

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

**Tren al bachillerato:  
una mirada cualitativa sobre la transición entre ciclo  
básico y bachillerato en dos liceos de Montevideo**

**Elisa Borba**

**Tutora: Verónica Filardo**

**2012**

*“Emerjo solo y, en la angustia frente al proyecto único y primero que constituye mi ser, todas las barreras, todas las barandillas se derrumban, nihilizadas por la consciencia de mi libertad: no tengo ni puedo tener valor a que recurrir contra el hecho de ser yo quien mantiene a los valores en el ser; nada puede tranquilizarme con respecto a mí mismo; escindido del mundo y de mi esencia por esa nada que soy, tengo que realizar el sentido del mundo y de mi esencia: yo decido sobre ello, yo, solo, injustificable y sin excusa”*

Sartre, Jean Paul - El ser y la nada

## Índice

---

Resumen .....	2
<b>1. Presentación del Problema de Investigación .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Presentación de los casos de estudio .....</b>	<b>3</b>
2.1. Liceo N° 15 “Ibiray” .....	3
2.2 Liceo N° 26 “Armando Acosta y Lara Díaz” .....	4
<b>3. Relevancia teórica y social .....</b>	<b>5</b>
<b>4. Objetivos .....</b>	<b>6</b>
4.1 General .....	6
4.2 Específicos .....	7
<b>5. Marco teórico .....</b>	<b>7</b>
<b>6. Metodología .....</b>	<b>11</b>
<b>7. Presentación y análisis de los datos .....</b>	<b>14</b>
7.1. ¿Alguien dijo bachillerato? .....	14
7.2. Una transición controversial .....	19
7.3. La libertad interrogada .....	25
7.4. Desertores e integrados: la desvinculación en el espejo .....	32
7.5. El liceo como referente de la identidad .....	39
<b>8. Conclusiones .....</b>	<b>44</b>
<b>9. Bibliografía .....</b>	<b>48</b>
<b>10. Anexos .....</b>	<b>51</b>
10.1. Pautas de entrevistas .....	51
10.1.1. Pauta de entrevista dirigida a estudiantes de 5° año .....	51
10.1.2. Pauta de entrevista dirigida a estudiantes repetidores de 4° año .....	52
10.1.3. Pauta de entrevista dirigida a exalumnos (desvinculación en 4° año) .....	54
10.2 Pauta de grupos de discusión .....	56
10.3 Características principales de la muestra efectiva .....	58
10.4 Matrices .....	60

## **Resumen**

La presente monografía de grado se enmarca en una investigación realizada en el Taller Central de Investigación “Jóvenes, juventud y políticas públicas” de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de la República. En esta instancia nos proponemos poner en evidencia una selección de puntos analíticos trabajados a lo largo de dicha investigación, la cual se interroga acerca de la situación actual de la educación media uruguaya desde la perspectiva de los/as jóvenes, en el entendido de que la realidad educativa uruguaya se encuentra dentro de un profundo proceso de cambio que responde a nuevas pautas y procesos sociales, y genera nuevos fenómenos que repercuten sobre la totalidad del entramado social.

La esencia de nuestro trabajo de investigación consiste en dar una nueva mirada sobre antiguos problemas (Adriana Marrero; 2008) en el entendido de que, a pesar de los grandes esfuerzos, la educación media en el Uruguay continúa presentando serios problemas que colocan a las futuras generaciones en una situación de extrema vulnerabilidad social.

El trabajo presenta en primer lugar, un capítulo en el que se propone el problema de investigación, luego, en un segundo capítulo, se realiza una breve descripción de los casos de estudio. En un tercer apartado se justifica desde el plano teórico y empírico la pertinencia de la realización del estudio, habiéndose efectuado previamente la correspondiente revisión bibliográfica de la materia educativa en lo que concierne a la problemática en cuestión en nuestro país. El cuarto capítulo presenta los objetivos de la investigación realizada. En quinto y sexto lugar respectivamente presentaremos los supuestos teóricos y metodológicos sobre los que se basa nuestra investigación. El séptimo capítulo, expone el análisis de la información recogida a través de las técnicas de recolección de datos utilizadas, la octava sección pone en evidencia los principales hallazgos; el último apartado, luego de la bibliografía de referencia, presenta los anexos.

### **1. Presentación del Problema de Investigación**

---

Optamos por la realización de un estudio cualitativo acerca de una etapa del proceso de enseñanza que concierne a la enseñanza media superior, debido a las alarmantes cifras que presenta en cuanto a sus niveles de deserción y rezago. En las últimas décadas Uruguay ha progresado en el terreno educativo a un ritmo más lento que sus vecinos de la región, y sin dudas que el de los países más desarrollados. Si nos detenemos en el momento de transición entre la educación media básica y superior percibimos que se produce casi un 50% de la desvinculación que se genera durante la

enseñanza preterciaria en nuestro país. Como podemos imaginar estas cifras se distribuyen de manera desigual entre los liceos públicos y privados. El 73% de los jóvenes que asiste a centros educativos privados culmina educación media mientras que en el caso de los centros públicos esta cifra se reduce al 30% (Filardo; 2009). Considerando que estos datos representan un obstáculo, que no sólo compromete las chances de desarrollo personal y familiar de los jóvenes desertores, sino que también arriesga muy seriamente las oportunidades de desarrollo del país en términos de formación de capital humano, social, cultural y económico, es que decidimos escoger dos liceos públicos para la realización de nuestro estudio de casos.

En este marco presentamos nuestro tema de investigación: la educación formal de los jóvenes uruguayos, presentando como pregunta problema el siguiente cuestionamiento: **¿Cómo es percibido por los/as jóvenes la transición de ciclo básico a bachillerato en dos liceos públicos de Montevideo?**

Lo que nos planteamos más específicamente a través del estudio y desarrollo de esta problemática es conocer los significados que los jóvenes, que habitan en hogares con distintos climas educativos, asignan a la transición entre ciclo básico y bachillerato, identificando posibles ventajas e inconvenientes en la educación media superior respecto al ciclo anterior. A su vez, se indaga sobre los procesos que conducen a la desvinculación del primer año de bachillerato por parte de quienes todavía se encuentran asistiendo y quienes han abandonado.

## **2. Presentación de los casos de estudio**

---

### **2.1. Liceo N° 15 “Ibiray”**

Se trata de un liceo de bachillerato ubicado en Carrasco, Av. Arocena 1919, que funciona en dos turnos. El alumnado se organiza en 34 grupos, 17 por turno. La planta física del liceo fue reformada en las últimas décadas. El liceo como tal fue inaugurado en 1960. El profesor Adolfo Garcé fue quien motivó la fundación del centro de estudios en una zona en la que hasta el momento sólo se contaba con instituciones privadas para cursar la educación superior. En la actualidad la dirección del liceo está a cargo de Oscar Destouet y Cristina Benítez. El centro cuenta con 20 salones de clase, un laboratorio de física, uno de química y otro de biología, una sala de informática con 22 computadoras, una biblioteca, una cantina, dos oficinas para adscriptos y dos salas de profesores. El liceo cuenta también con un gimnasio situado a pocas cuadras del mismo. El cuerpo docente actual del liceo está integrado por 70 profesores/as y 6 adscriptos/as en ambos turnos. En cuanto a la población estudiantil, el liceo cuenta con 539 alumnos/as en el turno matutino y 427

alumnos/as en el vespertino. La investigación fue llevada a cabo en el turno matutino, en el que los alumnos/as se distribuyen de la siguiente forma: 160 en cuarto año, 193 en quinto año y 186 en sexto. El alumnado es muy heterogéneo, el liceo recibe alumnos/as de diversos liceos de ciclo básico, tales como los liceos N°31, N°20, N°33 y N°42, así como otros liceos públicos de la Costa de Oro (El Pinar, Shangrilá, Paso Carrasco, Solymar). También concentra alumnos/as provenientes de liceos privados pequeños de la zona, como lo son el Colegio Santa Rita y Federico García Lorca.

## **2.2 Liceo N° 26 “Armando Acosta y Lara Díaz”**

Este liceo se encuentra ubicado en el barrio Jacinto Vera, Joaquín Requena 3010. A diferencia del otro liceo, éste funciona como liceo de segundo ciclo en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. Los alumnos se distribuyen en 47 grupos, 19 en la mañana, 16 en la tarde y 22 en el turno nocturno. En el presente la Dirección del liceo está a cargo de María de los Ángeles Cesar, Rita Fagundez y Mónica Salandru. El liceo presenta 18 salones de clase, un laboratorio de física, uno de química y otro de biología, una sala de informática con 15 computadoras, una biblioteca, una cantina, tres oficinas para adscriptos y una sala de profesores. A su vez, los alumnos/as cuentan con un gimnasio instalado al lado del liceo. El cuerpo docente actual del liceo está integrado aproximadamente por 100 profesores/as y 4 adscriptos/as por turno. El liceo cuenta con aproximadamente 780 alumnos/as en el turno matutino, 420 alumnos/as en el vespertino y 1050 en el nocturno. Al igual que en el caso del liceo N° 15 nuestro trabajo de investigación fue llevado a cabo en el turno matutino. En este turno los/as alumnos/as se distribuyen de la siguiente manera: 210 en cuarto año, 270 en quinto año y 300 en sexto año. Al igual que el liceo N° 15, su alumnado es muy heterogéneo en cuanto a la procedencia de diversos liceos de ciclo básico, cuenta con jóvenes que provienen de liceos tales como el N° 53 y N° 64 ubicados en la zona, así como el N° 69 y N° 67 de Piedras Blancas. A su vez, concentra alumnos/as provenientes de liceos privados pequeños de la zona como lo son el Colegio Misericordista, Regina Martín y Sagrado Corazón.

Es interesante hacer notar que este liceo, a diferencia del liceo N°15 tiene mayor cantidad de alumnos y presenta el problema de la desvinculación del primer año de enseñanza media superior, cuestión que no se ve reflejada en el liceo N°15. Por su parte, el problema de rezago en cuarto año de liceo sí es transversal a ambos casos.

### 3. Relevancia teórica y social

---

Partiendo de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a la educación media superior a través de la ley de Educación<sup>1</sup> sancionada en 2008, en la que se manifiesta explícitamente el derecho a la educación y su obligatoriedad de 14 años de escolarización, y entendiendo que el acceso a la educación de calidad para todos/as constituye uno de los pilares fundamentales en cualquier estrategia de desarrollo social que pretenda ser sustentable en el mediano y largo plazo, consideramos de absoluta relevancia estudiar el proceso de transición entre el ciclo básico y el bachillerato. La atención estará puesta en los diversos aspectos del proceso que nos ayuden a comprender los modos de transitar por el liceo así como la permanencia de los jóvenes en el mismo.

En cuanto a la relevancia social, la importancia de estudiar la educación media superior radica en la brutal desvinculación producida en el momento de transición entre la educación media básica y media superior. Así, podemos observar que la tasa de egreso de la educación media superior es de 37.5%, mientras que en media básica es de 69.3% (De Armas, 2010).

La decisión de estudiar centros educativos públicos se basa principalmente en dos razones, la primera consiste en que es en estos centros donde el pasaje del ciclo básico al bachillerato se ve acompañado por un cambio de institución educativa. Se da un cambio espacial, hay un tránsito hacia una nueva infraestructura con nuevas lógicas y reglas de funcionamiento, a diferencia de los centros privados donde esto no necesariamente ocurre. El segundo motivo es que las mayores dificultades para egresar de la educación media se encuentran en los liceos públicos. El 73% de los que asisten a centros educativos privados culminan educación media frente al 30% de los que van solo a centros públicos (Filardo, 2009).

El sistema educativo público funciona mediante dos modalidades: una es la Educación Técnico Profesional, y la otra es la Educación General Media impartida por Educación Secundaria. El interés de esta investigación está puesto en estudiar dos liceos comprendidos en la Educación Media Secundaria, ya que allí es donde encontramos a la gran mayoría de los estudiantes (aproximadamente 80% del total de los matriculados).

En otro orden, a partir de ciertas ideas que desarrollaremos en el marco teórico podríamos sostener que la familia es clave en la conformación de las aspiraciones y expectativas de los jóvenes. Los antecedentes escolares de la familia han sido reconocidos en distintas investigaciones como uno de los factores de mayor peso en la conformación del capital cultural y sus posibles implicancias en aspectos como actitudes, valores y orientaciones de los sujetos hacia la educación

---

<sup>1</sup> Ley N°18437

(Bourdieu, 2003).

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), que pone a disposición diferentes recursos orientados al análisis de la relación entre la dinámica social y las prácticas educativas de la región, la educación de los niños y adolescentes es considerada como una variable dependiente de las características sociales de los hogares en los que residen (López, 2010).

De este modo, en cuanto al interés por estudiar las percepciones de los jóvenes según su clima educativo del hogar, es relevante hacer dos precisiones. La primera refiere al estudio de las percepciones: en el ámbito liceal los jóvenes establecen relaciones significativas sobre todo a dos niveles: con sus pares, con quienes interactúan de igual a igual, y con sus profesores, a quienes miran, juzgan, exigen y además evalúan. La segunda idea se remite a las disparidades en los logros educativos entre adolescentes y jóvenes que pertenecen a distintos estratos socio-culturales que demuestran una de las expresiones más visibles de la inequidad educativa en Uruguay. En otras palabras, la heterogeneidad verificada en los resultados se asocia estrechamente a las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes. La evidencia nos dice que más de la mitad de los jóvenes que culminan la educación media provienen de hogares de clima educativo alto frente a un 8% de los que provienen de hogares de clima educativo bajo (Filardo; 2013).

Al momento de detectar razones que explican determinados fracasos en el sistema educativo o diseñar nuevas políticas o guías de acción en materia educativa hay que considerar un componente tradicionalmente no visualizado: la opinión que los propios estudiantes y ex alumnos tienen sobre los trayectos que han realizado. Estos nos brindan elementos interesantes sobre posibles caminos a seguir al momento de pensar el tipo de oferta educativa en cada nivel.

Para finalizar consideramos que serán interesantes los aportes de este estudio, ya que nos permitirán identificar las situaciones y los momentos críticos en los que se produce la desvinculación o salida del sistema educativo para aproximarnos de mejor forma a los diferentes tipos de intervención que se pueden desarrollar.

## **4. Objetivos**

---

### **4.1 General**

- Acercarse a los significados y vivencias que los/as jóvenes asignan a la transición de ciclo básico a bachillerato en dos liceos públicos de Montevideo.

## 4.2 Específicos

- Comprender las posibles dificultades y ventajas del bachillerato respecto al ciclo básico desde la perspectiva de los alumnos, tanto quienes poseen trayectos sin repetición así como con repetición, y quienes se desvincularon del sistema educativo en el último año.
- Discriminar y comparar los diferentes relatos de los jóvenes a partir de la concurrencia a un liceo u otro en cuanto al significado que le otorgan los jóvenes a la transición de ciclo básico a bachillerato.
- Explorar las diferentes perspectivas de acuerdo a la proveniencia del ciclo básico de instituciones públicas o privadas en cuanto al sentido que le otorgan a la transición de ciclo básico a bachillerato.
- Indagar las diferentes perspectivas de acuerdo a distintos climas educativos del hogar en cuanto a los significados otorgados a la transición de un ciclo al otro.
- Explorar los procesos que conducen a la desvinculación del primer año de enseñanza media superior por parte de quienes asisten al bachillerato y por parte de los propios desvinculados.

