

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

**Adultos en la enseñanza media superior.
Estudio exploratorio desde un enfoque motivacional
según edad y género**

Esther Escobar

**Tutores: Adriana Marrero
Rosario Radakovich
Carlos Muñoz**

2008

INDICE

MONOGRAFÍA FINAL	Pág.
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Antecedentes.....	5
Análisis.....	9
Conclusiones.....	30
Referencias bibliográficas.....	34
ANEXOS	
I - Metodología.....	1
II - Entrevistas.....	7
III - Ejes temáticos (selección de).....	67

ABSTRACT (Resumen)

Esta investigación se enfocó en la educación de adultos comprendidos entre 30 y 45 años de edad que retornan al sistema educativo inscribiéndose en segundo año de bachillerato diversificado en Montevideo.

El objetivo general se centró en describir el fenómeno de dicha reinserción desde el punto de vista de la motivación diferencial, según la edad y el sexo.

Los objetivos específicos fueron: 1) Describir la motivación que los lleva a reinsertarse al sistema educativo; 2) Explorar la incidencia que tienen los cambios sociales, y la relación entre dicha motivación y las experiencias y expectativas laborales según el sexo; 3) Conocer si valorizan la educación como un proyecto de vida interrumpido; 4) Observar a través del discurso de los actores: cómo perciben su reinserción, su desempeño del rol de estudiante, y la influencia que pudieran ejercer los diferentes planes de estudio.

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes: 1) La motivación para retomar el bachillerato, es debida al objetivo de continuar con un proyecto de vida interrumpido, y al valor que le otorgan a la educación como un fin en sí mismo; 2) La decisión de reinsertarse está relacionada con los cambios sociales de las últimas décadas, en las mujeres más vinculada a la autovaloración y a logros como sujeto participante del ámbito público, (motivación intrínseca), mientras que en los varones más asociada al aspecto instrumental de la misma, pero en ambos debe existir previamente el aspecto intrínseco y, 3) Los adultos percibirán que desempeñan el rol de estudiante, en la medida que logren sentirse integrados e identificados nuevamente con dicho ámbito, siendo diferencial según el centro al que asisten.

Como resultado principal se puede decir que en los adultos la reinserción está relacionada con sus trayectorias personales y laborales, se corresponde con una motivación que los lleva nuevamente a ese ámbito con el objetivo de permanecer en él a través del esfuerzo y de alcanzar la meta. Para las mujeres educarse, es decir ese es el fin último, como logro personal lo que muestra claramente una motivación intrínseca. Para los varones el objetivo principal es lograr un beneficio social a través de la educación mostrando así el aspecto instrumental de su motivación.

Se utilizó una perspectiva metodológica cualitativa a través de una estrategia de estudio de caso y, como técnica la entrevista focalizada entrecruzada con biográfica con el fin de describir las trayectorias y el proceso que los llevó a reinsertarse al sistema educativo, luego de más de diez años de abandono.

INTRODUCCIÓN

Hoy, el concepto de educación de adultos en América Latina hace referencia a la alfabetización de los mismos, es decir que está enfocada a la culminación de la educación primaria de quienes no lo hicieron en la edad estipulada para ello. En Uruguay, también se refiere al primer ciclo de educación media como se recoge en el Informe Final del Debate Nacional Sobre Educación (abril, 2007), al que más adelante se hará referencia. En Europa en cambio, se habla de "educación permanente", trascendiendo así cada vez más la idea de que la educación es una etapa en la vida de los individuos que culmina en un período dado o a una edad determinada. El énfasis está colocado por parte de los organismos e instituciones, así como por los investigadores en esta área, en el objetivo de que la educación no sea algo que termina sino que forme parte de toda la vida. Al respecto dicho concepto hace referencia también a perfeccionar la formación adquirida, actividad que llevan adelante los profesionales tanto sea especializándose en un área determinada, como actualizando el saber adquirido a medida que se dan a conocer nuevos avances en la producción de conocimiento.

En este sentido, el presente estudio particularmente, se refiere a la educación de adultos que no culminaron la educación media superior. Pretende explorar y describir el tema de la reinserción desde la perspectiva de los actores, adultos entre 30 y 45 años de edad, según el sexo, que retornan al sistema educativo.

Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes: ¿por qué los adultos entre 30 y 45 años de edad retoman sus estudios en el nivel de bachillerato?; ¿cómo incide la percepción sobre los cambios sociales y sobre el país, así como la trayectoria personal y laboral según el sexo, en la motivación para continuar los estudios?; la reinserción a la enseñanza media superior, ¿se corresponde con el concepto de la educación como un proyecto de vida interrumpido?; ¿cómo perciben los actores, según el sexo, su reinserción y su rol de estudiante, en esta etapa de su vida; existen diferencias en estos aspectos según el centro al que concurren?; ¿los diferentes planes de estudio, inciden en algún aspecto, en el momento de la elección del centro por parte de estos adultos?

Se considera pertinente describir este fenómeno, para poder avanzar en esta área del conocimiento. Conocer cómo perciben su rol de estudiante en la edad adulta según el sexo, permitirá comparar sus discursos teniendo en cuenta que cursan en centros con diferentes planes. Este hecho es importante porque la diferencia radica entre otras cosas, en la flexibilidad en cuanto a la asistencia, al mecanismo de evaluación y a la inscripción por materia. Esto permitirá describir la situación de los actores en cada centro y también recoger información de utilidad, necesaria para dirigir nuevos enfoques en la implementación y aplicación de políticas educativas diferenciales, dirigidas a dicho grupo etario. Las mismas podrían pensarse tanto en lo que refiere a la parte práctica de los cursos como al contenido de los mismos, y eventualmente a la incorporación o supresión de materias con referencia a las que se dictan actualmente.

Esta investigación contribuiría de este modo, no solo a mejorar el desempeño de los ya inscriptos, sino además, podría motivar a aquellos adultos que no han concluido el bachillerato, para que decidan retornar. Por lo cual se utilizará la

información obtenida, para continuar investigando sobre planes de estudio específicos para adultos, que contemplen la edad, como factor diferencial.

El objetivo general es describir el fenómeno de la reinserción de adultos entre 30 y 45 años de edad, en la educación media superior en algunos centros educativos de Montevideo, desde el punto de vista de la motivación, según la edad y el sexo. Como objetivos específicos se pretende, a través del discurso de los actores, conocer la motivación de los adultos para retomar los estudios en este nivel y cómo incide en la misma la percepción de los cambios sociales y el mercado de trabajo, según el sexo; descubrir si estos adultos retoman por considerar la educación como permanente, como un proyecto de vida interrumpido; observar cómo perciben su reinserción, su rol de estudiante en esta etapa de la vida, y explorar si los diferentes planes de estudio existentes en cada centro, producen discursos diferenciales en estos aspectos.

En sus orígenes esta investigación, no estuvo pensada para tratar el tema de aspectos diferenciales asociados al género; sin embargo, al momento de definir las preguntas de investigación y las hipótesis tuvo un giro y tomó en consideración dicha dimensión. Las hipótesis pasaron de solo diferenciar la motivación de estos adultos para retomar los estudios a nivel de bachillerato y para continuar con estudios superiores según aspectos intrínsecos o instrumentales de la misma, a considerar también, las diferencias en cuanto al género y por lo tanto, a las trayectorias personales y laborales asociadas a éste, como incidencia en el tipo de motivación para la reinserción al sistema educativo.

Se plantearon como guía las siguientes hipótesis: en primer lugar que la motivación que lleva a los adultos entre 30 y 45 años de edad a retomar los estudios a nivel de bachillerato es debida a continuar con un proyecto de vida interrumpido y al valor que éstos le otorgan a la educación como un fin en sí mismo, lo que refiere al aspecto intrínseco de la misma; en segundo lugar, que la decisión de reinsertarse tiene implícita la de continuar estudios superiores y está relacionada con los cambios sociales que se produjeron en las últimas décadas, estando en las mujeres más vinculada a la autovaloración y a los logros como sujeto participante del ámbito público, mientras que en los varones más asociada al aspecto instrumental, sin embargo se afirma que en ambos casos debe estar presente previamente el aspecto intrínseco; y por último que los adultos percibirán que desempeñan el rol de estudiante si se sienten integrados y se identifican nuevamente con el ámbito educativo, y esto será diferencial según el centro al que asisten.

El soporte teórico utilizado para formular las hipótesis fue la base que guió y dirigió permanentemente el manejo de la evidencia empírica.

Metodológicamente se partió de la perspectiva del paradigma cualitativo utilizando como estrategia el estudio de caso y como técnica la entrevista estandarizada abierta, entrecruzada con biográfica. Es oportuno explicitar que los hallazgos tienen validez para los tres centros estudiados y en el momento en el que se realizó la investigación, por lo que no son considerados aquí los cambios que se pudieran haber producido posteriormente en los planes de bachillerato.

ANTECEDENTES

Hasta donde se tiene conocimiento, no se han encontrado investigaciones que se enfoquen en este problema del punto de vista de los actores así como tampoco, que tomen como tema específico de estudio a este grupo etario cuando se refieren a educación de adultos, sino que se centran en los adultos en general, mayores de 18 años. Sí, se encontraron investigaciones sobre la diferencia de género en la educación.

De lo registrado en la búsqueda bibliográfica, se puede decir que las políticas educativas enfocadas en los adultos, en especial para América Latina, están dirigidas a la alfabetización de los mismos y por lo tanto no son políticas específicas sobre enseñanza media o media superior, la cual es preparatoria de la Universidad.

Como referencia se puede citar la Tesis de Maestría de Alejandra Capocasale (abril, 2000), donde realiza un estudio de los liceos nocturnos con bachillerato diversificado, desde el punto de vista del rol docente a través de la perspectiva de los mismos. Se toma toda la población de los liceos nocturnos seleccionados, sin tener en cuenta la edad de los estudiantes. Esta investigación puede ser de utilidad para comparar como es la perspectiva desde el rol docente y como es desde el de los estudiantes, base de este proyecto.

El estudio de la CEPAL (1994) “Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan”, está dirigido a una población entre 15 y 19 años de edad. El mismo se comparó con los datos que arrojó la “Primera Encuesta Nacional de Juventud de Uruguay” (ENJ), realizada por la ex Dirección General de Estadísticas y Censos entre los años 1989 y 1990, con la orientación técnica de la CEPAL. De dicha comparación surgió que esta última mencionada, está compuesta en sus dos terceras partes por una población de mayor edad (jóvenes de 15 a 29 años), que la población a la cual se aplicó la encuesta en la enseñanza secundaria; que la población bachiller es más homogénea y más educada que el promedio de la educación joven nacional. Hay más interacción entre los bachilleres, (este grupo interactúa en los centros de estudio) lo que brinda mayor posibilidad de generar una opinión generacional que la registrada entre los jóvenes que integraron la muestra de la encuesta nacional de la juventud. Lo principal a destacar es que entre los jóvenes bachilleres había una opinión consensuada de que había que aprovechar la juventud para capacitarse mientras que entre los jóvenes en general no. Este antecedente puede ser útil para reafirmar la orientación de esta investigación, en el aspecto de que la educación no está vista en general como un proyecto de vida.

Los cuadernos de trabajo TEMS (Transformación de la Educación Media Superior) de la ANEP, se refieren a investigaciones sobre bachillerato, enfocadas hacia los jóvenes, a través tanto de encuestas como de estudios etnográficos, donde recogen opiniones de los estudiantes como de los docentes.

En “Análisis crítico de la educación del adulto” trabajo realizado por el Prof. Juan José Mouriño Mosquera de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, se analiza la importancia de la educación de adultos vista desde la perspectiva de los actores en lo que se refiere a sus necesidades y, hace un recorte de edad en tres categorías: Adulto joven (aprox. entre 20 y 40 años), Adulto Medio (aprox. entre 40

y 65 años) y Adulto viejo (aprox. de 65 en adelante), habla de la motivación pero no refiere a ningún nivel específico del sistema educativo.

