

**Para ser alguien en la vida
hay que estudiar, pero para
estudiar, primero hay que ser
alguien**

Acercas de la desigualdad en la educación media

Trabajo Final de Grado
Modalidad: Monografía
Deborah Fuentes Fripp
4.684.911-5

Universidad de la República,
Facultad de Psicología



Trabajo Final de Grado
Modalidad: Monografía

Para ser alguien en la vida hay que estudiar, pero para estudiar, primero hay que ser alguien

Acerca de la desigualdad en la educación media

Universidad de la República,
Facultad de Psicología

Deborah Fuentes Fripp
4.684.911-5

Tutora: Prof. Adj. Mag. Sandra Carbajal
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano
Montevideo, 2019

Resumen:

La presente monografía complejiza ciertos aspectos de la educación media en Uruguay, desde la perspectiva de la psicología en la educación. A partir de la relevancia del desarrollo histórico que ha tenido la educación a nivel nacional, se analizan determinados efectos de la desigualdad social en secundaria, dejando en evidencia algunos desencuentros entre las instituciones educativas y los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Se problematiza además, la desafiliación del sistema educativo formal vigente, aludiendo a la responsabilidad del propio sistema.

En el primer capítulo se presenta la educación como derecho desde la perspectiva de Gentili. A su vez, se genera una aproximación histórica general a la educación media a nivel internacional, tomando autores como Obiols, Tiramonti, Fabbri, Cuevas, entre otros. Por otro lado, se presentan datos correspondientes a Uruguay tomando como referencia informes realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.

El segundo capítulo explicita las caracterizaciones psicológicas socialmente construidas sobre los jóvenes, desde las perspectivas de Knobel y Chaves, y la posición de las instituciones educativas frente a ellas, tomando aportes de Fernández y Skliar fundamentalmente. A su vez, se hace referencia a la igualdad de oportunidades basada en la teoría de Dubet.

El tercer capítulo presenta las propuestas existentes para el cursado de la educación media, dejándose plasmados ciertos efectos de la desigualdad social en tal nivel, citando autores como Giorgi, Ruiz, y Duschatzky. Constituyéndose el cuarto capítulo por las reflexiones finales, promoviendo el pensamiento crítico y brindando la posibilidad de seguir profundizando en el tema.

Palabras claves: características juveniles, desafiliación educativa, desigualdad social, educación media, sistema educativo, vulnerabilidad juvenil

Índice

Introducción	p. 3
Capítulo 1: Contexto	p. 6
1.1: La educación como derecho.....	p. 6
1.2: Educación media.....	p. 7
1.3: Educación media en Uruguay: del derecho al hecho.....	p. 9
Capítulo 2: Jóvenes e Instituciones Educativas	p. 17
2.1: El sujeto de la educación media.....	p. 17
2.2: ¿Cómo influyen las caracterizaciones del “ser joven” en las instituciones educativas?	p. 21
2.3: ¿Igualdad de oportunidades o intento de homogeneizar lo heterogéneo?..	p. 23
Capítulo 3: ¿Dónde van los que no van?	p. 29
3.1: Propuestas para acreditar la educación media (EMB – EMS).....	p. 29
3.2: Efectos de la desigualdad social en la educación media.....	p. 33
Capítulo 4: Reflexiones finales	p. 40
Referencias Bibliográficas	p. 44

Introducción:

La educación es un tema central en la historia del Uruguay. En el año 1876 la reforma propuesta por José Pedro Varela fue concebida como el principal instrumento alfabetizador, representando una herramienta para la generalización de la educación y la condición ciudadana, dado que, aquellos que no sabían leer ni escribir quedaban excluidos de la sociedad (Ministerio de Educación y Cultura, 2014).

En palabras de Varela: “La escuela primaria, es decir la educación en sus primeros pasos, se propone principalmente ayudar en el desarrollo de todas las facultades y poderes, para darles salud, fuerza y habilidad y ponerlas en activo ejercicio: la adquisición de conocimientos figura solo en segundo lugar [...]” (Varela, 1874) (citado en Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 20)

En dicha reforma se establecieron los principios fundamentales de la educación pública uruguaya que rigen hasta la actualidad. Estos son, la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad. Siguiendo a la Ley N° 18.437, la gratuidad garantiza el cumplimiento real del derecho a la educación y el acceso universal, así como la permanencia en el sistema educativo. Este derecho se contempla desde la educación inicial (cuatro y cinco años de edad), hasta el egreso de la educación terciaria y universitaria. La obligatoriedad, que abarca desde el nivel inicial hasta la educación media superior; implica la responsabilidad de los padres, madres, o tutores legales de niños/as y adolescentes, de inscribirlos en una institución educativa y asegurar su asistencia, así como su aprendizaje. Por último, la laicidad garantizará la diversidad de opiniones y la coexistencia de distintas posturas desde una perspectiva democrática en la que se puedan abordar diferentes saberes y creencias (Ley N° 18.437, 2008, Artículo 7, 16 y 17; Ministerio de Educación y Cultura, 2014); siendo este un abordaje más integral respecto a la Reforma Vareliana que consideraba solamente el fin del control ejercido por la Iglesia sobre la Educación.

El marco básico de referencia en la actualidad para la educación en el Uruguay es la Ley General Educación de 2008, Ley N° 18.437, donde se declara “(...) de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental” (Artículo 1), y se considera 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” (Artículo 2).

A partir de la relevancia de la educación en Uruguay con respecto al desarrollo y avance que se ha logrado históricamente, y partiendo desde los principios democratizadores existentes, la presente monografía -enmarcada como Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República-, complejiza ciertos aspectos de

la educación media en Uruguay, desde la perspectiva de la psicología en la educación. Se analizan determinados efectos de la desigualdad social en secundaria, dejando en evidencia algunos desencuentros entre las instituciones y los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Se problematiza además, la desafiliación del sistema educativo formal vigente, aludiendo a la responsabilidad del propio sistema.

El desarrollo de la monografía contempla cuatro capítulos, constituyéndose cada uno de ellos por diferentes secciones. El primer capítulo contextualiza la temática, presentando a la educación como derecho desde la perspectiva de Gentili, tomando a su vez, algunos de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Se especifica luego en la educación media, en su historia y objetivos que se han ido modificando a través del tiempo, desde los aportes de diversos autores, entre ellos, Obiols y Di Segni, Tiramonti y Montes, Fabbri y Cuevas. En base a esto, se describe la educación media del sistema educativo formal vigente en Uruguay, con la Ley General de Educación (2008), tomando como referencia a los informes realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

El segundo capítulo está centralizado en los sujetos de la educación media, es decir, los jóvenes, y en las diferentes caracterizaciones psicológicas socialmente construidas sobre ellos, desde las perspectivas de Knobel y Chaves. Además, se hace referencia a los discursos donde se generan y se reproducen esas caracterizaciones (citando autores como, Foucault, Scott, entre otros), para luego vincularlas con las instituciones educativas, conceptualizando a éstas últimas desde la perspectiva de Fernández y Skliar, entre otros autores. Por último se plantea la igualdad de oportunidades que se ofrece a los jóvenes, tomando como punto de partida la teoría de Dubet acerca de dicha igualdad.

El tercer capítulo presenta las diferentes propuestas existentes en Uruguay para la finalización tanto de la Educación Media Básica (EMB) como de la Educación Media Superior (EMS), y se dejan plasmados algunos de los efectos de la desigualdad social en la educación media, tomando a autores como Giorgi, Ruiz, Duschatzky y Corea, entre otros.

Por último, el cuarto capítulo se constituye por las reflexiones finales, retomando autores mencionados anteriormente, dando lugar al pensamiento crítico, siendo este un punto de partida para la posible creación de nuevas producciones académicas respecto a la temática abordada.

Capítulo 1: CONTEXTO



Liceo N°2, Colonia del Sacramento. Fotógrafa: Deborah Fuentes

Capítulo 1: Contexto

1.1: La educación como derecho

En 1948, más precisamente el 10 de diciembre de ese año, se proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por la Asamblea General de las Naciones Unidas; 71 años han pasado desde esa proclamación, pero, sin embargo, si bien la humanidad fue y es “(...) capaz de generar un diversificado arsenal de normas democráticas y justas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos” (Gentili, 2009, p. 22), al mismo tiempo parece que la humanidad está dispuesta a producir otros arsenales capaces de tornar a estas normas a una “(...) categoría de aspiración minúscula frente a los desafíos y deudas que genera su persistente violación” (Gentili, 2009, p. 22). Por lo tanto, hasta la actualidad, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo muy poderosa en sus fundamentos pero tenue en su aplicación (Gentili, 2009).

Con respecto a la educación, dentro de dicha declaración, se establece en el Artículo 26 que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948)

También se sostiene (en ese mismo Artículo) lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948)

Y que, los padres tendrán el derecho de elegir el tipo de educación que se les dará a sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). Es así que la educación pasa a ser un derecho de todos los seres humanos, garantizada por el Estado; por tal motivo, todo Estado que viole este derecho es responsable de un delito no solo contra sus propios ciudadanos así como también contra todos los ciudadanos de la humanidad (Gentili, 2009). Pero, retomando lo planteado por Gentili (2009) sobre lo tenue en la aplicación que está siendo la DUDH, la educación no queda por fuera de ello, por la “(...) evidente fragilidad de

la DUDH para instituir de manera efectiva la educación como un derecho fundamental e inviolable (...)” (p. 23).

En América Latina desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ha avanzado notoriamente la educación, se han expandido los sistemas escolares en toda la región, y “(...) la universalización de la escolaridad ha sido progresiva y sistemática (...)” (Gentili, 2009, p. 25). Sin embargo, como plantea Gentili (2009), persisten ciertas diferencias en las oportunidades de acceso y en la permanencia en las instituciones educativas para los sectores más pobres; también son notorias las diferencias regionales (por esto, las tasas de crecimiento y la expansión de la matrícula en diferentes países de América Latina aumentaron a distinto ritmo y diferente intensidad). Por lo tanto, la educación enfrenta limitaciones muy fuertes para constituir un derecho efectivo en las diferentes sociedades latinoamericanas. Dicho autor destaca que en muchos de los países de la región se ha producido una “universalización sin derechos”, es decir, si bien hubo una expansión en el acceso, esto sucedió “(...) en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa (...)” (Mancebo y Méndez, 2012, p. 119). Además, esta expansión ha sido, de cierta manera, condicionada, debido a que ha estado unida a procesos de segmentación y de fragmentación escolar, teniendo como consecuencia la distribución desigual de las oportunidades educativas (Mancebo y Méndez, 2012). Por este motivo, Gentili (2009), sostiene que este proceso de escolarización se encuentra marcado por una dinámica de “exclusión incluyente”, es decir,

(...) un proceso por el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001). (Citado en Gentili, 2009, p. 33)

1.2: Educación media

La educación media o secundaria, se origina en Europa en los siglos XVI y XVII con el fin de preparar a los jóvenes para el ingreso a las universidades. En esa época las mujeres se encontraban excluidas de papeles sociales relevantes, por lo tanto, al principio eran solo colegios para varones. Las instituciones de educación media eran privadas, con aranceles muy caros, donde se ingresaba aproximadamente a los diez años y duraba más o menos unos siete años; estaban destinadas a una minoría adinerada, abriendo las puertas para seguir los estudios en la universidad a unas pocas personas (Obiols y Di Segni, 2008). Debido a los cambios en lo económico-social originados en la Revolución Industrial, y, en lo político

a partir de las revoluciones burguesas (particularmente en la Revolución Francesa), los colegios secundarios sufrieron grandes modificaciones a partir de finales del siglo XVIII y en el siglo XIX. En éste último siglo se produce una serie de cambios que son el resultado (en gran medida) de una presión que se acrecentaba por parte de nuevos sectores sociales que buscaban tener acceso a la educación media (Obiols y Di Segni, 2008). Es a partir de esa época que “La escuela se va integrando paulatinamente a sistemas nacionales de educación que se desarrollan a partir de Napoleón, y con esta integración se plantea como estatal y gratuita, en muchos casos” (Obiols y Di Segni, 2008, p. 139); a finales de ese mismo siglo se extiende esta educación a las mujeres también.