## 5. Marco teórico

---

Con el objetivo de dar cuenta del objeto de estudio propuesto se utilizaron diversos autores que nos ayudan a conceptualizar mejor los hallazgos encontrados.

### Dos perspectivas acerca del concepto de juventud

Empezaremos desarrollando la discusión teórica acerca del concepto de juventud. En primer lugar, posicionados en la perspectiva de Bourdieu, quién considera que *“la juventud no es más que una palabra”* (2002:163), podemos decir que las divisiones entre edades son arbitrarias y que la juventud es una construcción social. Para conocer la diferenciación entre generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y las divisiones que crea esta lucha.

En segundo lugar, Margulis (1996) sostiene que socialmente se le adjudican a la juventud ciertas características inherentes y definitorias que no se presentan en otros tramos de edad. Así, la noción de juventud se define a partir de un imaginario social.

Si bien Margulis comparte con Bourdieu la idea de que la juventud es una construcción social, agrega que *“La juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene, a la vez una base material vinculada con la edad.”* (Margulis; 1996: 5) Este autor destaca la existencia de una moratoria tanto vital como social; la primera refiere a la edad biológica de la persona, y la

segunda a las construcciones sociales y el contexto histórico. En otras palabras, la condición etaria alude a fenómenos culturales vinculados a la edad.

En relación a este debate, y teniendo en cuenta nuestro tema de investigación, nos apoyaremos en los aportes de Margulis, quien logra articular la construcción social de la juventud con una delimitación etaria, lo que nos permitiría contar con parámetros empíricos a la hora de acercarnos a esta población en el caso de implementación de políticas sociales.

### **Función integradora del sistema educativo**

Durkheim fue uno de los primeros investigadores que focalizó su mirada en el sistema educativo -educación formal y académica- desde la perspectiva sociológica. Según el autor (1996) la educación se desarrolla en el ámbito de lo social, por lo que es necesario estudiar cada sociedad particular teniendo en cuenta su historia y sus características para comprender el proceso educativo llevado a cabo en las mismas. Para este autor la educación transmite elementos al individuo que le ayudarán a llevar una vida en sociedad, esto consiste en una socialización llevada a cabo *“por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social”* (Durkheim; 1996: 16).

Con el fin de obtener una mirada más contemporánea acerca del carácter integrador de la educación consideramos relevantes los aportes de Ruben Kaztman. Este autor (1996) plantea que el sistema educativo es el principal, y muchas veces el único, ámbito institucional que puede crear contextos en los que los niños y adolescentes de escasos recursos tengan la posibilidad de mantener una relación cercana y diaria en la que se desarrollen códigos comunes y vínculos de solidaridad y afecto bajo condiciones de igualdad con sus pares de los otros estratos. En este sentido, la contribución de la experiencia estudiantil al enriquecimiento del capital social será mayor cuanto mayor sea la semejanza entre la comunidad escolar de cada establecimiento y la comunidad nacional. En cambio, a medida que aumenta la segmentación entre establecimientos educativos, aumenta la probabilidad de que los miembros de un estrato social solo se encuentren en una relación cara a cara con los miembros de otros estratos sociales en el mercado de trabajo, donde tales relaciones ya estarán en los patrones jerárquicos de la organización del mundo laboral (Kaztman, 1996).

Continuando con las ideas de este autor, el sistema educativo no solo contribuye a favorecer la igualdad de oportunidades, sino también a la integración de la sociedad, promoviendo la interacción entre desigualdades en condiciones de igualdad. Al facilitar esa interacción, la educación puede promover una distribución más equitativa del capital social.

## **Función reproductora del sistema educativo**

Bourdieu (2003) a diferencia de la idea del carácter igualitario de la educación planteado por Kaztman plantea la teoría de la reproducción social en las sociedades industriales avanzadas. Observamos que concibe a la escuela como escenario para la manifestación de diversos factores de diferenciación social destacando que el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil. Al afirmar esto establece una relación directa entre clase social y educación. “(...) *el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los aprendices según la clase social de origen. De ahí que la educación escolar para algunos (los hijos de las clases dominantes) tenga el sentido de una reeducación, y para otros (los hijos de las clases dominadas) sea más bien una deculturación*” (Bourdieu en Tenti Fanfani; 1994: 268). Según el autor la variable educativa es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico.

Frente a la idea durkheimiana que concibe al sistema educativo y todas sus acciones pedagógicas que se ejercen en una sociedad como contribución al capital cultural, Bourdieu y Passeron (1998) conciben que estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura del capital cultural entre esos grupos o clases contribuyendo así a la reproducción de la estructura social. De todos modos sostienen que el sistema educativo no es ni totalmente independiente ni un puro reflejo del sistema social, sino que dispone de cierto grado de autonomía que es indispensable para cumplir con la función última para la cual ha sido creada.

Por otra parte si partimos del estudio de la juventud como tramo biográfico o itinerario (Casal, 2006) se tornan claves los conceptos de biografía, itinerarios, trayectorias y modalidades de transición. Casal sostiene que los jóvenes describen itinerarios y lo hacen con una articulación muy completa de elecciones racionales, determinismos contextuales y efectos de la estructura social y política. Los itinerarios de los jóvenes varían sustancialmente según historia, territorio y cultura. A lo largo del proceso biográfico de los jóvenes intervienen la familia y el entorno social. “*El entorno familiar no es solo una posición social (el origen social), sino que tiene una presencia a lo largo del tramo biográfico*” (Casal; 2006: 35). Desde esta mirada se percibe que los jóvenes se encuentran ubicados al interior de una estratificación social y económica derivada de sus padres y que la misma configura ciertas pautas de conducta, es decir existe una marca de clase social: “*La escuela es una vía consistente y actual de clasificación social*” (Casal; 2006: 45).

Tomaremos como otra referencia teórica de este autor la conceptualización que el mismo realiza sobre el término “transición”. Este concepto alude a un sistema de mecanismos institucionales y procesos biográficos de socialización que de manera articulada entre sí intervienen

en la vida de las personas desde su pubertad. La transición en este sentido está pautada por el contexto socio histórico, dispositivos institucionales que configuran y reglamentan la oferta de la transición, y proceso biográfico de cada persona donde entra el conjunto de toma de decisiones y significados que las mismas construyen (Casal; 1996).

### **Apuntes desde el interaccionismo simbólico**

Considerando ahora a la sociología fenomenológica podemos observar que el mundo social es un mundo construido por los individuos. En relación a esta idea, se entiende pertinente trabajar con una perspectiva interaccionista, la cual plantea como fundamental el estudio de las acciones individuales para entender las formas macro sociales. En base a esta corriente Blumer (1982) hace hincapié en que las estructuras no son fuerzas externas que se imponen a los actores individuales, sino que influyen en los actores sólo a través de interpretaciones de los significados, así, en el trasfondo de toda actividad social hay un proceso de interpretación. Goffman (1989), otro de los precursores de esta corriente, trató de explicar el comportamiento institucional como emergente del comportamiento directo cara a cara de actores concretos. A partir de estas ideas serán abordadas las formas en que los jóvenes se relacionan, construyen y significan su experiencia en el marco de las interacciones cotidianas que tiene lugar en su centro de estudios, partiendo del entendido de que las percepciones son constructoras de realidad.

### **De Sociedades de disciplinamiento a Sociedades de control**

Considerando la idea anterior parece interesante, con el objetivo de analizar los comportamientos e interpretaciones que los jóvenes construyen a partir del espacio liceal, referenciar a las ideas de Gilles Deleuze (1989) acerca de las “Sociedades de control”. Este autor sostiene que la profunda mutación del capitalismo a mediados del siglo XX ha permitido el tránsito desde Sociedades de disciplinamiento, así denominadas por Foucault (1986), donde los individuos pasan sucesivamente de un círculo cerrado de encierro a otro recorriendo instituciones fuertemente opresivas, a Sociedades de control, en las cuales no se actúa sobre cuerpos sino sobre movimientos, no se requiere un lugar de encierro sino participación, no se necesita un establecimiento sino un régimen de socialidad. Frente al entramado vigilancia-disciplina-subjetividad característico de las organizaciones disciplinarias observamos un vector distinto compuesto por vigilancia-control-socialidad. Así vemos que la lógica de la disciplina es crear subjetividad y la lógica del control crea socialidad.

Este pasaje significa un cambio importante en la forma de ejercicio del poder que se traduce en un cambio de estilo y de forma del orden interior de cada sociedad, que afecta a todo el entramado social, redefiniendo el lugar del Estado y el de los sujetos. En todos los campos dentro de la sociedad se produce una revalorización de la figura del individuo libre y responsable en el marco de sus respectivas limitadas comunidades de lealtades y solidaridades permitiéndose así una independencia que comienza a reemplazar la dependencia y pasividad propia de las sociedades disciplinarias. A su vez, se produce una pérdida de las garantías por lo que aumenta la autonomía personal y por tanto las incertidumbres. Este sujeto propio de las sociedades de control es altamente activo y responsable de sus actos, se espera que cada vez más gestione su propia vida así como también se exige siempre su capacidad autoreguladora en todos los ámbitos.

## **6. Metodología**

---

El modo de abordaje supone una perspectiva epistemológica cualitativa. Nuestra investigación busca insertarse en lo subjetivo a partir de las visiones de actores implicados. Para lograr este acercamiento nos apoyamos en los principios de la “Teoría fundamentada”, la cual según Corbin y Strauss (2002) refiere a una teoría derivada de datos recogidos de forma sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. A través de esta técnica la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Mediante la utilización de esta valiosa herramienta logramos la generación de conocimientos que contribuyan a la comprensión del fenómeno y brinden una guía de acción.

Dada la intencionalidad expresada, la estrategia etnográfica fue la más adecuada, ya que lo que se busca es la descripción de un sistema de significados de un grupo culturalmente determinado en el entendido de que el comportamiento es significativamente influenciado por el contexto en el que se sitúa. El rol de la teoría en la investigación etnográfica no es explicar, controlar y predecir si no entender, otorgar significados e interpretar las acciones sociales desde la perspectiva de los actores.

Se entendió oportuno el estudio de dos casos debido a que se pretende dar una visión más profunda y detallada de cada uno de los puntos trabajados en el proceso de investigación. En base a los objetivos planteados, los liceos escogidos para llevar a cabo la investigación son el liceo N° 15 y el liceo N° 26 ya descriptos en el segundo apartado. Uno de los motivos para optar por dichos liceos consiste en la posibilidad de acceso a los mismos, la cual torna factible nuestra investigación. Por otro lado, otra de las motivaciones que nos condujeron a la elección de ambos casos consiste en la

diferenciación que presentan en cuanto al problema de la desvinculación: mientras que en el liceo N° 26 esta problemática se hace presente, el liceo N° 15 no la manifiesta. Consideramos que esta distancia en cuanto al fenómeno de la desvinculación nos permite apreciar diversas realidades en relación a los trayectos de los jóvenes.

En cuanto a la elección de la muestra fueron utilizados los registros del liceo para contactar a los estudiantes que se desvincularon del sistema educativo en el primer año de bachillerato<sup>2</sup>. Conceptualmente utilizaremos el término desafiliación, el mismo refiere a la decisión del joven de no inscribirse o no asistir desde un comienzo a cursos de educación formal. Entendemos que la desafiliación educativa es un tipo extremo de transición “desintegradora” en la cual el joven concluye anticipadamente su pertenencia al sistema educativo y finaliza las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales (Fernández, 2010). Parece cierto definir que también se trabajará con alumnos que posean trayectos sin repetición, estos son estudiantes de quinto de liceo que han tenido resultados exitosos en el primer año de bachillerato y alumnos con trayectos con repetición, los mismos son quienes se encuentran repitiendo el primer año de bachillerato.

Con el fin de homogeneizar la muestra se trabajó con mujeres y hombres jóvenes de cuarto (repetidores) y quinto año de liceo de un mismo plan de estudio<sup>3</sup>, de diversas orientaciones y de un mismo turno. En ambos liceos se trabajó con jóvenes que asistieron o asisten al turno matutino.

Los jóvenes escogidos para recabar los datos de la investigación fueron alumnos que en sus trayectos educativos referentes al ciclo básico concurren a centros públicos así como a liceos privados en Montevideo. De este modo, se intentaron identificar posibles similitudes o diferencias entre ambas visiones acerca de la transición de ciclo básico a bachillerato.

A su vez, a través de la muestra escogida se pretendió dar cuenta de las visiones de los jóvenes pertenecientes a distintas situaciones en cuanto a la educación de sus padres para así encontrar similitudes o diferencias entre diversas perspectivas acerca del pasaje del ciclo básico al bachillerato. La variable clima educativo del hogar es de fundamental importancia para lograr una aproximación al contexto familiar y a las condiciones de partida de los jóvenes. Se tomó la definición de clima educativo plantada por el Segundo Informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2010), la cual refiere al promedio de años de educación de la madre y el

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que en el caso de los alumnos desvinculados del sistema educativo, al haberse efectuado las entrevistas en sus respectivos domicilios, en algunos casos (tres) se podrán apreciar discursos de alguno de sus padres, ya que sin haber sido programado los mismos decidieron por su propia cuenta intervenir en la entrevista. Es preciso mencionar que esto no produjo efectos nocivos para los fines de la investigación.

<sup>3</sup> Plan de grado primero, segundo y tercero de bachillerato reformulación 2003 que tuvo sus últimas modificaciones en el 2006, y que se rige por el régimen de evaluación y pasaje de grado del bachillerato de educación secundaria establecido en la circular N° 2957.

padre o del jefe y cónyuge (en el caso de existir), o tutor/es en el hogar de origen del joven. En el caso de que el alumno sea autónomo (no vive al menos con uno de sus padres) la referencia se hace a los años de estudios de la madre y el padre. Esta variable es un indicador de los activos culturales y educativos del hogar de origen que nos permite aproximarnos al nivel socio-educativo de estos hogares. Asume tres valores: clima educativo bajo cuando el promedio de años de educación formal es seis o menos, clima educativo medio cuando el promedio va de siete a doce años de educación formal, y clima educativo alto cuando el promedio de años de estudio se ubica entre los trece años y más.

En base a los objetivos se encontró pertinente la utilización de la técnica de entrevista aplicada en dos modalidades: la entrevista conversacional informal y la entrevista basada en un guión. A su vez, aplicamos otra técnica de investigación, la cual consistió en la realización de dos grupos de discusión. Estos constituyen una técnica de investigación de carácter cualitativo y grupal cuyo objetivo es entender problemas sociales concretos. En éstos lo que se dice se asume como punto crítico en lo que lo social se reproduce. Es decir, en todo acto de habla se articula el orden social y la subjetividad (Canales en Delgado, 1995). El tema debatido fue el significado y las percepciones que los jóvenes adjudican al pasaje del ciclo básico al bachillerato.