De entrevistas exploratorias realizadas con el fin de obtener aportes de informantes calificados, se obtuvieron los siguientes resultados:

Alejandra Capocasale, Mag. en Sociología, manifestó no conocer estudios en Uruguay que hayan efectuado un recorte de edad en la investigación de educación de adultos; hay un gran vacío teórico al respecto a nivel general en los paradigmas predominantes. A través de su experiencia, comprobó que los estudiantes mayores de 30 años de edad en los liceos nocturnos, representan una minoría dentro de la población de estos centros, que en realidad atienden a una población joven que se aleja de los liceos diurnos, motivados no por el problema horario, sino por ser un ámbito diferente de socialización, donde existen más posibilidades de encontrar grupos afines, amigos, pareja.

Su opinión en este aspecto, concuerda con la del Director del Liceo N° 3, Esteban Bertinat (profesor de Sociología egresado del IPA), quien afirma que la media de edad en dicho centro es de 24 años, mientras que en el Liceo N° 34 Extra Edad (EE) diurno (donde él se desempeñó como docente), es de 34 años. Muchos jóvenes realizaron el pasaje del diurno al nocturno por los motivos antes mencionados. Sobre la población adulta propiamente dicha, su preocupación como docente y director es que la motivación para retomar se debe a *“un sentimiento de culpa, de círculo que tienen que cerrar porque perdieron el tiempo”*. En lo referente al hecho de retornar al sistema educativo, y abandonarlo nuevamente, opina que el principal factor de incidencia es la no adaptación a ese ámbito, les es más difícil enfrentarse al error y a la equivocación, pero considera que también el factor institucional es importante, no porque los excluya (mas allá que no hay docentes formados para atender este grupo de estudiantes), sino porque no interviene para retenerlos, cosa que si se hiciera lograría, según él, muy buenos resultados. El fenómeno del abandono en el adulto es en última instancia multicausal, pero lo que más incide, según su opinión, es la falta de adaptación.

En suma, se pudo saber que los adultos entre 30 y 45 años que retoman el bachillerato representan una minoría dentro del estudiantado adulto, lo que lleva a que el interés de esta investigación sea conocer cómo llega este grupo a tal decisión.

Con referencia a los debates contemporáneos del estado de la investigación en el área educativa, se puede decir a partir de J. C. Tedesco (1999:9-36), que persiste un vacío paradigmático, porque las teorías existentes no son suficientes para explicar una realidad planteada desde hace varias décadas, que ya no se corresponde con el enfoque que se sigue utilizando, centrado éste en los debates del siglo XIX que apuntaban a una escolaridad básica universal (sobre todo se enfocaban en la alfabetización), porque hay problemas “modernos” como la expansión de la educación media y media superior, que no tienen un marco teórico que den cuenta de ellos.

El enfocar hacia dichos problemas “modernos”, llevará a un giro epistemológico que repercutirá directamente sobre las técnicas y métodos de

investigación, porque es necesario atender el papel de los actores sociales y su realidad.

Con el fin de explorar cómo se estructuran las relaciones de género al interior de la comunidad científica, se puede citar la investigación publicada en Internet, en el documento N° 5 de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UdelaR), sobre las relaciones de género en el campo científico en el Uruguay, la cual se realizó desde el enfoque cuantitativo y cualitativo.

La Red Temática de Estudios de Género, de la Universidad de la República, se creó en setiembre del año 2001, con la finalidad de reconocer institucionalmente el trabajo que la misma venía realizando para promover actividades sobre esta perspectiva y hacer visibles la producción sobre el tema. Dichas investigaciones apuestan a contribuir en la definición de políticas públicas, aportando conocimientos que se utilicen en la toma de decisiones sobre el tema. Así está explicado, por el Ing. Rafael Guarga, en el prólogo del documento de trabajo del Rectorado N° 18, (2003:5-6):

“...definir y aplicar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género... La Red Temática de Estudios de Género, permite crear condiciones, en su tema, para el diálogo interdisciplinario en cuestiones sustantivas y en estrategias para la enseñanza, la investigación y las relaciones con el medio, y contribuye a acelerar el proceso al impulsar los cambios desde adentro de la institución universitaria.”

Asimismo, se encuentran referencias en el curso: “Desigualdades de género y desarrollo”, dictado en el primer semestre del año 2004 en la Maestría de Sociología, por las profesoras Rosario Aguirre y Karina Batthyány. En el mismo explican que:

“...las desigualdades sociales constituyen un problema que tiene múltiples facetas y que es susceptible de ser analizado desde diferentes enfoques. Ello tiene que ver con tres cuestiones que se encuentran interrelacionadas: a. Los cambios producidos en las últimas décadas en la condición de las mujeres y en las relaciones de género; b. La existencia de nuevos conocimientos y un campo de estudios específico en la Ciencias Sociales; c. La emergencia de un sujeto social con presencia y demandas propias.”

En el Informe Final del Debate Nacional Sobre Educación, presentado por la Comisión Organizadora (CODE), publicado en abril 2007, se hace referencia a la educación de adultos por un lado, y a la educación media superior por otro. En cuanto a la primera, el objetivo principal es alfabetizar y la culminación de la enseñanza media básica, lo que se expresa es cierta preocupación por “entretener al adulto” más que formarlo:

“Se indica la necesidad de que la población complete la enseñanza primaria y en otros casos la enseñanza secundaria, en particular el Ciclo Básico”. (CODE, 2007:88-89)

*Ha de implementarse una **política de educación de adultos** para que éstos puedan concluir ciclos incompletos, que “requieran de una actualización que se ajuste a sus motivaciones, tiempos y necesidades... Los contenidos de los procesos educativos han de incluir la educación en arte, las actividades lúdicas, el deporte, con una mayor incidencia de la informática y de los idiomas, en especial portugués, rescatando “el placer de aprender”... Asimismo debieran crearse **liceos** específicos para adultos y no solamente cuartos turnos en los liceos comunes, con planes de estudio acelerados para favorecer una rápida inserción al mercado de trabajo” (CODE, 2007:91)*

En cuanto a la mencionada en segundo lugar existen propuestas de reforma dirigidas al bachillerato, que contemplan casi exclusivamente a los adolescentes en cuanto únicos estudiantes:

“Como consideración general acerca del perfil de la Educación Secundaria en la actualidad, en un documento aparece descrita como un ciclo de seis años que tiene el sentido de continuar la educación general que brinda Primaria, en la etapa específica de la adolescencia.” (CODE, 2007:37)

Cuando se habla de educación de adultos no se toma en cuenta que los mismos pueden retomar la educación media superior para continuar, sino que se sigue pensando en adultos a los que es necesario incentivar para que adquieran cierta cultura general y así tener más rápido acceso al mercado laboral. No se enfoca hacia una educación profesional, sino hacia una educación-solución, es decir, darle la oportunidad al adulto que no estudió en la adolescencia para que rápidamente adquiera conocimientos prácticos que pueda aplicar en un futuro inmediato, como un medio para lograr un fin.

En este sentido, las políticas educativas no están pensadas sobre la base de que la educación, es un fin, en sí misma.

ANALISIS

Como ya se expuso, el tema central de este trabajo es la motivación de los adultos para retornar al sistema educativo a nivel de bachillerato, diferenciando la misma según la edad y el sexo. Para definirla se utilizan los enfoques de la Escuela de las Relaciones Humanas (Fernández, T. 2001:30-31), que resumen diferentes posiciones teóricas para explicar la relación motivación-conducta, basadas en la acumulación de observaciones empíricas (Camacho, C. 2003).

Chiavenato, expone que hay tres premisas que explican la conducta humana: en primer lugar ésta se produce por una causa interna o externa que es producto de una influencia hereditaria y del medio, en segundo lugar está la motivación, o sea los impulsos, deseos, necesidades o tendencias y, en tercer lugar que los individuos actúan hacia objetivos, o sea que se persigue un fin.

“Algunas conductas son totalmente aprendidas; precisamente, la sociedad va moldeando en parte la personalidad. Nacemos con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico; pero, la cultura va moldeando nuestro comportamiento y creando nuestras necesidades. Las normas morales, las leyes, las costumbres, las ideologías y la religión, influyen también sobre la conducta humana y esas influencias quedan expresadas de distintas maneras. En cualquiera de tales casos, esas influencias sociales externas se combinan con las capacidades internas de la persona y contribuyen a que se integre la personalidad del individuo.....” (Chiavenato, A. 1994)

La motivación no está determinada por el tipo de recompensa, lo que puede parecer útil o beneficioso para uno, puede no serlo para otro. Dependerá de lo que es considerado como satisfactorio para cada individuo en una situación dada, por ende no puede decirse “a priori” o fuera del contexto, si un determinado fin será o no, capaz de producir motivación.

Según la teoría de Maslow (referida en Camacho, C. 2003), los individuos tienen diferentes necesidades y éstas se presentan en un orden jerárquico, dicho orden está determinado genéticamente, a la vez que coincide con lo que es funcional para el sistema social, postura similar a la de T. Parsons. En esta investigación, se toma la existencia de diferentes necesidades, pero no desde el punto de vista determinístico, sino que éstas dependerán de la identidad y, de la interacción que los individuos definen en las diferentes situaciones de su vida cotidiana. Por lo tanto la motivación depende de los factores mencionados, de aquello que es importante satisfacer en un momento determinado, no comprendiendo la misma el concepto de coacción como posibilidad de explicar la conducta de los adultos como estudiantes que se reinsertan al sistema educativo. No se entiende la motivación como factor de la conducta, generalizado y dependiente del sistema social. Este enfoque está en contraposición con las teorías que entienden a éste, como una estructura que determina la conducta de los individuos.

Tomando como referencia lo antes expuesto, se define la motivación como el origen de la disposición para emprender un acto, el sentido que mueve la acción y la fuerza impulsora que está constituida por factores que provocan, mantienen y

dirigen la conducta hacia un objetivo, permitiendo así a los individuos elegir entre diferentes alternativas que se presenten. Estos reaccionan una vez que evalúan la situación como positiva o negativa, según el sentido que le den a ésta (en el sentido weberiano). Es importante por lo tanto conocer qué mueve a la acción, o sea las diferentes conexiones de sentido que permiten que los adultos retomen los estudios, es decir, qué proceso se efectúa para que determinadas prácticas se realicen.

Diferenciando la motivación intrínseca de la extrínseca o instrumental, (PISA 2003), se define motivación intrínseca como aquella que mueve a la acción por considerar a la educación un proyecto de vida interrumpido, o sea un proceso permanente en la vida donde el objetivo es el logro personal o logro educativo; y extrínseca aquella que la considera un medio para el logro de fines laborales o de movilidad social.

Para relacionar motivación intrínseca y proyecto de vida se toma el concepto de habitus de Bourdieu, matriz incorporada en los individuos, una forma de ver el mundo que organiza la conducta pero no la determina, por lo que éstos tienen libertad de acción y por lo tanto de desarrollar diferentes conductas y de ser creativos. El habitus tiene dos modos de constituirse, el aprendizaje por familiarización y el trabajo pedagógico racional. El adquirido en la familia será la base para el aprendizaje posterior. (Tenti Fanfani, E. 1994). Si los adultos manifiestan este tipo de motivación es porque dicha valoración fue adquirida e internalizada, lo que permite afirmar que pertenecen al grupo o a la clase que reproduce este habitus.

“La teoría de los habitus, y en particular de su proceso de generación, entendido como proceso de incorporación de estructuras (interiorización de la exterioridad) constituye, en nuestra opinión, el núcleo más significativo y original de la sociología de P. Bourdieu. Sin su adecuada comprensión no es posible apreciar en todas sus dimensiones el sentido de sus tesis y observaciones en torno al problema de la acción pedagógica...La lógica de este trabajo pedagógico... al ofrecer la promesa de placeres diferidos y diferentes.”
(Tenti Fanfani, E. 1994:266)

Se sabe que la inversión en educación (sobre todo en tiempo), conlleva postergar beneficios inmediatos por logros a largo plazo, por una gratificación diferida. Por lo tanto debe existir en los individuos una socialización al respecto que haga posible dicha elección entre diversas opciones que se presentan (el habitus precede a las prácticas), sobre todo en adultos entre 30 y 45 años de edad, grupo al que aquí se hace referencia.