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, al objetivo de la educación media como preparación para la universidad, se superpone la formación profesional, es decir, una educación para el mundo del trabajo y no para la universidad, que fue reclamada por aquellos sectores de menores recursos a quienes no les interesaba una formación clásica, como la brindada hasta el momento por los colegios secundarios (Obiols y Di Segni, 2008). Hay que tener presente que, siguiendo con estos autores, desde la Revolución Industrial, “(...) existían escuelas de formación profesional, de aprendices o de artes y oficios, que procuran dar una formación práctica capaz de proporcionar la mano de obra del tipo que necesita la gran industria” (p. 140), dicha formación en trabajos manuales no habilitaba para continuar estudios universitarios (Obiols y Di Segni, 2008).

En el siglo XX, estas dos escuelas se unifican constituyéndose así una escuela secundaria más o menos unitaria en ciertos rasgos, como por ejemplo, la continuación de la primaria y el reconocimiento oficial de nivel secundario (Obiols y Di Segni, 2008), aunque con diferentes modalidades y ciertas segmentaciones dentro de cada una de ellas, “(...) que siguen habilitando para futuros sociales tan diferentes como los de los egresados de los antiguos colegios preparatorios y los titulados de las escuelas de artes y oficios” (Obiols y Di Segni, 2008, p. 140).

Es en la segunda mitad de dicho siglo que la educación secundaria se generaliza a casi toda la población joven en Japón, Estados Unidos y países de Europa Occidental, y es con este hecho que surge la idea de que se extienda la obligatoriedad de la enseñanza, al menos hasta el ciclo básico de la educación media (Obiols y Di Segni, 2008). A partir de esto, surge una nueva función, que, Zanotti (citado en Obiols y Di Segni, 2008), define como “...otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él” (p. 140).

A partir de lo planteado anteriormente se logra observar cómo a través de la historia se han ido modificando los significados y funciones que se le otorgan a la enseñanza media. Hoy en día la enseñanza media es la última etapa de la escolaridad obligatoria, ya no es sólo el sendero que conduce a los estudios superiores, aunque, la finalización de la misma aún sigue asociada y generando expectativas respecto al acceso a la educación superior y/o al trabajo en todos los sectores sociales (Tiramonti, 2010).

Esta obligatoriedad “asegura” la asistencia en las escuelas medias de jóvenes que tradicionalmente fueron los excluidos de este nivel educativo (Fabbri y Cuevas, 2012), y el “asegura” está entre comillas porque si bien existe la obligatoriedad y se supone que todos los jóvenes concurren, aún no sucede. Por lo tanto, el sujeto de la educación media, que tradicionalmente fue conformado por un modélico joven de sectores medios y altos “(...) se ha visto progresivamente eclipsado por la irrupción de sujetos populares portadores de otras sensibilidades y perspectivas sobre lo social” (Martinis y Falkin, 2017, p. 19); según Fabbri y Cuevas (2012), la ampliación de la matrícula profundizó las desigualdades educativas en las escuelas conformadas por jóvenes de diferentes orígenes sociales, y generó una desarticulación de los formatos pedagógicos, antes pensados solo para los sectores con mayor nivel económico de la sociedad.

Actualmente, entonces, la enseñanza media “(...) es una enseñanza “final” (un “techo”) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente)” (Tiramonti y Montes, 2011, p. 53), y que, además, las instituciones educativas de la educación media no han logrado transformarse lo suficiente como para incorporar y alojar a aquellos jóvenes pertenecientes a los sectores de la población a los que históricamente no estaban destinadas (Filgueira y Lema, 2017).

La Educación Media es, como se verá más adelante, el momento donde ocurre la mayor desafiliación del sistema educativo formal vigente en Uruguay.

1.3: La educación media en Uruguay: del derecho al hecho

Siguiendo con lo anteriormente planteado, el Consejo de Educación Secundaria de Uruguay sostiene que:

La educación secundaria tiene como cometido esencial recibir a todos los jóvenes que han culminado sus estudios primarios para propiciar su proceso personal de desarrollo pleno y su adecuada inserción en la sociedad. Las aulas deben ser espacios de distribución del capital cultural de la sociedad, así como también ambientes de desarrollo de habilidades y destrezas personales y colectivas, donde el joven, en

vínculo con sus pares y con los adultos pueda ir construyendo una ciudadanía responsable en el marco de un sistema de derecho.

Según una publicación realizada en el 2014 por los Integrantes del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura, la historia desde la institucionalización de la educación media (en el año 1885) hasta el año 2014 (año de publicación) se divide en diferentes períodos. El primero de ellos, va desde 1885 hasta 1911, donde existía un vínculo muy estrecho entre la enseñanza media y la enseñanza universitaria; desde 1849 la enseñanza media se encontraba integrada a la Universidad de la República, pero fue a partir de 1885 que “(...) adquiere como uno de sus objetivos ampliar la educación de los ciudadanos y deja de ser (al menos a nivel legal) una mera preparación preuniversitaria, adquiriendo sentido y consistencia educativa propia” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 79). En ese mismo año se promulgó la Ley Orgánica promovida por Alfredo Vásquez Acevedo (rector de la Universidad en ese momento), donde se definió los objetivos de la enseñanza media (un objetivo instructivo que refiere a brindar los conocimientos básicos que el desempeño futuro de los estudiantes puede demandar, y otro más educativo, donde se proponía que los alumnos lleguen a ser más inteligentes), y llevó a una transformación de la Universidad en general, comenzando un período hasta 1908 donde se termina el exclusivismo de la enseñanza media pública dentro de las aulas de la Universidad. “En 1911 la Sección de Enseñanza Secundaria se separó físicamente de la Universidad al pasar al Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA) (...)” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 79). A finales de este primer período se reglamentó un plan de estudio que dividió la enseñanza media en dos ciclos; el primero de ellos se denominó liceo y se desarrollaba en cuatro años, siendo el segundo ciclo el denominado preparatorio, desarrollándose en dos años con diferentes orientaciones (medicina, abogacía, arquitectura, agrimensura) (Ministerio de Educación y Cultura, 2014).

En un segundo período, por la ley del año 1912, de Creación de Liceos Departamentales, se va más allá del IAVA, dándose una fase de expansión de la enseñanza media pública y fundándose liceos en todo Uruguay. A esto se le suma hechos destacados como la creación de una sección específica para mujeres y otra nocturna pensada para aquellas personas que trabajaran. Se da también la aplicación de la gratuidad en esta enseñanza. Este período finaliza en 1934 con la separación administrativa definitiva de la Universidad y la Educación Media.

El tercer período se inicia al siguiente año (1935) “(...) con la creación, durante la dictadura de Gabriel Terra, del ente autónomo Enseñanza Secundaria y culmina en 1972 con la interrupción del orden democrático a manos del golpe cívico militar del 27 de junio de 1973”

(Ministerio de Educación y Cultura, 2014, pp. 79-80), se da una expansión de la educación media con la que se puede considerar que se alcanza a las clases medias, ya que, en enero de 1973, se aprueba la Ley N° 14.101 donde se establece la obligatoriedad de los primeros tres años de la Educación Media Básica, así lo expresa en su Artículo 5.

El cuarto período va desde 1973 hasta 1984, donde se desarrolló la dictadura cívico militar en Uruguay, existió “(...) una política represiva aplicada a la educación” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 112) tratando de eliminar todo lo anterior y vigilando que nada se escape del control militar, “La educación pasó a ser un espejo en donde se reflejaba una sociedad estancada socialmente y políticamente” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 112). La siguiente etapa comprende la restauración de la democracia en el marco de los gobiernos de los partidos tradicionales,

En este período los planes de estudio sufrieron diversos cambios. El primero fue en 1986, cuando se creó un ciclo básico único para toda la enseñanza media. En 1993 fue el turno de los bachilleratos, pero se aplicó en pocos centros educativos. En 1996 se implementó un nuevo plan en ciclo básico que tuvo como principal innovación el disponer los cursos por áreas de conocimiento. Al final del período, en 2004, se realizó una nueva modificación del segundo ciclo, que también fue piloto y abarcó poca población. (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 124)

Iniciando el último período con el primer gobierno de izquierda hasta el 2012, año hasta donde se recolectó información sobre la educación media en la publicación citada. “En este período se resignificaron algunas de las prioridades del Estado, en atención a ciertas esferas de la sociedad que venían siendo relegadas. En particular, se crearon instituciones y políticas públicas dedicadas a reducir la desigualdad, la pobreza y la indigencia” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 133).

En 2008, con la aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437, la educación es concebida como un derecho fundamental y como un bien público (Artículo 1 y Artículo 2). Esta misma tiene como principios la universalidad, es decir que, como se explicita en el Artículo 6, “Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna”. Y, la obligatoriedad, siendo obligatoria “(...) la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”, como se expresa en el Artículo 7. Para lograr la accesibilidad de todos, la educación estatal se regirá además, por los principios de obligatoriedad, gratuidad, laicidad y de igualdad de oportunidades (Artículo 15).

Es así que, en el año 2008, la obligatoriedad se extendió hasta la educación media superior. Esta imposición de la obligatoriedad de los seis años de secundaria, presenta

algunas dificultades, dado que, si bien el ingreso a la educación es prácticamente universal, muchos estudiantes no llegan a concurrir todo el trayecto obligatorio, abandonando antes de finalizar el mismo, y otros avanzan a un ritmo más lento del previsto. Estos dos fenómenos impactan en la finalización de los ciclos obligatorios (INEEd, 2017). La educación media tiene entonces, dos niveles: la educación media básica (EMB) o ciclo básico (primero, segundo y tercer año) y la educación media superior (EMS) o bachillerato (cuarto, quinto y sexto año). Dicha educación puede cursarse tanto en el liceo como en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

El sistema educativo con su plan de estudio prevé que los estudiantes se matriculen al inicio de cada año lectivo, asistan en forma regular y continúen en cada uno de esos años, avancen en el trayecto educativo de acuerdo con la propuesta pedagógica presentada y egresen al finalizar el último grado del último ciclo obligatorio (INEEd, 2019), esto constituye lo que Terigi (2009) llama trayectorias teóricas, "Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (p. 19). Sin embargo, existen estudiantes que presentan ciertas discontinuidades en su trayectoria, realizando un recorrido no lineal, esto puede ser porque tienen muchas inasistencias, repiten un año o más, tienen extraedad, abandonan, entre otros motivos, alejándose de la trayectoria teórica y constituyendo una trayectoria real de la educación para esos estudiantes. Por lo tanto, siguiendo con Terigi (2009), si se analiza las trayectorias reales, se reconocen algunas que coinciden o son próximas a las trayectorias teóricas, pero también existen aquellas trayectorias que no siguen ese cauce. Muchos jóvenes transitan su escolarización de modo diverso, heterogéneo, y completamente variable.

Por lo tanto, a pesar de que la educación media sea un derecho fundamental, un bien público, de carácter obligatorio y gratuito, son muchas las personas no llegan a finalizar la educación media superior, anulando la posibilidad del egreso y la acreditación de la misma. Es así que se da lugar a la desafiliación educativa:

Definimos la desafiliación como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández, 2010, p. 25)

Si bien hoy en día, en Uruguay, el porcentaje de culminación es superior a lo que era antes, este porcentaje sigue siendo bajo y alarmante (de los Campos y Fernando, 2015), "El

abandono del sistema educativo comienza a crecer desde los 12 años y lo sigue haciendo conforme aumenta la edad (entre quienes se espera que asistan a educación media básica y superior)” (INEEd, 2019, p. 85).

En el “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016”, se explicita que “(...) a los 24 años un 60% de la población no ha logrado culminar la educación obligatoria” (INEEd, 2017, p. 41); y la cantidad de jóvenes que la terminan a la edad esperada es muy baja, menos de la tercera parte de los jóvenes de 19 años, correspondiendo al 31% (INEEd, 2017). En el informe de los siguientes años (2017-2018), se puede ver que, en 2018, “(...) un 51% de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria” (INEEd, 2019, p. 87) y, en ese mismo año, a los 19 años de edad solo el 36% ha culminado la educación obligatoria.