Una vez finalizado el trabajo de campo se puede afirmar que contamos con 42 entrevistas, de las cuales 18 fueron realizadas a estudiantes del liceo N° 15. Estas entrevistas realizadas en el liceo "Ibiray" se distribuyen de la siguiente manera: 9 de los entrevistados se encuentran en hogares con clima educativo alto y 9 en hogares con clima medio, y en cuanto a la proveniencia de liceos públicos o privados en el ciclo básico, 9 casos provienen de liceos públicos mientras el resto concurrió a liceos privados. Del total de entrevistas realizadas, 15 involucran a alumnos del liceo N° 26 y 9 a jóvenes que se desvincularon de este liceo en cuarto año. Los 15 casos del liceo N° 26 se distribuyen de la siguiente manera: 1 caso se encuentra en hogar con clima educativo bajo, 11 casos en climas medios y 3 en climas altos; 12 de los alumnos entrevistados provienen de liceos públicos mientras que 3 provienen de centros privados. En cuanto a los alumnos desvinculados, la totalidad de los casos provienen de liceos públicos, 1 proviene de un hogar con clima educativo bajo, 5 de climas medios y 3 de clima alto.

Además disponemos de dos grupos de discusión realizados en cada uno de los liceos, conformados por cinco estudiantes cada grupo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En los anexos se encuentra la tabla denominada "Características principales de muestra efectiva" en la que se detalla la distribución de los casos de acuerdo a las variables consideradas para nuestra investigación.

## 7. Presentación y análisis de los datos

---

### 7.1. ¿Alguien dijo bachillerato?

*"(...) Me parece que te sirve para la vida, hoy por hoy no sos nadie si no terminas el liceo"*

*(Entrevista 22)*

En el presente capítulo daremos cuenta de las valoraciones acerca de la concurrencia al bachillerato que se observa a través de los discursos de los jóvenes entrevistados. A su vez, serán atendidos los discursos de los jóvenes que se desvincularon en el primer año de bachillerato en el liceo N° 26 acerca de los significados de (no) concurrir al bachillerato.

Resulta interesante antes de comenzar el análisis, indicar la importancia del estudio de las significaciones. Posicionados desde el interaccionismo simbólico entendemos que la construcción de significados es una actividad claramente social y nunca puede ser reducida a lo individual, ya que los significados son productos de la interacción social. En esta línea, el ámbito liceal se presenta como un espacio de relacionamiento y construcción de diferentes interpretaciones frente a las interacciones tanto con el grupo de pares como con las autoridades. El encuentro con el mundo simbólico de los alumnos nos permitió contemplar no sólo las formas en que toman presencia las determinantes estructurales en las construcciones significativas en torno al bachillerato, sino también las elaboraciones en las que participan en gran medida los deseos, los sentimientos, necesidades y las propias historias de los sujetos.

En lo que respecta a este primer punto de análisis, podemos decir que no aparecen grandes diferencias en cuanto a los alumnos que provienen de instituciones públicas o privadas en el ciclo básico en ninguno de los liceos.

A través del análisis discursivo podemos afirmar que aparecen dos motivos que se repiten en reiteradas oportunidades en los discursos de los entrevistados de trayectos sin repetición en cuanto a la concurrencia al bachillerato; estas consisten en reconocer al mismo como medio de acceso para la educación superior así como para el futuro laboral. Veamos algunos argumentos que lo ilustran:

*"Para tener un futuro mejor, porque si no es medio difícil terminar algo, necesitas estudios para poder salir adelante y tener una carrera que sirva para tener una buena vida, poder mantener a tu familia o poder tener una vida independiente"*  
*(Entrevista 3) "Los que estamos acá es porque realmente queremos estudiar y ser alguien, no tanto lo obligado" (Entrevista 13) "(...) Si vos estudias en cuarto en*

*adelante, tenés mucha más facilidad para entrar al mercado laboral" (Entrevista 22) "(...) acá ya estás viniendo para algo, para un trabajo, estás a otro nivel más adulto (...)" (Entrevista 29)*

Es interesante realizar dos apreciaciones en este punto, la primera consiste en demostrar que la referencia al bachillerato como pasaje al futuro laboral va acompañada por ciertas aspiraciones en lo que concierne a la calidad de los futuros trabajos:

*"Y vengo porque quiero trabajar y quiero un trabajo bien" (Entrevista 2) "No quiero trabajar en una fábrica toda la vida" (Entrevista 4) "Para tener un futuro mejor (...) para tener un mejor trabajo (...) te tratan de mejor manera" (Entrevista 7)*

Esto constituye una valorización destacable si tenemos en cuenta que actualmente nos hallamos dentro de una sociedad en la cual el sistema salarial se ha debilitado traduciéndose en una flexibilidad instalada y una creciente desregulación del trabajo. Nos encontramos transitando procesos que conllevan a la pérdida de confianza en la sociedad y sus instituciones, en nuestra capacidad para interpretarla y para proyectarnos dentro de ella. Partiendo de estos procesos de empobrecimiento y desregulación laboral que afectan a nuestra sociedad, se torna relevante apreciar cómo en los discursos de algunos jóvenes se concibe al sistema educativo como un factor de salvación y medio a través del cual lograr la estabilidad laboral a futuro.

El segundo aspecto a resaltar tiene que ver con una particularidad que existe en los discursos de los estudiantes del liceo N° 15 en cuanto a los antecedentes educativos familiares, es decir entre quienes provienen de hogares con climas educativos altos y quienes provienen de hogares con climas educativos medios. Si bien en ambos casos se pone énfasis en los beneficios a futuro de concurrir al liceo, los primeros relacionan mayoritariamente los significados de concurrir al bachillerato con el futuro educativo, con continuar una carrera, con la profesionalización, mientras que los segundos, relacionan el hecho de concurrir al liceo con su futuro laboral. Esta última idea de asociar al centro educativo con la profesionalización a futuro en el liceo N°15 queda reforzada por los discursos emergentes del grupo de discusión donde se le otorgó relevancia a este punto a diferencia de la categoría laboral o los demás significantes del liceo.

Podríamos considerar esta idea como una señal interesante de la perspectiva reproductivista de la educación defendida por Pierre Bourdieu (2003). El mismo sostiene que el origen social de los individuos es uno de los componentes que conforman la base para la selección y diferenciación que se ejerce en el sistema educativo. De este modo vemos que los estudiantes que provienen de

hogares con menor educación son quienes posiblemente tengan en mayor medida la necesidad de ingresar al mercado laboral, y así, perciben al liceo como un recurso para llegar a ese objetivo. En cambio, entre los estudiantes que provienen de hogares con un nivel educativo de los padres superior conciben al liceo como un vehículo para sus estudios superiores y no priorizan el ingreso al mundo del trabajo. Esto nos permite reflexionar sobre las implicancias del proceso de selección que opera en el sistema educativo desde la temprana edad. Lo que implica no solo una tendencia a la reproducción de los climas educativos de origen, sino también el avance del sistema educativo en base a una exclusión que le es inherente desde esta perspectiva teórica.

Otra de las motivaciones que surgió en los discursos de los estudiantes en ambos liceos, pero no con tanta recurrencia como los motivos nombrados anteriormente, en cuanto al sentido de la concurrencia al bachillerato consistió en cuestiones tales como considerar al liceo como recurso formador de identidades:

*"(...) Los que estamos acá es porque queremos estudiar y ser alguien" (Entrevista 13) " (...) Me parece que te sirve para la vida, hoy por hoy no sos nadie si no terminas el liceo" (Entrevista 22)*

Mediante estos discursos podemos ver que en algunos jóvenes convive la idea de una identidad que se consolida a partir de la asistencia al liceo, si bien los mundos adolescentes se caracterizan por el dinamismo y la constante mutación de los referentes identitarios, la concurrencia a los centros educativos parece constituir un vector fijo y permanente a la hora de configurar la identidad de estos jóvenes y el reconocimiento social en tanto lugar de pertenencia. En base a las ideas de Bizberg (1989) podría decirse que el individuo moderno es un individuo integrado, que se afirma como individuo pero ejerciendo su individualidad dentro de un contexto social que le impone las reglas a las que debe adaptarse. Esto podría tornarse como insumo a la hora de comprender las acciones de los individuos y los conflictos sociales que tienen lugar a partir de la asistencia o no a los centros educativos.

A su vez, varios alumnos hicieron referencia a la importancia del liceo como fuente de integración social entre los jóvenes:

*"(...) Como que en el liceo tenés que venir por los amigos, por los compañeros de clase, ya es un buen momento para hacer amigos" (Entrevista 12) " (...) es una manera de socializar para mí, me parece, de conocer amigos, no sé, yo me hice muchos amigos acá (...)" (Entrevista 20)*

Aquí vemos otro de los elementos que alude a la significación del bachillerato, reconociendo en este caso su función integradora. Desde esta perspectiva, para muchos jóvenes el liceo cumple un rol muy importante en lo concerniente al relacionamiento social: recordamos aquí características de la etapa que se encuentran atravesando los jóvenes entrevistados, donde la adolescencia constituye un período en la vida de los individuos en el cual el grupo de pares se torna muy importante y referente, y la familia queda relegada a un segundo plano. En este escenario los centros de estudio ofrecen a los jóvenes un espacio donde consolidar el relacionamiento con sus grupos de pares.

Enfocando la mirada en los discursos de los alumnos con trayectos con repetición en cuanto a los motivos de concurrencia al bachillerato, en ambos liceos nos encontramos con una porción importante de estudiantes que lo significa como tránsito para su futuro laboral, mientras que otros aluden a la ausencia de otras alternativas, veámoslo en sus propios discursos:

*“[Con respecto a las motivaciones para la concurrencia] Sino ¿qué hago? No hago nada (...) me quedo todo el día mirando el techo” (Entrevista 14) “Porque en realidad me gusta más hacer liceo que hacer UTU” (Entrevista 16) “[Motivaciones del bachillerato] No, no, ninguna, lo hago porque lo tengo que hacer pero no me gusta” (Entrevista 18)*

Aquí podríamos ver reflejada la presión social y moral en lo referente a la concurrencia al bachillerato, la cual tiene quizás efectos contrarios, ya que ante la ausencia de motivaciones reales, la permanencia en el centro se torna inestable y al no existir ofertas seductoras -o falta de difusión de las mismas- que posibiliten a los estudiantes dejar el liceo y enfocarse en una currícula que sí despierte interés y mayores expectativas, continúan concurriendo al bachillerato donde sus resultados académicos los frustran cada vez más en una sociedad donde hay grandes exigencias y demandas en este aspecto. Es importante considerar aquí las implicancias que tiene esta situación para la trayectoria de estos jóvenes. Está comprobado que el rezago afecta negativamente la autoestima del joven, quien comienza a presentar problemas de conducta para combatir su fracaso lo que conduce al rechazo por parte de las autoridades y al acercamiento a pares con bajas expectativas educativas y con bajo rendimiento académico (Gelber, 2010). De este modo, el vaciamiento del sentido del bachillerato constituye hoy en día un problema que afrontan los jóvenes que han repetido su primer año de bachillerato.

Si bien entre los alumnos de trayectos con repetición no se han encontrado grandes diferencias de acuerdo al clima educativo del hogar, sí se han encontrado desacuerdos comparando sus discursos con lo sostenido por los alumnos con trayectos sin repetición, quienes sí encuentran

grandes significaciones en el liceo y no mencionan como motivos o valoraciones hacia el mismo la ausencia de otras alternativas.

En lo que concierne a los jóvenes desvinculados del bachillerato tampoco se han encontrado grandes diferencias discursivas en cuanto al clima educativo del hogar. Realizando una mirada general sobre sus discursos podría decirse que a pesar de que no todos manifiestan la posibilidad de volver al liceo, y dentro de los que sí lo piensan quizás no se hace efectivo el retorno al bachillerato, la mayoría le otorga gran importancia a los significados de la concurrencia al mismo. Damos paso a sus propios discursos:

*"(...) Sin el liceo no sos nada, terminar tengo que terminarlo pero no sé" (Entrevista 35) "(...) Terminarlo lo tengo que terminar (...) porque también si lo terminas se te abren más caminos, más posibilidades de hacer alguna otra carrera o algo" (Entrevista 37) "Yo quiero terminar sexto y todo pero es difícil" (Entrevista 38)*

Se considera interesante analizar estos discursos desde la perspectiva durkhemiana en lo que refiere al funcionamiento social en las sociedades modernas, las cuales se caracterizan por el predominio de las tecnologías avanzadas y la gran división del trabajo, donde los individuos están en una relación de interdependencia para satisfacer sus necesidades básicas. Este autor sostiene que cada sociedad encuentra su mejor funcionamiento a partir de la construcción de una conciencia colectiva, de la cual se desprende una autoridad basada en un sistema de normas puestas en funcionamiento con el propósito de mantener el orden social y moral a través del respeto de las mismas por parte de los miembros de la sociedad. En este marco parece oportuno mencionar el concepto de hecho social para pensar la educación. A través del sistema educativo se desarrollan procesos de incorporación de las normas sociales y de la conciencia colectiva. El concepto de hecho social está muy emparentado con el de habitus acudido por Bourdieu (2008) en la medida que alude a la incorporación del mundo externo. Incorporación que estructura la subjetividad, aunque no por ello es inamovible o determinante. Así, tanto para Bourdieu, referenciando en este caso al carácter externo del concepto de habitus, como para Durkheim, esas estructuras son exteriores e impuestas al sujeto desde fuera. Siguiendo esta línea de análisis podemos entender que los jóvenes desertores del primer año de bachillerato en ambos liceos presentan una escala de valores fuertemente incorporada a partir de la imposición social de un sistema normativo que a pesar de encontrarse desvinculados del bachillerato reconocen la importancia y las significaciones del mismo, y así se despiertan sentimientos de frustración por el incumplimiento de metas y expectativas sociales.

A modo de síntesis podemos advertir la gran importancia otorgada a la concurrencia y finalización del bachillerato por parte de los alumnos de trayectos sin repetición así como por parte de los desvinculados. Sin embargo se generan sentimientos diferentes entre estos dos grupos de jóvenes. Por parte de los alumnos con trayectos sin repetición se alcanzan diferentes horizontes de percepción a partir de posicionamientos socio culturales desiguales hacia el sistema educativo, lo que estaría demostrando la insuficiencia de este último como mecanismo amortiguador e igualador de esas diferencias. Por otra parte, desde la mirada de los alumnos desvinculados se manifiestan sentimientos de frustración por no lograr completar el bachillerato. En el caso de los alumnos de trayectos con repetición vemos que predomina la consideración del bachillerato como posibilidad frente a la ausencia de otras alternativas mostrando escaso interés en el mismo.