Los cambios sociales (la no existencia de pleno empleo, la salida masiva de las mujeres al mercado laboral, el aumento de la expectativa de vida, la creciente tasa de divorcios, los cambios en las estructuras familiares), inciden en la toma de nuevas y diferentes decisiones, porque ante el cambio de las estructuras es necesario rever viejos esquemas y comportamientos que ya no son útiles para las nuevas épocas, esto afecta de forma diferente a varones y mujeres por lo que se trata de describir cómo afectan estos cambios en la motivación de ambos para reingresar al sistema educativo. Se afirma que a pesar de tal diferencia (es decir en

los varones “educación=necesidad de mejorar”, en las mujeres “educación=voluntad de estudiar”), el aspecto común a varones y mujeres es que si no existiera una motivación intrínseca previa pro-educación, estos adultos podrían frente a los cambios optar por otras decisiones que no estuvieran relacionadas con continuar el bachillerato.

“La motivación de los adultos para retomar el sistema educativo, podrá ser explicada como el efecto de haber internalizado el significado objetivo que tiene la educación en esta sociedad, porque es subjetivamente significativo para ellos. No basta con observar la importancia objetiva que se le atribuye a la educación, sino que es necesario observarla también desde la perspectiva de los individuos. Los adultos retoman para continuar estudios superiores, si lo que consideran como subjetivamente significativo es el valor de la educación, y además la consideran como una actividad que perdura a lo largo de toda la vida. Esto es la educación como proyecto de vida, enmarcado en lo que se denomina educación permanente” (Capocasale, A. 2000:18).

Al analizar las trayectorias de los entrevistados se observa que éstas son diferenciales en el desempeño de roles asociados al sexo, es decir, que hay una diferenciación que no es solo biológica sino que hace referencia al género, lo que incidirá para que exista una diferencia motivacional con referencia al mismo

El género es definido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturales, conceptos normativos que interpretan estos símbolos, instituciones y organizaciones sociales e identidad subjetiva. De acuerdo a como se articulen estos elementos es que se dará el grado de jerarquía entre lo masculino y lo femenino, por tanto el grado de dominación. Tal división es tomada como “natural” y se reproduce porque está vinculada al poder y a la dominación androcéntrica. En esta reproducción intervienen no solo la familia, sino el Estado y la Escuela. (Scott, J. 2003).

Nancy Fraser (1997) teórica feminista, en su definición de género es más radical, en cuanto lo considera no solo una categoría útil para el análisis, sino que lo inscribe dentro de una situación de injusticia social junto con luchas de clase o raciales.

Las mujeres estuvieron más ligadas al ámbito doméstico y privado una vez que han abandonado la enseñanza secundaria, expresan que han formado una familia, tuvieron hijos, los criaron, manifestando que fue un período donde ese fue el rol que prevaleció ante cualquier otro, en particular sobre aquellos que tienen que ver con el ámbito público (incluida la enseñanza), como lo expresan las entrevistas:

*“Estaba como cansada y tá... no quería estudiar en ese momento. Después me casé... tengo cuatro hijos, entonces como que bueno... por varios años como que no pensé ni ahí en volver a estudiar. Me casé, tuve a mis hijos...” (M N° 1) **

“Trabajaba, después me casé, y, no, no pensé en volver.” (M N° 5)

“Dejé en 1982, porque... porque quedé embarazada” (M N° 6)

“Creo que... lo más importante, tuve las chiquilinas, trabajar, trabajaba un poco antes, ta, pero, diría que tuve las chiquilinas, lo más relevante en ese tiempo” (M N° 8)

Los varones en cambio al alejarse del ámbito educativo se volcaron al mundo laboral considerando el trabajo como un fin en sí mismo. Existe una jerarquización en el tipo de actividad donde el ámbito público está mas valorizado que el privado, lo que se ve reflejado en el hecho que las mujeres al desempeñar trabajos remunerados se mantienen asociadas a las tareas que desempeñan en su propio hogar, es decir aquellas no remuneradas. Se dedican a trabajos informales, domésticos (al cuidado de niños, familiares o no), a oficios; por otra parte los varones se desempeñan como trabajadores independientes, en negocios familiares, o buscan nuevas oportunidades en el interior y/o exterior del país. Según lo expresa Rosario Radakovich (2001), esto se explica porque las mujeres no tuvieron un sitio en la historia, por lo tanto no hay una historia del trabajo de las mujeres ya que el trabajo familiar doméstico que siempre desempeñaron, no fue considerado como tal, mientras que los varones tuvieron acceso a los recursos materiales porque desempeñaban un trabajo remunerado (Marrero, A. 2006). Hay una reproducción que hace que las mujeres al salir al mercado laboral, se dirijan hacia actividades similares a las que históricamente han desempeñado en el hogar, solo que ahora a cambio de un salario. (Bourdieu, P. 2000)

“Bourdieu atribuye la permanencia de las antiguas estructuras de la división sexual del trabajo, a la vigencia de tres principio prácticos que las mujeres ponen en juego en sus decisiones. A saber: 1) las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidado, servicio....” (Marrero, A. 2006:57)

El hecho de que los cambios sociales hayan llevado a las mujeres a dejar el ámbito doméstico para pasar al público y aspiren también a la educación como proyecto permanente, se observa con mayor frecuencia cuando se debilita la representación de la dominación del poder masculino, es decir en los sectores de la sociedad donde las mujeres son menos sumisas al modelo tradicional:

“Muy al contrario, esas disposiciones tienden a debilitarse-acompañadas, sin duda, de unos efectos de histéresis que un análisis de las variaciones de las prácticas, no sólo según la posición ocupada, sino también según la trayectoria, permite entender- a medida que disminuye la dependencia objetiva, la cual contribuye a producirlas y a mantenerlas (la misma lógica de ajuste de las inclinaciones a las posibilidades objetivas explican que el acceso de las mujeres al trabajo profesional es un factor preponderante en su acceso al divorcio...” (Bourdieu, P. 2000:53)

Esto también puede explicarse a través de la definición de los símbolos y las prácticas que hace Bourdieu en su libro “El sentido práctico”. Las prácticas cambian

a medida que se modifica el sentido que las dirige y pierde valor el símbolo que está detrás de la dominación.

Según explica François Graña en su libro "El sexismo en el aula", contra la creencia que el ingreso de las mujeres al mercado laboral iba a contribuir con la igualdad entre los sexos, hay un factor que no se tomó en cuenta y es que depende del tipo de trabajo, y de éste, el fácil acceso o no al sistema educativo. Esto reafirma la hipótesis que los cambios sociales por sí solos no hacen que las mujeres (principalmente), se interesen en continuar los estudios como vehículo para mejorar su situación laboral si no estaba ya en ellas internalizado por medio de la socialización, este valor cultural. También se puede agregar: "...*existen semejanzas individuales respecto a un objeto determinado, que no son producto del azar... lo que constituye una de las marcas de las pertenencias sociales.*" (Moscovici, S. 1986:173)

Es de destacar cómo los varones insisten al referirse al trabajo como valor en sí mismo, manifestando "el deseo de trabajar" quizá más intenso y manifiesto que la propia necesidad de sustento, esto tiene que ver con una socialización, con un habitus y con una reproducción cultural que hace que el varón sea el proveedor. Y si hacen referencia al matrimonio y a los hijos, no es, como en el caso de las mujeres, un hecho que destaquen como lo más importante sino que está al mismo nivel de importancia que el trabajo.

"En ese momento empecé a trabajar con mi padre y, esas cosas (risas), pienso que tá, trabajaba todo el día..." (V N° 10)

"... y dejé porque quería trabajar, y a los 18 años entré a CUTCSA..." (V N° 13)

"... me puse a trabajar, me fui para el interior, porque tengo familia en Colonia, y me puse, me fui a trabajar con un tío que tiene un taller y me quedé allá" (V N° 14)

"... y y y y y, que me puse a trabajar, después me casé, tengo mellizos de diez años, logré ahorrar algo de, de, dinero y compré parte de un taxi con mi suegro, no sé..." (V N° 15)

La sociedad toma como "natural" aquello que es construido socialmente por tanto la división del trabajo y los roles son tomados como adscriptos, pero además son reproducidos no solo porque los varones, sujeto dominante en las relaciones de poder, así lo representan, sino porque las mujeres sujeto dominado, contribuyen a que así sea, porque al estar en ellas internalizado lo simbólico como real favorecen tal reproducción. Si nos remitimos a teóricos como Parsons y Bourdieu, encontramos fundamentos para estas afirmaciones.

"La división entre los sexos parece estar "en el orden de las cosas", como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes "sexuadas"), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como

sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción". (Bourdieu, P. 2000:21)

"La adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol es un proceso de aprendizaje, pero no se trata de un aprendizaje en general, sino de una forma particular de aprendizaje. A este proceso lo llamaremos proceso de socialización..." (Parsons, T. 1984:199)

Pero en esta reproducción hay otro elemento que interviene, es interesante observar como Bourdieu describe este fenómeno haciendo referencia a la paradoja que representa por un lado, la lucha por la igualdad llevada a cabo por las mujeres (sobre todo desde los comienzos del movimiento feminista hacia el presente), y por otro la necesidad de mostrar la superioridad del varón que las acompaña porque es la forma de hacer visible su propio valor, necesitan que la figura masculina refleje en la sociedad lo que "no pueden o no deben" mostrar por sí mismas, la realización social como mujer está dada por el valor del hombre que tienen por pareja. Dicho de otra manera, toda actividad femenina por importante que sea, pierde su total dimensión si no hay un hombre con determinadas características que la acompañe. (Bourdieu, P. 2000)

A pesar que la reinserción al sistema educativo se corresponde con una etapa de su ciclo vital en la que ya han criado sus hijos, o sea que el rol de madre puede no ser el central, y además son influenciadas por los cambios de la posición de la mujer en la sociedad, lo que más prevalece para las entrevistadas es el valor de la educación en sí, porque al momento de lograr su realización la buscan en este ámbito, pero no por defender una ideología feminista de independencia y liberación sino como un logro personal, para su propio brillo, pero no aisladas sino compartiendo con su pareja:

"Digo por ahí, mi actual pareja, digo, me está ayudando en un montón de cosas, digo, por ejemplo, el transporte, tá para venir hasta acá, yo no estoy trabajando, de repente, si yo no estuviera con él, tendría que haber abandonado" (M N° 2)

"Ahora trabajo menos horas, y entonces, estoy en pareja y él me ayuda y me parecía más fácil para hacerlo ahora." (M N° 3)

Al preguntar si existían diferencias en cuanto al estudio entre la época de adolescentes y la actual, surgió un tema que no había sido considerado y que por lo tanto no estuvo planteado en la pauta de las entrevistas, referente a la dictadura cívico-militar que vivió el Uruguay en el período 1973-1985. Lo más importante a destacar es que fue un tema que surgió de los varones, y esto indica cómo una situación social dada es percibida de forma diferente por varones y mujeres, cómo el régimen imperante en esa época con sus consecuentes "normas" es percibido y vivido de forma diferente.

"No, no hay diferencia, ¿sabés?, yo era muy aplicada, era seria, me gustaba, y ahora, más madura, distinto en el sentido ese, pero después, no, estoy igual, estoy bien." (M N° 6)

“Yo que sé. No ha cambiado tanto. Con el estudio sí, me pongo a estudiar más que antes, le pongo más voluntad, pero con respecto a, no sé, la parte de....no ha cambiado mucho. Yo voy aprendo lo que me dicen, no soy mucho de cuestionar, en ese sentido no.” (M N° 8)

“Ah, distinta, porque en aquella época me mandaban y estudiaba, porque eso, era lo que había que hacer, si no... Ahora me anoté y vengo y tá, hago amigos, veo gente, y eso, estudio, pero no me complico, digamos si me va mal, bueno, ¿qué pasa?... Nada” (M N° 9)

Para las mujeres lo más importante es que ahora no tienen, por el hecho de ser mayores, la presión que les exigía un buen rendimiento, es decir, ya no está presente el control familiar, ahora estudian por propia decisión. En la adolescencia no existía para ellas una diferencia entre el control de tipo familiar y el control social imperante que se implantó en ese período en el país, y por lo tanto en la enseñanza. Este estaba incluido dentro de lo que significaba la dominación en general, por lo que no les permitió percibirlo como un hecho diferente contra el cual tomar una postura de oposición, o por lo menos manifestar incomodidad. Las mujeres, quienes tenían aprendido el “código”, no vivieron el nuevo régimen dentro del sistema educativo como “anormal”, sino que fue un nuevo aspecto que formaba parte del mundo de dominación que conocían en esa época.