Como se puede observar, si bien han existido algunos avances, aún no se logra la universalización que establece la ley, evidenciando que la cantidad de años promedio de escolarización está muy lejos de alcanzar los 14 años establecidos (INEEd, 2017). Son datos alarmantes que hay que tener en cuenta, ya que “Solo cuatro de cada diez jóvenes consiguen finalizar todo el ciclo obligatorio” (INEEd, 2019, p. 94); la desafiliación educativa se convierte en un problema persistente en la educación media de Uruguay.

A partir de los informes citados, se puede observar también, diversos grados de desigualdad. Por ejemplo, podemos ver que los varones egresan en menor medida que las mujeres, y que la posibilidad de egresar de la educación media básica es menor en las áreas urbanas del interior con menor población y las rurales que en el resto del país, siendo el egreso de educación media superior mayor en Montevideo que en el interior (los jóvenes de Montevideo tienen casi el doble de posibilidades de terminar la educación media superior que aquellos que viven en localidades chicas del interior) (INEEd, 2017).

Si bien estas desigualdades existen y son de suma importancia, la presente monografía se centra particularmente en la situación económica de los hogares de los jóvenes y en la gran desigualdad que existe en los egresos como consecuencia del nivel socioeconómico con el que cuentan. “Diversos estudios (Cepal, 1990; ANEP, 2005; ANEP, 2014, entre otros) han mostrado la existencia de una relación directa entre los resultados educativos que logran los estudiantes en nuestra educación y el estrato social al que pertenecen” (Martinis y Falkin, 2017, p. 22), como consecuencia de esto, “La desigualdad en el egreso según los quintiles de ingreso de los hogares es muy marcada y va aumentando en los ciclos superiores del sistema educativo” (INEEd, 2017, p. 44). Los jóvenes de nivel socioeconómico más alto tienen cinco veces más de posibilidad de terminar la educación

media superior que aquellos más pobres. A los 22 años de edad el egreso de la educación media superior presenta diferencias más acentuadas: el 71% de los jóvenes de hogares más favorecidos egresa, mientras que solo un 15% de los jóvenes que pertenecen a los hogares más desfavorecidos logran egresar (INEEd, 2017). Esto es realmente problemático ya que no se garantiza el ejercicio del derecho a la educación para muchos jóvenes, y además, se compromete la equidad en el ejercicio de ese derecho, lo que lleva a reproducir el inequitativo ejercicio de otros derechos (INEEd, 2019); entendiendo a la equidad tal como lo expresa Camps (2000): “(...) repartir los recursos de manera desigual de tal forma que reciban más los más necesitados, los que poseen menos recursos para contar con esas mismas oportunidades de las que gozan los que viven más holgadamente” (p. 3).

Uruguay cuenta con un marco normativo que busca que todas las personas puedan gozar del derecho a la educación (INEEd, 2019), es así que, según el Artículo 8 de la Ley General de Educación N° 18.437 (2008):

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

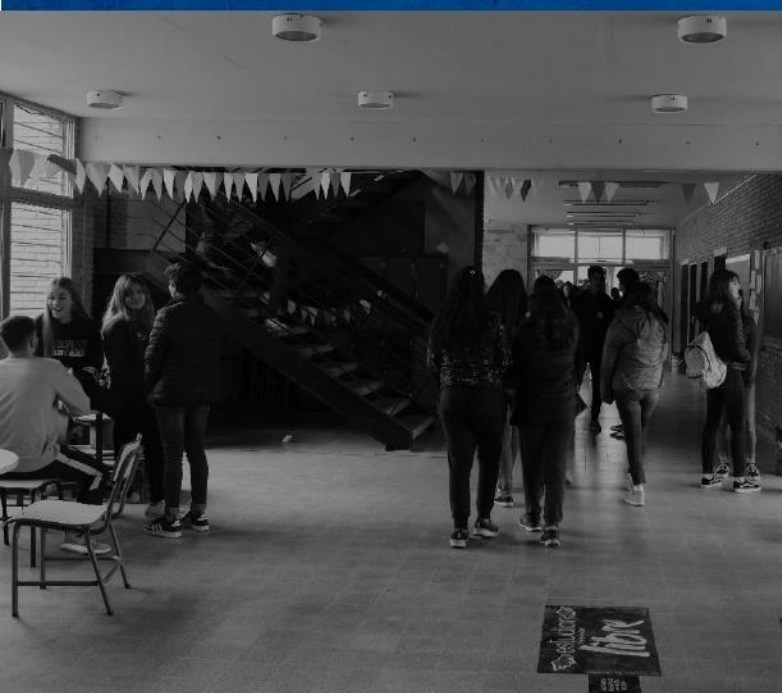
Aunque exista una Ley que resguarda y asegura esto, “(...) el sistema educativo no logra promover aprendizajes de la misma forma entre alumnos provenientes de condiciones socioeconómicamente distintas” (INEEd, 2017, p. 84). Según la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (2007), es gracias a la educación que “(...) nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse plenamente como tal” (p. 5).

El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación. Esto supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. (OREALC/UNESCO, 2007, p. 6)

Entonces, es posible cuestionar de qué manera las propuestas educativas respetan las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos como sostiene el Artículo 8 de la Ley N° 18.437. Siguiendo la cuestión planteada en el informe: “¿En qué medida el sistema educativo está ofreciendo las mismas posibilidades de acceso a todos los

estudiantes?” (INEEd, 2017, p. 39), ¿y en qué medida logra la permanencia de los estudiantes?

Capítulo 2: JÓVENES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Liceo N°2, Colonia del Sacramento. Fotógrafa: Deborah Fuentes

Escuela de Artes y Artesanías Dr. Pedro Figari – UTU-CETP, Montevideo. Fotógrafo/a anónimo/a

Capítulo 2: Jóvenes e Instituciones Educativas

2.1: El sujeto de la educación media

La educación media se ha construido históricamente como el ámbito específico donde asisten los jóvenes, “(...) y se procesa la experiencia de quiebre y ruptura con el mundo de la infancia, y de apertura y nacimiento de una nueva etapa” (Tiramonti, 2010, p. 108). Para muchos autores los términos adolescencia y juventud refieren a etapas distintas de la vida, pero otros no hacen diferencias entre ambos términos. Por tal motivo, a continuación se hablará de adolescente y joven como sinónimos, “(...) dejando en claro que el término "joven" excluye al adulto joven” (Di Segni y Obiols, 2006, p. 83).

A lo largo de la historia se ha conceptualizado qué es ser joven o adolescente de diversas maneras, estas conceptualizaciones se originan desde y dentro de un discurso, siguiendo a Scott (1992): “Un discurso no es un lenguaje ni un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias” (p. 90). Estos discursos se encargan, de cierta forma, de delimitar la realidad, y las personas reproducen esto constantemente, y, como sostiene Foucault (1970), “(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (p. 14).

Los discursos son naturalizados en la sociedad, sin dar lugar al cuestionamiento, ya que parecen estar más allá de éste, teniendo una función legitimadora muy poderosa (Scott, 1992). Se toman como verdades absolutas, funcionando muchas veces como hechos dados, sin buscar explicación alguna del por qué son así y cómo llegaron a ser así.

Las diferentes conceptualizaciones que se generan dentro de ellos “(...) corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes (...)” (Dávila, 2004, p. 86). Un ejemplo de estas conceptualizaciones, es la de juventud, que ha ido modificándose porque no existe la categoría dada de una vez para siempre (Foucault, 1970), va cambiando según la sociedad, la época, el contexto y la cultura. Y a partir de esto, se van determinando diversas “esencias de ser joven”, esencias que están y se reproducen dentro de los diversos discursos que han existido, y siguen existiendo, en la sociedad. En otras palabras, los discursos que construyen a las categorías se van generando en la medida en que somos parte de un momento histórico, en el cual esa categoría tiene sentido de ser,

siendo entonces, una “Relación que no deja de modificarse a través de los tiempos; relación que en una época dada adquiere formas múltiples y divergentes” (Foucault, 1970, p. 28).

Pero, ¿cuándo aparece en el discurso la juventud y el concepto de la misma? Muchos autores coinciden en que la aparición de la adolescencia y la juventud como grupos definidos se remonta a los inicios de la Revolución Industrial (Ulloa, 2016), y que, el capitalismo es lo que genera un espacio simbólico que hace posible el surgimiento de la juventud. Según Di Segni y Obiols (2006) la era posindustrial permitió desarrollar y extender la adolescencia a gran parte de los jóvenes. Aquellos jóvenes que pertenecen a sectores campesinos o urbanos de bajo nivel económico quedan por fuera de esto porque, para ellos, la entrada a la adultez es de forma rápida y brusca (por la necesidad de trabajar tempranamente o por un embarazo temprano). “Pero en los sectores medios urbanos la adolescencia se constituye como un producto nuevo, no ya un rito de pasaje o iniciación sino toda una etapa de la vida con conflictos propios” (Di Segni y Obiols, 2006, p. 81).

En el año 1971, Knobel consideraba a la adolescencia como un período de la vida con una exteriorización característica en el marco cultural-social donde se desarrolla, definiéndola como:

(...) la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que solo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil. (pp. 39-40)

Este autor sostiene además, que este período de la vida se caracteriza, en todos los adolescentes, por la evolución sexual, la búsqueda del sí mismo y de la identidad, donde el sentimiento de identidad se va formando a medida que el sujeto va cambiando con las concepciones que tienen de él otras personas (y las va integrando), asimilando a su vez, todos los valores que constituyen el ambiente social, logrando un “autoconcepto”; la desubicación temporal (muchas veces pierde la noción de tiempo pasado, presente y futuro al encerrarse en su cuarto y aislarse), las crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo hasta el misticismo, existiendo cambios frecuentes en las posiciones religiosas que concuerdan con las situaciones cambiantes de su mundo interno; la actitud social reivindicatoria con inclinación antisocial o asocial con diverso grado de intensidad, donde existe el sentimiento de necesidad del cambio social, adolescentes como revolucionarios, llegando muchas veces a ser destructivos, como descarga del odio que le genera sentir que no es él que cambia, quien abandona su cuerpo y rol infantil, sino que son los padres y la

sociedad que niegan que sus padres sigan siendo aquellos padres infantiles. La tendencia grupal, donde se acerca a un grupo de amigos cuyas actuaciones representan la oposición a las figuras parentales, determinando una identidad diferente a la del medio familiar, este grupo constituye un reforzamiento para los aspectos cambiantes del yo que se producen en el adolescente. Se hace presente la necesidad de intelectualizar y fantasear, el adolescente comienza a escribir cuentos, novelas, versos, poemas, dibuja, actúa, etc., como mecanismo de defensa frente a las situaciones de pérdidas tan dolorosas como la del cuerpo, el rol y los padres de la infancia, presentándose también contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta. La conducta del adolescente está dominada por la acción (forma de expresión más típica en esta etapa), no se mantiene una línea de conducta estable y absoluta, aunque el adolescente lo intente no lo logra, existe una inestabilidad permanente; hay constantes fluctuaciones del humor así como también del estado de ánimo, los sentimientos de ansiedad y depresión son muy comunes en esta etapa, depende de la elaboración de los duelos la intensidad de estos sentimientos. La soledad, frustración, desaliento, aburrimiento, aparecen como signo distintivo de esta etapa, refugiándose el adolescente en sí mismo. Existiendo a su vez, una separación progresiva de los padres, a través de la cual los adolescentes buscan identificarse con otra figura adulta que pueden ser maestros, compañeros mayores, héroes (reales o imaginarios), etc., para establecer relaciones más satisfactorias en ese momento (Knobel, 1971).

La juventud no está dada, sino que se construye socialmente (Bourdieu, 2002), o, en palabras de Viñar (2009), “No es un objeto natural sino una construcción cultural” (p. 14), por tal motivo si bien algunas de estas características siguen vigente o influyendo en menor o mayor medida, más recientemente se nombran otras características del ser joven. En el año 2005, Chaves presenta una caracterización de la juventud, donde presenta al joven como ser inseguro de sí mismo, cuando se es adulto, se logra ser seguro de sí, entonces siendo adulto se puede intervenir sobre la vida del joven y así mostrarle el camino. También se habla del joven como ser capaz de desviarse del camino al no tener claros sus objetivos, lo que lleva al joven a caracterizarse como un ser peligroso (para él mismo al no cuidarse por ejemplo, para su familia al traer conflictos y para la sociedad en general no respetando las normas, siendo violento, etc.) (Chaves, 2005). El joven, a su vez, al no tener capacidades propias, queda posicionado como ser victimizado del acontecer social, “(...) aquel que es *todo en potencia, en posibilidad*, pero que no puede SER porque *no lo dejan, es aplastado, es dominado, está absolutamente oprimido*, ese también será visto como víctima” (Chaves, 2005, p. 16).