## **7.2. Una transición controversial**

*“(...) para mi entre el ciclo básico y el bachillerato hay un abismo. Hay un abismo porque yo que sé en el ciclo básico te dejan pasar por alto un montón de cosas, te miman mucho, y en el bachillerato no, ya sos grande hacete cargo de tus responsabilidades” (Entrevista 28)*

Luego de haber desarrollado las diferentes significaciones que despierta el bachillerato en los jóvenes nos adentraremos en el estudio de sus opiniones acerca del proceso de transición de ciclo básico a bachillerato.

En lo que respecta a las concepciones acerca de un cambio en la transición de ciclo básico a bachillerato no se encontraron diferencias por centro educativo, pero sí notamos contrastes entre los actores implicados, ya sea entre alumnos de trayectos sin repetición, estudiantes repetidores y desvinculados, así como entre quienes provienen de centros públicos y privados en la enseñanza media básica. Por su parte, el clima educativo del hogar de los jóvenes no ha tenido peso en este aspecto.

La mayor parte de los entrevistados notaron diferencias en este pasaje dando cuenta de las mismas en distintos ámbitos. Entre todos los cambios percibidos podemos encontrar un denominador común que permea esa transición de ciclo básico a bachillerato: se reconoce un cambio normativo entre la institución donde cursaron el ciclo básico y la que los recibe para estudiar el bachillerato. Ese cambio tiene que ver fundamentalmente con la percepción de mayores libertades en la educación media superior con respecto al ciclo básico. Desde los propios discursos de los jóvenes se advierte la multitud de implicancias que esto tiene sobre su recorrido por el liceo. Conozcamos algunos discursos que así lo ilustran:

*"(...) acá madurás pila, es distinto, nada que ver, además el entorno, la gente, son todos más grandes, más maduros, es distinto el entorno" (Entrevista 28) "(...) el cambio ese más grande que te digo es el de la libertad, que este sea de puertas abiertas y eso" (Entrevista 27) "Hasta tercero es una cosa, después es totalmente diferente" (Entrevista 36) "Más responsabilidad también y aparte no están arriba tuyo si vas o si no vas, se supone que sos más grande y ya corre por tu cuenta, es tu responsabilidad también" (Entrevista 35) "(...) para el ciclo básico vos estás todo el tiempo esperando que venga el profesor a decirte lo que tenés que hacer. Eso acá ya no es así" (Entrevista 12)*

Con el fin de comprender el rol que podría estar desempeñando la libertad en las experiencias de los jóvenes dentro del espacio liceal, consideramos pertinente aludir a los aportes de Eric Fromm (1971) de su libro "El miedo a la libertad" donde analiza el significado de la libertad para el hombre moderno y advierte el doble sentido que ésta tiene en la vida de los individuos. Por un lado, constituye una fuente de autonomía y racionalidad, y por otro supone un recurso de aislamiento. Fromm entiende que el hombre naciente es libre frente a sí y frente al resto de la sociedad, entendiendo a la libertad como la posibilidad de gobernarse por sí mismo. En base a estas ideas podemos analizar las representaciones que los jóvenes construyen acerca del cambio hacia el bachillerato. Podría decirse que la institución educativa se torna un espacio de libertad, donde cada estudiante se vuelve absolutamente responsable de sus propios actos y ya no se cuenta con un constante acompañamiento, lo que conlleva al miedo y a la incertidumbre permanente de ser conscientes de que cada uno se elige a cada momento. Este modo de concebir el bachillerato por parte de los jóvenes se enmarca dentro de las consecuencias de la modernidad desarrolladas por Giddens (1997) quien sostiene que si bien la vida moderna expresa algunos aspectos de un orden tradicional caracterizado por la seguridad, inevitablemente conlleva al surgimiento de nuevos y terribles riesgos. Los propios jóvenes sienten que son los nuevos legisladores y jueces de sus propias acciones y que ya no encuentran un único modelo a seguir, sino que cada uno debe construir su propio camino y hacerse responsable de sus propias construcciones.

Siguiendo esta línea de análisis, la idea de las mayores libertades en el bachillerato sobreviene nuevamente cuando los jóvenes hacen referencia a la existencia de ventajas acerca de la concurrencia al bachillerato en ambos liceos. Se constata un amplio reconocimiento de los aspectos positivos del bachillerato por parte de sus alumnos, tanto de quienes provienen de centros públicos como de privados, incluso por quienes se encuentran repitiendo, idea que podría ayudarnos a

comprender su retorno al liceo. Esto no ocurre así en el caso de los desertores, quienes sostienen no encontrar ventajas reales -y quizás inmediatas- en la concurrencia al bachillerato, a pesar de que en el capítulo anterior nos encontramos con una gran importancia otorgada al bachillerato por parte de los discursos de los desafilados de la educación media superior.

Si pensamos ahora en las desventajas de la concurrencia al bachillerato, es interesante notar que sólo una minoría nombró algún aspecto negativo, hubo gran consenso en la inexistencia de desventajas, ya sea por los estudiantes así como por quienes abandonaron el liceo. Este hecho resulta bastante llamativo si analizamos la desvinculación en función de los datos, que muestran que es en ese tránsito donde se pierde casi la mitad del alumnado, y más aún en el caso de los alumnos de trayectos sin repetición quienes en su gran mayoría sostuvieron conocer el fenómeno de la desvinculación masiva producida en cuarto año. Una posible interpretación que podríamos realizar tiene que ver con entender que nos encontramos frente a procesos de aceptación, conformismo y naturalización ante situaciones de desigualdad social propios de la modernidad que conducen a la culpabilización de determinados actores y a la no adjudicación de la responsabilidad al sistema educativo en este caso.

En consonancia con lo anterior, en lo que concierne al nivel exigido en el bachillerato también nos encontramos con algunos discursos que ilustran la tendencia a la autoresponsabilización:

*"(...) la exigencia se la pone uno mismo en el bachillerato (...) Son iguales las exigencias en todos lados, va en uno lo que se exija o no (...)"(Entrevista 3) "No, no me pareció diferente, me pareció que no tenía tiempo yo para meterme porque yo sabía que si me preocupaba y me ponía a estudiar me iba bien (...)" (Entrevista 41)*

Retomando los signos de cambio significativos percibidos por los jóvenes, como advertimos anteriormente, nos encontramos con discursos diferentes si consideramos los relatos de quienes provienen de instituciones privadas o públicas en el ciclo básico. Veamos los discursos de quienes provienen de centros privados:

*" (...) yo iba a un colegio privado, entonces claro, el cambio al público fue totalmente distinto (...)" (Entrevista 1) "Había diferencia no solo porque pase de tercero a cuarto sino también porque venís de un privado (...) [¿y en qué consistían esas diferencias?] En que estaban más arriba tuyo todo el tiempo" (Entrevista 8)*

Esta idea de discriminar grandes cambios y adjudicarlos principalmente al tránsito de una institución privada a una pública por sobre el pasaje del ciclo básico al bachillerato podría estar ilustrando por parte de los alumnos la existencia de diferencias sistémicas y funcionales entre los liceos públicos y privados. Por su parte, el énfasis puesto en el cambio privado-público así como las percepciones que discriminan una ampliación de las libertades en el bachillerato quedan reforzados a través lo sostenido por los grupos de discusión, veámoslo:

*"(...) para mí la libertad cambió todo (...) te cambia la cabeza (...)" (Grupo 1) "(...) hay diferencias, en el privado no nos dejaban salir ni nada (...) acá fue liberación total" (Grupo 2)*

Para intentar comprender los posibles factores que conllevan a las grandes diferencias en el funcionamiento de los liceos públicos y privados haremos referencia en primer lugar a las percepciones acerca del nivel académico exigido por los liceos de educación media superior, y en segundo lugar, a la contribución por parte de los profesores, ya que en ambos aspectos se concentra la mayor diferencia entre las opiniones de los alumnos que provienen de centros públicos y privados. Considerando las exigencias, resulta interesante mostrar que mientras quienes cursaron el ciclo básico en liceos públicos sostienen que su primer año de bachillerato se caracterizó por mayores exigencias, para quienes cursaron ciclo básico en instituciones privadas esto es al revés, las exigencias eran mayores en la enseñanza media básica. Ilustremos lo sostenido a través de relatos de los estudiantes que provienen de liceos públicos:

*"Porque ya se dejó de lado el no estudiar, antes no se estudiaba mucho (...) y ahora hay que hacer de todo para los escritos y eso (...) porque si no, no te da para pasar a fin de año" (Entrevista 5) "(...) exigen más. Si porque viste que en tercero ta no hacías los deberes y una tela perdonan, pero en cuarto se pone bravo, tenés que concurrir, tenés que ir a clase, tenés de todo" (Entrevista 21)*

Veamos ahora la gran diferencia de estos relatos respecto a los de los estudiantes que provienen de liceos privados:

*"(...) en el privado me exigían mucho más que acá" (Entrevista 1) "Allá eran mucho más exigentes, los profesores con venir a clase, con todas esas cosas y acá muchos paros, muchas cosas que al estudiante perjudican"(Entrevista 24) "A mi cuarto me*

*pareció fácil como la exigencia y todo, no te exigían tanto, no tenías que estudiar tanto, en el privado siempre era para la clase que viene tenés que repasar algo"*  
(Entrevista 24)

En lo que concierne a la contribución por parte de los profesores también hay dos visiones distintas, por un lado, quienes realizaron ciclo básico en liceos públicos reconocen tener apoyo por parte de los docentes, mientras que los estudiantes que provienen de colegios privados notan una menor participación por parte de los docentes en el liceo público. Daremos paso a las voces de quienes consideran que en el bachillerato los profesores contribuyen al correcto desempeño de los alumnos:

*"Pila de consejos que te dan todo el tiempo (...) yo que sé en cuarto año de liceo todo es consejos, consejos, consejos, te atomizan la cabeza con eso yo que sé a mí me encanta" (Entrevista 10) "Te explican lo máximo posible hasta que entiendas (...) se quedaban horas aparte, ayudaban sí" (Entrevista 11)*

En contraposición, veamos la voz de un alumno que proviene de una institución privada que describe detalladamente la situación:

*"Cambian, porque antes estaban muy atentos a vos, te conocían mucho y acá no, sos uno más (...) además en el privado los profesores generaban más lazos, mucha amistad y confianza, todas cosas que acá no puedo (...) para mí hay falta de compromiso (...) te das cuenta por las faltas que tienen (...) a nosotros nos perjudica (...) te saca la motivación. Vos, te levantás temprano, todo, y te falta el profesor y te tenés que quedar sin hacer nada" (Entrevista 24)*

Considerando todos los relatos vemos recurrente la idea de que la contribución o el apoyo por parte de los profesores para con los alumnos, tanto en el liceo N° 26 como en el N° 15, depende mucho de la voluntad de los docentes y no tanto de las normas de la institución, situación que no se presenta de igual forma en el caso de los liceos privados. Por parte de los discursos de quienes asistieron a liceos privados se denuncia la falta de compromiso y coordinación institucional por parte de las autoridades de liceos públicos.

Por su parte, en ambos grupos de discusión hay consenso en que el relacionamiento con los profesores ha cambiado, reforzándose la idea de que las mayores exigencias y el acompañamiento

depende mucho de cada docente y nuevamente relacionan estos cambios vividos en el bachillerato con las mayores libertades del mismo.

Considerando que Uruguay presenta serios problemas de rezago y desvinculación en todo su sistema educativo pero sobre todo en la enseñanza secundaria nos adentraremos en los motivos atribuidos por los jóvenes a la repetición para intentar comprender la situación en la que se encuentra gran parte de los liceos públicos en el Uruguay. En primer lugar, podría decirse que los motivos emergentes de los discursos fueron similares en ambos liceos y en este caso tampoco hubo diferencias al considerar el clima educativo del hogar de los estudiantes; en segundo lugar, podemos afirmar que la mayor parte del alumnado sostiene que las circunstancias que condujeron a su repetición fueron problemas personales, insistiendo a su vez en que las mayores libertades juegan un rol sustantivo en su desempeño académico, veámoslo:

*"(...)no pude seguir porque ta me parecía re difícil y ta aparte tenía pila de faltas(...)" (Entrevista 31) "Y me costó el cambio de ciclo básico a este año (...) Materias nuevas y todo eso y ta me costó un poco" (Entrevista 32) "Le tenía que prestar más atención a los escritos, a estudiar más, tipo dedicarle muchas más horas y aparte que te exigen más [pero] vos haces lo que querés, si faltás, faltás (...) no es como en tercero que llaman a tu casa (...) si no te está un adulto diciendo las cosas que tenés que hacer, vos es obvio que te va a gustar quedarte afuera con tus compañeros (...) me parece que viene más por ese lado" (Entrevista 33)*

De aquí emerge nuevamente la idea de una incapacidad individual y no del propio sistema en el proceso de repetición. Vemos que la repetición no es observada retrospectivamente por los jóvenes como consecuencia de una sociedad injusta o como problemas del sistema educativo, sino fundamentalmente atribuida a problemas de los propios jóvenes (Filardo, 2010). Más adelante veremos que esta situación de auto-responsabilización se repite en el caso de los motivos registrados por los jóvenes en cuanto a la desvinculación del sistema educativo. Esto tiene múltiples implicancias, sobre todo a la hora de buscar soluciones desde los propios jóvenes, ya que sin una correcta visión de los problemas no es posible lograr eficientes soluciones.

Para finalizar podríamos considerar que si bien se ha puesto gran énfasis y apoyo en la transición entre Educación Primaria y Educación Media Básica, la transición entre Ciclo Básico y Bachillerato en cierta medida se ha dejado bastante de lado. Esto podría interpretarse como una peligrosa negligencia por parte de las autoridades como de todos los ciudadanos, ya que este cambio

despierta grandes controversias para los jóvenes inmersos en esa etapa del proceso educativo. Es por estas razones, y por considerar que del éxito y de la calidad de la enseñanza en todas sus etapas depende el futuro de nuestro país, que consideramos que este proceso también debería ser atendido y tratado con especial atención.

### **7.3. La libertad interrogada**

*“Acá tenés más libertad y eso muchas veces te juega en contra” (Entrevista 5)*

Retomando ideas del capítulo anterior nos enfocaremos ahora en una de las mayores transformaciones encontradas por los jóvenes en el tránsito de ciclo básico a bachillerato, la cual es como manifestamos anteriormente, el reconocimiento de mayores libertades en las instituciones de segundo ciclo. Con el fin de profundizar en la comprensión de esta percepción, haremos referencia a la idea acuñada por Gilles Deleuze (1989) acerca de las Sociedades de Control. Deleuze aborda este concepto para mostrar una transformación en cuanto a las relaciones de poder que se entablan en las distintas configuraciones sociales, alternado la propuesta que anteriormente había hecho Foucault (1986) al respecto. Las nuevas organizaciones se caracterizan por transformaciones en el lugar del Estado así como en el rol del sujeto en los espacios sociales. Nos encontramos frente a la revalorización de la figura del individuo el cual se caracteriza por ser libre, activo, poseer capacidad de elección y a su vez, ser responsable de sus actos; son justamente éstas las características novedosas percibidas por los jóvenes acerca de su pasaje por el bachillerato. Es interesante aclarar que esa mayor autonomía no significa de ningún modo desprenderse de ciertos determinantes y expectativas sociales. A propósito podemos retrotraernos al concepto de libertad en términos durkheimianos, el cual alude a la posibilidad de la libertad siempre dentro de la conciencia colectiva, en este sentido habla de una libertad social. La libertad está ligada a la coacción, para poder elegir primero es necesario haber incorporado la conciencia colectiva. En este sentido podemos pensar este asunto en términos de tensión entre libertad y coacción. Las nuevas formas de control características de las sociedades contemporáneas se pueden ver reflejadas en los liceos donde se imparte la enseñanza media superior, en los que ya no se ejerce el control a través del seguimiento cercano de los cuerpos que requería lugares de encierro para los individuos, sino que el control opera a través de la participación y de un régimen de socialidad, es así como nos encontramos frente a procesos caracterizados por las *“(…) formas ultrarrápidas que adopta el control al aire libre y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el período de los sistemas cerrados”* (Deleuze; 1989:5).