“Las amenazas verbales o no verbales que caracterizan la posición simbólicamente dominante (la del hombre, del aristócrata, del jefe, etc.) solo pueden entenderse (un poco como los galones militares que hay que aprender a leer) por unas personas que han aprendido el “código”. (Bourdieu, P. 2000:49)

En cambio para los varones, el control, no del ámbito familiar, sino el implantado en el país, sí los afectó como un tipo de dominación a la que no estaban acostumbrados y tampoco aceptan. Ellos, más allá de la posición que ocupen se perciben simbólicamente dominantes, por tanto el “código” aprendido los lleva a rebelarse cuando se les pretende aplicar un tipo de dominación que está fuera de lo que consideran “normal”, como lo es la autoridad paterna.

“Eeeh, yo creo que ahora estoy más motivado todavía, porqueee, digo, eeh, por ejemplo, una de las materias que hago es Historia, digo, tá, quee, en el liceo nunca me gustó la Historia, pero pienso que debe haber sido por el, el momento en el que nos tocó estudiar Historia, que era que venían y te, te decían tenés que decir esto, esto y esto era como un versito, viste, que tenías que estudiarte y no te podías salir de ahí, porque, chau. Y ahora Historia me encanta, es una materia que me encanta, me va bien...” (V N° 10)

“Y... en otro plano, ¿no?, más cerca de, del profesor. De repente hay profesores que son menores que yo, por un lado, ¿no? y por otro lado, cuando era adolescente había mucha distancia. Aparte, también, eeeh, el hecho de haber vivido, durante la dictadura esa etapa, de estudio, como que marcó cierta... Hay diferencia. Antes era todo muy muy crudo, muy, muy esteee, muy escalonado y, y no, no había flexibilidad, en cambio por ejemplo, la escuela la hice en democracia, el liceo no y después otra vez, en 6º, lo estoy haciendo, en demo... termino el bachillerato en democracia, ¿no?” (V N° 11)

“La verdad me siento bien... cómodo... mmmm... los estudios me cuestan un poco más de lo que esperaba... ya no soy un botija (risas). Frente a los profesores es totalmente distinto que en los 70, en esa época no podíamos decir ni mú, porque en seguida caían los muchachos a ver que era eso que dijiste y de dónde lo habías sacado, ahora como que te sentís libre para expresarte... y eso está bueno”
(V N° 16)

Si bien el desempeño de los roles de varones y mujeres ha cambiado y sigue cambiando, estas generaciones (recordemos que los entrevistados tienen entre 30 y 45 años de edad), muestran estos aspectos de la socialización más acentuados que los de las generaciones posteriores. Sin embargo, en la presente investigación se trata de observar que en aquellas mujeres que retoman el bachillerato, este habitus está subordinado a una socialización que valoriza la educación más allá de la diferencia de género, que hace que las mujeres internalicen a la misma como un proyecto de vida impulsadas por una motivación intrínseca.

Los cambios sociales llevan a la mujer al ámbito público, pero sin perjuicio de ello existe una postura de valoración positiva y por tanto de agradecimiento hacia los varones, en el caso de aquellas mujeres que tienen pareja, y ésta apoya, de una forma u otra, su decisión de retornar al sistema educativo.

Esto habla no solo del cambio del rol de la mujer en la sociedad, sino también que a veces las teorías feministas parecen volcarse tanto hacia el extremo, que más que una lucha por la igualdad de derechos, de oportunidades, de salario, etc., fuera una lucha por dar un giro de ciento ochenta grados, donde las dominadas pasaran a ser las dominadoras y los dominadores los dominados. Más allá de este debate, la educación para los varones, sí es considerada como valor, no solo para sus fines instrumentales sino también valorada como un fin para la mujer de esta época.

Las trayectorias de los individuos están determinadas por la socialización y a su vez determinan las motivaciones para retomar los estudios, las que se corresponden con la valorización que los entrevistados tienen sobre la educación.

Estando presente el aspecto intrínseco de la motivación para estudiar, lo que según este estudio es considerado como indispensable para decidir reinsertarse al sistema educativo, se observan diferencias entre varones y mujeres porque los cambios sociales son percibidos de forma diferente, porque los afectan de forma diferente y por lo tanto también difiere la actitud que toman frente a éstos. De acuerdo a la perspectiva, los varones consideran que la acción adecuada frente a la inestabilidad laboral actual es estudiar para así obtener una calificación que les permita mayores posibilidades. El término perspectiva, será definido como *“...el conjunto de ideas y acciones coordinadas que una persona utiliza para resolver un problema en una situación dada... Son las formas de pensar y actuar que los miembros del grupo entienden como naturales y legítimas”* (Coulon, A. 1995:75-76). El tener internalizado el valor social de la educación hará que estos varones adultos frente a la nueva estructura social, tomen en cuenta la perspectiva de continuar formándose como la opción más adecuada para competir en el mercado laboral.

Mujeres y varones cumplen sus roles de acuerdo a la sociedad en que viven, pero ésta es dinámica, cambia según la época así como los valores que la

sustentan, por lo tanto los roles cambian de acuerdo a la dinámica social. La socialización reproduce los valores que son compartidos por una sociedad dada en un momento determinado, que a su vez, son los mismos valores que apoyan quienes ostentan el poder de la dominación (con referencia, sobre todo y más que nada, a nivel social y no político), haciendo referencia a lo ya mencionado según Parsons y Bourdieu.

Lo que en la actualidad es “normal” hubiera sido tomado como una conducta anómica (de acuerdo a los valores imperantes en ese momento), en el sentido de la tipología mertoniana sobre las cinco formas de adaptación individual, y correspondería a la última de ellas, es decir a la rebeldía (no se aceptan ni metas ni normas, pero se proponen nuevas, contracultura), donde una mujer que a principios del siglo pasado se dedicara a las ciencias “duras”, o pretendiera integrar una tripulación dirigida al espacio, se explicaría porque su motivación intrínseca para ello estaría sobre la socialización, es decir sobre las normas y valores compartidos en esa época. (Merton, R. FCU: 30-31)

La diferencia que se observa reside en que los varones, por priorizar otros aspectos o actividades, abandonaron los estudios retomando luego cuando el aspecto intrínseco de la motivación se une con el aspecto instrumental de ésta, cuando el fin es lograr un ascenso social por medio de la actividad laboral, ya sea a través de un incremento en sus ingresos o de ocupar cargos de mayor jerarquía. Incide además en tal decisión que los empleos no son “para toda la vida” como sucedía décadas atrás, y este aspecto del cambio les hace considerar la educación como un medio para acceder a posiciones que de otro modo no estarían en condiciones de ocupar, porque no podrían competir a nivel de currículo.

Lo que aquí se explica queda evidenciado en el discurso de los entrevistados, presentando de forma clara la diferencia en lo que motiva a uno y otro género a tomar la decisión de reinsertarse al sistema educativo.

“...yo estoy en el área de personal y mandan pila de cursos y todo tenés que tener 6° terminado, y no podés, hay una cantidad de cosas que yo dejo para atrás porque, por no tener 6° terminado... hoy en día si no tenés el liceo terminado es como que... no, como que claro, podés aspirar a mejores cosas, digo, más allá de...” (V N° 10)

“Y hoy por hoy sigo buscando el camino... Entonces, si este año termino con Matemática, el año que viene, tendría que ir a Facultad de Psicología. Eso lo decidí, me fui dando cuenta con el trabajo.” (V N° 11)

“Quiero encontrar un mejor trabajo, en el rubro que estoy trabajando, por eso quiero terminar 6°, y anotarme en facultad.” (V N° 12)

“... y me dí cuenta que está muy difícil, y que si estudio algo, o por lo menos termino 6°, es más fácil para trabajar, no sé. Y eso, que pensé que podía estudiar algo para... porque me doy cuenta que solo con 4°, ahora es como que te falta mucho, hace años capáz que estaba bien, o más o menos...” (V N° 14)

“Mirá en mi trabajo hay avances tecnológicos y de técnicas todos los días, ta. A los muchachos que entran a trabajar en el área de arte de la agencia, les dan 15 días para acostumbrarse al estilo del departamento... y yo los tengo que evaluar durante ese tiempo. Y ahí me doy cuenta de lo arcaico que estoy al lado de estos gurises.” (risas) (V N° 17)

En cambio en las mujeres el abandono de los estudios está relacionado al hecho que la educación no era considerada "necesaria" para el ámbito doméstico (tanto por ellas, como por el conjunto de la sociedad), ámbito en el cual ellas desarrollaban habitualmente sus actividades, y retoman porque al pasar al ámbito público, una de las modificaciones que tuvo el rol de la mujer, consideran reinsertarse al producirse una correspondencia entre su motivación intrínseca y los nuevos valores que sustenta la sociedad. *"A través de la diferenciación de roles se da una diferenciación de metas específicas que son moralmente aprobadas por diferentes individuos"* (Parsons, T. 1967:6)

"Tenía ganas de seguir estudiando... hace tiempo, pero no me decidía... Entonces lo iba dejando, pero este año me senté... me puse a pensar y dije bueno ¡ahora o nunca! Voy a hacer 5°." (M N° 1)

"Mirá, creo que dejé, de estudiar, el liceo, ¿no?, pero no sé si sabiendo que iba a volver a estudiar, pero había como algo, allí colgado, algo inconcluso, algo que, que había que terminar, aunque no supiera qué, o no supiera que lo iba a terminar, pero sí, estaba ahí, como molestando... Y un día dije, voy a hacer 5° y voy a seguir estudiando y voy a ser abogada (risas) y tá, me anoté". (M N° 4)

"Mirá, hace años que estoy casada y no pude tener hijos....entonces, dije, bueno, ¿qué hago? Porque como que tengo mucho tiempo, no sé, y estudiar me gusta, entonces, bueno dije voy a hacer 5°". (M N° 5)

"Que, no sé, si fue casualidad, pero me fui encontrando con viejas compañeras de cuando estudiaba y de la escuela también, y vi, vi que, que la mayoría habían seguido estudiando y eso me hizo pensar, y yo dije, ¿si no hubiera pasado eso, de tener que cambiar a la pública?... ¿Hubiera dejado? Y creo que me di cuenta que no, entonces, dije bueno entonces voy a seguir ahora, no importa que haya pasado mucho tiempo". (M N° 7)

En los varones, desde el punto de vista de la valoración social lo que se prioriza es el rendimiento laboral, la situación que se ocupa en ese ámbito más allá del aspecto económico, lo primordial es el reconocimiento otorgado por los demás (no es lo mismo ser obrero, que técnico), en cambio en las mujeres es más importante el vivir de acuerdo con las demás mujeres, porque eso tiene que ver con el cambio social que conlleva el logro de ocupar espacios públicos, de aspirar a tareas y posiciones que antes solo estaban reservadas para los varones.

En varones y mujeres está presente la necesidad de ser reconocidos socialmente, los primeros como poseedores de posiciones jerárquicas, las segundas como protagonistas de la nueva época. El cambio social provocó que los varones no asocien a su calidad de tales su función de proveedores a secas, sino que ahora importa la actividad por medio de la cual proveen porque ya no son los únicos que cumplen ese rol. Para las mujeres en cambio, conlleva el lograr la intervención en aquellos lugares a los que antes no tenían acceso y para ello cuenta la posición de las demás congéneres en dicho aspecto. Dirá Goffman (1994:171 a 173), que mientras los varones se relacionan entre sí, según ideas o proyectos personales, las mujeres lo hacen por la generalidad de su calidad de ser mujeres, y lo hacen así para afirmar el universo que comparten.