También dice que el joven se caracteriza como ser desinteresado y/o sin deseos, pero en realidad sí tienen deseos e intereses que pueden no coincidir con que los adultos les ofrecen (Chaves, 2005). Una de las características que han quedado naturalizada más fuertemente, es el joven como ser rebelde y/o revolucionario, según Chaves (2005), lo que le concede esta capacidad de rebeldía y revolución es la cualidad de joven como estado biocronológico, siendo el ser transgresor (esta autora sostiene que hay un desorden hormonal, conocido como pubertad, que posibilita un desorden social). Por lo tanto, el “deber ser” del joven, lo constituyen la tarea de la transformación social, y la protesta u oposición: “(...) ésta es la tarea de la juventud, el rol que cumplen en la sociedad y deben cumplir ese papel mientras sean jóvenes, si no lo hacen serán acusados de ineptos, de no cumplir su papel histórico predeterminado” (Chaves, 2005, p. 16).

El joven es caracterizado como un ser en transición, es decir, la adultez constituye el momento de mayor plenitud, por lo tanto, desde la infancia se transita hacia dicho momento. Es así que se ve a su vez, al joven como ser incompleto que va en camino a ser completo, es decir, ser adulto. Por lo tanto se ve al joven como ser del futuro, de un tiempo inexistente. “El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico” (Chaves, 2005, p. 16), ahí quedan ubicados los jóvenes, negándoles la posibilidad de ser ellos, jóvenes, en el presente, en el hoy (Chaves, 2005).

Ahora bien, se presentaron diferentes características de ser joven, basadas en diferentes épocas y autores, y hay algo que se comparte en su totalidad. Esto es que, las conceptualizaciones y características de la juventud se plantean desde una comparación con los adultos, es decir, desde una perspectiva y mirada adultocéntrica. Siguiendo a Skliar (2017), la mirada es una posición, “(...) un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado” (p. 38). Es así que la mirada del adulto es desde un lugar superior al joven, posicionada siempre desde una relación asimétrica de poder. El discurso adultocéntrico se presenta como un discurso hegemónico, convirtiéndose en un discurso de sentido común. Teniendo como consecuencia el establecimiento de características desde la falta, las ausencias, la negación, lo incompleto y se las atribuye al joven como una parte esencial de su ser, trayendo consigo una perspectiva severamente discriminatoria (Chaves, 2005). “Su afirmación es una cuestión de naturaleza: se es joven de tal manera, y cuando se es joven se es inseguro, incompleto, peligroso (...)” (Chaves, 2005, p. 14).

Queda claro que las caracterizaciones y conceptualizaciones que se van conformando a nivel social van a depender de los discursos que se encuentren vigentes, así es que, cuando hablamos del ser joven no podemos definirlo de manera unívoca, como lo escribe el autor Dávila (2004), se genera la necesidad de hablar de diferentes juventudes, “(...) en un amplio sentido de las heterogeneidades que se pueden presentar y visualizar entre adolescentes y jóvenes” (Dubet, 2004, p. 83). Según Viñar (2009), la elección del plural “(...) busca preservar la diversidad y singularidad de los casos, tanto en lo que remite al psiquismo (estructuración psíquica y/o construcción identitaria) como a los factores socioculturales que las configuran y modelan” (Viñar, 2009, p. 12). Siempre hay una pluralidad de juventudes en cada sociedad, cultura, tiempo y lugar, y, por lo tanto, hay que considerar las diferencias de estilos personales que se puede observar en esta diversidad humana. Los jóvenes son jóvenes diferentes, únicos, complejos, imposible de unificarlos en un unívoco estereotipo de ser joven.

2.2: ¿Cómo influyen las caracterizaciones del “ser joven” en las instituciones educativas?

Los discursos y las concepciones que surgen dentro de ellos se encuentran, reproducen y expresan no solo en las palabras, “Va más allá del lenguaje oral-escrito, pudiendo expresarse en distintos soportes, ya sea imágenes, sonidos (de una acústica reconocida por el grupo social), distribución espacial, como entre otras posibles combinaciones comunicacionales” (Arias y González, 2018, p. 13), estando presentes en las diversas organizaciones e instituciones (Scott, 1992). Por tal motivo, las instituciones por las que transitan los jóvenes se encuentran atravesadas por estas concepciones y se transforman en reproductoras de las mismas.

Según Fernández (1994) “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17). De esta manera las instituciones imponen a los individuos las diferentes concepciones que se tienen en un contexto y momento histórico específico. Es así que, “Las instituciones no son, pues, únicamente «hechos» y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales” (Dubet, 2002, p. 30), generando a través de lo instituido una representación de lo que hay que hacer y lo que no, de lo que está bien y lo que está mal, de cómo se deben hacer las cosas, etcétera.

Dentro de cada institución existe un programa institucional que puede definirse como “(...) el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2002, p. 32). La institución

opera en cada persona a través de este programa y regula así el comportamiento de la sociedad. De igual manera, “El programa institucional invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos «fuera del mundo»” (Dubet, 2002, p. 35). Esto se ve claramente en la educación media, donde se les exige a los jóvenes sentarse en bancos ordenados dentro de un salón, mirando al frente, estar atentos a un profesor, repitiendo ejercicios, memorizando, siendo obligados a aprender algo que de seguro no les interese y que, muchas veces, no es útil para sus vidas. Todo permanece extrasocial, porque si sitúa por encima de la diversidad que existe entre los grupos y dentro de cada grupo, y también por encima de sus intereses (Dubet, 2002). Se deja de lado esta diversidad y la singularidad en los diferentes grupos de jóvenes presentes en las instituciones educativas, queriendo homogeneizar lo heterogéneo a través de “(...) un cuerpo de doctrinas y principios percibidos como fuertemente homogéneos y coherentes” (Dubet, 2002, p. 36).

Este programa institucional pretende producir la unidad borrando las diferencias, quedando situado como fuera del mundo, presentando una realidad ahistórica sin plantear su proceso de producción, define las condiciones, comportamientos aceptados, normas, valores, sin presentar cómo fue que surgieron o se desarrollaron. Se los presenta como algo que es así y punto, sin dar lugar a cuestionamientos y explicaciones, buscando de esta manera sociabilizar a las personas. Esto puede ser relacionado con lo que Ruiz (2015) ha llamado “El sujeto de la fabricación” (p. 11), donde el estudiante en tanto joven será pre-dicho y predecible, y al ser decible a priori habrá que moldearlo y fabricarlo como ciudadano, “(...) enseñarle a ser *“buena persona”, “solidario”, “buen vecino”, “buen ciudadano”,* construirlo en la mismidad” (pp. 13-14).

En educación media, se ofrece eso mismo, educación media, es decir, se convierte en un espacio de transición entre la educación primaria y la educación terciaria. Siguiendo a Ruiz (2015) y retomando la clasificación del joven como ser en transición y del futuro desarrolladas anteriormente, la educación media se constituyó históricamente como el espacio para enseñar, disciplinar y normalizar al joven, mientras atravesaba el tiempo de espera en ese tránsito hacia la vida adulta. Siendo negado el joven en tanto sujeto o ciudadano del presente. Por lo tanto, es posible observar cómo las instituciones educativas reproducen las clasificaciones de joven como ser en transición, incompleto, que se debe preparar y formar para algo mejor que se encuentra en el futuro, y por ende, dichas instituciones contribuyen “(...) a la creación de la juventud como construcción social, es decir, como un tiempo de preparación y de espera” (Tiramonti y Montes, 2011, p. 56). Según Ruiz (2015), el joven como ser incompleto, tiene que ser completado a través de la apropiación de

las normas pertenecientes al mundo adulto para poder acercarse progresivamente a la adultez.

Se clasifica al joven como ser capaz de desviarse por no tener objetivos claros, como peligroso en aquellos casos donde dejan de estudiar y tampoco trabajan, seres inseguros donde hay que intervenir para mostrarles el camino y cómo hacer para llegar a convertirse en seres completos y plenos, y, los posicionan como seres desinteresados cuando en realidad ni se toman las opiniones e intereses de los jóvenes en la creación de los planes de estudio. De esta forma, “(...) el sentido de la escuela asociado al paso de la niñez a la adultez se construye desde cierto criterio de “normalidad” que no contempla la variedad de condiciones de existencia por la que transitan los jóvenes y las escuelas que los albergan” (Tiramonti, 2010, p. 108). Observamos a su vez, que los adultos en la educación miran desde una superioridad aparente, desde una jerarquía moral. Quien enseña parte de esa posición y parece que no desea abandonar el privilegio de su mirada (Skliar, 2017), es así que,

Desde este discurso, el adulto ocupa el lugar de transmisor de las normas, valores y saberes, de las maneras de ser, estar y hacer en la institución escolar. Ya tiene las respuestas a las situaciones y problemas de los adolescentes y jóvenes, las ha naturalizado, están pre-establecidas. Su discurso porta voluntad de verdad. (Ruiz, 2015, p. 15)

Por este motivo es que se puede llegar a notar que existen “(...) ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá “tener” futuro, dependen mucho más de un juego (muy serio, muy grave) de miradas” (Skliar, 2017, p. 39). Compartiendo con Skliar (2017), esos futuros preconstruidos o prefabricados de antemano no convencen, y no conmueve la imagen de lo que alguien será después como algo prefijado. Hablando y pensando tanto en el futuro se posterga el presente, que es el único tiempo real y existencial.

2.3: ¿Igualdad de oportunidades o intento de homogeneizar lo heterogéneo?

En el Artículo 18 de la Ley N° 18.437 (2008) se especifica la igualdad de oportunidades en la educación en Uruguay:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.

Según Dubet (2011), la igualdad de oportunidades es una de las teorías de justicia social que “(...) consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (p. 12). No se interesa tanto por reducir la inequidad entre las posiciones sociales, sino que lucha contra las discriminaciones que perturbarían una competencia donde, los individuos siendo iguales en el punto de partida, llegarían a ocupar posiciones jerarquizadas (Dubet, 2011). “En su concepción más dura, el modelo de la igualdad de oportunidades no dice nada de las desigualdades sociales inaceptables; desde el momento en que nacen de una competencia igualitaria, son consideradas como justas, por más abarcadoras que sean” (Dubet, 2011, p. 96).

En este modelo, la justicia ordena que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos (Dubet, 2011, p. 12).

Esto sucede dentro de las instituciones educativas, donde se busca que todos accedan y se preparen en lo educativo de igual manera, sin tener en cuenta las brechas existentes entre la posición real de cada uno de los jóvenes. Brechas determinadas, en gran parte, por los orígenes sociales de ellos, lo que hace que se proyecten y acentúen en lo educativo (Dubet, 2011).

Por lo tanto, el discurso de igualdad de oportunidades se confunde con cierta homogeneidad. Al tomar a los jóvenes como todos iguales en el punto de partida, todos deben aprender lo mismo, comportarse y actuar de igual manera, asumir y apropiarse de los mismos valores, todos deben ser preparados para la educación terciaria o universitaria, e ingresar luego al mundo laboral. Todos deben adaptarse a lo que se le presenta e impone desde un orden ya establecido (Ruiz, 2015), dejándose totalmente de lado las singularidades y peculiaridades de cada joven, así como también las circunstancias y condiciones de vida con las que cuentan. En este sentido existe una separación importante entre la vida del joven y el orden que funciona en la institución educativa, en palabras de Skliar (2017):

Hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo —o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela solo desea formar secuaces para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo. (p. 31)

Entonces, ¿dónde quedan las vidas de los jóvenes en la educación media? Aquellos que quedan por fuera del orden establecido se convierten en excluidos, sin importar las circunstancias por las que se encuentran atravesados en ese momento, sin cuidar la vida de

cada uno de ellos en su singularidad. Es así que, los procesos de homogeneización se convierten en un mecanismo de selección y exclusión, afectando, generalmente, a lo más vulnerables dentro de las instituciones, porque si no sos o no llegás a ser igual a los demás, no formas parte de la institución (Viera y Zeballos, 2014). A partir de esto se genera un adentro/afuera, una interioridad/ exterioridad, que "(...) produce la sensación de orden, de que todo tiene su lugar, de que cada cosa está en su sitio y, sobre todo, de que así ha sido desde siempre" (Skliar, 2015, p. 53), ubicando al joven en un determinado lugar siendo parte de un ellos/otros o un nosotros.