Así, las transformaciones referidas constituyen un fuerte cambio en las sociedades manifestándose en los diferentes espacios sociales. En nuestro caso, centraremos la atención en las influencias que entendemos que las Sociedades de Control ejercen sobre el sistema educativo uruguayo, más precisamente, en los liceos de bachillerato estudiados. A partir de lo anterior se puede pensar en la existencia de un doble problema en los centros de bachillerato. Por un lado, las formas de “*control al aire libre*” no logran ser lo suficientemente eficaces como para retener a los estudiantes en sus centros de estudio y, por otro lado, las exigencias del sistema acerca de la capacidad autorreguladora que deberían presentar los jóvenes también parece presentar ciertas fisuras, ya que gran parte de los mismos parecen no encontrarse aptos para actuar gestionando y dirigiendo su propia libertad.

Volviendo sobre ideas del capítulo anterior en cuanto al señalamiento por parte de varios jóvenes acerca de la falta de control con respecto al seguimiento académico y personal por parte de los profesores, podríamos pensar en la idea del miedo a la libertad propia del hombre moderno dentro de las Sociedades de Control. En cierto sentido nos encontramos frente a una situación anómica, ya que si bien los estudiantes conciben la importancia de concurrir al bachillerato no perciben guías de acción para manejarse dentro del mismo, esperando que su asistencia sea pautada por parte de las autoridades. Así, podríamos pensar en un proceso en el cual los jóvenes sienten de modo simultáneo la ausencia de normas que consideran deberían ser dictadas por la estructura liceal para lograr las metas demandadas por la sociedad, y a su vez, la presión social en cuanto a la capacidad de manejar del modo esperado su autonomía y por tanto ser consecuentemente responsable de sus actos.

Siguiendo esta línea de análisis podríamos entender que una de las expresiones de las Sociedades de Control en los centros de estudios abordados por nuestra investigación es el miedo a la libertad. La definición de la cual partimos, alude a procesos a través de los cuales los individuos se tornan responsables de sus propios actos, lo que conlleva al miedo y a la incertidumbre permanente. Ahora bien, para entender en mayor medida el funcionamiento del concepto de libertad en el ámbito liceal desarrollaremos tres formas que adopta la misma. El primer conjunto de manifestaciones de la libertad se denomina libertad espacial y tiene que ver con la ausencia de barreras físicas y normativas que permiten la libre movilidad entre la edificación liceal y el espacio físico externo. La segunda forma que presentan las libertades se denomina libertad vincular consistiendo en la pérdida de fuertes ataduras y dependencia entre las personas, ya sea entre los alumnos con las autoridades dentro del liceo así como entre el grupo de pares. Por último, haremos alusión a la libertad por autonomía, la cual tiene que ver con determinadas libertades otorgadas a los jóvenes como resultado de su supuesto proceso de maduración, lo que implica que las autoridades

otorguen a los mismos amplios permisos pero que a su vez, esperen que sus comportamientos reflejen haber logrado el buen juicio y la prudencia.

Con el fin de adentrarnos en los discursos primero debemos notar que en este tema no se han percibido diferencias por centro educativo, ni de acuerdo al clima educativo del hogar, ni a la procedencia de liceos públicos o privados. Incluso no se han detectado grandes diferencias discursivas entre los jóvenes que asisten al liceo y los desertores, lo cual refleja la importancia del significado de las libertades en el bachillerato. Sin embargo, como ya hemos referenciado anteriormente, las libertades son concebidas desde las diversas visiones de modo diferente, para algunos se presentan como ventajas de la transición, mientras que para otros resultan ser inconvenientes. Es así como podemos referir a la doble condición de la libertad: por un lado es percibida como una posibilidad y por otro como una dificultad. La mayoría de los entrevistados que han abandonado el bachillerato y quienes han repetido el primer año del mismo perciben esas mayores libertades como una desventaja o una dificultad en su pasaje por la enseñanza media, ya que si bien perciben los beneficios de actuar libremente bajo sus propios juicios, no se sienten capaces de autocontrolar su concurrencia y rendimiento sin adultos que les recuerden diariamente las reglas del bachillerato.

Veamos ahora cómo estas ideas anteriormente planteadas se deducen de los discursos. Por parte de ambos grupos de discusión se ha generado consenso en las mayores libertades con respecto al ciclo básico:

*“Hay más libertad pero también hay más obligaciones. No es que estén todo el tiempo los profesores arriba tuyo, ya depende de vos lo que hagas (...)” (Grupo 1)*  
*“Sos del montón y chau (...) Yo me acuerdo el primer día del año pasado que agarraba el celular re escondida y después miraba y andaban todos con los celulares, y yo como una tarada escondiéndolo” (Grupo 2)*

Veamos ahora los discursos de los estudiantes y desertores acerca de la primera forma que pueden adoptar las libertades, es decir la libertad espacial:

*“(...)Hay otro tipo de libertades que en el ciclo básico no las había (...) por ejemplo eso de que podes salir, ir a la plaza, no sé mejor me parece mejor (...) Y capaz que la libertad también es una desventaja porque uno está libre de hacer lo que quiera, no está controlado” (Entrevista N°3)* *“Primero sobre lo institucional que tenés más libertad, tenés la puerta abierta cosa que ta, que son beneficios pero*

*también son contras, o sea vos tenés la responsabilidad de entrar o no a clase (...)" (Entrevista 13) "(...) salís y entras y nadie sabe" (Entrevista 26) "(...)en el liceo que yo iba antes tenías rejas (...) este te da más libertad" (Entrevista 27) "En el 26 no, si no quería entrar no entraba."(Entrevista 40)*

Enfocándonos ahora en la libertad vincular, en los discursos de los entrevistados de ambos liceos podemos apreciar lo siguiente:

*"(...) no hay tantos controles (...) empezás a caminar solo, y no estar tan apoyado por los profesores como en el ciclo básico, no estás tan orientado a un montón de cosas, vos tenés que hacer las cosas solo, y para el ciclo básico vos estas todo el tiempo esperando que venga el profesor a decirte lo que tenés que hacer. Eso acá ya no es así" (Entrevista 12) "Y capaz que en el ciclo básico al ser más chicos los profesores y los adscriptos te siguen más (...) en cambio acá si faltas es tema tuyo, vos sos responsable si entras o no entras" (Entrevista 13) "(...) No va a haber un profesor todo el tiempo diciéndote que hagas los deberes, si faltaste o no faltaste" (Entrevista 3) "Si te quedas atrás, te quedas atrás y fuiste, ya está" (Entrevista 15) "De tercero a cuarto el trato con los profesores es re diferente, el trato es solo académico acá (...) en cuarto cada uno está en la suya(...)nadie te orienta bien (...)" (Entrevista 18) "(...) te tratan como una persona más grande, y vos a veces no te sentís preparado para eso" (Entrevista 22) "Más responsabilidad y aparte no están arriba tuyo si vas o si no vas, se supone que sos más grande y ya corre por tu cuenta, es tu responsabilidad también" (Entrevista 35)*

Los discursos siguientes podrían estar describiendo lo que caracterizamos como libertad por autonomía:

*"(...) La exigencia se la pone uno mismo en el bachillerato" (Entrevista 3) "(...) y eso también es un gran cambio porque si vos cambias empezás a valorar más lo que tenés, en primer ciclo nadie valora nada, rayan las paredes, y acá se valora mucho más" (Entrevista 13) "(...) te ven como adulto más responsables (...) ahora es como que dependes de vos solo" (Entrevista 17) "Madurar, conocer amigos que están a tu nivel (...)" (Entrevista 28) "(...) depende más de vos que de lo que el profesor te pueda dar" (Entrevista 22)*

El grupo de discusión del liceo N°26 manifiesta similares ideas que los discursos de los entrevistados en este aspecto:

*“Nos tratan como objetos más maduros, aunque no lo seamos ¿no? Es que en realidad cambiamos, pero es un año, ellos creen que pasaron como veinticinco años” (Grupo 2)*

Para lograr comprender los significados expuestos recientemente con respecto a las diferentes formas que adopta la libertad en el bachillerato por parte de los entrevistados, como ya hemos referido en el capítulo anterior, utilizaremos los aportes de Eric Fromm (1971) que buscan la comprensión de un aspecto de la estructura del carácter humano: el proceso de crecimiento de la libertad. A partir del largo proceso de individuación iniciado desde fines de la edad media, el hombre ha llegado a emerger como entidad separada y autónoma. Esta situación junto con las características de la estructura social contemporánea lo ha colocado en un profundo aislamiento y soledad moral en la que radica su miedo a la libertad. Podríamos entender que el espacio liceal constituye un lugar donde algunos jóvenes vivencian la libertad como una fuente de autonomía y crecimiento personal, pero al mismo tiempo otros jóvenes consideran que el liceo constituye una fuente de aislamiento, lo cual se puede reconocer si tenemos en cuenta que las mayores libertades constituyen una de las principales causas brindadas por los jóvenes acerca de la deserción del bachillerato.

Los lazos que mantienen unido al hombre con el mundo exterior otorgan seguridad y sentimiento de pertenencia, orientación y arraigo a algo, pero una vez alcanzada la etapa de individuación cada hombre debe arraigarse, orientarse y optar entre diversos caminos encontrando el propio. De igual modo, en el liceo se da un proceso de transición donde ya no se depende más de las decisiones de los adultos, sino que comienza a tener gran importancia el carácter interno de la autoridad, bajo el nombre de deber, conciencia o superyó. En este proceso el significado de la libertad se va modificando, se da un crecimiento de la fuerza e integración pero por otro lado un aumento paulatino de su inseguridad y aislamiento. Es así como la estructura de la sociedad moderna afecta al hombre de dos maneras: por un lado, lo hace más independiente y más crítico, otorgándole mayor confianza en sí mismo, y por el otro, más solo, aislado y atemorizado. *“(…) La economía capitalista abandonó al individuo completamente a sí mismo. Lo que hacía y cómo lo hacía, si tenía éxito o dejaba de tenerlo, eso era asunto suyo”* (Fromm; 1971: 142). Los patrones para la autorregulación impuestos por las Sociedades de Control que deben ser seguidos para no

desviarse del sistema educativo generalmente son implícitos, como puede apreciarse en las autoridades de la enseñanza media superior. En los casos de los jóvenes que no logran alinearse a esas demandas sociales, es decir quienes no son capaces de llegar a los niveles de madurez esperados para actuar con prudencia y manejar a través del buen juicio las libertades, quedarán aislados del bachillerato perdiendo todo vínculo con la educación media superior y con las relaciones sociales que allí nacen y se establecen.

A partir de este planteo nos encontramos en condiciones de compartir con Fromm la pregunta “*¿Puede la libertad volverse una carga demasiado pesada para el hombre, al punto que trate de eludirla? ¿Cómo ocurre entonces que la libertad resulta para muchos una meta ansiada, mientras que para otros no es más que una amenaza?*” (Fromm; 1971: 31). Podríamos atrevernos a contestar la primera pregunta de modo afirmativo si consideramos que de algún modo los desertores del bachillerato intentan a través del alejamiento del liceo “*librarse de la pesada carga de la libertad*” (Fromm; 1971: 188) que este les otorgaba y que no lograron manejar. La segunda pregunta nos conduce a la idea de la diferenciación social que existe entre los diferentes jóvenes que pertenecen a campos sociales diferentes, que comparten diferentes hábitos de clase que los posiciona de modo diferencial en el espacio social y que se tornan determinantes de sus gustos y aspiraciones.

En otro orden, existen ciertos mecanismos de evasión de la libertad: uno de ellos consiste en la tendencia a abandonar la independencia del yo individual propio para fundirse en alguien exterior a uno mismo con el fin de adquirir mayor fuerza. Se da una tendencia a buscar nuevos vínculos secundarios como sustitutos de los primarios que se han perdido que por lo general manifiestan una dependencia muy marcada con respecto a otras personas o instituciones que determinan cierto orden social. El problema que concebimos en el bachillerato es justamente la ausencia ante la búsqueda por parte de los jóvenes de referentes adultos, lo que nos permitiría hablar de una pérdida de la identidad que conformaba la guía y la seguridad para los jóvenes, desgaste generado, según los discursos, por las concepciones de las autoridades de mayor madurez de los alumnos para gestionar su propia libertad y superar los miedos para con ella.

Para sintetizar lo expuesto anteriormente podríamos decir que nos encontramos dentro de las Sociedades de Control (Deleuze, 1989) lo cual implica en términos de enseñanza media en el Uruguay las exigencias de un comportamiento libre y responsable por parte de los alumnos que se adapte al marco de lealtades sociales estipuladas. A su vez, esto coloca a los jóvenes en una situación de incertidumbre constante, en términos de Fromm (1971) nos encontramos frente al miedo a la libertad del hombre moderno. Así, en relación al bachillerato el problema principal que se desprende refiere a su forma de funcionamiento, lo que nos permitiría cuestionarnos si realmente

éste responde a las necesidades y a las realidades de los jóvenes que concurren al mismo o si de alguna manera esas mayores libertades se presentan como un filtro para determinar quien se encuentra apto para superar ese miedo a autodeterminarse y quién no. Esto nos conduce a pensar en términos bourdieanos en la reproducción social que ejerce el sistema educativo, de alguna manera podríamos pensar que quienes poseen un capital social y cultural que les vale como soporte para superar el miedo a la libertad y lograr el autocontrol comportándose de acuerdo al “buen juicio”, permanecerán de modo satisfactorio dentro del bachillerato, mientras que quienes no tengan incorporadas esas pautas sociales y culturales para afrontar la carga de la libertad, se mantendrán en éste con trayectos con repetición cuando no se desvinculan del mismo. De este modo, podríamos cuestionarnos si existe desde el inicio del proceso educativo uruguayo una preparación y enseñanza para lidiar y superar el miedo a las libertades inherentes al bachillerato.