Hay un aspecto que no ha cambiado y es que los varones son más individualistas tanto en sus aspiraciones como en sus metas, mientras las mujeres mantienen el sentido de pertenecer al mismo género, las metas y logros que

persiguen están pensados de forma colectiva, o sea que el beneficio sea extensivo a todas. (Moscovici, S. 1986)

De acuerdo a lo expresado las diferentes trayectorias de varones y mujeres, se corresponden con los dos aspectos de la motivación y están relacionados con el lugar y la valoración atribuidos a la educación a nivel personal, así como la percepción que ellos tienen de cómo es valorada en su círculo más próximo.

Se diferencia entonces entre una conducta de reinserción guiada por la motivación intrínseca de concluir con un proyecto de vida interrumpido, donde el fin es la educación en sí misma, y otra guiada por una motivación instrumental donde la educación es considerada un medio para alcanzar ciertas metas.

“Creo que... cuando uno quiere...y puede... o mejor dicho si quiere tiene que hacerse ese espacio para poder, ¡tiene que estudiar! Si, lo veo más como un proyecto, como algo más para toda la vida.” (M N° 1)

“Creo que cuando tenés ganas de estudiar, tenés que hacerlo, y si podés, o querés, estudiar siempre, porque siempre va a haber algo que aprender, y además es como que te mantiene más vivo, más lúcido, como que te ayuda a no quedarte en el tiempo.” (M N° 4)

“Yo creo que se debe seguir estudiando, fuera lo que fuera, no porque terminaste el liceo, vas a la facultad y terminaste la carrera, no, hay que estudiar siempre, no importa la edad.” (M N° 8)

Queda claro a través de estas entrevistas que si bien las mujeres por la socialización priorizaron en un momento anterior el rol doméstico, surge con claridad un aspecto que había quedado postergado, la educación, quizá influenciado por el cambio social al que se hace referencia reiteradamente en este trabajo, lo que puede inferirse pero no afirmarse, ya que no existe aquí evidencia empírica que lo respalde.

“Mirá... si me lo hubieras preguntado hace unos años... no muchos... 3, 4 te hubiera dicho que tá... que uno estudia en un tiempo determinado termina o no termina pero tá... ya estudió. Pero ahora no, creo que uno tiene que estudiar y si puede estudiar siempre... mejor, porque yo me di cuenta que si no uno se va quedando. Porque antes parece que vos estudiabas y te ponías a trabajar en un lugar... Y ahí quedabas... capaz que hasta te jubilabas, pero todo eso cambió... y cómo cambió! (V N° 13)

“Ehh, con respecto a los tiempos que están pasando, y mirando un poco hacia fuera, por el ritmo que seguimos, tenemos que estar estudiando permanentemente, ya sea por remuneración económica, ¿no? Ya sea por superación personal, tenés que estudiar, porque lo que no sirve, te desechan. En cambio acá, una sociedad que está relativamente atrasada con respecto a afuera, ¿no? Teniendo promedio de estudio, digamos, mediano, podés sobrevivir y llegar a una jubilación. En cambio afuera no. (V N° 14)

“No, podés, creo que estudiar en cualquier momento, pero ¡no siempre!. Estudiás, y bueno en algún momento tenés que terminar, si elegís algo para estudiar, y te recibís, terminás, ya está, después bueno con eso que estudiaste, seguís trabajando... Si sos médico, ahí está, si sos médico, por ejemplo, tendrás que estudiar, estar al día... pero si lo que estudiaste no, cambia, no ya está.” (V N° 18)

Los varones perciben la educación fuertemente asociada a los logros que con ella se pueden obtener, así mismo se recoge a través de sus discursos que realizan una clara diferenciación en cuanto a la jerarquización que le otorgan a las diferentes profesiones. Se puede decir entonces que es valorizada principalmente en la medida que permite el acceso a un mejor posicionamiento laboral, diferente al que ocupan en la actualidad. La educación alejada de cualquier atributo "utilitario", ve disminuido su valor y tiene un período finito en la vida de las personas.

Sin embargo, como se explicitará a continuación a través del discurso de los actores y apoyando las hipótesis formuladas, es necesario que en los individuos, tanto en varones como mujeres, exista el aspecto intrínseco de la motivación para que decidan retomar los estudios, y el mismo está asociado al nivel sociocultural, es decir al habitus, al pertenecer a un lugar dentro de la estructura social donde la educación es un bien que debe ser adquirido. No solo los cambios sociales, la situación del mercado laboral, o el estar en una etapa del ciclo vital donde ya se han criado los hijos, hace que los sujetos consideren la posibilidad de volver al ámbito educativo.

La percepción que tienen los entrevistados sobre la valoración de la educación tanto a nivel de la sociedad en general como de su círculo más próximo (familia, amigos), apoya la hipótesis que quienes retoman fueron socializados con dicho habitus.

"Por ejemplo, mi familia, siempre me pregunta, cómo te está yendo, en fin, pero digo, ess, es, para mí sale de uno. Si, si no sale de mí, terminar, no termino. Creo que van, van enganchadas, si, si, van enganchadas". (M N° 2)

"Se valora, si. Es importante, y creo que cada vez más. Antes parece que los hombres tenían que estudiar más, o estudiar, ya te digo en mi caso, mi esposo siguió y yo no, pero...ahora es diferente y cada vez va a ser más diferente, ahora todos tienen que estudiar, y perfeccionarse o especializarse, tiene un valor social, sobre todo en un nivel cultural medio o alto. Y en mi familia también, creo que hasta hoy, se lamentan que no yo haya estudiado... (M N° 6)

"Por lo menos en el ámbito de mi familia, valoran el que estudies, sea lo que sea, no importa lo qué, pero que se estudie y en el trabajo... más o menos. En el ámbito del trabajo es muy... si estudiás bien, si no, ta. Pero en el ámbito familiar si, en el de amigos, ahí si, valoran." (M N° 8)

Aquí se observa cómo se enfatiza que la decisión es personal, pero también se alude al grado que en la misma tiene la incidencia del grupo familiar. Se puede conocer que lo que está detrás de la práctica concreta, la reinserción al ámbito educativo que aparece como una decisión personal, es el resultado de la presencia de la motivación intrínseca, pero además, del habitus adquirido a través de la socialización, que se da en determinado nivel social. (Coulon, A. 1988)

Es relevante destacar que el ámbito del trabajo es ajeno al rol socializador, en el sentido que la persona llega a él y se encuentra con personas que no necesariamente comparten un habitus, en este caso el del valor asignado a la educación. Se puede inferir que sí comparten una determinada posición social, por lo menos en ese determinado momento, y aún compartiendo la situación del mismo lugar de trabajo no todos deciden estudiar.

“En la familia se da el valor, si, porque a veces, en determinado momento si bien, por ejemplo, no me decían que hiciera 5º año, por otro lado cuando fui con la noticia de que me había anotado en el liceo, ¡pá! Qué bueno. Estee, una cosa así, ¿no?” (V N° 11)

“... es como que aquellos que estudiaron te dicen que está bien, los que no, te dicen y ¿ahora para qué lo vas a hacer? Como que hay gente que piensa que es bueno y otra que piensa que no.” (V N° 15)

“Eeehh, no, no, digo, yo pienso que es mejor para trabajar, pero yo lo hago por eso, y también porque creo, que si estudiás te miran distinto, es como que fueras mejor, no sé, no es lo mismo. Es mejor, si, tener estudios que no tenerlos... Mí pareja le da valor, así de que estudiar es mejor, porque, porque viene de familia de profesionales, entonces como que le enseñaron eso, de alguna manera, entonces sí no estudiás, no sé... sí es la palabra justa, pero como que si no, no, no estás a la altura.” (V N° 18)

Los cambios sociales hacen que ahora la educación no solo sea vista como un valor a alcanzar también por las mujeres, porque aún en el ámbito que era considerada importante, lo era sólo para los varones, sino que además son ellas las que le transmiten al varón la importancia de que también estudien para encontrarse “a la altura”, así es percibido por ellos. Las mujeres transmiten así a través del lenguaje de manera implícita, a los varones y a los hijos a través de la socialización, el aspecto intrínseco de su motivación para estudiar.

“Yo, yo lo que sí sabía y sé que quiero terminar el liceo, hacer 6º, no sé, ahora como que me entusiasmé, y si estoy pensando en seguir, veo que no es tan difícil, y sí, pero no se que, pero creo que sí... Mis hijos me preguntan siempre si voy a ser, si voy a estudiar más... (risas)” (V N° 15)

“Si, porque mí pareja está estudiando enfermería, y sí va a tener un título, bueno yo también quiero, me parece que así es mejor, si después doy clases o no, creo que no importa, pero como para su familia es importante, yo, yo como que no quiero, que no sé, se avergüence, digamos y bueno yo quiero ser algo.” (V N° 18)

En las mujeres la decisión de continuar aparece clara e inequívoca sin otra motivación explícita que la de estudiar, sin condicionamientos externos, por propia motivación, por un fin muy valorado que se quiere alcanzar. En cambio en los varones aparece la motivación intrínseca pero seguida inmediatamente de motivos externos que tienen que ver con la jerarquía social con una valoración externa de sus logros, mostrando el aspecto instrumental.

En cuanto a la decisión de retomar para continuar con estudios superiores o sólo para culminar el bachillerato, en el caso de las mujeres está presente junto con la reinserción al sistema educativo la decisión de continuar, mientras que en los varones aparece como una posibilidad. Este discurso puede explicarse como una marca diferencial de género donde las mujeres estudian para graduarse, en cambio los varones “sobre la marcha” valoran los beneficios que el estudio les va proporcionando y si es necesario continuar o no.

Con las diferencias antes mencionadas tanto mujeres como varones, retoman para continuar estudios superiores. El proyecto es la educación terciaria, es ser profesionales.

“Si, quiero seguir... quizá Derecho.” (M N° 1)

“Si, pienso seguir, eso no ha cambiado. Voy a seguir, abogacíaaaaa... sí, creo que es eso, hoy por lo menos creo que es eso.” (M N° 4)

“Si, se mantiene, no sé que voy a hacer, pero si, a alguna facultad voy a ir, de letras, claro, estoy haciendo Humanístico, así, queee, para ese lado voy, pero no sé que, no, no sé.” (M N° 6)

Los varones dependen en su decisión de los logros que van alcanzando así como del apoyo externo que reciben, les es necesario ser reconocidos en el rol que desempeñan para confirmar ante ellos mismos que pueden, porque es el modo que tienen de verificar si su desempeño tiene valoración social y ésta puede indicarse como una de las diferencias de género más significativas en esta sociedad. El hacer “el ridículo”, por no tener un rendimiento a la altura de lo que la sociedad considera aceptable, tiene mucho peso en los varones a la hora de emprender la acción.

El habitus adquirido los lleva a retomar, pero si los estudiantes adultos comparten el sentido de temporalidad de pertenecer al mundo de significados que encierra el sistema educativo, permanecerán en él a pesar de producirse la reinserción cuando ha transcurrido más de una década del tiempo en que deberían haberlo culminado. Esto indicará que a través de la interacción pueden volver a resignificar la situación, readaptándose porque además la nueva “identidad” como estudiantes se refuerza también por la autointeracción (Blumer, H. 1982: Cap. 1).

Se relaciona el concepto de habitus con el de interacción porque los significados se construyen en ésta y se negocian permanentemente, es decir que hay estructuras estructuradas pero que no impiden que cada nueva situación se defina en la interacción con los demás, los individuos no son pizarras en blanco pero la relación cara a cara genera algo nuevo, específico de esa situación. Y esto es especialmente importante en el caso de los adultos, porque retoman a una edad que no es la definida socialmente para ello, por lo que es necesario descubrir como definen la situación en esta etapa de la vida y según las diferencias por género.