En el intento de homogeneizar se olvida que cada uno es una persona única, singular y compleja. Las instituciones educativas "(...) tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares" (Tiramonti y Montes, 2011, p. 58), diferenciando y negando totalmente lo que los jóvenes traen consigo de lo que la institución le impone. La realidad que viven muchos de los jóvenes, los conocimientos y valores que han adquirido a lo largo de su vida, no tienen por qué coincidir con lo que la institución le ofrece o lo que se propone desarrollar (Tiramonti y Montes, 2011). Por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta las condiciones de educabilidad, lo que Gustavo De Armas (citado en Romero, 2011) denomina "la cercanía entre el currículo y las expectativas y posibilidades de los estudiantes" (p. 6), sin separar tan tajantemente el joven y su realidad, con lo que le presenta la institución educativa. Hay que tener en cuenta los proyectos de vida y las expectativas de los jóvenes, el valor que ellos mismos le dan a la educación.

Entonces, si bien el mandato de ser estudiantes es hasta los dieciocho años, culminando la educación media en tiempo y forma prevista, muchas veces no es compatible con las diferentes realidades que viven los jóvenes. Subrayemos que, mayoritariamente, son los jóvenes más pobres quienes no terminan la educación obligatoria, esto puede suceder porque pueden estar desempeñando otros roles (como por ejemplo, changas, trabajo en el hogar, etc.) o estar atendiendo otras necesidades que en ese momento son prioritarias (por ejemplo, el pasar hambre, no tener un hogar) (Filardo y Mancebo, s.f.); estas dimensiones "(...) refuerzan sus condiciones existenciales, de pobreza o vulnerabilidad (Filgueira y Angeriz, 2014, p. 34). "En este sentido, la "moratoria social" (Margulis, 1999) entendida como dejar en suspenso el desempeño de otros roles (asumidos como de adultos) mientras se estudia, no es una opción para todos" (citado en Filardo y Mancebo, s.f., p. 3).

Es importante recalcar que, un sistema que se basa en la noción de homogeneidad convirtiéndose en un sistema excluyente (Martinis, s.f.), "(...) es lo opuesto a construir igualdad, ya que a través de la expulsión del diferente se profundiza la desigualdad" (Giorgi

et al., 2014, p. 92). Parece que se olvidan que algunos tienen acceso a determinados bienes y otros no (Tiramonti y Montes, 2011), que unos tienen ciertas necesidades y otros tienen otras, que algunos tienen una familia que apoya y otros no, y así se podría seguir escribiendo ejemplos. La particularidad se termina perdiendo en un discurso donde se pretende dar una igualdad de oportunidades, pero reproduce las desigualdades y hasta las aumenta; "(...) un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad (...)" (Martinis, s.f., p. 7).

Hay que cambiar la noción de igualdad, y tomar aquella donde la diferencia sí tenga lugar (Martinis, s.f.), una igualdad donde se reconozcan las diferencias sin el intento de homogeneizar, porque todos somos diferentes e iguales al mismo tiempo, incluso, como sostiene Darío Sztajnszrajber (2014), el ser diferentes, es lo que nos hace iguales. "El reconocimiento de aquello que identificamos como común al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza" (Martinis, s.f., p. 7). Igualdad no es equivalencia, no es "lo mismo", es "(...) la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo (...)" (Skliar, 2017, p. 33). Todas las personas son igualmente diferentes, se trata de reconocer y respetar a ese otro que es igual que uno pero no es lo mismo, y partir desde este reconocimiento generar la igualdad (Sztajnszrajber, 2014).

Igualdad como gesto inicial, un encuentro de pares que no tienen que ser equivalentes ni lo mismo (Skliar, 2017), considerando que no todos son iguales en el punto de partida y teniendo presente a su vez, que la experiencia de la educación es singular en cada uno. "La juventud es considerada una etapa clave para capacitarse, obteniendo logros en el sistema educativo formal y adquiriendo experiencia en el mercado laboral (...)" (Pérez, 2015, p. 10). Por tal motivo, aquellos jóvenes que no terminan la educación media, no cumpliendo con lo que la sociedad define como el mínimo estándar de educación formal, corren el riesgo de exclusión del mercado de trabajo, y por tanto, se encuentran incapaz de adquirir los bienes necesarios (Fernández, 2010).

Cuando el estudiante deja de ser estudiante, "Cambia la identidad social del joven, cambia la posición del joven en la sociedad y cambia el "trato" de la sociedad hacia el joven" (Fernández, 2010, p. 25), reafirmando y reforzando su exclusión, una exclusión que es "(...) un proceso cultural, un discurso de verdad, una interdicción, un rechazo, la negación misma del espacio/tiempo en que viven y se representan los otros" (Skliar, 2015, p. 73). Esta exclusión,

(...) no es del sujeto, no está en el sujeto, circula en la cultura o bien en un fragmento puntual de ella como un significado que no es natural y que se ha naturalizado. Es un mecanismo de poder centralizador que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros, etc. (Skliar, 2015, p. 73)

Por lo tanto, la exclusión constituye un hecho social generado. Puede ser porque un individuo es incapaz de integrarse a una sociedad o porque la sociedad es incapaz de integrar a ciertos individuos considerados inútiles en lo económico y lo social, o considerados peligrosos (Wigdorovitz, 2008). Aquellas personas que son excluidas son relacionadas con una situación de fragilidad con cierta incertidumbre respecto del futuro, muchas veces la exclusión lleva asociada el concepto de precariedad o riesgo, ya que es una situación de borde y amenaza, “Un límite que no es estable y que encierra y aprieta a los que corren el riesgo de quedar afuera” (Wigdorovitz, 2008, p. 6). Se despliegan a su vez, dentro de las instituciones educativas, ciertas lógicas que excluyen a aquellos jóvenes que son señalados como problemáticos o como portadores de problemas y se le suma esta asociación de riesgo y amenaza, “(...) fortaleciendo en éstos el sentimiento de ajenidad respecto a los espacios educativos y la sensación de estar en una situación de enfrentamientos con “los otros”” (Giorgi et al., 2014, p. 91).

La selectividad y segregación escolar operará a través de un proceso de vulneración del otro o quiebre subjetivo de sus posibilidades de formación, ya sea desde las calificaciones y clasificaciones escolares que los significan como sujetos “*desmotivados*”, “*desertores*”, “*violentos*”, “*problemáticos*”, “*con dificultades de aprendizajes*”. Ya sea desde una mirada adulta de negación de su participación en la construcción del espacio escolar, desde la estigmatización territorial del centro escolar al que asiste, desde cierto pasotismo escolar –acceso y permanencia en la educación media-. Ya sea también desde la atribución de estigmas entre pares. (Ruiz, 2015, p. 17)

En el Plan Nacional de Educación 2010-2030 se establece que:

Para que la institución educativa cumpla una función democratizadora y no se instale en la función reproductiva de exclusiones y desigualdades -ahora de nuevo signo-, es imperativa la necesidad de universalización de niveles cada vez más altos de educación. Sin embargo, no sólo con más educación sino con mejor educación es que se puede intentar democratizar el conocimiento necesario en términos laborales y de una ciudadanía resignificada. (ANEP, 2010, p. 33)

Es decir que, si bien tener acceso a la institución educativa es el primer paso para ejercer el derecho a la educación, no alcanza solo con esto para su pleno ejercicio, sino que es necesaria la permanencia en el sistema educativo así como una educación de calidad, y para esto, es de suma importancia interrogarse sobre qué sucede en el interior de cada una de las instituciones educativas (OREALC/UNESCO, 2007; Tiramonti y Montes, 2011).

Capítulo 3: ¿DÓNDE VAN LOS QUE NO VAN?



Liceo Departamental N°1, Juan Luis Perrou, Colonia del Sacramento. Fotógrafa: Deborah Fuentes

Capítulo 3: ¿Dónde van los que no van?

3.1: Propuestas para acreditar la educación media (EMB – EMS)

Hoy en día todos los jóvenes deben estar en la institución educativa, esto “(...) es un mandato de la ley (...) y, al mismo tiempo, un mandato social (del mercado de trabajo)” (Tiramonti y Montes, 2011, p. 54). El Estado tiene la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación media, así como el derecho a la misma. “Esto implica políticas educativas con flexibilización en el ingreso y reingreso al sistema educativo formal, movilidad entre los niveles y la adecuación de las modalidades educativas a las necesidades y realidades de los sujetos” (Saldivia, 2015, p. 9).

Siguiendo a Freire (2002), “(...) la educación es un acto político” (p. 107), por lo tanto, el desarrollo, lugar y rol que se le da a la educación dependerá siempre del gobierno que esté a cargo. Es así que, a partir del año 2005 en Uruguay, se comienzan “(...) a implementar programas focalizados de inclusión educativa con el objetivo de fomentar la permanencia de los estudiantes con riesgo de abandono y de revincular a los adolescentes y jóvenes que se habían desvinculado del sistema educativo” (Saldivia, 2015, p. 7). Tal como se publica en la página web del Consejo de Educación Secundaria (CES), se propician modalidades de cursado que se adaptan a las diversas características de las personas, son flexibles y se contextualizan a las diferentes realidades. Por lo tanto, a partir de las diferentes propuestas que se desarrollan a continuación, se intenta alcanzar, o al menos acercarse más, a la igualdad de oportunidades, intentando incluir a aquellas personas que quedaron por fuera de la educación media con los planes educativos más tradicionales. Tomando a la inclusión como la define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008), es decir,

(...) como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 8)

Los datos recolectados a continuación corresponden a las páginas web del CES, de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y del Programa Uruguay Estudia.

El CES ofrece distintos planes para el cursado de la educación media en los liceos de Uruguay, las propuestas varían en de acuerdo a la población a la que están dirigidas, extensión, turno y modalidad de cursado, también ofrece Programas de Exploración

Pedagógica (PEP) con propuestas diversas para grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Con respecto a la EMB o ciclo básico existen algunas propuestas con duración de 3 años y modalidad presencial, como el Plan 2006 con cursos anuales en turno diurno. El Plan 1996 EE con cursos anuales, turno nocturno (por lo general), dirigido a estudiantes en los que se aplican disposiciones de excepcionalidad, como extraedad, trabajo, u otro, y se organiza por asignaturas. El Plan 2013 con cursos anuales conformado por asignaturas anuales y semestrales, turno nocturno (con excepción de algún centro), ingresan personas mayores a los 15 años. La Propuesta 2016, dirigida a adolescentes de 13 a 17 años que habiendo egresado de Educación Primaria no registra matriculación en Educación Media, presenta repetición en ambos ciclos o desvinculación del primer año de EMB, organizada en asignaturas anuales y semestrales. Otras propuestas tienen duración de un año y medio organizada en tres semestres con modalidad presencial, como el Plan 2009 con turno nocturno por lo general, dirigido a personas mayores de 21 años y adultos que abandonaron la EMB; el Plan 2009 CECAP (Centro de Capacitación y Producción) (Convenio CES – CECAP, instrumentado en conjunto con el Ministerio de Educación y Cultura), se implementa en los talleres del CECAP, turno diurno, dirigido a jóvenes de entre 15 y 20 años, cursan la EMB a la vez que se capacitan en oficios para su inserción laboral. El Plan 2012, dirigido a estudiantes entre 15 y 20 años, con turnos vespertino y nocturno. Existe también en algunos liceos el Ciclo Básico Semipresencial, extensión de un año y medio y cursos semestrales, con trabajo en plataforma educativa y algunos encuentros presenciales. También existe el Plan 2009 Libre Tutorado - PUE (Programa Uruguay Estudia) extensión de un año, modalidad presencial, se trata de un plan organizado en 2 trayectos, de carácter semestral, orientado a personas de 21 años o más que no han iniciado o culminado la EMB; turno generalmente nocturno, y cuenta también con tutorías para trabajadores con hasta tres asignaturas pendientes para culminar la EMB. Existe también un PEP llamado “Áreas Pedagógicas”, convenio CES con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para que estudiantes extraedad, repitientes, excluidos del sistema educativo puedan terminar la EMB.

