



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas de la Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas
en Educación

Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes.

Autora: Paula Pais

Tutor de tesis: Pablo Martinis

Montevideo, 30 de julio de 2021.

Señores de
Comisión de Posgrados - FHCE
Presente

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente expreso mi aval a la presentación de la tesis en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación titulada “Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes.”, cuya autora es la Lic. Paula País.

Sin más, saluda atte.,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Pablo País", with a stylized flourish above the name.

“La constitución de una identidad social es un acto de poder y [...] la identidad como tal es poder”. (Laclau, 1990, 32)

*A Sofia y Marcos que supieron acompañarme
en este largo proceso, sin ustedes esta
investigación no hubiera sido posible.*

RESUMEN

La presente investigación se centra en el análisis de los entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB, abordando los discursos que se plasman en los documentos de la propuesta y en las posiciones adoptadas por los estudiantes. El foco principal está en los sentidos construidos por los sujetos de la educación en relación a la propuesta del FPB.

La investigación busca conocer los discursos de los jóvenes a través de la realización de un total de 26 entrevistas a estudiantes de FPB, de entre 15 y 19 años, que asisten al Trayecto II – Módulos 1, 2, 3 y 4, en tres Escuelas Técnicas de la zona metropolitana de Montevideo y Canelones. Las entrevistas fueron acompañadas de la realización de tres grupos de discusión, uno en cada institución, a través de los cuales se buscó abordar de manera profunda las posiciones y los sentidos que construyen los estudiantes del FPB.

En esta investigación recuperamos los aportes teóricos del Análisis Político del Discurso, del cual recogemos la noción de discurso aportada por Laclau y Mouffe. En esa línea, Buenfil nos permite abordar el análisis del discurso en educación, interpelando los procesos que se articulan en la cadena de significantes. Para analizar las posiciones que adoptan los sujetos, se recurre a los aportes realizados por Miriam Southwell y Alejandro Vassiliades, en el análisis de la posición de sujeto en el ámbito educativo, tomando aspectos de la categoría “posición docente”, para elaborar la idea de “posición estudiante”. Por último Hernández Zamora, nos aporta las claves para el abordaje de los procesos de identificación que se dan a la interna del Plan FPB.

El análisis de los documentos permitió identificar tres etapas por las que atraviesa el Plan FPB, en relación a los sentidos asignados a los sujetos. Una primera etapa se corresponde a la reestructura de los cursos de Nivel I del CETP, donde se define a los sujetos en base a la desventaja social y a su escaso capital educativo, colocando sobre estos la responsabilidad de la desvinculación educativa. En una segunda etapa se estructuran los documentos que guiarán a los docentes, en el intento de dominar el campo discursivo en el que se desarrolla el FPB, para constituir y organizar las identidades y relaciones sociales. En esta etapa se busca desmarcar las condiciones sociales de las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, pero se vuelve a posicionarlos desde la vulnerabilidad. Una tercera etapa, implica un cambio conceptual a través del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, donde se deja de poner el acento en las condiciones sociales, para pasar a analizar los

acontecimientos institucionales y pedagógicos que interfieren en la continuidad de las trayectorias educativas.

Por otra parte el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión nos permitió definir el trabajo en tres ejes temáticos, habilitando el desarrollo algunas categorías de análisis. El primer eje temático busca realizar una introducción sobre los recorridos educativos de los jóvenes, indagando las razones que determinan su inscripción al FPB, observando cómo influye en la concepción que tienen los estudiantes sobre el Plan. El segundo eje trata sobre los sentidos que los sujetos asignan Plan FPB, en sus diferentes aristas. Para finalizar, el tercer eje apunta específicamente hacia los sujetos del Plan FPB, abarcando la continuidad educativa y la forma en que los estudiantes se posicionan en relación a la propuesta.

Palabras claves: Educación; Inclusión; Discursos Educativos; Posición estudiante; Identidad; Interpelación.

ABSTRACT

The present research focuses on the analysis of the discursive frameworks on the subjects of the FPB Plan, addressing the discourses that are embodied in the documents of the proposal and in the positions adopted by the students. The main focus is on the meanings constructed by the subjects of education in relation to the FPB proposal.

The research seeks to know the discourses of young people by conducting a total of 26 interviews with FPB students, aged between 15 and 19, who attend Track II - Modules 1, 2, 3 and 4, in three Technical Schools in the metropolitan area of Montevideo and Canelones. The interviews were accompanied by the realization of three discussion groups, one in each institution, through which we sought to approach in depth the positions and meanings constructed by the FPB students.

In this research we recovered the theoretical contributions of the Political Analysis of Discourse, from which we gather the notion of discourse contributed by Laclau and Mouffe. In this line, Buenfil allows us to approach the analysis of discourse in education, questioning the processes that are articulated in the chain of signifiers. In order to analyze the positions adopted by the subjects, we resort to the contributions made by Miriam Southwell and Alejandro Vassiliades, in the analysis of the subject position in the educational field, taking aspects of the category "teacher position", to

elaborate the idea of "student position". Finally, Hernández Zamora provides us with the keys to approach the identification processes that take place within the FPB Plan.

The analysis of the documents made it possible to identify three stages through which the FPB Plan passes, in relation to the meanings assigned to the subjects. The first stage corresponds to the restructuring of the CETP Level I courses, where the subjects are defined on the basis of social disadvantage and low educational capital, placing the responsibility for educational disengagement on them. In a second stage, the documents that will guide teachers are structured, in an attempt to dominate the discursive field in which the FPB is developed, in order to constitute and organize identities and social relations. In this stage, the social conditions of the learning possibilities of the subjects are unmarked, but they are again positioned from the point of view of vulnerability. A third stage implies a conceptual change through the Educational Trajectories Protection System, where the emphasis is shifted from social conditions to the analysis of institutional and pedagogical events that interfere in the continuity of educational trajectories.

On the other hand, the analysis of the interviews and the discussion groups allowed us to define the work in three thematic axes, enabling the development of some categories of analysis. The first thematic axis seeks to introduce the educational trajectories of young people, investigating the reasons that determine their enrollment in the FPB, observing how it influences the students' conception of the Plan. The second axis deals with the meanings that the subjects assign to the FPB Plan, in its different aspects. Finally, the third axis points specifically to the subjects of the FPB Plan, covering the educational continuity and the way in which students position themselves in relation to the proposal.

Keywords: Education; Inclusion; Educational Discourses; Student Position; Identity; Interpellation.