Dado que para el actor es importante que la imagen que presenta ante los demás le sea devuelta por ellos, el énfasis de esta investigación está colocado en la percepción que éstos tienen de su rol en la interacción cara a cara dentro del centro, porque esto es lo que produce la definición de la situación. De allí surgirá cómo es el relacionamiento de los adultos con el mundo de la educación al que retornan, qué esperan y qué encuentran al interactuar en él. *“No alcanza con creernos que somos, sino que tenemos que ser legitimados, aceptados, si no nos devuelven lo que nosotros queremos, no vamos a empezar a ser”.* (Goffman, E. 1994).

De acuerdo a lo planteado en las hipótesis es importante para los adultos percibir que pertenecen al ámbito educativo. Para dar cuenta de ello el aspecto que se trabaja de la identidad es el rol como estudiante junto con el concepto de

interacción, inscribiéndose el primero dentro de la teoría estructural funcionalista y el segundo dentro de las teorías de la acción. El incluir en esta investigación una conjunción de ambos conceptos es tarea difícil, ya que estas perspectivas pertenecen a diferentes enfoques teóricos en lo que se refiere a como abordar el tema individuo/sociedad y en el lugar donde colocar el énfasis para dar prioridad a uno u otro aspecto al abordar el estudio social.

Sin embargo se trata de complementarlos y siguiendo la teoría de Parsons se entiende el rol como el desempeño concreto de los individuos en su posición de estudiantes, o sea, se observa a través del cumplimiento del mismo (asistencia, cumplimiento de tareas como estudiar, hacer los escritos, formar grupos de estudio si el docente así lo indica, etc.), relacionado estrechamente con el concepto de interacción, el cual en este trabajo se define como la que se produce cara a cara, aquí y ahora, unido a la idea de situación. Por medio de la interacción se define la situación, sus componentes y elementos, y de allí se derivan los significados que son construidos por los individuos en dicha interacción, no están dados "a priori", éstos se interpretan y se negocian de forma permanente en la sociedad. Además se toma interacción no solo con los demás (la que se efectúa entre los estudiantes dentro del centro, y eventualmente fuera de él), sino que incluye la auto-interacción, por medio de la cual los individuos le dan significado e interpretan sus propios actos, lo que conforma básicamente la identidad. Cada uno interactúa consigo mismo y a partir de allí, lo hace con los demás, y esto a su vez define la auto-interacción (Blumer, H. 1982). La auto-interacción se toma como auto-observación para definir lo que los actores perciben de sí mismos, y presentan ante los demás en su rol de estudiantes, porque la identidad se construye también en función de la interacción con los demás. Es lo que cada individuo va presentando a la sociedad. La identidad es única y se corresponde con el concepto de mundo de vida (Habermas, J. 1981/88), no hay dos iguales aunque sí pueden tener elementos en común.

De aquí se concluye que para esta investigación el rol, como componente de la identidad, se genera por la interacción con los demás y por la auto-observación, retroalimentándose; la interacción de los individuos es la que define la situación, y por lo tanto hace posible interpretar los significados a través de la acción conjunta porque existe cierta conexión de sentido entre ellos, lo que posibilita que se produzcan ajustes permanentes de la conducta de acuerdo a los demás.

"Ganas tenía, pero como no sabía como iba a encarar el renganche, no sabía si iba a lograrlo. A esta altura del año, con todo el apoyo que siento, y tengo, más bien que sí." (V N° 12)

"Estoy re enganchado, quizá en marzo estaba un poco temeroso... ¡entrar a 5º! Ese cuco del bachillerato, por lo menos eso siempre fue lo que representó para mí... ahora que ví lo que es... estoy con las pilas súper cargadas, me gusta... me siento capaz de hacerlo." (V N° 17)

Aquí se evidencia que para los varones lo importante es el apoyo externo, solo la motivación intrínseca no es suficiente para mantener la decisión de continuar dentro del ámbito educativo. Para percibir que desempeñan satisfactoriamente el rol de estudiante es preciso contar con la aprobación de los demás, si les es devuelta una imagen positiva de su actuación se reafirma su identidad en este ámbito.

“Si, voy a seguir, estoy motivada, si igual que en marzo, ahora ya no falta tanto para terminar el año, así quee...” (M N° 3)

“Yo creo que más, no sé si igual, a lo que ya falta tan poco, como que me da más ganas de terminar el año, digo, me queda menos, como que me motiva más a terminar el año, ya estoy tan cerca” (M N° 8)

Las mujeres actúan desde su motivación intrínseca y no toman en cuenta si la imagen que presentan ante los demás, se corresponde con el rol que ellas están seguras de desempeñar.

Las mujeres valoran su propio esfuerzo y manifiestan que la motivación aumenta a medida que pasa el tiempo, porque al quedar menos tiempo para culminar están más cerca de su meta. En ellas la identidad como estudiantes está más ligada a su propia perseverancia que a la aprobación externa. En los varones la motivación es proporcional al desempeño, es decir al perder el temor que les producía la reinserción deciden continuar. Nuevamente surge la necesidad de aprobación, porque al manifestar que *“ven que pueden”* se están refiriendo a su desempeño como estudiantes, a las evaluaciones logradas, al desempeño de su rol. A través de afirmar la identidad en la interacción perciben su pertenencia al ámbito educativo porque pueden cumplir favorablemente su rol.

En este sentido la identidad en las mujeres se define a través de la auto-interacción, ellas comprueban que pueden continuar porque han avanzado y lo traducen en la acción de culminar, en los varones en cambio se define a través del énfasis colocado en la interacción, su desempeño es aceptado de acuerdo a las expectativas socialmente compartidas, a la imagen que les es devuelta, se dicen a sí mismos que pueden continuar. Mujeres y varones definen de forma diferencial la situación en este ámbito de acuerdo a como perciben la imagen que les es devuelta; para ellas es el valor de la perseverancia en la asistencia, y para ellos es el desempeño educativo. (Goffman, E. 1994). Sobre éste, la mayoría de las mujeres entrevistadas en este estudio manifiestan estar conformes con lo logrado hasta el momento y lo perciben como *“si el tiempo no hubiera pasado”*, el hecho de estudiar en la época de adultos no les significa una diferencia, quien manifiesta que *“no le va tan bien”* aclara que *“se anotó para ir y que no piensa abandonar ninguna asignatura”*, con lo que se comprueba que la decisión va más allá de dicho logro, sigue primando el aspecto intrínseco de la motivación sobre el instrumental. En cuanto a los varones, algunos de ellos manifiestan que están más motivados ahora porque obtuvieron calificaciones superiores a sus expectativas, y aquellos que dicen tener notas por debajo de lo *“aceptable”*, justifican el resultado (como necesitando el reconocimiento o la aceptación exterior frente a un desempeño del rol que no es el esperado), agregando que si el abandono es lo que corresponde no es lo que se hará:

“Más allá, por ejemplo, que en Literatura no me está yendo muy bien, tá que es la única, que tá, que digo, no me va espantoso tampoco, ahora que para exonerar necesitás un 6, me saqué un 5 en el parcial, digo, pero también de las cuatro materias, eehh, fue la última, eehh, o sea, en las dos, tanto en el parcial como en la sumativa me pasó lo mismo, que di las tres materias primero, las otras, y Literatura que era la última que tenía que dar y tenía un día para estudiar entre una y otra, y entonces, tá, no me dio el tiempo de... y la verdad es esa, no estudié,

digo la nota que me saqué, tá. Pero no pienso abandonar tampoco porque no me vaya tan bien, pero tá, ehh..." (V N° 10)

"El concepto de definición de la situación es de una gran importancia para el estudio de los fenómenos educativos, opina Waller. Ante todo, designa un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada... Se trata de un proceso subjetivo: se define una situación con respecto a los otros, pero también para el otro... En la escuela, el individuo tiene que afrontar situaciones que todavía no están definidas para él" (Coulon, A. 1995:71-72).

En el caso específico de los adultos si bien el ámbito les es conocido, ahora se enfrentan a él no solo con más edad sino que su situación en la sociedad es diferente, también lo es el modo de percibirse y sobre todo lo que les es desconocido es la imagen que presentan y que les será devuelta sobre el desempeño de su rol de estudiantes. Al analizar los discursos se observa cómo incide en este aspecto el tipo de centro al que asisten.

Los tres centros educativos seleccionados para realizar esta investigación difieren en el plan de estudio. Si bien se rigen por el programa de secundaria es distinta la forma de impartir los cursos, siendo uno de ellos liceo de adultos (para mayores de 19 años) donde el bachillerato no se dicta en el turno nocturno.

En cuanto a aquellos que cursan en el centro con plan micro experiencia donde las materias se pueden eximir a través de parciales, sin necesidad de dar un examen final que contenga la totalidad del programa, expresan que influyó esta modalidad a la hora de su elección y esto es válido sin diferenciación de género. En cuanto al aspecto que valoran del centro existe también un consenso en cuanto se destaca no solo la modalidad de los cursos, sino, que aun siendo locativamente grande y por lo tanto donde concurre un número importante de estudiantes, se promueve una relación personalizada, tanto por parte de los profesores como de los funcionarios la que es percibida como preocupación por la persona en calidad de tal, y no solo de alumno lo que es calificado por los entrevistados como muy positivo. Aquí aparece el sentido de pertenencia, el centro les devuelve la imagen de que son considerados no solo en su calidad de estudiantes sino de personas, lo que es muy importante para los adultos porque a través de este aspecto de la interacción, vuelven a definir la situación en forma favorable para desempeñar el rol.

"... además como acá está la posibilidad de poder aprobar las materias por semestre, es más fácil... por lo menos para mí." (M N° 1)

"Yo creo que todo, el plan influyó mucho, ya te digo, no averigüé en ninguno si tenía este sistema, no tengo la más remota idea. Pero no me hubiera anotado en uno que no lo tuviera. Y... la gente, por ejemplo, todo lo que es la, la, la, la, la, como es, la administración, digo todo lo que noté desde que llegué, lo bien que te explican, que te tratan, eso la verdad este..." (V N° 10)

"El liceo es grande y tiene muchos estudiantes, pero no me encuentro perdido, me siento bien." (V N° 11)

033 815

Los entrevistados que concurren al centro extra edad, tanto mujeres como varones, expresan que influyó en la elección el poder cursar en el turno diurno porque aquellos que trabajan desde muy temprano en la mañana no pueden concurrir a un nocturno, además que al ser un liceo de adultos encuentran más personas de su edad, lo que consideran ventajoso porque tienen una actitud más seria frente al estudio, en cambio en un nocturno la mayoría son más jóvenes. Los varones expresan que el nivel académico de los profesores es superior porque en este centro se encuentran aquellos que por antigüedad tienen prioridad para elegir carga horaria en secundaria, siendo según ellos lo más calificados, aspecto que no es señalado por las mujeres entrevistadas. Se valora también el aspecto locativo ya que por ser pequeño existe un trato más personalizado.

“Todo, me gusta, y la gente, la gente que viene, me parece, que viene, con esa postura de querer estudiar, digamos, de no, de no perder el tiempo.” (M N° 6)

“Los profesores, que se dedican más, pero eso lo atribuyo a que como pueden elegir, y tienen más experiencia, entonces dan más de ellos mismos. Y que es chico, el liceo, ¿no? y el trato es más personalizado” (V N° 14)

Los estudiantes que cursan en el liceo nocturno con plan 76 no manifiestan nada en especial por lo cual realizaron la elección por este centro, solo que buscaban un nocturno. En cuanto a qué es lo que más valoran del mismo no especifican algo que sea de destacar, solo hacen referencia a que se sienten cómodos por la gente que concurre. No existe aspecto alguno que pueda ser identificado como un valor específico del centro, es un nocturno más, no hay nada que lo identifique, ni positivo ni negativo. Tiene una modalidad y un plan que tiene más de tres décadas de implementado, asimismo no ha innovado su estructura edilicia la cual presenta al igual que su mobiliario, un gran deterioro. Es un liceo que mantiene características muy similares a aquellos que concurrían estos adultos en su época de estudiantes adolescentes. Sin embargo, llama la atención que ninguno haya expresado que podría haber cambiado, que podría haberse mejorado.