Con respecto a la EMS o Bachillerato, el CES propone, con duración de 3 años, el Plan 2006 con turno diurno, en el segundo y tercer año se ofrecen diversas orientaciones; y el Plan 1994 - Martha Averbug, turno nocturno por lo general, para personas con circunstancias condicionantes, se organiza por asignaturas en modalidad presencial o en modalidad libre asistido. A su vez, también se ofrece el Programa Uruguay Estudia – PUE en la EMS, se dirige a jóvenes o adultos desvinculados del sistema por un plazo de dos años, con hasta cuatro asignaturas pendientes para culminar la EMS, se desarrolla un proceso de

tutoría individual por asignatura, con acreditación mediante exámenes. El CES ofrece también el ProCES para la culminación de estudios secundarios, es un programa que funciona a partir de convenios elaborados entre el CES y distintas instituciones públicas o privadas con el fin de que los trabajadores adultos puedan culminar los estudios secundarios en el ámbito laboral. También ofrece Educación en Contexto de Encierro, es un PEP, convenio CES e Instituto Nacional de Rehabilitación dependiente Ministerio del Interior, cuyo objetivo es que los adultos privados de libertad puedan tener acceso a la Educación Media.

En lo que refiere a CEPT-UTU, también existen muy diversas opciones de cursado de la educación media. En la EMB, cuenta con ciclo básico tecnológico, ciclo básico tecnológico rural, y ciclo básico tecnológico agrario en la alternancia (una semana presencial en la escuela y otra en su hogar; dirigido a los estudiantes que residen en el medio rural); tienen una duración de 3 años, además de las asignaturas, se ofrecen diversas opciones de talleres semestrales vinculados a la educación y la tecnología. La Formación Profesional Básica (FPB), propone la posibilidad de cursar y acreditar la EMB junto con una formación profesional de operario práctico en la orientación elegida (importante carga horaria de taller del FPB específico por el que la persona haya optado), algunas opciones: audiovisual, capilar, mecánica, deporte y recreación, gastronomía, entre muchos otros. Ofrece también el Programa Rumbo para que las personas (mayores de 18 años que hayan cursado capacitaciones u otros cursos de formación profesional en UTU sin continuidad educativa o que hayan acreditado saberes por experiencia de vida, y mayores de 21 con primaria aprobada) puedan culminar la educación media, se cursa la EMB en un año (tres módulos), modalidades de cursado presenciales y a distancia; y el Programa Rumbo Integrado que se desarrolla en cuatro áreas (con diversas opciones dentro de cada una de ellas): belleza, deporte, gastronomía, construcción; dirigido a personas mayores de 15 años y menores de 30, que hayan ingresado a la EMB pero no haya culminado. Así como el Centro Educativo Comunitario (CEC) que funciona como centro de referencia en el barrio en el que esté, donde se brindan cursos centrados en tres áreas: audiovisual, robótica e informática, con duración de un año para jóvenes de 12 a 16 años; la posibilidad de acreditar lo cursado y la continuidad educativa está sujeta a lo que cada uno cursó previamente y lo que se evalúe del proceso que hace en el curso del CEC.

En cuanto a la EMS, CETP-UTU ofrece un abanico amplio de modalidades para el cursado. Están los bachilleratos, de 3 años de duración: Educación Media Tecnológica (Bachillerato Tecnológico) con propuestas variadas: administración, audiovisual, construcción, electromecánica, informática, música, turismo, entre otras. Y el Bachillerato de Arte y Artesanías (Bachillerato Figari) con diversas opciones de formación (cerámica, pintura,

escultura, joyería, etc.). Si bien ofrece Educación Media Profesional (EMP) (duración de 2 años, con opciones como: administración, chapa y pintura, construcción, instalaciones eléctricas, kinesiología deportiva, etc.), ésta no acredita como bachillerato, para eso se tiene que cursar el Bachillerato Profesional con duración de un año, que apunta a satisfacer las inquietudes de continuidad educativa dentro de su respectiva orientación a los egresados de las modalidades de EMP, algunas opciones: agencia de viajes y alojamiento, agrícola ganadero, carpintería, construcción, electrónica, textil, entre otras. Se ofrecen también un Curso Técnico de vestimenta para aquellas personas con EMB aprobada, con duración de 4 años, al finalizar cuarto y la pasantía se obtiene el certificado de Técnico Bachiller en vestimenta. Y cuentan además con un programa de Finalización de la Educación Media Superior Tecnológica (FINEST), que posibilita la reinserción al sistema educativo a aquellas personas que ya completaron el 50% de Bachillerato de Educación Media General; opciones: deporte y recreación, electro-electrónica, energías renovables.

Cada una de las propuestas presentadas anteriormente tiene un perfil de egreso diferente, habilitando la continuación a diferentes estudios posteriores y al campo laboral, y dejando en evidencia la diversidad de propuestas existentes, tanto como para la finalización de EMB como para la de EMS.

Ahora bien, si no existieran personas excluidas, no existirían estas propuestas, por lo tanto, hay un reconocimiento y se visibiliza una parte de la población que había quedado invisibilizada antes del año 2005 en Uruguay. Esto genera la posibilidad de insertarse, en menor o mayor grado, dentro de un mundo al que estas personas no pertenecían anteriormente (Sztajnszrajber, 2014), se busca que ejerzan su derecho a la educación brindando propuestas alternativas a las tradicionales.

Reconocer la existencia de estas propuestas es reconocer un gran avance en el sistema educativo de Uruguay. De igual forma, si bien existe un intento de alcanzar la igualdad de oportunidades tanto en el acceso como en la permanencia de la educación media, aún no sucede, porque, a pesar de las diferentes propuestas, al basarnos en los datos mencionados en la sección de la educación media en Uruguay, siguen habiendo jóvenes que quedan por fuera de dicho nivel educativo. Habría que preguntarse qué es lo que sucede con la implementación de estas propuestas, y de qué manera se tiene en cuenta la posición real del joven y sus circunstancias particulares.

Cabe aclarar que, esta presentación de las diferentes propuestas existentes solo se posiciona desde este aspecto, dejando de lado otros aspectos que forman parte de la complejidad que conlleva la educación media. En este sentido, es importante mencionar la

presencia de los docentes como el nexo entre los estudiantes y las instituciones educativas, cumpliendo un rol fundamental y de suma importancia que, muchas veces, es desvalorizado a nivel social e institucional. Dicha desvalorización se refleja en el bajo salario que tienen, no siendo equivalente con la totalidad de su carga horaria laboral, ya que su trabajo va más allá de las horas que se encuentran en el aula. A su vez, su labor queda condicionado por los recursos con los que cuentan en las instituciones, siendo una limitación importante ya que muchas veces son escasos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Entonces, si bien la presente monografía no se detiene sobre este y otros tantos aspectos, son fundamentales para la correcta implementación de las propuestas y para pensar a la educación media desde su complejidad.

3.2: Efectos de la desigualdad social en la educación media

Las desigualdades sociales existentes hacen mal a las personas que son víctimas de ellas pero también a la sociedad en general, todos pagan el costo físico y psicológico de dichas desigualdades (Dubet, 2011). Se generan relaciones tensas que hasta llegan a ser agresivas algunas veces, la confianza disminuye, las personas se protegen estableciendo la mayor distancia posible entre aquellos menos afectados por las desigualdades y los más afectados (percibidos como peligrosos) (Dubet, 2011), estas desigualdades y sus consecuencias atraviesan todos los ámbitos de la vida, influyendo por completo en la subjetividad de cada una de las personas que integran la sociedad. Las instituciones no quedan por fuera de ellas sino que, funcionan como reproductoras de estas desigualdades y hasta las acentúan.

Las instituciones al contribuir en la interiorización de determinadas maneras de pensar, interpretar, conocer, decir, actuar y comportarse, funcionan como productoras de subjetividad, convirtiéndose en un fuerte elemento de regulación social, y creando en el sujeto una necesidad de saber cómo hacer las cosas, y qué hacer o no hacer (René Kaës *et al.* 1996, citado en Ruiz, 2017). Se entiende a la producción de subjetividad como:

(...) las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales (Giorgi 2003). (Citado en Giorgi, s.f., p. 1)

Las formas de producción de la subjetividad se inscriben siempre en ciertas condiciones sociales y culturales, y en un momento determinado, por ende, no son ni

universales ni atemporales (Duschatzky y Corea, 2004). Esta producción se define por los sentidos subjetivos que se generan en las diferentes experiencias vividas dentro de esas condiciones y no por los acontecimientos en sí (González, Mitjans, y Bezerra, 2016). Por lo tanto, "(...) cada época, cada cultura y cada enclave social proporciona imágenes, valores, modelos, zonas de permisibilidad y de prohibición; habilita experiencias y produce significados en torno a ellas, todo lo cual contribuye a la producción de una subjetividad singular" (Giorgi, s.f., p. 1).

Es así que, siguiendo a Larrosa (1995), la experiencia de sí de cada persona (la relación que el sujeto tiene consigo mismo) conformada por los discursos y las instituciones, o, en otras palabras, la experiencia de sí como el "(...) resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad" (Larrosa, 1995, p. 11), al ser histórica y culturalmente contingente debe ser transmitida y aprendida. "Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio" (Larrosa, 1995, p. 13). La cultura incluye dispositivos para la formación de las personas, en el caso de la educación es como si "(...) además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos" (Larrosa, 1995, p. 13).

Se puede decir, siguiendo a Ruiz (2017), que la institución es una formación social, situada en la interacción del adentro y del afuera, entre la persona y la cultura en la que se encuentra inmersa. La institución ejerce una pluralidad de funciones, "Por lo tanto, es potencialmente una instancia de articulación de niveles y formaciones psíquicas heterogéneas" (Ruiz, 2017, p. 60). En las instituciones educativas:

Se trata (...) con un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empuja a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (Fernández, 1994, p. 25)

Cada institución educativa tiene su propia forma de funcionamiento y allí se encuentran diversos jóvenes, cada uno con su propia experiencia de sí, cada uno con su historia particular y su forma de vincularse, permitiendo a dichas instituciones modificar las experiencias de sí que cada uno tenga. Siguiendo a Larrosa (1995), "Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la

experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (p. 22).

Ahora bien, ¿qué sucede con aquellos jóvenes que quedan por fuera de la educación media? ¿Qué pasa con la producción de subjetividad y la experiencia de sí de ellos en relación a la institución educativa? ¿Cómo es su experiencia educativa?

Primero habría que detenerse a observar lo que sucede en el encuentro de esos jóvenes con la institución educativa, donde el joven se acerca a la institución pero no consigue la afiliación, siendo esta “(...) el grado mínimo de ligazón que la persona tiene con el grupo. Si esta ligazón prospera se sucederá el sentimiento de pertenencia que implica mayor confianza y participación lo cual será posibilitador de la cooperación” (Pichón Rivière, 1985, citado en Carbajal, 2011, p. 64); para esta afiliación se hacen necesario entonces al menos dos actores, ya que el joven se relaciona con otro, se afilia a algo (Carbajal, 2011). Cuando la ligazón no prospera se produce la desafiliación, siendo el abandono inicial, donde habrá alguien que promueva y otro que ejecuta la desafiliación.

La desafiliación, es tal si incluye la perspectiva de corresponsabilidad. Se trata de una pérdida: para el joven, para la institución, para la sociedad. Se comprende entonces que la decisión de dejar de ser estudiante entonces, desde esta perspectiva no sucede en un vacío individual sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros. (Carbajal, 2011, p. 64)

El alejamiento de una institución educativa puede generar un acercamiento a otra institución o “(...) promover el abandono de estudios en general, y entonces la desafiliación se sitúa no ya en relación a un centro sino al sistema educativo” (Carbajal, 2011, p. 65). Por tal motivo es importante visibilizar los vínculos que se generan entre los jóvenes y la institución educativa en toda su complejidad (edificio, pares, docentes, reglas, etc.), siendo el vínculo una estructura dinámica que engloba tanto al sujeto como a un objeto (animado o inanimado) que está en continuo movimiento, siendo particular en cada caso y en cada momento (Pichón Rivière, 1985). Todo esto es parte de la experiencia educativa del joven, que refiere a aquello que vivió y vive, le pasó y le pasa desde sus condiciones existenciales, alejándose de lo universal y de lo homogéneo, siendo singular y particular en cada uno de los jóvenes (Ruiz, 2017). Es esta experiencia educativa, en los distintos y desiguales contextos sociales e institucionales existentes, lo que le va dando forma al joven (Ruiz, 2017).