En este sentido, podríamos concentrar la atención en una función de la educación de extrema importancia, su carácter ciudadano. La educación ciudadana consiste en brindar desde el sistema educativo experiencias que favorezcan a largo plazo el diseño de un plan de vida a través del aprendizaje y del avance personal. En este aspecto sería deseable que la formación en los centros de estudio logre brindarle a los jóvenes categorías de análisis de la realidad a través de principios y criterios generales de valoración para actuar con justicia y solidaridad. En términos generales podemos decir que enseñar consiste en generar condiciones para que otro aprenda, ofrecer las señales o signos que permiten a los estudiantes comprender la realidad y operar sobre ella. Así, enseñar para la ciudadanía significa habilitar a los sujetos dándoles las herramientas necesarias para la toma de posición frente al mundo. Para lograr el carácter autónomo de los estudiantes es necesaria la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Para finalizar, es interesante señalar que la demanda de una mayor preparación para afrontar la autonomía personal constituye un objetivo prioritario de la educación. Sin embargo este problema termina siendo atribuido a determinados ciclos, en particular a la transición estudiada. Si se lograra una real y completa educación ciudadana, que abarque desde los primeros años de vida de los sujetos y coopere con el proceso de crecimiento autónomo de los mismos, podrían aliviarse las tensiones que genera la transición de ciclo básico a bachillerato aportando en términos generales al desarrollo personal de los individuos.

#### 7.4. Desertores e integrados: la desvinculación en el espejo

[¿Por qué dejan los desertores?] *Por la libertad, se ponen a fumar algo o tomar algo, les gusta la joda y cada vez se juntan más y siguen cebados" (Entrevista 27)*

En esta instancia nos enfocaremos en considerar el problema de la desvinculación del primer año de la enseñanza media superior desde los discursos de los jóvenes, lo que resulta extremadamente importante si consideramos la situación actual del sistema educativo y los mayores problemas a los cuales se enfrenta actualmente la enseñanza media. El abandono del sistema educativo formal no es un evento particular y espontáneo sino que constituye un evento complejo en el que inciden aspectos familiares, curriculares e individuales. Además, debemos considerar que el abandono liceal es uno de los indicadores de riesgo de desprotección social, reproducción de la pobreza o dificultades de movilidad social ascendente.

Con el fin de comprender parte del fenómeno de la deserción, elaboraremos una caracterización acerca de los diferentes motivos relatados por los jóvenes, tanto los propios desertores como los alumnos, que los condujeron a la desvinculación<sup>5</sup>. Esta conceptualización consta de la construcción de tres ejes temáticos que nos facilitan el análisis de las opiniones y experiencias relevadas:

- Razones subjetivas: aspectos relacionados a los trayectos individuales, tales como el (des)interés por el bachillerato, (no) concebir el sentido del mismo, “encontrarse en la vagancia”, la elección de medios de más rápida inserción laboral y estar inmerso en el mundo de las drogas.
- Factores externos al bachillerato: aspectos ajenos a los jóvenes pero que tienen gran incidencia sobre ellos. Aquí nos encontramos con el trabajo y el estudio simultáneo, la falta de recursos económicos y la ausencia de apoyo familiar de los desertores.
- Elementos vinculados al funcionamiento del bachillerato: reglas de funcionamiento de los liceos de segundo ciclo que podrían afectar el desempeño de los alumnos y así producir la deserción. Dentro de esta categoría reconocemos las mayores libertades concebidas en el bachillerato y las mayores exigencias académicas lo cual conlleva a altos niveles de fracaso en el bachillerato.

Consideramos relevante recordar que todos los jóvenes, ya sean los propios desertores así como los estudiantes, fueron interrogados acerca de los motivos de la desvinculación de la enseñanza media superior, y es a partir de sus opiniones que podemos afirmar que no se

---

<sup>5</sup> Dicha caracterización fue tomada de una investigación realizada por Marcelo Boado (2010) titulada *Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en la UdelaR*. A partir de nuestro estudio de campo definimos las categorías en base a un criterio propio.

manifestaron diferencias en los discursos en cuanto a los niveles educativos del hogar de los jóvenes, ni por la concurrencia a liceos públicos o privados en el ciclo básico.

Dentro de los discursos de los desertores se manifiestan diferentes factores que explican su desvinculación, en algunos discursos la deserción se atribuye a factores subjetivos de sus propios trayectos, veámoslo:

*"(...) Salíamos y nos quedábamos afuera y ta hacíamos cualquier cosa [se refiere al consumo de drogas] (...) estuve en rehabilitación y todo" (Entrevista 37) "Hacia cualquier cosa (...) no entraba" (Entrevista 34) "Eh como que no prestaba atención" (Entrevista 35) "Porque no quise estudiar más (...) iba y me venía y no quería más nada (...)" (Entrevista 39) "[referido a cursos de más rápida inserción laboral] yo me quiero ahorrar (...) ya arrancar la carrera porque yo ya tengo dieciocho años entonces no estoy para enlentecerme" (Entrevista 41) "El que no quería estudiar, porque de última en primero, segundo y tercero estudiaba, si tenía ganas de dar algún examen estudiaba, pero ya cuarto no tenía ganas de nada" (Entrevista 35)*

Si bien aparecen temas recurrentes como el desinterés, el aburrimiento, la ausencia de sentido del bachillerato, éstos no fueron los que despertaron mayor importancia por parte de los desertores entrevistados, sino que los más relevantes tuvieron que ver con un elemento vinculado al funcionamiento del bachillerato: las mayores libertades que encuentran en el mismo, veamos sus propios discursos:

*"(...) nadie se preocupa de si vos vas o no vas, si entrás o no entrás, si estás en la puerta y te ven no son capaces de avisarle a tus padres ni nada (...)" (Entrevista 35) "Por ejemplo se queda un amigo afuera y te dice vení Jona vamos a quedarnos a esta materia afuera y bueno dale me quedo." (Entrevista 36) "claro, porque ponele que en el 12 no nos dejaban salir. Te veían salir y te decían "nooo (...) ¿A dónde vas?". Iban a hablar con la adscripta y decían "no este chiquilín está en clase y pa adentro" (risas) En el 26 no, si no quería entrar no entraba" (Entrevista 37) "Si, sí. La libertad esa de salir y entrar es salada" (Entrevista 40)*

A través de estos relatos, podemos hacer nuevamente referencia a las mayores libertades concebidas en la educación media superior. En el caso de los desertores vemos que el tema de encontrarse frente a un menor control es entendido como uno de los principales motivos de deserción en el bachillerato.

A partir de la realización de entrevistas en los domicilios de algunos jóvenes desertores nos encontramos con padres que intervinieron en los discursos de sus hijos. Consideramos pertinente incluir sus aportes en este análisis en el entendido de que nuestro trabajo se basa en la concepción del rol clave de la familia en la conformación de aspiraciones y expectativas de los jóvenes en cuanto a la educación. A su vez, es interesante observar y analizar que en las intervenciones por parte de los padres encontramos puntos coincidentes que conducen a propósitos similares y que aluden a la demanda de mayores controles para con sus hijos desde los centros de estudio, veámoslo:

*“Es que yo no puedo controlarla, en tercero si puedo controlarla porque te llaman por teléfono las adscriptas, pero en cuarto no te llaman (...) tendría que haber un control (...) porque a veces los gurises andan descontrolados (...) se van pa todos lados, se drogan en la puerta del liceo(...) sabiendo de todas las cosas que están pasando ahora con el tema de la droga no hay un control para eso, y es un lugar donde vos mandas a educar a tus hijos, está todo mal (...)” (Entrevista 34) “ [¿crees que las puertas abiertas fue un factor importante para dejar?] totalmente (...) si hasta tercero es una cosa y después totalmente diferente” (Entrevista 36)*

A través de estas demandas de mayor control podrían entreverse nuevamente ciertos problemas o fisuras en la socialización primaria, donde la familia es la principal responsable de que se cumpla el proceso por el cual los individuos en edades tempranas adopten elementos socioculturales de su medio ambiente y los integren a su personalidad permitiéndoles discernir entre lo que es considerado aceptable e inaceptable en sus comportamientos para así adaptarse a la sociedad. Frente a los relatos de los adultos responsables de los jóvenes desertores podríamos suponer la existencia de algunas deficiencias en los procesos que aseguran la internalización de las normas sociales que conducen a volcar demasiadas expectativas en otros agentes socializadores como los centros educativos. Así nos encontramos con la concepción de que el bachillerato además de cumplir con su rol educativo debe ser una especie de aparato disciplinador para estos jóvenes que presentan problemas para comportarse como la sociedad espera. De este modo, podemos sostener

que nos encontramos ante un sistema educativo que no consigue enfrentar de modo óptimo los nuevos problemas de las sociedades actuales que exigen el cumplimiento de funciones que antes eran desempeñadas por otros agentes socializadores.

Concentrándonos ahora en las opiniones de los estudiantes, en ambos liceos, vemos que prevaleció la dimensión que alude a los factores externos al bachillerato, el abandonar el liceo por ingresar al mercado laboral fue uno de los factores más reiterados en los discursos. Veámoslo:

*"Creo que algunos no quieren estudiar y trabajan pensando que es una forma de suplantar al estudio porque creen que es lo mismo, o porque también lo necesitan (...)" (Entrevista 13) "(...) yo conocí a algunos que empiezan así porque dicen ta yo trabajo y no estudio así por lo menos gano algo de plata, aunque sea un poco de plata yyy como estudiar por ejemplo piensan que no está tan bueno y trabajar te da tu propia plata y podés hacer lo que quieras con tu propia plata para mí que sí" (Entrevista 15) "Y a veces tienen motivos personales que tienen que empezar a trabajar o que quieren empezar a trabajar. No sé a veces es para comprarte vos tus propias cosas que supongo que esta bueno, pero el problema es que a la larga te hace mal" (Entrevista 22) "Algunos dejan por trabajos que no valen la pena, ponele trabajar en un supermercado no es un trabajo malo, pero si estas estudiando podés compartir un trabajo mejor. Otras veces es porque no tienen recursos económicos" (Entrevista 28)*

A su vez, por parte de los grupos de discusión se reitera la misma causa principal adjudicada a la deserción, es decir en ambos grupos se llega al consenso de que el principal factor que provoca este fenómeno consiste en el ingreso al mundo laboral:

*"(...) Hay compañeros que dejaron por trabajar (...) porque el estudio no te da plata, te da plata el trabajo (...) en verdad, el trabajo te da plata ahora pero si después terminamos el liceo capaz que tenés un trabajo mejor (...)" (Grupo 1) "Hay mucha gente que se termina arrepintiéndose de no haber terminado el liceo, después de viejo (...) te metes a trabajar y no estudias más (...) quieren plata. Plata para sus cosas, no depender tanto de sus padres" (Grupo 2)*

En estos relatos nos encontramos frente a muchos aspectos interesantes que deberían ser tenidos en cuenta si nos proponemos realizar un análisis detallado de la deserción. Un primer factor podría consistir en que por parte de algunos alumnos el ingreso al mercado laboral de sus ex compañeros es visto como una preferencia ante el estudio, son pocos los estudiantes entrevistados que ven como una necesidad el comenzar a trabajar. Un segundo factor que despierta nuestra atención consiste en las diferentes apreciaciones que realizan los estudiantes acerca de los tipos de trabajo a los que es posible acceder sin finalizar el bachillerato. Esto tiene mucho que ver con lo que hemos expuesto en nuestro primer capítulo en cuanto a concebir al liceo como un medio para el acceso a trabajos de calidad. Otro fenómeno que surge directamente de los discursos consiste en ver el impacto del modelo social consumista sobre la permanencia en la enseñanza media, las normas sociales y las pautas de consumo parecen estar teniendo cada vez más incidencia sobre los individuos, incluso en términos educativos. Si seguimos la idea de la vida de consumo de Bauman (2007) nos introducimos en una lógica que nos conduce a invertir en todo aquello que hace al valor social y la autoestima individual. En este caso podemos considerar que el alejamiento del bachillerato por ingresar al mercado laboral con aspiraciones de adquirir un mayor status no consigue gran éxito al menos por parte de la visión de los entrevistados estudiantes.

Otro de los factores que salió a la luz, sobre todo entre los discursos de los estudiantes del liceo N° 15, fue la falta de apoyo familiar, aspecto que, como ya mencionamos, se encuentra comprendido entre el conjunto de factores externos al propio bachillerato que podrían promover la desvinculación de la enseñanza media. Nos encontramos ante situaciones que podrían estar manifestando problemas acarreados desde la socialización primaria. A partir de esta socialización se da un mecanismo de identificación con el Otro significativo que se convierte en un modelo a imitar y obedecer en sus comportamientos, valores y órdenes. Daremos paso a los discursos de los estudiantes de ambos liceos:

*"Si tu familia no te motiva y no confía en que vos puedas estudiar y progresar vos pensás que no sos nada, que cada vez pensás que sos más insignificante y que no podés progresar y tener un título (...)" (Entrevista 13) "(...) Y tampoco la familia los apoyaban y motivaban para que sigan" (Entrevista 19)*

Continuando con el desarrollo del eje central de este capítulo, podemos ver que a diferencia de las percepciones de los alumnos acerca de los motivos de desvinculación del liceo, desde los propios desertores se aprecia que los motivos que concentramos en la categoría de factores externos al

sistema tienen gran peso, pero son interpretados de un modo diferente, veámoslo:

*"Porque veía que las cosas en mi casa no era lo mismo en lo económico y ya tuve que empezar a trabajar" (Entrevista 40) "No es que yo estaba obligado a trabajar pero no tenía con qué (...) me pedían, me habían pedido un trabajo, una fotocopia y ahí me di cuenta que yo no podía hacer el liceo. Me di cuenta que yo no podía pagar las fotocopias (...)" (Entrevista 41) "En realidad fue porque mi mamá pagaba los boletos y me daba cosa que estuviera pagando por gusto cuando yo sentía que iba a repetir" (Entrevista 38)*

Así vemos que por parte de los desvinculados cobra importancia la falta de recursos económicos, aunque debemos aclarar que al tener en cuenta la totalidad de los desertores apreciamos que el comenzar a trabajar no aparece como uno de los factores de mayor peso a la hora de decidir dejar el liceo, y en los casos que sí nombran el ingreso al mercado laboral como desencadenante del abandono éste se presenta como una obligación por la falta de recursos económicos en sus contextos familiares.

A través del análisis de las distintas percepciones sobre las causas de la desvinculación con respecto al bachillerato podemos sostener que en ambos liceos se da una situación interesante, la cual refiere a la existencia de una inconsistencia entre las aparentes causas de la deserción imaginadas por quienes se encuentran inmersos en la enseñanza media superior y los factores manifestados por parte de los propios desertores. La existencia de percepciones desencontradas entre los jóvenes cobra gran relevancia en el estudio de las interpretaciones que los actores que interactúan dan a sus acciones y a las acciones de los demás, punto medular en nuestro enfoque interaccionista. Esta situación podría ser comprendida desde los aportes de Mead (1968), quien sostiene que los grupos a los que pertenece el individuo son los que le brindan el sistema de referencia para las autovaloraciones. Así, podríamos afirmar que las actitudes del alter - el otro yo - condicionan la visión que el ego posee de sí mismo. De este modo podemos entender la importancia de la incidencia que tiene la visión desarrollada por parte del grupo de estudiantes sobre los propios desertores, la cual determina la construcción de la identidad de estos últimos. La autoresponsabilización de la desvinculación del bachillerato por parte de los desertores podría ser fruto de estos procesos. La gran mayoría de los estudiantes no adjudica las responsabilidades de la deserción al propio sistema educativo, incluso cuando hacen referencia a los elementos vinculados al funcionamiento del bachillerato se deja entrever que quienes abandonaron lo hicieron por sus

propias dificultades, manifestando una gran incapacidad para enfrentar las nuevas lógicas de exigencias del bachillerato.