INDICE

A- INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1. Fundamentación	12
2. Indagaciones preliminares	15
3. Problema de investigación	20
4. Preguntas de investigación.....	22
5. Objetivos:.....	22
5.1. Objetivo general:	22
5.2. Objetivos específicos:.....	22
6. Estructura de la Tesis	23
B- CAPÍTULO I: APROXIMACIONES CONCEPTUALES	25
1. Recorrido conceptual del trabajo de investigación	25
2. Aproximación al horizonte de intelección: Análisis Político de Discurso	27
3. Categorías de análisis	28
3.1. Discurso	28
3.1.1. Discurso y Educación	29
3.2. Sujeto.....	31
3.2.1. Sujeto y Educación	32
3.3. Identidad	33
3.3.1. Identidad y Educación.....	33
3.3.2. Identidad y proceso de identificación	34
3.3.3. Identificación.....	35
3.4. Interpelación	37
3.4.1. Interpelación y educación.....	37
3.4.2. Interpelación e identificación	38
3.5. Posición de sujeto.....	39
3.5.1. Posición de sujeto en educación	39
C – CAPITULO II: CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PLAN FPB.....	41
1. Contexto de Producción del Plan FPB	41
2. Presentación de la Propuesta Educativa	42
3. Reestructuración de la Propuesta	45
4. Modalidades del FPB	46
5. Guías que estructuran el Plan FPB	46
D- CAPÍTULO III: ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	47
1. Abordaje metodológico a la luz de la teoría	47

2. Técnicas de la investigación	49
2.1. Análisis de textos:	49
2.2. Observación participante:	49
2.3. Entrevistas:.....	50
2.4. Grupos focalizados de discusión	50
3. Decisiones muestrales	51
3.1. Selección de documentos.....	52
3.2. Contexto.....	53
4. Trabajo de Campo	54
4.1. Espacio físico	54
4.2. Estrategias de proximidad.....	55
4.3. Implicancia y rol del investigador.....	56
5. Tratamiento de los datos	58
E-CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS DOCUMENTOS DEL FPB.....	60
1. Construcciones discursivas sobre los Sujetos del FPB.....	60
2. El FPB en el marco de las Políticas de Inclusión Educativa	60
3. Entramados discursivos sobre los sujetos del FPB	63
3.1. Sujetos en el Marco de Capacitación y la Formación Profesional de Base.....	63
3.2. Formación Profesional Básica – Plan 2007	69
3.3. El FPB en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas	78
F– CAPÍTULO V: ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO SURGUIDO DE LAS ENTREVISTAS.....	83
Ejes Temáticos y Categorías de Análisis	83
1. Primer eje temático: Andamiaje educativo	83
1.1. Condicionantes y causas para el ingreso al FPB.....	84
1.1.1. Límites de las propuestas	84
1.1.2. Interés en los oficios	88
1.1.3. Cupos y oferta de cursos en FPB.....	89
1.1.4. Conocimiento del FPB	91
1.1.5. Desinterés en los formatos tradicionales de enseñanza.	94
1.1.6. Interés de continuar los estudios.....	94
1.2. Trayectorias Educativas	96
1.2.1. Trayectorias Discontinuas	96
1.2.2. Transito por Diversas Propuestas	99
1.2.2.1. Formatos tradicionales: Ciclo Básico o Ciclo Básico Tecnológico	100
1.2.2.2. Políticas de inclusión y de articulación educativa.....	107

1.2.2.2.1.	Programa Aulas Comunitarias.....	108
1.2.2.2.2.	Centros Educativos Comunitarios	110
1.2.2.2.3.	Tránsito Educativo	111
1.2.3.	Desvinculación	112
1.2.4.	Repetición.....	114
1.2.5.	Ingreso al FPB	115
2.	Segundo eje temático: Aristas del Plan FPB: formato, vínculos, alteridades y saberes.....	116
2.1.	Formato del Plan FPB	117
2.1.1.	Heterogeneidad.....	117
2.1.2.	Formato e innovación curricular del FPB	119
2.2.	Vínculo y posicionamiento docente	130
2.2.1.	Vínculo de Cercanía.....	131
2.2.2.	Vínculo de distancia.....	137
2.2.3.	Transmisión del Conocimiento.....	142
2.3.	Alteridades y convivencia.....	144
2.4.	Entramado curricular	154
2.4.1.	Diseño e innovación curricular: integralidad	155
2.4.2.	Déficit y tensiones	157
2.4.3.	Valoración: componente de formación general y UAL	160
2.4.4.	Valoración del Componente Profesional.....	161
3.	Tercer eje temático: los sujetos del Plan.....	164
3.1.	Continuidad Educativa	165
3.1.1.	Lucha por la vida y una mirada hacia el futuro	165
3.1.2.	Acreditación y continuidad	167
3.2.	Sujetos: posiciones, identidades e interpelación del Plan.....	171
3.2.1.	Posición estudiante	171
3.2.2.	Identificación.....	177
3.2.3.	Interpelación de las construcciones discursivas del FPB.....	191
G-	CONCLUSIONES	197
1.	Constituciones discursivas sobre los sujetos desde el Plan FPB.	198
2.	Trayectorias educativas y condiciones que inciden en la elección del FPB.	201
3.	Caracterización del Plan FPB: formato, vínculos, alteridades y saberes.....	204
4.	Sentidos sobre la continuidad educativa y laboral	206
5.	Posición estudiante frente a las prácticas educativas	207
6.	Identificación e interpelación de los discursos educativos.	208
7.	Construcciones discursivas del Plan FPB que interpelan a los sujetos.	210

8. Apertura a nuevas indagaciones.....	211
Bibliografía.....	212
ANEXO N ^a 1	220
ANEXO N ^a 2	224
ANEXO N ^a 3	226
Glosario de Siglas	228

A- INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Fundamentación

El tema de investigación se inscribe en torno a los entramados discursivos sobre los sujetos del Plan Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Profesional (CETP), que surgen desde la concepción del programa como política focalizada de inclusión educativa, destinada a un determinado grupo poblacional. El objeto de este trabajo es analizar los entramados discursivos sobre los sujetos del FPB, poniendo énfasis en los sentidos que construyen en relación a su trayectoria educativa, la propuesta pedagógica y el proceso de identificación en su transcurso por la formación.