“Aparte, es parejo, digo, en el sentido que viene gente instruida, educada bien, con cultura.” (V N° 18)

La diferencia existente entre los centros y planes se evidencia en el discurso de los actores en la medida que, tanto los que concurren al centro con micro experiencia como los que lo hacen al extra edad manifiestan un sentido de pertenencia mayor que los que concurren al nocturno plan 76, porque perciben que ambos centros les ofrecen, de una u otra forma, elementos específicos a sus necesidades de adultos ya sea la posibilidad de eximir materias a través de pruebas parciales, o en la posibilidad de cursar bachillerato en horario diurno.

Un tema que surgió durante las entrevistas fue el del examen obligatorio el cual se debe de rendir independientemente de la calificación obtenida durante el año, al respecto manifestaron no estar de acuerdo con él, tanto mujeres como varones de todos los centros.

“Yo pienso que debería de ser como como este, hasta 4° año inclusive, ¿no?, si tu mantenés una nota aceptable todo el año, llegás a fin de año, ¿por qué tenés

que dar un examen? No estoy de acuerdo. Se puede ver de muchas formas, se puede ver como un obstáculo también... ” (M N° 2)

“Horrible! Sinceramente, creo que todas las materias tendrían que ser exonerables, como en Ciclo Básico. Porque por más que te haya ido bien, tener que dar un examen, me parece que no.” (M N° 8)

“El poder eximir las materias, digo, cuando lo hice antes, estudiabas todo el año, a fin de año examen. Me parece mal porque si estudiaste todo el año, para qué un examen... si estudias, exonerás, porque con el examen le das la misma posibilidad al que estudió todo el año y al que no estudió nunca y se presenta y lo da, lo salva y ta. Yo dejaría el examen si tenés no sé, menos de 6 o de 7, pero si tenés más exonerar y ta.” (V N° 10)

Frente a este hecho, es pertinente preguntarse cuál es el objetivo de las políticas educativas al diseñar e implementar reformas relacionadas con los planes de estudio en secundaria, para quiénes está pensado el plan micro experiencia o por qué no se extiende éste a los demás liceos.

El análisis de estos aspectos puede considerarse como un “debe”, y en ese caso debería agregarse a la agenda para formular nuevas políticas educativas.

“Con relación a la educación media en general, la evidencia disponible nos permite concluir que en este nivel se concentra la mayor parte del fracaso del sistema educativo nacional. Los bajos niveles de egreso de la educación media (en particular, de la educación media superior) son el resultado de un largo proceso de desgranamiento educativo. El desgranamiento en la educación media constituye, probablemente, el principal problema del sistema educativo nacional.” (M.E.C., Bentancur - De Armas, 2007: 46)

O puede pensarse como educación para todos, pero... para todos los que logren salvar los obstáculos, para los mejores. De ser así se podría afirmar, con base en Parsons (1998) y Bourdieu (2003), que ésta cumple un papel de reproducción del orden social y por lo tanto, también produce élites.

Son interrogantes que quedan planteadas dado que dicha dimensión no fue objeto de esta investigación, por tanto no se ha entrevistado a actores que diseñen e implementen políticas educativas.

En uno de los centros que formó parte de este estudio, tanto mujeres como varones manifestaron malestar frente a la demora en la designación de algunos cargos docentes, y esto va en perjuicio del aprendizaje, porque cuando las clases en una materia comienzan a mediados de año no se puede completar el programa por lo cual se les imparte menos conocimiento en esa área específica, y expresan que los perjudicados son aquellos que van a cursar estudios superiores en la misma.

“...no me pasó a mí, pero, he visto, digamos de materias que todavía no tenían profesor, casi hasta mitad de año, digo que, eso como que ta, que no sé, si es culpa del liceo, de todo el sistema como está, digo pero eso me parece

medio jodido pa la gente que empezó ahora a tener una materia, ta supuestamente lo que ve es lo que va para el examen, pero realmente te perdés todo...si es una materia que vos supuestamente necesitás, te viene bien para una carrera que vas a seguir, vas a venir mal con mala base..." (V N°10)

En otro centro, los entrevistados manifestaron estar desconformes por tener que cursar italiano como asignatura obligatoria por no considerarla útil a la realidad actual, se exige mucho en una materia que a juicio de los estudiantes debería ser reemplazada por otro idioma, específicamente portugués.

"...que no entiendo por ejemplo, una x materia, digo, yo por ejemplo, tuve Italiano, el año pasado, de 6º, y la tuve que abandonar porque yo con la profesora no entiendo, y es imposible que en un salón de 40 alumnos, 30 se vayan a examen. ... Además por una materia que no se usa..., no sé por qué, por qué no ponen portugués, no sé. ahora con el MERCOSUR. (M N° 2)

"Los programas habría que cambiarlos todos, incluso creo que la otra vuelta estábamos en una clase de Historia y habían dicho creo que, que iban a sacar Italiano, o que iban, o que de repente dependiendo de la carrera que fueras a hacer, si te lo incluían, o no te lo incluían y todo ese tipo de cosas. ¿Qué, qué, qué, qué valor ocupa Italia en el mundo, por ejemplo?"(V N° 12)

"Buenas, si....va en Italiano por ejemplo más o menos, pero tá, me cuesta un poco, pero no es un desastre (risas) pero es en la que tengo menos nota, digamos. (V N° 15)

Se considera importante que la educación de adultos no sea colocada dentro de un "mismo saco", porque si bien hay quienes necesitan ser alfabetizados, quienes necesitan ser incentivados por medio del deporte o los juegos, y también quienes necesitan una rápida inserción laboral (CODE 2007), están aquellos que deciden retornar al sistema educativo desde un posicionamiento distinto (con el ciclo básico de la educación media concluido), con el objetivo de continuar estudios terciarios. Los mismos no necesitan juegos ni cursos acelerados, por el contrario lo que sí necesitan, es una educación formulada, diseñada y dirigida a formar estudiantes preuniversitarios, sin trabas ni filtros de ninguna especie y, sin materias inaplicables.

Cabe destacar que la composición demográfica de nuestro país, cada vez más, muestra una estructura envejecida, por lo que sería pertinente colocar en la agenda el tema de la educación de adultos ya que siendo la población predominante en cuanto a estructura de edad, es la que tiene que estar formada para contribuir al desarrollo, por lo que las interrogantes serían: ¿cómo lograr que reingresen al sistema educativo y permanezcan hasta culminar? ¿Qué reformas sería necesario implementar para atender específicamente a este grupo etario de estudiantes?

Los entrevistados manifestaron estar totalmente conformes con la elección que realizaron, por lo que no harían ningún cambio en la misma si hipotéticamente estuvieran en el momento en que se inscribieron. La decisión de retornar al sistema educativo a nivel de bachillerato, en el centro, plan y horario en el que lo hacen, es, según ellos, exactamente la correcta para su realidad.

Las mujeres manifiestan que existe coincidencia referente a la decisión adoptada, expectativas y logros obtenidos hasta el momento; para los varones los logros son mayores a las expectativas que tenían al inscribirse, ya que en ellos estaba presente el temor de no presentar un rendimiento adecuado.

Tanto mujeres como varones perciben que desempeñan el rol de estudiantes, las primeras primordialmente a través de la auto-interacción y, los segundos a través de la interacción. Así es posible que la identidad se reafirme, la imagen que les es devuelta favorece en ambos la permanencia en el sistema educativo.

* Extractos de entrevistas, se designa M y V, mujeres y varones respectivamente, añadiendo el número de la misma.

CONCLUSIONES

De acuerdo a esta investigación para el grupo de adultos seleccionados entre 30 y 45 años de edad que retornan al sistema educativo a nivel de bachillerato, según las entrevistas realizadas, se puede decir que las causas tanto del abandono (en la adolescencia), como del retorno al sistema educativo difieren según el género. En las mujeres las causas del abandono están ligadas al ámbito doméstico, es decir, a casarse, tener hijos y a su crianza. En cambio en los varones el trabajo se convierte en una prioridad inmediata y se alejan para ingresar al mundo laboral, en una época de la vida del país en que la educación no necesariamente era un requisito para tener una estabilidad laboral o mejores oportunidades.

Por otra parte, la motivación para reinsertarse al sistema educativo y para continuar en él es intrínseca en las mujeres, llevada por la decisión de continuar con un proyecto de vida interrumpido donde el hábitus adquirido a través de la socialización se corresponde con el de valorar a la educación en sí misma, por lo que al momento de reinscribirse la decisión de continuar estudios superiores ya estaba implícita. En ellas, el rol de estudiante se reafirma a través de identificarse con el ámbito educativo, porque *"es como si el tiempo no hubiera transcurrido"*, así lo manifiestan, y por medio de la auto-interacción diciéndose a sí mismas que están realizando aquello que decidieron, no dependiendo de las calificaciones que obtienen ni de las relaciones que establecen en ese ámbito, es decir que no depende ni del rendimiento ni de la interacción con los demás.

En los varones en cambio, la reinserción al sistema educativo se produce cuando la motivación intrínseca se une a la instrumental, es decir en el momento que la situación social cambia y este cambio afecta su situación laboral, o prevén que puede afectarlos en un futuro inmediato, por lo tanto deciden estudiar como un medio para obtener estabilidad laboral, o bien mejores oportunidades. La permanencia depende en ellos de los logros que obtienen, al momento del ingreso no están seguros de continuar porque manifiestan *"temor de su propio rendimiento"*. En ellos, el rol de estudiante se reafirma cuando comprueban que *"pueden"*, que obtienen calificaciones "socialmente aceptables".

Cuando la socialización transmite el valor de la educación en sí misma, en las mujeres se manifiesta retornado al sistema educativo cuando el rol que priorizaron al momento del abandono, es decir el del ámbito doméstico (por ejemplo, criar los hijos), ya no les exige su total dedicación y pueden reanudar un proyecto de vida interrumpido para culminarlo; en los varones surge cuando se ve amenazado su rol de trabajador y proveedor, por falta de capacitación o de actualización.

De acuerdo a lo obtenido a través de las entrevistas se concluye que la primera hipótesis planteada en esta investigación, y para el grupo estudiado, no queda totalmente validada ya que sí se corresponde con lo recogido en el discurso de las mujeres, pero no así en el de los varones quienes priorizan la motivación instrumental como causa de la reinserción.

En cuanto a la segunda hipótesis, se comprueba que la reinserción sí está vinculada a los cambios sociales. En las mujeres porque se vuelven más independientes ya que realizan un pasaje del ámbito doméstico al ámbito público,

por lo que aumenta su autovaloración y con ello aspiran a la educación superior. En los varones porque en la "era del conocimiento" es necesario actualizarse y perfeccionarse, para poder competir en el mundo del trabajo. Ya no basta para ellos ser el proveedor de bienes porque las mujeres también los son, además necesitan lograr ascensos, reconocimientos y mejores ubicaciones dentro del ámbito laboral.

Por lo tanto el momento del reingreso al sistema educativo está relacionado también con las trayectorias personales y laborales. En las mujeres con las personales, porque escogen o "se generan" el momento de retomar un proyecto interrumpido cuando el desempeño de los roles familiares ya no es el central, cuando el mismo ya no les exige tiempo completo. En los varones está relacionado con las trayectorias laborales debido a que en ese rol no se encuentran, según su percepción, realizados como individuos. Se alejaron del ámbito educativo para ingresar al mercado laboral, hoy perciben que para mantenerse en él, o mejorar allí su posición, "necesitan" estudiar.

Se afirma que si en este grupo de adultos no existiera una motivación intrínseca por la cual valoricen la educación como un fin en sí misma (habitus), mujeres y varones, principalmente éstos, derivarían la búsqueda de mejores oportunidades hacia otras direcciones o por otras vías, a través de una mayor carga horaria laboral o incluso la emigración. El hecho de que los varones manifiesten que al momento de inscribirse no tuvieran la certeza de continuar con estudios superiores, se atribuye a su "*temor*" en cuanto al desempeño y no a que no consideren a la educación como un proyecto de vida, dado que una vez eliminado éste surge en ellos la disposición para continuar, como una opción posible.