Como dijimos anteriormente, los factores externos al sistema son los que más explican la deserción para los estudiantes, pero también surgieron en algunos discursos aspectos que representan factores subjetivos, veámoslo:

*"(...) por motivación, porque sienten que no ganan nada, es como que gastan su tiempo (...)" (Entrevista 13) "(...) no quieren estudiar (...) por vagos no más porque no es tan difícil" (Entrevista 6) "(...) porque están para otra cosa, están para la joda como quien dice" (Entrevista 29) "(...) hacen hasta tercero y listo, como que lo demás no importa (...) les aburrió, algunos no tienen la cabeza para seguir" (Entrevista 28)*

Estas ideas son reforzadas por el grupo de discusión realizado en el liceo N° 26:

*"Y hay muchos que dicen no me gusta estudiar, no quiero estudiar, y se van por eso mismo también, porque se piensan ta en quinto y sexto va a ser más difícil, universidad no voy a hacer, entonces para qué voy a seguir (...) eso es falta de interés (...) vagancia (...)" (Grupo 2)*

Como hemos hecho referencia ya en varias ocasiones volveremos en este caso sobre los aportes de Bourdieu quien nos advierte sobre la existencia de diferentes campos generadores de sentido en el espacio social, los campos de las clases dominantes son impuestos como legítimos. Para actuar y permanecer en ellos hay que introducirse en su lógica de funcionamiento que manifiesta un determinado capital cultural. Podría decirse que mientras los jóvenes que se desvincularon de la enseñanza media superior son vistos por parte de los estudiantes como "fracasados" en cuanto a su pasaje por el liceo, no son otra cosa que jóvenes carentes del capital cultural necesario para mantenerse en el sistema formal. Los mismos son incapaces de internalizar y poner en funcionamiento ciertos valores y formas de actuar propios de las clases dominantes como lo son el encontrarse sumergido en el bachillerato y no decidir estudiar otras orientaciones que no sean precisamente las ofrecidas por la enseñanza secundaria, así como detentar el uso adecuado de las libertades.

Los elementos vinculados al funcionamiento del liceo se pueden reconocer en los discursos de los estudiantes aunque, como ya advertimos, los mismos adjudican estos elementos a problemas de los propios desertores. Veámoslo:

*"Para mí es porque se dejan estar, como que al principio piensan ta a fin de año me pongo las pilas y ta no les alcanza (...)" (Entrevista 3) "En realidad depende de cada uno ¿no? Uno elige, la libertad como que te absorbe mucho, vas para afuera toca el timbre llegas tarde (...)" (Entrevista 18) "Y porque capaz que al ser más exigente, venimos con una mente de tercero de hacer lo suficiente y no alcanza, entonces muchas personas tampoco tienen ganas de seguir haciendo más que lo indispensable" (Entrevista 14)*

Estas ideas se repiten en ambos grupos de discusión, demos la palabra a uno de ellos:

*"(...) teniendo las puertas abiertas decís ta me voy una vez y te vas y eso se repite constantemente (...) cambiamos de liceo, y como que las puertas abiertas cambió todo, es como que ta, tenés libertades, y depende de cada uno (...)" (Grupo 1)*

Para finalizar haremos un breve resumen acerca de la realidad que encontramos al estudiar las causas de la deserción en ambos liceos. Podemos afirmar que nos encontramos ante una inconsistencia entre las causas de la deserción entendidas por los estudiantes, las cuales refieren principalmente a factores externos al sistema (esencialmente trabajo por preferencia ante el estudio) y las causas manifestadas por los propios desertores, las cuales encierran en mayor medida elementos de funcionamiento del propio bachillerato, apareciendo fundamentalmente el tema de las mayores libertades experimentadas en el bachillerato. A pesar de esta falta de consonancia entre las visiones de unos jóvenes hacia otros, ambos grupos, desertores y estudiantes, atribuyen la deserción a problemas o dificultades personales de los propios desvinculados.

## **7.5. El liceo como referente de la identidad**

*"(...) es como que estudiando tenés más amigos que afuera (...) además de vincularte con el otro, como que te ponés a estudiar, le pedís ayuda, y ta como que formás amistad" (Entrevista 21)*

En primer lugar haremos alusión a uno de los aspectos carentes en el desarrollo previo en la transición de ciclo básico a bachillerato, el cual tiene que ver con las posibles mutaciones en el

relacionamiento con los compañeros al cambiar de ciclo educativo. En ambos liceos encontramos diferencias entre los discursos de los estudiantes que provienen de instituciones públicas y privadas: mientras que para gran parte de los primeros el relacionamiento es similar al del ciclo básico o incluso en algunos casos ha cambiado de manera positiva, para los segundos la forma y la intensidad de las relaciones con sus pares, de igual modo que con los docentes o adscriptos, ha cambiado de forma negativa. Veámoslo en un discurso de un estudiante de quinto año de liceo que proviene de una institución privada en el ciclo básico:

[En referencia a los cambios en el pasaje desde del ciclo básico al bachillerato] *"Sí, más en los tipos de estudiantes (...) no sé cómo explicarte, capaz quedo medio discriminativo pero en los privados era otro nivel (...) acá en el público no es que sean malas personas ni nada pero hay algunos que como que no vienen a estudiar (...) como que no les interesa mucho y a veces perjudican a los que de verdad quieren (...) Yo en el primer ciclo saqué miles de amigos (...) y no sé en que irá pero ya en cuarto no saqué, no llego a relacionarme tanto como podía en el otro liceo (...) en este liceo no me da para generar muchos lazos, estoy más atento a hacer lo que yo tengo que hacer que (...) no sé a veces tratar de relacionarme o algo a veces me perjudica (...) o sea acá tengo amistades, me llevo, hablo, pero no son amigos, de lo que se dice amigos"* (Entrevista 24)

Estas ideas parecen no sorprendernos teniendo en cuenta las diferencias que perciben los jóvenes acerca de las instituciones públicas y privadas. Analizando este discurso podemos apreciar que existe cierta diferenciación desde los propios alumnos entre quienes tienen objetivos en común y quienes no, diferenciación que los coloca en una situación incómoda al momento de compartir espacios educativos comunes. Podríamos pensar en el concepto de habitus de Bourdieu (2008) el cual refiere a un principio generador de prácticas distintas y distintivas que producen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo distinguido y lo vulgar en función de su capital económico y cultural. De este modo, la distancia entre las percepciones acerca del relacionamiento social entre los jóvenes según provengan de liceos públicos o privados, partiendo del supuesto de que existe una diferenciación socio-cultural entre quienes asistieron a liceos públicos y privados en el ciclo básico, puede ser comprendida como una distancia producto de sus diferentes formas de obrar, sentir y pensar asociadas a la posición social de los jóvenes.

En segundo lugar, abordaremos la posibilidad de existencia de previo relacionamiento entre quienes se desvincularon del sistema educativo y aquellos alumnos que se encuentran asistiendo al mismo. La gran mayoría de los entrevistados narraron que existían vínculos de amistad entre los estudiantes y quienes desertaron en su primer año de bachillerato antes de que se produzca la desvinculación. Esta idea fue apoyada por ambos grupos de discusión. Sin embargo, a pesar del previo relacionamiento, la mayoría de los estudiantes sostienen que se produjo un cambio en los vínculos de amistad con los compañeros que abandonaron el liceo, ya que al no compartir el espacio liceal esos lazos se fueron debilitando. Veamos sus discursos:

*[En referencia a la continuidad de los vínculos entre alumnos y desertores] "Casi nada (...) cuando venían al liceo (...) los tenía siempre ahí no tenía que avisarles para hablar y eso y ahora tengo que decirles "ah vení hasta el liceo" (...) en realidad ta porque yo andaba estudiando y ta ellos andaban sin hacer nada" (Entrevista 2) "Un poco menos, porque al no venir acá ya no era lo mismo" (Entrevista 8) "No tanto, hablas pero no, no (...) a veces al no estar en contacto (...) o a veces pasa que (...), no estás en diferentes niveles pero pasa que por ejemplo el liceo, no te digo que te cambia la mente, pero ves diferente las cosas; entonces al ellos no hacerlo y no tener la mismas metas que tu cambia" (Entrevista 22) "Te llevas pero es como distinto, no es lo mismo, vos tenés a la gente de tu entorno y a tus amigos de hace años, y es distinto" (Entrevista 28)*

A su vez, por parte de los jóvenes que abandonaron el sistema educativo se puede apreciar experiencias similares a las relatadas anteriormente, reiterándose el sentimiento de pérdida de los lazos de amistad que los mantenían en contacto con los ex compañeros del liceo, los propios desertores sostienen que no continúan vinculándose con los amigos que formaron en el bachillerato:

*"Porque no fui más y porque la mayoría también se cambió de liceo y habían abandonado"(Entrevista 36) "Y te dejas de hablar" (Entrevista 37) "No, nos hablamos a veces (...) porque deje de ir y ta" (Entrevista 42)*

Podemos evidenciar así el carácter integrador del sistema educativo. Siguiendo la mirada durkheimiana la integración social en las sociedades industriales reside en la división social del trabajo propia de las sociedades de solidaridad orgánica, donde la especialización permite que la personalidad individual se desenvuelva mayormente. En este proceso a través del cual se busca

solidificar la conciencia colectiva, la educación tiene un papel preponderante, sólo se logra la conciencia moral mediante la internalización y socialización de ciertas normas y valores. A partir del análisis de los discursos de los jóvenes podemos decir que el liceo constituye un espacio de integración social entre los estudiantes, a través de ciertos dispositivos destinados a la enseñanza los alumnos incorporan metas y formas de ver el mundo comunes que les proporciona el sentimiento de pertenencia frente a ese grupo de pares y los diferencia cada vez más de aquellos que se encuentran en situación de exclusión. En los discursos también se ilustra la interdependencia que se crea desde el ámbito liceal, donde el trabajo en equipo, la solidaridad y la confianza conducen a la creciente dependencia entre los grupos de pares y con las autoridades, se generan valores que se aprenden y se ponen en práctica cotidianamente.

Siguiendo esta línea de análisis y considerando que nos encontramos frente a un bachillerato que pierde cada vez mayor parte de su alumnado podríamos cuestionarnos qué es lo que ocurre con los procesos de integración social y la formación de conciencia colectiva: ¿Nos encontramos ante procesos de desintegración entre las diferentes juventudes? ¿El sistema educativo no está siendo capaz de lograr consolidar la conciencia colectiva que mantiene el orden social de nuestra sociedad? Para lograr comprender cabalmente estos planteos en primer lugar habría que recordar que partimos de una visión en la que la educación tiene un rol fundamental en el mantenimiento del orden social. En este sentido, solo es posible lograr que los individuos comprendan el papel de la sociedad, su organización y su propio rol dentro del sistema de relaciones sociales a través de la educación.

Retomando los relatos expuestos anteriormente, nuevamente podemos acudir a la idea de habitus para así acercarnos a comprender el relacionamiento y la (des)integración entre los jóvenes que asisten al bachillerato y quienes desertaron, así como entre quienes provienen de liceos públicos y privados. En palabras del propio Bourdieu: “*El modelo define pues las distancias que son predictivas de reencuentros, de afinidades, de simpatías o también de deseos (...)*” (Bourdieu; 2008:33). A través de este enfoque podemos pensar cómo el individuo a partir de las prácticas desarrolladas en el ámbito liceal se relaciona con la sociedad y se construye como sujeto social reconociendo sentimiento de pertenencia a determinado estrato social con el cual siente más semejanzas y diferenciándose de otros estratos.

A continuación interpretaremos los relatos en referencia a la procedencia de las amistades y el nivel educativo de las mismas. Entre los estudiantes no se han encontrado diferencias en este sentido. La gran mayoría sostiene que si bien han constituido algunas amistades en el ámbito barrial u en centros deportivos, la mayoría de sus vínculos de amistad han sido formados en centros educativos, ya sea en el liceo al que concurren actualmente, liceos anteriores o hasta en algunos casos amigos que perduran desde la escuela. Esta idea es reforzada por lo sostenido en uno de los

grupos de discusión acerca de este tema. Estos aspectos constituyen otra señal interesante de lo que hemos visto anteriormente acerca de concebir al liceo, en un sentido más amplio a los centros educativos, como fuente de integración social y formador de vínculos entre los jóvenes.

Un aspecto interesante de estudiar con respecto al nivel educativo de las amistades consiste en la existencia de una tendencia en la que las amistades de los estudiantes de trayectos con repetición han repetido algún año en su pasaje por el bachillerato, mientras que las amistades de los que recorren trayectos sin repetición tienen también trayectos sin repetición. Veamos los discursos de los estudiantes repetidores del primer año de bachillerato:

*“La mayoría de mis compañeros están en tercero, cuarto, quinto (...) y algunos porque son más chicos y otros porque repitieron” (Entrevista 30) “[en relación a las amistades: ¿Y han repetido?] Sí, alguna que otra vez sí” (Entrevista 31) “Un amigo está en tercero pero tendría que estar en quinto (...)” (Entrevista 14) “Si, todos estudian pero [han repetido] tercero y cuarto por lo general” (Entrevista 18)*

Ahora atenderemos los discursos de los alumnos que poseen trayectos sin repetición:

*“[¿Y qué nivel están cursando?] quinto [¿Y tienen tu edad?] si, si” (Entrevista 7) “Están todos en cuarto o quinto [¿Por qué son más chicos o porque repitieron?] No, no, porque son más chicos” (Entrevista 8) “[¿Ninguno ha repetido?] No, no” (Entrevista 11) “Y tengo amigos en cuarto, en sexto (...) van bien” (Entrevista 22) “Los menos repitieron, otros están en la misma clase que yo, igualmente yo soy la más chica porque cumplo a mitad de año, pero ta digo, ellos para la edad que tienen están bien (...)” (Entrevista 23) “Están en sexto y después tengo amigas en facultad” (Entrevista 26)*

Entenderemos al sistema educativo en el sentido de campo en términos bourdeanos, considerándolo como una estructura simbólica que agrupa dentro de sí individuos que muestran en su accionar los recursos de los cuales disponen. En los discursos de los jóvenes podemos ver que dentro del propio sistema educativo nos encontramos con fisuras, con sub-agrupaciones, es decir con posiciones diferentes dentro del campo y accesos diferenciados al capital, ya que no solo parece haber atracción entre quienes se encuentran desvinculados del bachillerato sino también entre los repetidores y quienes tienen trayectos sin repetición. Se ha constatado en diversas investigaciones que la repetición no suele contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje. Lo que es más,

como vemos en este caso, el rezago genera además cierto distanciamiento en cuanto al relacionamiento social entre quienes han tenido itinerarios sin repetición y quienes han repetido.