Se subraya que los jóvenes que pasan por esta experiencia de desafiliación, quedando por fuera de la educación media en Uruguay, en la mayoría de los casos, son los de niveles económicos más bajos, los que no cuentan con ciertos recursos y contención, dejando en evidencia cómo las desigualdades sociales atraviesan por completo a la

experiencia educativa. Muchos de ellos, sienten que la educación no tiene sentido en sus vidas, porque “No les abre la posibilidad de vivir experiencias de formación y transformación” (Ruiz, 2017, p. 52), la educación es sentida como ajena, como algo que es para otros, pero no para ellos, y por lo tanto, no vale la pena invertir energía y esfuerzo en eso. “La educación media no se constituye como experiencia ni constituye experiencia vital” (Ruiz, 2017, p. 52), se encuentra lejos a sus experiencias cotidianas y condiciones existenciales (Ruiz, 2017).

Al ser jóvenes pobres y al no estar estudiando, son relacionados con la peligrosidad, con los márgenes, con aquellos que no tienen futuro, son los “delincuentes”, “vagos”, los “adictos”, que no quieren aprender, que no llegan a la universidad ni a tener un buen trabajo. “Figuras, las tuyas, todas incómodas para la mirada de los «normales»” (Ruiz y Maestro, 2017, p. 106).

“Hay que estudiar para ser alguien en la vida”, frase muy escuchada, repetida y naturalizada hoy en día (que refleja la gran importancia que tiene la educación en la sociedad uruguaya)... justamente estos jóvenes son aquellos que jamás van a llegar a ser alguien en la vida según el discurso que está presente en la sociedad, eso es lo que fluye y circula, y lo que, inevitablemente, va internalizándose en los jóvenes. Poco a poco van adueñándose del discurso y transformándolo como propio, influyendo esto en su producción de subjetividad e identificándose con las categorías creadas socialmente, poniendo de cierta forma “límites” en su trayectoria educativa, ubicándose en el lugar de excluidos (Ruiz, Barcelo, Fachinetti, Maestro y Plachot, 2017),

(...) la exclusión dolorosamente alojada en el cuerpo del sujeto, la imposición de fronteras como límites inexpugnables a sus movimientos, la producción de unas subjetividades obligadas a localizarse y re-localizarse permanentemente, a construirse su propia imagen de ser-el-otro y re-localizarse permanentemente, a construirse su propia imagen de ser-el-otro de la exclusión, de ser-el-otro-sólo-excluido-. (Skliar, 2015, p. 66)

Ellos son otros, el lado oscuro de lo “normal”, “Ellos y ellas están signados por un «gran NO», por el discurso del «no pueden» y «no saben»” (Ruiz y Maestro, 2017, p. 106), lo que, desde el discurso y el orden pedagógico y social, nadie quiere ni querrá ser, y no tienen que ser, no encajan en los mapas mentales desde donde se maneja la educación, en donde fueron creados los docentes, es diferente de la categoría de alumno pensada (Ruiz y Maestro, 2017). “Ellos y ellas, entonces y a su vez, son vividos como extranjeros por la institución. Son los otros, el otro, aquel que la educación formal niega, oculta, anula. A la institución el extranjero se le escapa” (Ruiz y Maestro, 2017, p. 107). Para las instituciones educativas estos jóvenes tendrían que percibirse desde las faltas, carencias, estigmas, asumirse en eso

y, desde ese lugar poder cambiar, lo que implicaría corregir, normalizarse, enderezarse, negando su sí mismo en la experiencia de ser-otros, desde la educación se les muestra constantemente que lo que está bien es lo que ellos no son, no están siendo, y nunca podrán ser (Ruiz y Maestro, 2017).

Sucede que la práctica educativa muchas veces se encuentra lejana a la vida cotidiana de estos jóvenes, ellos no se sienten identificados con los objetivos que tiene la educación media, hay un desencuentro entre las expectativas de las instituciones educativas y las expectativas y/o posibilidades de los jóvenes que llegan a ella (Filgueira y Lema, 2017). Se encuentran tan atravesados por la exclusión que ellos mismos no se sienten identificados con lo que se les presenta y ofrece, la educación media tiene un tipo o estereotipo de ser joven que no coincide con las realidades de muchos jóvenes. Las condiciones en las que viven no son las mismas en todos, los recursos con los que se cuenta, el apoyo familiar, el dinero para pagar los materiales y boletos, tienen necesidades que son prioritarias a la educación, los posicionan y se posicionan desde la diferencia y la desigualdad (Ruiz y Maestro, 2017). “El derecho a la educación parecería que, en ellos, se va quebrantando” (Ruiz et al., 2017, p. 69), ese derecho queda oculto o invisibilizado en su día a día.

En ese lugar que quedan ubicados, en esa exclusión, se generan otros saberes y otros sentidos, en ese lugar es que ellos sienten que existen, otro tipo de existencia diferente a la de aquellos que están incluidos (Ruiz et al., 2017). “Ellos son la realización de lo que la norma dejó afuera. Ellos y ellas son los desafiliados de una educación que les dio acceso y los instaló en el fracaso escolar. Aprenden en la calle” (Ruiz et al., 2017, p. 77), en ese fracaso que en muchas ocasiones sobrepasa al ámbito educativo, ellos mismos se sienten como un fracaso. “Desde su posición social y las desigualdades sociales que viven, ellos y ellas *aprenden el «aguante»*. «Bancan», padecen y resisten sus condiciones de vida y hacen experiencia desde allí” (Ruiz et al., 2017, p. 79).

Entonces, retomando la frase “hay que estudiar para ser alguien en la vida”... ¿No sería mejor si se le suma luego: “pero para estudiar, primero hay que ser alguien”? porque si bien la educación tiene una gran importancia en Uruguay, para que una persona estudie tiene que existir y ser reconocido como alguien. Los jóvenes que no están cursando la educación media ya son alguien, viven, están, existen, pero no se los reconoce como alguien en los discursos e instituciones, se los anula por quedar por fuera del sistema educativo, le anulan la posibilidad de ser alguien. Hay que partir desde el reconocimiento de estos jóvenes, del reconocimiento del otro como tal, protegiendo sus vidas singulares, tomándolas como punto de partida y, a su vez, como destino de la educación (Skliar, 2017).

Las diversas propuestas educativas que se han creado en los últimos años es un gran avance, pero los datos de los informes de INEE demuestran que no alcanza para llegar a todos los jóvenes y lograr la permanencia de éstos en la educación media. Las desigualdades sociales que repercuten y afectan a todos, quedan reflejadas ampliamente en las trayectorias educativas de muchos jóvenes, reproduciendo desde la institución educativa la desigualdad y exclusión de personas que tal vez no tienen ni siquiera la posibilidad de plantearse en su vida la educación formal como opción, dejando en evidencia fallas en el sistema educativo, donde no fue posible la retención de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Capítulo 4: REFLEXIONES FINALES



Liceo N°2, Colonia del Sacramento. Fotografía: Deborah Fuentes

Capítulo 4: Reflexiones finales

Como se ha visto en el desarrollo de la presente monografía, la educación en Uruguay ha tenido un gran desarrollo y ocupa un lugar muy importante en la sociedad. A su vez, la educación despierta un particular interés en mí, ya que la formación de grado que he realizado en la Facultad de Psicología ha estado atravesada por esta temática y por el acercamiento a través de las prácticas (tanto del Ciclo de Formación Integral como del Ciclo de Graduación), a personas que, por diferentes motivos, han quedado por fuera del sistema educativo formal, en diversos niveles educativos.

Considero importante aclarar que, si bien se toman algunos aspectos de la educación media, se dejan por fuera gran diversidad de otros aspectos constituyentes de su complejidad, como por ejemplo, los docentes y su fundamental rol, las condiciones edilicias y los recursos materiales, la organización horaria, entre otros. Aspectos que son necesarios abordar y profundizar en ellos, para ahondar en la temática y seguir avanzando en lograr la permanencia de más jóvenes en las instituciones educativas.

El motivo por el cual la monografía se centra en la educación media, corresponde a que es el nivel donde ocurre la mayor desafiliación del sistema educativo. Aunque exista la normativa de que todos los jóvenes deben asistir a ella, el sistema educativo presenta dificultades para lograr la permanencia en la educación media, no pudiendo ejercer en su plenitud el derecho a la educación gran parte de la población.

La gran mayoría de los jóvenes que quedan por fuera del sistema educativo provienen de un contexto socioeconómico bajo. La igualdad de oportunidades niega las brechas entre las diferentes posiciones sociales proyectándolas en lo educativo, aceptando y aumentando las desigualdades (Dubet, 2011). Generándose ciertas clasificaciones hacia ellos, y relacionándolos con la violencia, la delincuencia, y la vagancia, colocándolos siempre en el lugar de excluidos; siendo esto tan aceptado y reproducido que influyen en las propias subjetividades de los jóvenes atravesados por los discursos que se generan en el entorno del cual forman parte. Considero importante remarcar que, si bien existen ciertas características que se relacionan con el ser joven y hay algunas generalizaciones en la adolescencia, no por el hecho de ser joven hay que encasillarlo en una cierta manera de serlo, ya que, cada persona es única y está atravesada por diferentes instituciones, discursos, circunstancias, etc., habiendo diversidad de jóvenes con historias de vida y realidades singulares y heterogéneas.

Hay que tener en cuenta que existen jóvenes que realmente viven un presente incierto, con situaciones límites, y por lo tanto, esforzarse en algo como la educación media, que daría sus frutos en el futuro, puede parecer absurdo e impensable (Tiramonti y Montes, 2011), “Incluso la idea misma de futuro como tiempo “por venir” está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas” (Tiramonti y Montes, 2011, p. 61). Si bien esto se comienza a considerar y se generan cada vez más propuestas alternativas a lo tradicional, con diversos enfoques y duración para que estos jóvenes puedan cursar y culminar la educación media (lo que constituye un gran avance), ¿por qué con tantas propuestas educativas aún siguen habiendo jóvenes que quedan por fuera de la educación media? habría que detenerse a observar la manera en la que se presentan e implementan las diversas propuestas; y a partir de esto cabe preguntar, ¿por qué en vez de generar más propuestas alternativas no se modifica lo que ya hay?

Es necesario reflexionar acerca de qué lugar se le da a los jóvenes para entrar en el debate educativo, si dan lugar a sus voces, y si es así, cuánto son escuchadas, así como también se vuelve necesario pensar acerca del lugar desde donde son pensadas estas propuestas, ¿son pensadas para los jóvenes considerando sus intereses, expectativas, circunstancias y necesidades, para que puedan ejercer así el derecho a la educación o en realidad quieren que esos jóvenes que quedan por fuera del sistema educativo, esos “otros” que se salen de la norma se vuelvan parte de la misma?

No hay que olvidar que el discurso adultocéntrico se encuentra presente todo el tiempo cuando se habla de jóvenes, está en juego por lo tanto, lo intergeneracional y aquellos vínculos que se generan entre los adultos y los jóvenes, constituyendo esto, en el caso de que los primeros no comprendan en su totalidad o no se adapten a los jóvenes de hoy en día, un problema en la planificación de las propuestas.

En relación a la desafiliación existente en la educación media, en vez de generar tantas clasificaciones hacia los jóvenes que quedan por fuera del sistema educativo, sospechando y dudando de sus capacidades, habría que operar en las condiciones de cada una de las instituciones educativas para que se posibilite la cercanía entre el plan de estudio o currículo y las expectativas, intereses y posibilidades reales de los jóvenes, es decir, que se posibilite la educabilidad, relacionándose esto con diseñar ofertas y estrategias de educación integradoras (Romero, 2011). Hay que reconocer que los jóvenes tienen derecho a la educación, a la identidad, a expresarse, a participar en tomas de decisiones, y algo muy importante, ellos tienen que tener derecho a participar en la definición de ciertas reglas para organizar el modo de transitar la educación y la convivencia dentro de las instituciones (Tiramonti y Montes, 2011).