Con referencia a la tercera hipótesis de esta investigación el aspecto diferencial se encuentra en mayor medida en cuanto al género y no en cuanto al centro como se planteó en la misma. La percepción de desempeñar el rol de estudiante a través de identificarse nuevamente con el ámbito educativo, difiere principalmente en la concepción que mujeres y varones le atribuyen. Luego que la identidad se reafirma para cada uno, según su propia concepción, surge el aspecto diferencial en lo que refiere a los centros. Este consiste en que mujeres y varones que concurren al liceo con plan micro experiencia y al extra edad, expresan que perciben que dichos planes están más enfocados a ellos como adultos, que están implementados de manera de facilitar la tarea a quienes deciden estudiar a una edad en la que además tienen otras responsabilidades, perciben que son tomados en cuenta en su calidad de tales al momento de implementar y de llevar a cabo dichas modalidades educativas. Por su parte, mujeres y varones que concurren al nocturno plan 76 no manifiestan tal percepción.

Las mujeres perciben que desempeñan su rol de estudiante en la medida que concurren y que tienen decidido continuar, más allá de las calificaciones obtenidas, los varones necesitan obtener un buen desempeño referente a las calificaciones, para reafirmar su sentido de pertenencia

Los adultos que concurren al nocturno plan 76 expresan no percibir ningún aspecto que los beneficie en su calidad de tales. Varios desconocen la existencia de otros planes de estudio, otros a pesar de tener conocimiento de los mismos no cuentan con información específica acerca de su modalidad de funcionamiento. Este hecho puede deberse a la existencia de una carencia de la difusión de los

mismos por parte de las autoridades de la educación. La pregunta que surge es, ya que no existe un valor especial que distinguir, ¿no habrá que rever el plan 76 nocturno?

En las entrevistas surgieron nuevas categorías para el análisis aportadas por varones, no así por mujeres. Las mismas refieren a la diferencia de haber concurrido a un centro educativo bajo un régimen cívico-militar, y hacerlo actualmente en democracia, y además el valor de contar con docentes más calificados, con mayor antigüedad en el cargo y “para ellos” con mejor formación. Los varones socializados como dominantes, no aceptan un régimen dictatorial en las aulas y cuestionan el grado de conocimiento de aquellos que les imparten educación. Este es un aspecto que las mujeres entrevistadas no cuestionan, la dominación masculina sigue viéndose como “natural”, por lo tanto no lo perciben como un elemento a destacar el que ésta se extienda al ámbito educativo.

En cuanto a la forma de calificación y evaluación, la mayoría de los entrevistados se manifiestan contrarios al examen final obligatorio, calificándolo en algunos casos de obstáculo que oficia de “filtro”, porque es más difícil aprobar la enseñanza media superior que culminar 4º año, no por el contenido de los cursos sino por lo antedicho y porque existen materias como el idioma italiano que presenta más dificultades su estudio, que beneficios prácticos su aprobación. Es un curso que se dicta otorgándole por parte de los docentes una trascendencia e importancia desmedida considerando la poca o ninguna aplicación posterior que se realiza del mismo, en cambio el idioma portugués fue mencionado como más útil sobre todo relacionado con el MERCOSUR.

Podría pensarse que como adultos no quieren ser evaluados de esa forma y sí les resulta más accesible aprobar el curso directamente o por pruebas parciales o, por el contrario puede existir una referencia implícita a que si bien el acceso a la enseñanza media superior y a la enseñanza universitaria es libre y para todos, de alguna forma se restringe el egreso a través de obstáculos innecesarios. Si este fuera el caso habría que realizar un estudio sobre políticas educativas, sobre qué fin se persigue al implementarlas, hacia quién están dirigidas y qué alcance pretenden. ¿Se busca educación para todos o para algunos? ¿Qué intereses existen detrás? ¿Qué función cumple la educación en la sociedad? ¿Es reproductora de élites y de relaciones de poder o es progreso y productora de subjetividad?

A través del material recogido en las entrevistas sólo se puede concluir que hay oposición por parte de los adultos ante la forma de evaluación pero no pueden inferirse las razones de la misma.

Relacionando lo obtenido en estas entrevistas con las obtenidas en el grupo que se tomó como comparación, estudiantes entre 19 y 25 años de edad, se concluye que los adultos que retoman, se inscriben, no abandonan materias, tienen decidido en que área continuar sus estudios y la interacción se reduce al tiempo de clase, salvo en alguna oportunidad en la que deben realizar trabajos grupales.

Los jóvenes, se inscriben a todas las materias y luego van abandonando aquellas en las que no obtienen calificaciones aceptables o por falta de tiempo, se reúnen fuera del horario de clase para realizar otras actividades sociales, y manifiestan que si estuvieran ubicados nuevamente al momento del inicio del año

lectivo, sí harían algún cambio en las decisiones, por ejemplo, en la cantidad de materias a las que se anotaron, y en algún caso también cambio de centro de estudio. Los jóvenes “están” en el sistema educativo y opinan que los adultos valoran más la educación en sí que ellos, así lo perciben.

Se puede concluir que en los adultos que retoman, la reinserción está relacionada con sus trayectorias personales y laborales, se corresponde con una motivación que los lleva nuevamente a ese ámbito, con el objetivo de permanecer en él a través del esfuerzo y de alcanzar la meta. Para las mujeres una motivación intrínseca, educarse, que se traduce en acción cuando el momento personal es el oportuno y adecuado, para los varones una motivación instrumental para lograr a través de la educación, un beneficio social.

Cabe añadir que en el transcurso de las entrevistas no surgió en el discurso de los estudiantes referencia alguna a la diferenciación a causa del género, ni de la edad. Mujeres y varones no realizaron alusión al tema, en ningún caso se mencionó que se hiciera, o se sufriera discriminación alguna por tal motivo en el ámbito educativo.

Finalizada esta investigación y de acuerdo al material recogido en las entrevistas con respecto a los diferentes planes de estudio, se considera pertinente analizar lo siguiente: dado que el extra edad proporciona el beneficio del horario diurno, que además, de acuerdo a la percepción de los estudiantes allí se encuentran docentes con mayor antigüedad en su calidad de tales, mejor formados y calificados para impartir clases a este grupo etario, que el micro experiencia ofrece la posibilidad de pruebas parciales que permiten eximir la mitad del curso sin necesidad del examen final: ¿no será posible pensar en un plan para adultos que una ambos aspectos? ¿No será importante que en la agenda de políticas educativas se incluya un plan de estudios a nivel de bachillerato, específico para adultos, que considere a aquellos que están motivados a retornar al sistema educativo para continuar estudios superiores, evitándoles así, la necesidad de elegir entre calidad de enseñanza con horarios adecuados y el beneficio de eximir los cursos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, R. (1998) Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha. Doble Clic. Soluciones editoriales para UdelaR Comisión Sectorial de Investigación científica. FCS - Dpto de Sociología.

BATHIANY, K. Y AGUIRRE, R. (2004) http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Docencia/Posgrado/Maestria/Semestre2/GENERO_Y_DESARROLLO_2004_BH.doc

BLUMER, H. (1982) Interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Hora Barcelona.

BOURDIEU, P. (1979) La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto Editorial Taurus. Madrid

→ (2000) La dominación masculina. Editorial Anagrama.

(1991) El sentido práctico. Editorial Taurus. Madrid

CAMACHO, C. (2003) Autoestima y Motivación. Universidad Nacional Experimental Politécnica. Barquisimeto, Venezuela

CAPOCASALE, A. (2000) Tesis de Maestría (Material no editado)

CEPAL (1994) Los bachilleres uruguayos: quienes son, que aprendieron y que opinan.

CHIAVENATO, A. (1984) administración DE recursos humanos. Editorial McGraw-Hill, en Camacho Riera, Carolina D. universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre", Vice-Rectorado de Barquisimeto. Departamento de estudios generales. Barquisimeto, Venezuela.

CODE (2007) Comisión Organizadora del Debate Educativo. Informe Final. IMPO. Montevideo. Uruguay.

CORTÉS, F. (2004) Selección no aleatoria y generalización. Centros de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.

→ **COULON, A.** (1995) Etnometodología y educación. Editorial Paidós. Madrid

→ (1988) La etnometodología. Colección Teorema, Madrid

CSIC <http://www.csic.edu.uy/documentos/doc5.pdf>

FERNÁNDEZ, T. (2001) Contribución al análisis organizacional en educación UdelaR, Facultad Cs. Ss. Dpto. Sociología, Mdeo.

FRASER, N. (1997) Iustitia Interrupta. Siglo del Hombre, editores, Bogotá. (Citado en www.shvoong.com. Sinopsis de Juan Ignacio, publicada el 20/11/06, sitio visitado el 13/10/07)

(1990) ¿Qué tiene de crítica la Teoría Crítica? Habermas y la cuestión de género en Teoría Feminista y Teoría Crítica. Edicions Alfons El Magnim Valencia

GOFFMAN, E. (1994) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu Editores, Argentina

GRAÑA, F. (2006) El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad de género. Editorial Nordam-Comunidad. Montevideo. Uruguay.

HABERMAS, J. (1981/88) Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Taurus, Madrid. (Cap. VI: "sistema y mundo de la vida")

(1982/89) Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Cátedra, Madrid. (Cap. XI: "Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa").

IBÁÑEZ, J. (2000) Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. & Alvira, F., El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Tercera Edición. Alianza Editorial. Madrid.

INE (2007) www.ine.gub.uy: Tasa de actividad, empleo y desempleo por sexo.

- KISH, L.**(1995) Representatividad, aleatorización y realismo. En idem, Diseño estadístico para la investigación. Editado por CIS. Madrid.
- MARRERO, A.** (1998) El bachillerato de educación secundaria. El problema UdelaR. FHCE. Departamento de publicaciones.
- (2006) Asalto Femenino a la Universidad. Revista Argentina de Sociología. Volumen 4. Capítulo 7
- MEC - BENTANCUR, N. - DE ARMAS, G.** (2007) Las Políticas Educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos. Algunos insumos para el diagnóstico de la educación.
- MEMFOD** (2002). Informe anual de actividades y resultados.
- MERTON, R.** Estructura social y anomia. F.C.U. N°100 Uruguay
- MOSCOVICI, S.** (1985) Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos.
- (1986) Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.
- MOURIÑO MOSQUERA, J.** Análisis crítico de la educación del adulto. Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. en Revista Trabajo Social, Año1, N° 4:50-57
- PARSONS, T.** (1998) La educación como asignadora de roles y factores de selección... Edición caballito. México D. F.
- (1984) El Sistema Social. Cap. VI. Alianza, Madrid, España (Original 1950)
- (1967) Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación social. Ensayos de teoría sociológica. Paidós (Psicología social y Sociológica, N° 28)
- PISA** (2003). Aprender para el mundo del mañana. Santillana
- RADAKOVICH, R.** (2001) Integración económica y exclusión social: desigualdades de género en el mercado de trabajo del MERCOSUR
- SCOTT, JOAN W.** (2003) El género: una categoría útil para el análisis histórico en El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Compilación de Marta Lamas. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). México
- SHADISH y COOK.** (2000) Factores que amenazan la validez de constructo
- TEDESCO, J.C.** (1999) Los paradigmas de la investigación educativa Florit, H. & Ducret.
- TEMS** Cuadernos de Trabajo N°: 3, 4, 5, 6.
- TENTI FANFANI, E.** (1994) Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires 1994. Edición original en México D. F. en 1980.
- UDELAR** (2003) Los Estudios de Género en la Universidad de la República Relevamiento de actividades realizadas en el período 1990 – 2002 Red Temática de Estudios de Género Rectorado- Universidad de la República -Montevideo Documento de trabajo del Rectorado - N° 18 Abril 2003
- VALLÉS, M. S.** (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Ed. Síntesis, Madrid.
- WILLIS, P.** (1977) Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal Universitaria – Serie Educación. Director Mariano Fernández Enguita.