Esta situación nos conduce a una cuestión generacional donde el mantener los trayectos educativos con la misma generación con la que se comienzan los ciclos de estudio se torna muy relevante. Procesos de este tipo podrían estar afectando el juego de reciprocidad e intercambio socio-cultural entre los jóvenes, siendo posible que nos encontremos ante la generación de procesos de segmentación dentro del propio sistema educativo.

Para finalizar nos encontramos en condiciones de afirmar que los centros educativos mantienen su rol de integración social entre los estudiantes. Se demostró desde los discursos de todos los entrevistados que los centros de estudio constituyen un lugar privilegiado para conformar amistades. La ruptura de los vínculos entre quienes concurren al bachillerato y quienes lo han abandonado se hizo notar en todos los discursos. Sin embargo, podríamos advertir que no sólo nos encontramos con un alejamiento entre los estudiantes y los desvinculados, sino que nos encontramos además ante procesos que conllevan a distanciamientos en las relaciones sociales dentro del mismo bachillerato, esto es, entre quienes logran transitar con éxito el bachillerato y quienes tienen rezago. En este sentido nos permitimos pensar que nos encontramos frente a una nueva consecuencia del rezago en la educación media que tiene que ver con la formación de núcleos de amistad entre alumnos con trayectos similares, factor que dificulta la posibilidad de intercambio con otras formas de permanencia en el bachillerato. Así, por múltiples motivos, vemos que los itinerarios con rezago colocan a los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social que podrían desembocar en la desvinculación de la enseñanza media superior.

## **8. Conclusiones**

---

Para concluir, es preciso evidenciar en primera instancia los ejes analíticos que en términos generales fueron transversales a toda nuestra investigación. Advertamos, para comenzar, que si bien respecto al clima educativo del hogar los casos analizados resultaron ser homogéneos<sup>6</sup>, lo que se explica por la existencia de una deserción más pronunciada en aquellos jóvenes que provienen de hogares de clima educativo bajo<sup>7</sup>, la variable tipo de institución donde cursaron ciclo básico, así como sus trayectos educativos, producen diferencias en los discursos de los entrevistados sobre la

---

<sup>6</sup> Del total de 42 entrevistas, 15 representan a jóvenes que provienen de hogares de clima educativo alto, 25 de clima medio y sólo 2 de clima bajo.

<sup>7</sup> Más de la mitad de los jóvenes que aprueban educación media hasta los 29 años provienen de hogares de clima educativo alto frente a un 8% de los que provienen de hogares de clima educativo bajo (Filardo; 2013).

transición al bachillerato. Por su parte, la diferenciación por liceo y el género no fueron ejes sustantivos.

La presente investigación se planteó como objetivo general lograr un acercamiento a los significados que los jóvenes asignan al tránsito entre ciclo básico y bachillerato. En este sentido estamos en condiciones de afirmar que la concurrencia, y lo que es aún más interesante, la finalización de la enseñanza media superior resultó ser una cuestión de absoluta significación para los estudiantes, pero también para los desertores. Las valoraciones del bachillerato fueron diversas y marcadas por los trayectos educativos de los propios estudiantes. Es decir, existieron grandes diferencias entre los alumnos de trayectos sin repetición y con repetición, la mayoría de estos últimos, a diferencia del resto de los alumnos y de los desvinculados, no conciben el sentido de concurrir al liceo. Es relevante considerar esta situación para trabajar en este aspecto, ya que si bien nos encontramos con cifras alarmantes de alumnos desvinculados del bachillerato, concebimos que los alumnos con rezago también se encuentran en situaciones de absoluto riesgo que podrían conducirlos a la deserción.

Esta situación se agrava si consideramos que los alumnos con trayectos con repetición generan lazos entre sí y en menor medida con alumnos de trayectos sin repetición. En este sentido, podemos afirmar que el liceo constituye la principal fuente de relacionamiento social, y por tanto, la desvinculación de la enseñanza media superior conlleva al debilitamiento de los lazos entre alumnos y desertores. No obstante, nos encontramos también con un distanciamiento dentro del bachillerato entre quienes tienen trayectos sin repetición y quienes poseen itinerarios con rezago. De este modo se generan dos subgrupos dentro de los centros de estudio, uno entre los alumnos exitosos y otro entre los rezagados, contribuyendo a profundizar la situación de riesgo en la que veíamos anteriormente a los repetidores. Los relacionamientos sesgados por los trayectos educativos refuerzan la segmentación y la imposibilidad de intercambio con el grupo de pares de su generación.

En cuanto a las experiencias relatadas por los jóvenes sobre el proceso de transición entre el ciclo básico y la enseñanza media superior nos encontramos con grandes diferencias en las percepciones de los alumnos que provienen de liceos públicos y aquellos que cursaron el ciclo básico en liceos privados. Las diferentes percepciones dan cuenta de una desigualdad en la formación entre estos alumnos que se manifiesta en mayores niveles y competencias académicas en los estudiantes que provienen de liceos privados. Estos discursos reflejan dificultades de la enseñanza media pública para lograr además de la universalización, una educación de calidad.

En otro orden consideramos que uno de los hallazgos más valiosos, por su gran aporte a la hora de comprender los trayectos de los alumnos y desertores y por su carácter novedoso, consiste

en el rol intrínseco otorgado al significado de las libertades en el bachillerato que apareció como constante de los discursos de todos los jóvenes. Estas mayores libertades percibidas por los jóvenes se manifiestan de diversas formas: la libertad espacial, vincular y la libertad por autonomía. A su vez, la libertad presenta una doble condición, por un lado es concebida como una posibilidad y por otro lado como una dificultad. En la mayoría de los jóvenes se despierta un sentimiento de miedo al enfrentarse a la autonomía que les brinda el bachillerato que a su vez exige autocontrol y responsabilidad. Esto nos conduce a pensar que las ventajas o los perjuicios que las libertades desencadenan en los trayectos de los jóvenes en los centros de estudio no son aleatorias, sino que contribuyen a la reproducción del origen social de los mismos, ya que quienes hayan incorporado un determinado capital social y cultural podrán superar el miedo a la libertad y lograr el autocontrol comportándose de acuerdo al “buen juicio” y así permanecerán de modo exitoso en el bachillerato, mientras que quienes no tengan incorporadas esas pautas sociales y culturales para afrontar la carga de la libertad, obtendrán trayectos con rezago o directamente se desvincularán del liceo. Así, debemos insistir en la importancia de la preparación en las etapas educativas previas al bachillerato para afrontar de la mejor manera posible esas mayores libertades. Entendiendo que la libertad individual es un compromiso social, consideramos que la importancia de que el sistema educativo contribuya a la construcción ciudadana de los jóvenes en lo referente al manejo de su propia libertad, radica en que ésta última es necesaria para asumir las responsabilidades. Así, esta cuestión se torna necesaria desde las primeras etapas del proceso educativo.

Este cambio que parece ser brusco en cuanto al funcionamiento del bachillerato con respecto al ciclo básico tiene varias implicancias, una de ellas tiene que ver con que esa incapacidad para afrontar de modo esperado las mayores libertades constituye una de las principales causas alegadas por los desertores acerca de su desvinculación, así como también supone una de las principales causas adjudicadas a la repetición en el primer año de la enseñanza media superior por los jóvenes.

Como advertimos a lo largo del análisis nos encontramos frente a una inconsistencia entre las causas adjudicadas a la desvinculación por parte de los estudiantes y los propios desertores. Los desvinculados son muy castigados por parte de sus ex compañeros, lo que refuerza su exclusión, su sentimiento de frustración y su autoreconocimiento como culpables y responsables por el incumplimiento de las normas sociales. Estos procesos se encuentran incentivando la desintegración social, es por ello que no debemos impedir la apertura al diálogo con los estudiantes sobre la problemática de la deserción ya que es una cuestión que nos involucra e interpela a todos en la posibilidad de contribuir para que esta situación y sus consecuencias se reviertan.

Otro de los resultados arrojados por nuestra investigación consiste en reconocer que nos encontramos ante la ausencia de puentes hacia el sistema educativo diferentes al bachillerato. Los

jóvenes desvinculados de la enseñanza media superior parecen no cumplir con las pautas de comportamiento dictadas por las clases dominantes que establecen la obligatoriedad del bachillerato y no encuentran posibilidades educativas distintas a las tradicionales. Esto los conduce a insertarse rápidamente en el mercado laboral en condiciones que lejos están de permitirles lograr trabajos calificados y de calidad. De este modo nos permitimos pensar que quizás nos encontramos frente al agotamiento del modelo de educación tradicional y que habría que pensar en nuevos métodos y formas educativas además de las existentes o realizar una profunda reforma sobre éstas.

A modo de cierre nos gustaría destacar la importancia del estudio de las perspectivas de los jóvenes para el diseño y la implementación de guías de acción en materia educativa. En este sentido, debemos reconocer que la cuestión fundamental que comprende los cambios normativos percibidos entre el ciclo básico y el bachillerato, que se manifiesta en percepciones de un control no tan explícito: temores a las mayores libertades y demandas de un mayor seguimiento de parte de las autoridades, no se hubiese desprendido de los discursos de las autoridades involucradas en la enseñanza de la misma manera que emerge del discurso de los jóvenes como protagonistas. No obstante, en futuras instancias será enriquecedor para nuestra investigación profundizar en el estudio de discursos emitidos por otros actores, como lo son los docentes, adscriptos y la propia familia de los alumnos en lo concerniente al tren al bachillerato, ya que en muchos momentos a lo largo del trabajo de campo se puso de manifiesto la alta determinación de estos sujetos sobre la realidad de los jóvenes.

Para finalizar se considera interesante, pensando en futuras investigaciones, ahondar en el estudio de las dinámicas educativas que se generan en los centros de educación privados, debido a que la mayoría de los discursos de los jóvenes que han cursado el ciclo básico en estos liceos ponen de manifiesto sustantivas diferencias con respecto a los relatos de estudiantes que provienen de centros públicos.

En última instancia, pensar la educación se vuelve una responsabilidad irrenunciable de todos y cada uno en particular en tanto proyecto colectivo como sociedad: un hacerse y elegirse en el compromiso del acto libre ¿qué tipo de educación elegimos construir?

## 9. Bibliografía

---

### Artículos y Libros:

- Assandri, Fabricia. (2008) *El control social en los liceos: perspectivas y evidencias empíricas*. Montevideo: FCS-UdelaR.
- Bauman, Zygmunt. (2007) *Vida de Consumo*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, Ulrich (et.al) (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blumer, Herbert. (1969) *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Boado, Marcelo. (2010) "Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en la UdelaR" en *Uruguay desde la Sociología V*. Montevideo: FCS-UdelaR.
- Bonal, Xavier. (1998) *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2003) *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1990) *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Cardozo, Santiago; Lervolino, Alejandra (2009) "Adiós juventud: Tendencias en las transiciones de la vida adulta en Uruguay" en *Revista de Ciencias Sociales N° 25 Juventud como objeto, jóvenes como sujetos*. Montevideo: FCS-UdelaR.
- Casal, Joaquín. (et.al) (2006) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Barcelona: Departamento de Sociología.
- Casal, Joaquín. (1996) *Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. Barcelona: Departamento de Sociología
- Casal, Joaquín (et.al) (2003) *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Pearson.
- Comisión de juventud del comité de coordinación estratégica de infancia, adolescencia y juventud. Consejo Nacional de Políticas Sociales (2011) *Plan Nacional de juventudes: 2011-2015*
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2002) *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad.
- Criado, Martín. (1998) *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Barcelona: Ediciones Itsmo.
- De Armas, Gustavo; Retamoso, Alejandro (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef-Taller de

## Comunicación.

- Deleuze, Gilles. (1991) *Posdata sobre las Sociedades de Control*. Montevideo: Editorial Nordan
- Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en Ciencias Sociales*. Santiago: Lom ediciones.
- Delgado, Leandro (2003) *Páginas de Educación*. Montevideo: UCUDAL.
- Durkheim, Emile. (1998) *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Emile. (1996) *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Espíndola, Fabiana. (2006) “¿Cuáles son las representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo” en revista de Ciencias Sociales N°23 *Educación y juventud: problemas actuales y abordajes*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Fernández, Tabaré. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Filardo, Verónica; Cabrera, Mariana; Aguiar, Sebastián (2010) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*. Montevideo: Infamilia. En [www.infamilia.gub.uy](http://www.infamilia.gub.uy)
- Filardo, Verónica. (2008) *Subculturas juveniles*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Filardo, Verónica. (2009) “Temporalidades juveniles” en revista de Ciencias Sociales N°25 *Juventud como objeto, jóvenes como sujetos*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Filardo, Verónica. (2002) *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Filardo, Verónica. (2013) *Universalizar la Educación Media en el Uruguay: ausencias, tensiones y desafío*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Foucault, Michel. (1986) *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI editores.
- Fromm, Eric. (1971) *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Giddens, Anthony. (1991) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goffman, Erving. (1989) *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Guerra, María. (2003) “¿Qué significa el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes de diferentes contextos socio económicos” en Revista mexicana de Investigación Educativa N°10.
- López, Néstor (et.al) (2010) *La descripción de la base de datos*. Buenos Aires: SITEAL.
- Margulis, Mario. (1998) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Marrero, Adriana. (2007) *Educación y Modernidad hoy*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- Marrero, Adriana. (2006) *El bachillerato uruguayo*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Marrero, Adriana. (2006) “Juventud, empleo y educación en el Uruguay de la crisis”, *Revista de Ciencias Sociales N°23 Educación y juventud: problemas actuales y abordajes*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Mead, George. (1968) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Operti, Renato (et.al) (2002) Comisión de Secretaria técnica para la transformación de la educación media superior. Documento no oficial de ANEP. *El bachillerato desde la perspectiva de sus actores*. Montevideo: Marcos Medina Vaio.
- Operti, Renato (et.al) (2003) Comisión de Secretaria técnica para la transformación de la educación media superior. Documento no oficial de ANEP. *La evaluación del bachillerato*. Montevideo: Marcos Medina Vaio.
- Parsons, Talcott. (1984) *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Supervielle, Marcos; Quiñones, Mariela (2003) *La incorporación del trabajador al trabajo: gestión de los conocimientos en la sociedad del control*. Montevideo: FCE-UdelaR.
- Tenti Fanfani, Emilio (1994) *La educación como violencia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Trilla, Jaime. (1997) *Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal*. México: Ediciones Ariel.
- Valles, Miguel. (1997) *Técnicas cualitativas de la investigación social*. Barcelona: Península.
- Viñar, Marcelo. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce.

**Sitios Web:**

- [www.compromisoeducativo.edu.uy](http://www.compromisoeducativo.edu.uy) Visitada: 18/12/12
- [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy) Visitada: 12/11/12