Respetando la gran diversidad de jóvenes, sería apropiado, siguiendo a Skliar (2009), que en la educación (y en todos los ámbitos de la vida) se comprenda que las diferencias nos constituyen como seres humanos, cada uno de nosotros estamos hechos de diferencias, “Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (p. 20). Retomando a Sztajnszrajber (2014), todos somos igualmente diferentes, desde esta diferencia es desde donde hay que pararse. Hay que generar espacios dentro de las instituciones educativas “(...) desde la potencia de la diversidad y no desde el discurso de tolerar las diferencias” (Ruiz et al., 2017, p. 82), ya que tolerar se asocia con la idea de soportar. Según Sztajnszrajber (2014) la tolerancia es un modo de vinculación frente al otro, frente al extraño, que hace referencia al grado de admisión frente a todo lo que es opuesto o diferente a las costumbres propias; desde ella nunca se termina de alcanzar al otro por completo, porque es el ajeno, el extraño, aquel que queda completamente por fuera de lo propio y que con su presencia desestabiliza. La persona que está tolerando siempre ejerce el poder volviéndose portador de racionalidad y aquel que es intolerante se convierte en alguien primitivo. Desde el soportar se genera una relación por la negativa que nunca se abre al otro, porque hay que soportar sus diferencias en vez de involucrarse en ellas. En nombre de la tolerancia se han generado dispositivos de exclusión muy graves, en las instituciones educativas, por ejemplo, se puede ver que aquel que llega y se acomoda a las costumbres y funcionamiento que tiene la institución, funciona bien, pero sin embargo, el que llega y trae consigo sus propias costumbres, tiene dos opciones, o es tolerado o es echado (y echado no refiere solamente al acto de echar por orden verbal o escrita, puede ser también a través del funcionamiento y el accionar que tiene la institución educativa).

Ahora bien, siguiendo con este autor, Sztajnszrajber (2014), la tolerancia no resuelve la cuestión del otro, pero ¿cómo es la relación con el otro sin suprimirlo? Pensando esto desde las instituciones educativas, si el joven que llega es tolerado y se hace propio (adaptándose a las costumbres de la institución) deja de ser otro, pero si sigue siendo otro no entra en los parámetros de la institución, por lo tanto, no hay vínculo posible; en ambos casos no hay otro. El verdadero otro no es aquel del que la institución se apropia sino un radicalmente otro, ya que escapa a cualquier parámetro, es lo que excede, lo que no encaja. Entonces, ¿qué vínculos se están generando en las instituciones educativas y desde qué lugar se integra a los jóvenes en situación de vulnerabilidad? Hay que comenzar a pararse desde el reconocimiento genuino del otro tal cual es.

Reconocimiento que implica conocer al joven como persona, saber cómo está, leer en la mirada del joven cómo se siente, qué piensa y reconocer al sujeto singular, contemplando su trayecto formativo, sus intereses, y realizando un acompañamiento

a partir de sus potencialidades, condiciones de existencia, padeceres, gustos. (Ruiz et al., 2017, p. 85)

Se vuelve necesario detenerse a reflexionar acerca de lo que está sucediendo en las instituciones educativas, ver qué sucede en el encuentro de los jóvenes con éstas, así como también prestar atención a los discursos y prácticas por los que se encuentran atravesados estos jóvenes. La mera presencia de los jóvenes en las instituciones no significa la existencia de ellos allí, esto es a lo que refiere Skliar (2010) en su cuestionamiento de “¿qué supone estar juntos en las instituciones educativas?” Es una diferencia necesaria para pensar y repensar el sistema educativo.

Puede pensarse que la presencia del otro ya alcanza, que con el acceso de muchos más jóvenes era suficiente para que el sistema educativo funcione, pero muchos de estos jóvenes no están siendo en las instituciones. Estar presente es sólo una posición material, un encuentro de sujetos, sujetos físicos; y la existencia va “(...) más allá de la mera presencia, son sujetos que se miran, se escuchan y se reconocen en el afecto, en el hacer, en el decir y así se afectan” (Ruiz et al., 2017, p. 81), entonces, siguiendo el cuestionamiento de Skliar (2010), habría que reflexionar acerca de cuánta de esa existencia es conocida por las instituciones educativas y en qué medida es tenida en cuenta a la hora de las planificaciones y de proponer actividades. Muchos de estos jóvenes desafiados han estado en las instituciones, pero no significa que hayan sido allí. Las diversas propuestas educativas insisten más en el estar presente de los jóvenes que en el qué hacer con esas presencias, y lo más importante, no insisten en qué hacer con esas existencias singulares que cada uno trae consigo mismo. Entonces, hay que empezar a observar qué es lo que está sucediendo en los encuentros que se dan en la educación media, ver qué vínculos se generan y existen allí dentro, y poder pensar acerca de qué plan de estudio se vuelve realmente interesante para cada existencia y no tanto para cada presencia (Skliar, 2010).

Siguiendo a Filardo y Mancebo (s.f.), la “educación para todos y todas” (p. 3) refiere a alojar en el interior del sistema educativo cada una de las situaciones que se presenten, siendo estas tan diversas como singulares, teniendo en cuenta las condiciones de los jóvenes, no simplemente de los rendimientos educativos sino en todas las esferas donde los jóvenes se mueven, como por ejemplo la familia, el trabajo, entre otras. Y también implica dar respuestas a los proyectos y las expectativas que los jóvenes traen consigo en relación a las instituciones educativas. Se hace necesario pensar en “(...) cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes” (Wigdorovitz, 2008, p. 8).

Referencias bibliográficas:

- ANEP. (2010). Plan Nacional de Educación 2010-2030. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>
- Arias, S., y González, S. (2018). Análisis de las políticas que atienden la desvinculación educativa en Educación Media Básica Pública del Uruguay. Análisis documental de: la Ley General de Educación nº 18.437, el Plan Formación Profesional Básica y la Propuesta 2016. Estudio de dos casos.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En Sociología y cultura (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conacult.
- Camps, V. (2000). Los valores de la educación. Anaya (7ª edición). Madrid, España. Recuperado de: <https://bionotas.files.wordpress.com/2011/08/camps-victoria.pdf>
- Carbajal, S. (2011). La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. Universidad de la República, Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5477/1/Carbajal%2C%20Sandra.pdf>
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (23), 9-29.
- Consejo de Educación Secundaria. (s.f). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/>
- Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay. (s.f). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.utu.edu.uy/>
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, (21), 83-104.
- de los Campos, H. y Ferrando, F. (2015). La universalización de la educación obligatoria en Uruguay. Avances y desafíos. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Aristas-%20La%20universalizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20obligatoria%20en%20Uruguay.pdf>

Declaración Universal de los Derechos humanos. (1948). Recuperado de: <https://www.fhuce.edu.uy/images/DDHH/DDHH%20y%20g%C3%A9nero/declaracion-universal-de-los-derechos-humanos.pdf>

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2004). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Fabbri, S. y Cuevas, V. (2012). JOVENES, ESCUELA Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN TIEMPOS DE FLUIDEZ. *Razón y Palabra*, núm. 81. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524700023.pdf>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* Colección Art. 2; Comisión Sectorial de Investigación Científica; Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Filardo, V.; y Mancebo, M. (s.f.). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/transito/phocadownload/6encuentro/lecturas/Res%20Investigacion%20Filardo-Mancebo.pdf>

Filgueira, M. y Angeriz, E. (2014) Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. *INFEIES – RM*, 3 (3). Investigaciones. Recuperado de: http://www.infeies.com.ar/numero3/bajar/I.Angeriz_Filgueira.pdf

Filgueira, M., y Lema, C. (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. En: Fachinetti, V. y Plachot, G. (2017). *Educación y psicología en el siglo XXI*.

Vol. 2. CSIC. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Ediciones Universitarias.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, pp. 19-57. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

Giorgi, V. (s.f). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/llamados/llamados-a-concurso/download/4731/1816/16>

Giorgi et al.; 2014. Violencias y educación en el Uruguay de hoy: aportes para pensar. En: *Salud comunitaria y sociedad*. Volumen 3, N°3: 86-109. Programa Apex-Cerro; Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

González, R., Mitjans, A. y Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *REVISTA PUERTORRIQUEÑA DE PSICOLOGÍA* | V. 27 | No. 2 | PP. 260 – 274. Recuperado de: http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/PSICOLOGA-EN-LA-EDUCACIN.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018, INEEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2018). La salud y las condiciones de trabajo de los docentes en Uruguay. Recuperado de:

<https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2018/La-salud-y-las-condiciones-de-trabajo-de-los-docentes-en-Uruguay.pdf>

Knobel, M. (1971). El síndrome de la adolescencia normal. En: Aberastury, a., y Knobel, M. (1971). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (comp). Escuela Poder y Subjetivación.

Ley N° 14.101. (1973). Ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5073606.htm>

Ley N° 18.437. (2008). Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 16 de enero de 2009. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Mancebo, E., & Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur: Aproximación conceptual y dimensionamiento. Revista de Ciencias Sociales. DS-FCS vol. 25, N° 30. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6862/1/RCS_Mancebo_2012n30.pdf

Martinis, P. (s.f.). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. En: Andamios. Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios. N°1. Recuperado de: <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Revista-Andamios-1..pdf>

Martinis, P., y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, M., y Viscardi, N. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión.* (pp. 18-64). Montevideo, Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo I pre primaria, prskimaria y media. Montevideo, Uruguay.

Obiols, G. y Di Segni, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Conferencia Internacional de Educación. "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro". Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf

Pérez, M. (2015). *Tiempos Hipermodernos: subjetividades de jóvenes uruguayos que ni estudian ni trabajan*. Facultad de Psicología; Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/6233575_57_tfg.perezponce.pdf

Pichón Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Programa Uruguay Estudia. (s.f.). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.quepuedoestudiar.edu.uy/>

Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: inclusión y calidad educativa. *Pág. Educ.* vol.4 no.1. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v4n1/v4n1a06.pdf>

Ruiz, M. (2015). Conferencia Inaugural: "Entre educaciones, los sujetos". Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Ruiz, M. (2017). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes. Presentación de la investigación. En: Fachinetti, V. y Plachot, G. (2017). *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol. 2. CSIC. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Ediciones Universitarias.

Ruiz, M., Barcelo, J., Fachinetti, V., Maestro, C., y Plachot, G. (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes desafiados. El caso Jóvenes en Red. En:

- Fachinetti, V. y Plachot, G. (2017). Educación y psicología en el siglo XXI. Vol. 2. CSIC. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Ediciones Universitarias.
- Ruiz, M., y Maestro, C. (2017). Concluyendo... en los sentidos de la experiencia educativa. En: Fachinetti, V. y Plachot, G. (2017). Educación y psicología en el siglo XXI. Vol. 2. CSIC. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Ediciones Universitarias.
- Saldivia, A. (2015). Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FPB 2007, CETP-UTU [en línea] Tesis de maestría. Facultad de Psicología; Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9900/6/Saldivia%2c%20Ana%281%29.pdf>
- Scott, J. (1992). Igualdad *versus* diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*. Vol. 5 (marzo 1992), pp. 85-104.
- Skliar, C. (2015). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Noveduc libros; Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Argentina.
- Skliar, C. [Portal @prender - Entre Ríos]. (2010, 1 de marzo). Estar juntos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI&t=17s>
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/277232449>
- Sztajnszrajber, D. [romeojuan06]. (2014, 1 de octubre). Mentira la verdad – El otro. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-5jXlkjG0Tk>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2010). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial.

- Tiramonti, G. y Montes, N. (2011). La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial.
- Ulloa Brenes, G. (2016). Tendencias epistémicas sobre la categoría juventud. Una perspectiva foucaultiana. *Revista de Ciencias Sociales* n.38, pp. 103-122.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/>
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Ediciones TRILCE. Montevideo, Uruguay.
- Wigdorovit, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n.1, p.1-12.