Este tramo educativo ha sido uno de los grandes focos de debate en la agenda pública uruguaya desde la declaración de la obligatoriedad de la educación media básica. Se han integrado a la enseñanza nuevos sectores poblacionales que ponen en cuestión el formato propedéutico y selectivo de la educación secundaria. Los altos niveles de desvinculación, repetición y rezago estudiantil, vuelven inalcanzables las metas de universalización de la educación media, obligando al surgimiento de circuitos educativos paralelos para atender a las poblaciones que no se adaptan los formatos tradicionales. Para cumplir con este objetivo se han elaborado diversas políticas públicas, planes y programas, buscando la inclusión educativa de los jóvenes que sistemáticamente han sido excluidos del sistema educativo formal.

Durante el transcurso del primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010) se elaboran una serie de políticas sociales que se traducirán en el Plan de Equidad y la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), buscando generar un sistema de protección social de niños y adolescentes, como forma de contrarrestar los efectos causados por la crisis económica y social del año 2002 en Uruguay. En este marco surge el Plan de Formación Profesional Básica diseñado en el año 2007 con el objetivo de revincular a la enseñanza media a jóvenes que a partir de los 15 años deseen realizar una formación profesional y acreditar el ciclo básico. En sus comienzos, el plan de estudios estaba destinado a jóvenes con trayectorias estudiantiles discontinuadas, teniendo en cuenta sus distintos recorridos que brindan la posibilidad de ingresar según el grado de avance del estudiante. A partir

del 2017 cambia la definición del plan, abriendo el abanico de posibilidades a estudiantes que egresan de enseñanza primaria.

Nos interesan aquí los discursos que son resultado de la relación entre los distintos elementos, los jóvenes y las prácticas educativas, donde la identidad de los sujetos resulta modificada (Laclau y Mouffe, 1985). Los discursos, en tanto significaciones inherentes a la organización social, son lugares donde se constituye a los sujetos a través de las prácticas. En este sentido, para Buenfil el discurso “es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación” (1991: 7). En educación, los discursos y las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos. Las prácticas educativas que se dan en el marco del Plan FPB, son espacios donde los sujetos se constituyen y se proponen modelos de identidad, que los estudiantes adoptan para sí o rechazan. Por ello, nuestro objetivo se enfoca en los modelos de identidad que se proponen a través de los discursos y de las prácticas educativas en el FPB, para conocer cómo impactan en las posiciones que adoptan los sujetos y en sus procesos de identificación.

En el desarrollo de nuestro trabajo de investigación desde la óptica del Análisis Político del Discurso (APD) como horizonte de intelección, nos posicionaremos ontológica y epistemológicamente a través de las categorías de discurso, sujeto, posición, identificación e interpelación, las cuales ayudan a desedimentar, problematizar y desnaturalizar los discursos que definen a la población objetivo del Plan FPB. El APD se puede ubicar como una corriente postestructuralista, que surge a fines de la década de los ‘70, a través de la línea de investigación en Ideología y Análisis de Discurso de la Universidad de Essex en Gran Bretaña dirigida por Ernesto Laclau junto a Chantal Mouffe. Esta perspectiva de investigación, considerada como constelación de significados, contiene aportes conceptuales de filosofía, política, lingüística, psicoanálisis e historia y también recoge aporte de autores como Foucault, Gramsci, Derrida, Lacan, Saussure, entre otros.

Desde el APD, Rosa Nidia Buenfil acerca esta perspectiva de análisis a la educación, entendiendo que la idea de discurso es fructífera “en el estudio de la educación, porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal” (Buenfil, 1991: 7). Esta perspectiva nos

permite realizar investigación en educación, para observar la construcción de aquellos conceptos sobre los sujetos que rigen en el FPB.

Las categorías que permitirán analizar los procesos vinculados al sujeto, serán abordadas a través de distintos autores. Miriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) trabajan en torno a la posición de sujeto, desarrollando el concepto de “posición docente”, categoría que nos ayuda a pensar la idea de “posición estudiante”. Las formas de identificación e interpelación que viven los sujetos en su tránsito por el FPB serán abordadas en la manera que Gregorio Hernández Zamora trabaja estos conceptos en el marco del APD.

Las categorías de alteridad y convivencia, nos servirán para abordar las relaciones que se establecen entre pares en el FPB, tomando los aportes que Horacio Paulín realiza sobre el estudio de las sociabilidades juveniles y las contribuciones de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso en el terreno de la convivencia y la conflictividad escolar.

Otros autores que nos ayudarán a trabajar los procesos de cambio y transformación identitaria que se dan en la adolescencia serán Diego Silva Balerio y Carmen Rodriguez, quienes aportan una mirada crítica hacia la práctica socioeducativa a partir de la experiencia desarrollada en el marco del programa Jóvenes en Red.

Las políticas de inclusión han sido foco interés de distintas investigaciones durante los últimos años, no solamente en el área de la educación, sino también en las políticas sociales. Este trabajo de investigación busca realizar un aporte al estudio de las políticas de inclusión educativa desde la mirada de los propios sujetos destinatarios de esas políticas.

Conocer la manera en que el discurso del Plan FPB, en tanto política de inclusión educativa significa a los sujetos, nos acerca a comprender como esas significaciones producen posicionamientos, identificaciones e interpelaciones en los jóvenes. Esto nos permite problematizar la forma en que se diseñan las políticas focalizadas, centradas mayormente en la condición social de los sujetos. Cuestionar y problematizar los discursos de las políticas educativas, también busca generar un aporte para el diseño de los currículos, planes y programas que pongan el acento en lo educativo y en la democratización de la educación.

2. Indagaciones preliminares

Para abordar nuestro objeto de estudio, trazaremos una línea de antecedentes en base a distintos trabajos sobre las llamadas políticas de inclusión educativa o Políticas de Educación Prioritaria (PEP), tanto en Uruguay como a nivel internacional; partiendo de los orígenes del Plan FPB en tanto política focalizada de inclusión educativa.

Primero es necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de políticas de inclusión y sobre políticas de educación prioritaria. Las denominadas políticas de educación inclusiva, establecen un anclaje teórico a nivel internacional a través del Foro Mundial sobre Educación organizado por UNESCO bajo el lema “Educación para Todos”. Es a partir de la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) donde se trazan los lineamientos teóricos de lo que se denominará educación inclusiva:

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales. (UNESCO, 2008: 2)

La educación inclusiva está enfocada en brindar a los estudiantes iguales condiciones para poder desarrollarse educativamente sin importar sus características físicas, económicas o sociales. Ainscow y Miels (2008) recogen varias acepciones sobre el concepto de inclusión y adoptan una tipología que contiene cinco concepciones de inclusión:

a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos. (2008: 19)

En Uruguay se habla de políticas de educación inclusiva haciendo referencia a las políticas que buscan la integración de personas con discapacidad y de políticas de inclusión educativa para señalar aquellos programas educativos que buscan la inclusión de personas en situación de pobreza, que se han desvinculado del formato tradicional de enseñanza media.

En cuanto a las Políticas de Educación Prioritaria (PEP), denominadas así en el continente europeo, Jean-Ives Rochex (2011) señala que este tipo de políticas focalizadas están destinadas a determinadas categorías de población, las cuales buscan disminuir las desigualdades de

escolarización. Rochex enumera tres modelos de focalización adoptados por las PEP: en primer lugar la focalización sobre una población que es víctima del fracaso y la desigualdad escolar; en segundo lugar sobre los territorios donde estas poblaciones están concentradas; y en tercer lugar sobre las instituciones escolares. Según Rochex existen tres edades o tres periodos de las PEP en Europa. El primer período entre 1960-1970, está ubicado en el transcurso del estado educador al estado evaluador, marcado por un modelo burocrático con acuerdos similares al mercado, apuntando a la libre elección de la familia y la autonomía de las instituciones, que busca compensar las desigualdades. La segunda edad de las PEP, marcada por la retórica de la eficacia y de la equidad, en búsqueda de la igualdad de acceso a la enseñanza. La tercera etapa está determinada por la individualización y de identificación de los estudiantes y grupos de riesgo expuestos a la exclusión, busca luchar contra las problemáticas de la escuela inclusiva, maximizando las posibilidades de éxito de cada estudiante. Durante este período se pierde relevancia la focalización sobre los territorios para centrarse sobre las poblaciones, predominando la retórica de la excelencia.

A nivel regional y remitiéndonos principalmente a la Argentina, existen variados estudios sobre las políticas compensatorias y focalizadas, por ejemplo Birgin, Dussel y Tiramonti (1995) hablan sobre “discriminación positiva” para hacer referencia a las políticas educativas que buscan compensar el handicap del alumnado. En relación a las políticas focalizadas, las autoras plantean:

Las políticas focalizadas lejos de tender a la remoción de los factores que condicionan el fracaso y poner en cuestión el modelo pedagógico, realizan una acción tendiente a resignificar las manifestaciones de disfuncionalidad y neutralizar de ese modo su potencial conflictivo. Se trata de disminuir el número de repitentes, evitar la deserción y mantener en el sistema al mayor número posible de alumnos. Para ello se discrimina no reforzando las prestaciones pero se mantienen las condiciones previas de producción del fenómeno. Quien recibe esta prestación alcanza a mantenerse en el sistema pero sigue estando excluido de los referentes que estructuran la acción pedagógica. (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995: 44-45)

También en la vecina orilla, María Laura Crego y Federico Martin González (2015) realizan un estudio sobre el Plan FinEs2 una política focalizada, que busca garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos, a través de la finalización de los estudios secundarios, abordando aspectos sobre la experiencia educativa y el mundo laboral, donde el acceso al mercado de trabajo es de vital importancia.

A nivel nacional, existen diversas investigaciones en torno al significativo inclusión educativa, que se pueden encontrar en estudios del área de las Ciencias Sociales, así como de las Ciencias de la Educación en la Universidad de la República. Estos trabajos abordan la inclusión educativa en tanto

política social o como categoría discursiva. En esta línea de trabajo Mancebo (2010), Alonso (2011), Flous y Barral (2011), Fernández y Alonso (2012), Flous (2015); Fernández y Mancebo (2015), Martinis (2016), son algunos de los autores que investigan sobre el significante inclusión educativa.

La categoría inclusión educativa es trabajada por Mancebo (2010) como un término polisémico, enmarcado en el movimiento “Educación para Todos” como eje de distintos organismos internacionales. Para la autora este nuevo paradigma tiene distintos énfasis que apuntan a las trayectorias de los sujetos y en cuanto a sus desigualdades culminan resultando una trampa para los docentes, siendo un mecanismo de defensa la naturalización de la exclusión que limita la posibilidad de cambio.

Entre los estudios sobre programas de inclusión educativa, Fernández y Mancebo (2015) realizan un trabajo comparativo del Programa Aulas Comunitarias, el Plan FPB, Tránsito Educativo y Compromiso Educativo, analizando de qué manera estos programas erosionan la matriz institucional tradicional. Utilizan varios indicadores para realizar la comparación, denominados por Fernández y Mancebo “instituciones”, entre las que se encuentran: el Estado Docente, el centralismo, la escuela única y universalista, la enseñanza unilateral y el control burocrático. En su trabajo señalan que sólo dos lograron ser debilitadas: el centralismo y el universalismo.

La principal característica del FPB como política de inclusión educativa es la reinserción de los jóvenes al sistema educativo formal. Sobre esta característica, Fernández y Alonso (2012), plantean un debate en base a estudios de Acedo (2008) y Rumberger (2004), sobre los programas de inclusión educativa. Según estos autores las políticas de inclusión educativa mantienen de forma incambiada los programas que generan la exclusión de los sujetos, por lo tanto no cuestionan las causas estructurales de la desvinculación ni los formatos curriculares que la provocan, generando una intervención de manera tardía “en el curso de vida de los niños y adolescentes en riesgo, y por tanto, dejan intactas las barreras de inclusión y los factores de exclusión” (Rumberguer, 2004 c.p Fernández y Alonso, 2012).

Por otra parte Barral y Flous (2011) y Flous (2015), reflexionan sobre la inclusión educativa en tanto categoría. Barral y Flous realizan un análisis de la categoría en tanto discurso educativo, observando que el término surge asociado a la necesidad de integrar a niños y jóvenes con

discapacidades a las escuelas y señalan su carácter dual en tanto binomio inclusión/exclusión, generando propuestas universalistas y focalizadas:

a la vez que pretenden generar procesos de inclusión de aquellos jóvenes que se han desafiliado del sistema educativo formal (o están en “riesgo” de hacerlo), apuntando a una universalización del Ciclo Básico, sostienen programas focalizados, que, contienen “potenciales efectos perversos” (Barral y Flous, 2011: 5)

Otras de las aristas que trabaja este artículo, es la noción de sujeto en el discurso de inclusión educativa, considerando que los dispositivos destinados a este fin contienen determinada noción de sujeto que establece campos de inclusión y exclusión como formas de habitar, transitar y producir en la escuela.

También en línea de análisis discursivo, Flous (2015) realiza un estudio de las políticas de inclusión educativa a nivel de enseñanza media básica en secundaria, planteando diferentes claves de lectura: el dualismo inclusión/exclusión, los sentidos que se asignan a las categorías de marginalidad y pobreza en este tipo de políticas y desde la perspectiva de gubernamentalidad, en tanto dispositivos de gobierno.

Sobre el discurso de inclusión educativa Pablo Martinis (2016), realiza un análisis de la utilización de este significante en los proyectos de presupuesto elaborados por la ANEP, durante la era progresista (gobiernos del Frente Amplio), donde se encontraron continuidades discursivas de la denominada época reformista (reforma Rama)¹. Dentro de las continuidades, Martinis hace foco en el significante “condiciones de educabilidad” que aparece en el último proyecto de presupuesto, estrechamente vinculado a los discursos que durante la década de los 90 cuestionaban la posibilidad de educación en los sectores más vulnerados.

En cuanto a las investigaciones realizadas particularmente sobre el FPB, Cecilia Alonso (2011) realiza su tesis de grado investigando en dos centros de la ciudad de Montevideo sobre el diseño e

¹ Esta época se corresponde con la reforma educativa llevada adelante por Germán Rama en Uruguay entre los años 1995 y 2000, quien fuera Presidente de CODICEN durante el segundo Gobierno de Julio María Sanguinetti. Esta etapa implicó una serie de reformas en todos los niveles del sistema educativo público (exceptuando la enseñanza universitaria), las cuales fueron sustentadas discursivamente desde la sociología donde se asocia las condiciones materiales a la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes. Esta reforma se enfoca en la ampliación del nivel inicial, extensión del tiempo pedagógico, nuevas formas de gestión de los centros y nuevos planes de estudio en enseñanza media.

implementación del programa. Este trabajo investiga al FPB en tanto política pública de inclusión educativa y marca una distancia existente entre el diseño y la ejecución de los planes, señalando el peso de las instituciones al momento de su implementación.

Ana Saldivia (2015) realiza su tesis de maestría sobre los sujetos del FPB, denominada “Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FPB 2007, CETP-UTU”, teniendo en cuenta la perspectiva de los docentes, problematizando la noción de fracaso escolar y los efectos subjetivos que tiene esa noción sobre los docentes.

Por otro lado la tesis de maestría de Fernanda Ventós (2015) “¿Por qué continúan los que continúan en educación Media Básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)”, es una de las pocas investigaciones sobre el FPB que se realiza desde la perspectiva de los sujetos, relevando qué valoraciones hacen los jóvenes sobre su revinculación y continuidad educativa. Esta investigación es fundamental como fuente y antecedente para este trabajo, ya que se interioriza sobre las construcciones de sentido que realizan los sujetos a través de su pasaje por el Plan FPB, aportando claves para ver de qué manera los discursos interpelan y constituyen a los sujetos.

Por otra parte, Gabriela Vidal (2020) realiza su tesis de grado entrevistando a jóvenes que participan del Programa Compromiso Educativo, en tanto política de inclusión educativa dirigida a estudiantes que presentan cierto grado de desvinculación en la Enseñanza Media Superior y vulnerabilidad económica. A través de esta política se crean diferentes espacios y dispositivos para el acompañamiento de jóvenes que buscan culminar la enseñanza media superior, los cuales incluyen espacios de referencia entre pares para favorecer los aprendizajes y la adjudicación de una beca económica para aquellos estudiantes que lo necesiten. Este estudio resulta un antecedente de investigación en la realización de entrevistas, incluyendo la voz de los jóvenes que participan de un programa de inclusión educativa.

En relación al estudio del FPB en tanto política educativa, Santiago Arias y Sebastián González (2018), realizan un análisis de las políticas que atienden la desvinculación educativa de la educación media básica en Uruguay. Para ello analizan dos políticas de inclusión educativa de los distintos subsistemas de enseñanza media, la Propuesta 2016 de Enseñanza Secundaria y el Plan FPB del CETP. Este trabajo se enfoca en el análisis documental y la realización de entrevistas grupales entre

docentes e integrantes de los equipos de gestión, consultándoles qué entienden por desvinculación, inclusión educativa, cómo conciben al sujeto social y educativo, con referentes de ambos programas. Este trabajo resulta un aporte fundamental para esta tesis, en cuanto a su análisis del Plan FPB desde la perspectiva del APD.

3. Problema de investigación

El problema de investigación gira en relación a los entramados discursivos sobre los sujetos del FPB, que se traducen a partir de los documentos del plan, hasta las representaciones de los propios jóvenes, con el fin de analizar como esos discursos se plasman en posiciones, identidades e interpelaciones que los sujetos elaboran sobre sí mismos.

El Plan FPB es diseñado en el contexto del Plan de Equidad, columna vertebral de las políticas sociales durante los períodos de gobierno del Frente Amplio², puntapié inicial a través del cual surgen una serie de políticas de inclusión educativa enfocadas a la revinculación de los jóvenes a la enseñanza media. El principal objetivo de las políticas de inclusión es ampliar la cobertura para alcanzar la universalización a la EMB. El logro de esta meta ha significado un gran desafío en el Uruguay, ampliando considerablemente el acceso y la cobertura de la educación media básica en los últimos años, pero el problema se ha trasladado a la permanencia y el egreso de gran parte de los jóvenes que no logran culminar este nivel de enseñanza.

Para subsanar esta problemática han surgido diversos planes y programas que buscan contrarrestar los efectos de la desafiliación y el rezago estudiantil. El diseño de planes curriculares a la carta, diversificados y concentrados en ciertas áreas de estudio, que buscan compensar el handicap del alumnado, es una de las estrategias adoptadas durante los períodos de gobierno de izquierda para revertir esta problemática.

Las políticas de inclusión educativa se focalizan hacia determinado tipo de población y son diseñadas en base a las características del alumnado. Este tipo de políticas, no buscan cambiar la matriz de la educación media enfocándose en los factores del sistema educativo que provocan la

² Primer gobierno de centro izquierda en Uruguay

desvinculación educativa, sino que depositan en los sujetos la responsabilidad de la desafiliación y ponen fuerte énfasis su condición social.

Por esto la problemática que moviliza la realización de esta investigación, se centra en tratar de conocer las formas en que se caracteriza al alumnado del Plan del FPB, buscando dar respuesta a las formas en que estos modelos impactan en las posiciones e identificaciones de los jóvenes. Reconocemos que no existe una linealidad entre los discursos de los documentos del plan y los sujetos destinatarios de la política, existen múltiples intermediados en esa relación: los docentes, los educadores, los adscriptos, el equipo de dirección, las inspecciones, etc., que intervienen de manera significativa sobre los jóvenes. Pero consideramos que las políticas educativas en tanto construcciones discursivas revisten las mismas características de los discursos, no son simples ideas, sino que constituyen materialidades que se traducen a través de prácticas, instituciones y rituales (Laclau, 1983), que se cristalizan y generan efectos sobre los sujetos que intenta definir. En el mismo sentido que Stefanía Conde plantea¹: “el interés particular en las construcciones discursivas concebidas como construcciones socio-históricas radica en la afirmación de que las mismas configuran sentidos e impactan en la subjetividad de los actores” (2018:1).

En este sentido, Eliseo Verón (2004) plantea que toda producción discursiva es un fenómeno de reconocimiento y que puede materializarse en una producción de sentido. A su vez cuestiona cómo se materializa el poder de un discurso y cómo es posible estudiar esa materialización:

El poder sólo puede estudiarse a través de sus efectos; esto, no por ser una trivialidad es menos importante: los efectos de una producción de sentido siempre son una producción de sentido. La naturaleza concreta de una y otra puede ser la misma: el efecto de una palabra bien puede ser una conducta no verbal. Pero el principio merece destacarse: en el sentido amplio del concepto de “discurso”, *el poder de un discurso puede estudiarse únicamente en otro discurso que es su “efecto”* (Verón, 2004: 48)

La forma en que Verón concibe la producción discursiva constituye una herramienta que nos sirve para la definición de nuestro objeto de estudio, en tanto buscamos conocer como se da la materialización del discurso sobre los sujetos del FPB, a través de su materialización en la propia voz de los estudiantes.

La investigación se realizó durante el periodo lectivo del año 2018, dividida en cuatro etapas: i) observación y análisis institucional; ii) acuerdos de entrevistas y consentimiento informado; iii) realización de las entrevistas y iv) grupos de discusión.

El estudio se realizó en tres Escuelas Técnicas del área metropolitana zona este, donde se brindan los cursos de FPB. Los grupos seleccionados para trabajar fueron del Trayecto II, Módulos 1, 2, 3 y 4, realizándose un total de 26 entrevistas a jóvenes de entre 14 y 20 años, 3 grupos de discusión uno por centro seleccionado, donde participaron los estudiantes que formaron parte de las entrevistas.

4. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se constituye y qué características se les asigna a los sujetos a partir de los documentos del Plan FPB?
- ¿Qué razones determinan la elección de los jóvenes por la formación técnica y cómo inciden sus trayectorias educativas previas?
- ¿Qué aspectos destacan los jóvenes del formato del Plan FPB, en relación al vínculo con docentes, el relacionamiento entre pares y de los conocimientos?
- ¿Qué sentidos les atribuyen los sujetos a su continuidad educativa y laboral?
- ¿De qué manera se posicionan los estudiantes frente a las prácticas educativas?
- ¿Cuáles son los discursos educativos que los identifican, cuáles los interpelan y cuáles modelos de identidad rechazan?
- Las construcciones discursivas sobre los sujetos del Plan FPB, ¿inciden en la subjetividad de los jóvenes que participan de esta política educativa?

5. Objetivos:

5.1.Objetivo general:

- Analizar los sentidos que se atribuyen a los sujetos desde los discursos del Plan FPB y conocer cómo impactan en la subjetividad de los mismos.

5.2.Objetivos específicos:

- Identificar cómo se significa y caracteriza a los sujetos del Plan FPB en los diferentes documentos del programa.

- Conocer las razones que determinan la elección de los jóvenes por la formación técnica y como impactan las trayectorias educativas previas.
- Analizar los aspectos destacados por los jóvenes sobre el formato del Plan FPB, el vínculo con los docentes, el relacionamiento con los pares y sobre los conocimientos que se imparten.
- Identificar que sentidos atribuyen los jóvenes a su continuidad educativa y laboral.
- Conocer las posiciones que adoptan los sujetos frente a las prácticas educativas.
- Conocer los discursos educativos que interpelan a los sujetos, cuales los identifican y qué modelos de identidad rechazan

6. Estructura de la Tesis

El trabajo de la tesis se estructura en cinco capítulos, destinados al abordaje de distintos aspectos vinculados al andamiaje teórico, metodológico, contextual, análisis documental y de material empírico. El primer capítulo está abocado al abordaje conceptual de la tesis, partiendo desde el posicionamiento teórico del APD, realizando un recorrido por las principales categorías: discurso, sujeto, identidad, identificación, interpelación y posición de sujeto. Estas categorías son empleadas por Lacalu y Mouffe (1985) para analizar cómo los discursos estructuran el entramado social. Recurriremos a estas categorías para observar cómo se estructura el entramado discursivo del FPB, tomando como referencia autores como Buenfil, Hernández Zamora, Southwell y Vassiliades, quienes acuden al APD para realizar análisis discursivos en educación.

El segundo capítulo está destinado a la contextualización y presentación de las condiciones socio-históricas que hicieron posible el surgimiento de ciertos entramados discursivos que ponen la mirada sobre la inclusión y protección social de determinadas poblaciones, hacia las cuales se dirige el Plan FPB. En este espacio también se presentarán los principales lineamientos de la propuesta curricular, así como una reseña de las principales modificaciones que ha tenido el Plan con el paso de los años y el recorrido por las distintas modalidades del FPB.

El tercer capítulo presenta los aspectos metodológicos de la tesis, fundamentando la utilización de determinadas técnicas en el marco del APD. Si bien reconocemos que este horizonte de intelección, no plantea una metodología, ni mucho menos una única manera de hacer las cosas, existen

determinadas técnicas de orden cualitativo que son consistentes con una analítica del discurso, ya que permiten abordar el entramado discursivo de los archivos documentales así como la visión de los sujetos involucrados.

El cuarto capítulo está destinado al análisis discursivo de los documentos del Plan FPB, abordando las construcciones de sentido en relación a los sujetos, contemplando las distintas etapas por las que atraviesa la propuesta. Dentro del mismo bloque de análisis se ubica el quinto capítulo, recuperando los principales emergentes de las entrevistas y grupos de discusión realizadas a los sujetos del FPB, donde se recoge la mirada de los estudiantes en relación a su trayectoria educativa, los sentidos que atribuyen a la propuesta educativa y las formas en que se posicionan frente a los discursos de la formación.

Por último, la tesis culmina con el desarrollo de las conclusiones, donde se retoman los principales hallazgos en relación al análisis discursivo de documentos y en el acumulado de las entrevistas y grupos de discusión realizados a los sujetos, articulados a la luz de las preguntas y objetivos del trabajo de investigación.

B- CAPÍTULO I: APROXIMACIONES CONCEPTUALES

1. Recorrido conceptual del trabajo de investigación

El presente capítulo está destinado a presentar los entramados conceptuales que permitirán observar teóricamente el material empírico, a través de un conjunto de categorías que ayudarán a referenciar los emergentes que surjan de los documentos y el trabajo de campo. El posicionamiento teórico de la investigación estará enmarcado en el Análisis Político de Discurso, así como el aporte de distintos autores, que permitirán dar cuenta del recorrido transitado durante el proceso de elaboración de la tesis. Categorías tales como discurso, sujeto, identidad, proceso de identificación, interpelación, posición de sujeto, son claves para conocer cómo se construyen los entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB y observar la incidencia de estos en la subjetividad de los mismos.

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985) referentes del APD y precursores de este enfoque, definen una perspectiva de análisis que aporta herramientas para la investigación en el campo de lo social. Particularmente, los aportes de Rosa Nidia Buenfil (1991) en relación al análisis de los discursos en educación, permiten abordar lo educativo desde la mirada del APD y comprender como se constituyen los sujetos a través de las prácticas educativas. Gregorio Hernández Zamora (1992) analiza la manera en los sujetos configuran su identidad en relación a los distintos discursos y cómo son interpelados. Miriam Southwell (2008, 2014, 2017) y Alejandro Vassiliades (2012, 2014) nos aportan una clave de lectura en relación a la posición de sujeto, particularmente trabajando en base a la idea de posición docente, lo cual nos permite pensar en la posición de sujeto en educación y elaborar la categoría intermedia de posición de estudiante. Estos autores guiarán de forma transversal todo el recorrido realizado por el trabajo de investigación, desde el análisis de los discursos educativos, hasta el abordaje del material empírico.

Por otra parte Mancebo (2010), Fernández y Mancebo (2015), aportan una lectura en relación al significativo inclusión y nos permiten realizar un recorrido sobre las políticas de inclusión educativa entre las cuales se inscribe el FPB. Para el análisis de los sentidos y modelos de identidad que se asigna a los sujetos a través de los discursos educativos, Martinis (2013), Bordoli (2012), Tenti

Fanfani (2004) y Frigerio (2005), aportan herramientas para el abordaje de las políticas que se basan en las condiciones sociales de los sujetos para el diseño de la propuesta educativa.

Otros autores nos permiten realizar un anclaje teórico en base a los aspectos que surgen a partir del material empírico, habilitando a pensar, delimitar y sistematizar aquellas cuestiones surgidas en el trabajo de campo. Crego y González (2015) nos ayudan a pensar la heterogeneidad que existe en los planes de inclusión educativa. Stefanía Conde (2018) nos invita a reflexionar sobre el concepto de educación presente en las políticas de inclusión educativa, enfocado desde una perspectiva de justicia.

El enfoque de posición docente, será necesario para abordar la manera de vincularse que se establece entre docentes y estudiantes, observando cómo los jóvenes caracterizan este posicionamiento dentro y fuera del aula, sumando aportes que realiza Balmelli (2020) en su estudio sobre los docentes de FPB. Alteridad y convivencia, son dos categorías necesarias para abordar los vínculos que se establecen entre pares en el FPB. Para ello tomaremos aportes de Horacio Paulín et al. (2015) que estudian las sociabilidades juveniles y también de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013) que nos permitirán abordar la convivencia y la gramática escolar.

Para darle sentido a la categoría de posición de estudiante, además de utilizar los autores previamente mencionados, recurriremos a Perrenoud (1996) y a Pogré que nos ayudarán a pensar desde la perspectiva de los estudiantes, observando cómo se construye el oficio del alumno y como se da el cambio de los sujetos dentro de las instituciones educativas. Para abordar los cambios que se dan en los sujetos, propios de la adolescencia y enmarcados en una transformación identitaria, serán de interés los aportes de Diego Silva Balerio y Carmen Rodriguez (2017), proponiendo una mirada crítica desde la práctica socioeducativa desempeñada en el programa Jóvenes en Red.

Nos detendremos en analizar la definición de discurso, partiendo de un enfoque más general sobre sus elementos y cualidades, para luego analizar el discurso en educación y su influencia en la constitución de los sujetos. Observaremos cómo se define y construye la categoría de sujeto, en base a las prácticas educativas. El carácter polisémico, ambiguo e incompleto de esta categoría, nos ubica en una definición de sujeto no unificado y sobredeterminado. Abordaremos el concepto de identificación, y buscaremos conocer cómo los modelos de identidad propuestos por las prácticas educativas interpelan a los sujetos. La categoría de posición de sujeto permitirá observar las formas

en que se posicionan a la interna de una estructura discursiva los jóvenes en tanto estudiantes del Plan FPB.

2. Aproximación al horizonte de intelección: Análisis Político de Discurso

Como hemos señalado APD es una corriente que surge a fines de la década de los 70', a través de la línea de investigación en Ideología y Análisis de Discurso de la Universidad de Essex en Gran Bretaña, que dirigió Ernesto Laclau, junto a Chantal Mouffe, tomando aportes conceptuales de filosofía, política, lingüística, psicoanálisis e historia, y de autores como Foucault, Gramsci, Derrida, Lacan, de Saussure, entre otros. Rosa Nidia Buenfil (2011) intenta definir el APD en base al sentido que le dan otros autores,

Como señala Torfing (1998), no se trata de un método ni de una teoría, sino de una analítica, una forma de investigación que involucra diversas aportaciones teóricas, posicionamientos ontológicos y epistemológicos (Howart, 2000) lógicas de razonamiento específicas y técnicas de investigación, dispositivos analíticos e interpretativos (p. 11)

A partir del texto “Hegemonía y estrategia socialista” los autores desarrollarán este horizonte de intelección. Desde esta mirada teórica se busca comprender cómo los discursos estructuran la sociedad y le dan sentido a los espacios que en ella operan, siendo las prácticas educativas un espacio más en donde se ponen en juego discursos, sujetos, identidades y posiciones.

En cuanto al análisis de las prácticas educativas en tanto construcciones discursivas, Buenfil (2013) considera esta corriente de pensamiento como un horizonte de intelección centrado en analizar de manera política específicamente los discursos, “es una analítica, es una perspectiva de investigación, una forma de mirar que se centra en lo político, (...) que mira lo político en cualquier superficie discursiva, en todo proceso de significación” (2013:8). El APD es una herramienta que permite cuestionar, problematizar, desnaturalizar, aquello que se presenta como natural, como algo dado.

El texto “Hegemonía y estrategia socialista” representa un punto de partida para Laclau y Mouffe, donde se ponen las bases para comprender el andamiaje teórico, a partir del cual se establece el concepto de sobredeterminación como categoría central para el desarrollo de la noción de discurso. El término sobredeterminación, es tomado del psicoanálisis e introducido por Althusser al discurso marxista, para hacer referencia a la imposibilidad de fijar sentido en la sociedad, remarcando el “carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau y Mouffe,

1985:142), siendo lo social también del orden de lo simbólico. Partiendo de esta base, las categorías de discurso, sujeto, identidad y posición de sujeto, contienen estas mismas características. Por lo tanto el término sobredeterminación nos ayuda a comprender de qué manera se conciben estas categorías.

3. Categorías de análisis

3.1. Discurso

Según Laclau y Mouffe, la categoría de discurso es inherente a toda organización social, es una práctica que constituye y organiza las relaciones sociales a través de la articulación. El término *articulación* hace referencia a “una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau y Mouffe, 1985: 149). De esta manera podemos distinguir dos planos: el discurso y la articulación; el discurso como aquello que estructura las relaciones, en cambio la articulación es el producto de esas relaciones que modifica la identidad de los elementos. Es condición necesaria el hecho de la articulación para que exista discurso. Laclau también utiliza las categorías *momento* (las posiciones diferenciales articuladas a la interna del discurso) y *elemento* (es la diferencia que no puede ser articulada discursivamente) para definir la práctica articuladora.

Laclau plantea que para entender estos elementos del discurso es necesario comprender otras aristas de la formación discursiva: su coherencia, las dimensiones y la apertura o cierre del discurso. En relación a la coherencia de la formación discursiva el autor toma el concepto de Foucault, entendiendo a la coherencia en tanto regularidad en la dispersión que según Laclau puede pensarse como “conjunto de posiciones diferenciales” (1985: 143).

En cuanto a las dimensiones del discurso, Laclau plantea que todos los objetos son concebidos discursivamente y no existen concepciones al margen del discurso. No niega la existencia de los objetos por fuera del pensamiento, afirma la imposibilidad de que los objetos puedan constituirse como tales al margen de toda formación discursiva. El carácter *material* de los discursos es otra de las dimensiones a tener en cuenta, por lo tanto no existe una distinción entre elementos lingüísticos y no lingüísticos dentro de la estructura discursiva. El discurso tiene existencia objetiva, en tanto que no debe su materialidad a la conciencia de un sujeto; es más, a la interna de una formación

discursiva existen diferentes posiciones de sujeto. La articulación también es material y debe pasar por una serie de prácticas, rituales e instituciones, para estructurar la formación discursiva.

Otra de las características que define al discurso es que no puede ser delimitado por nada exterior: caracterizado por una lógica relacional que lo vuelve incompleto y expuesto a la contingencia. De esta forma, todo discurso de fijación de sentido es de hecho metafórico, esto es causado por el carácter relacional de las identidades. Partiendo de esta postura, Laclau afirma: “ni la fijación absoluta ni la no fijación absoluta son, por lo tanto posibles” (1985: 151).

El campo de la discursividad es donde las prácticas sociales pueden ser constituidas. Esto es lo que determina el carácter discursivo de cualquier objeto y lo que imposibilita la sutura última de los discursos. Esa falta de sutura, esa imposibilidad de fijar sentido, coincide con varias corrientes teóricas, Derrida por ejemplo define discurso como:

un sistema en el que el significado central, el significado originario o trascendental, no está nunca absolutamente presente más allá del sistema de diferencias. Esta ausencia del significado trascendental extiende infinitamente el campo y el juego de significación (1978, c.p. Laclau y Mouffe, 1985: 152)

Esa imposibilidad de fijar sentido nunca es total, siempre existe la posibilidad de fijaciones parciales. Para referirse a ello toma el término de Lacan *puntos nodales*, considerados como el punto privilegiado que fija sentido en la cadena de significantes.

Para resumir como se configura un discurso según Laclau: es ese intento de estructura de las prácticas articulatorias, que fijan el sentido de manera parcial a través de los puntos nodales y da espacio a la práctica social.

3.1.1. Discurso y Educación

En base a la noción de discurso de Laclau y Mouffe, Rosa Nidia Buenfil (1991) busca conceptualizar la idea de discurso en educación. Ella hace una distinción entre el uso coloquial y académico del término discurso, en cuanto el primero refiere a un acto meramente lingüístico que está por fuera de la realidad; y el segundo lo caracteriza como un proyecto o programa a realizar, tomando las definiciones de discurso utilizadas comúnmente por la lingüística.

Buenfil se basa en la teoría del Análisis Político de Discurso de Laclau a los efectos de abordar el discurso educativo. El discurso para la autora es inherente a la necesidad de organización social,

constituyéndose como cualquier acto que involucre relación de significación. Por esta razón las prácticas educativas en tanto prácticas sociales son para Buenfil prácticas discursivas. Remarca las características del discurso como diferencial, inestable y abierto, que plantea Laclau, tomando la categoría inestable para hacer referencia a la imposibilidad de fijar sentido, con su estabilidad relativa (puntos nodales).

El análisis político de discurso para Buenfil es una herramienta muy útil para analizar las prácticas educativas, en tanto que el discurso propone modelos de identificación y constituye a los sujetos de la relación social; en este sentido las prácticas educativas tampoco se constituyen al margen de los discursos.

Al momento de definir la especificidad del campo de la Pedagogía, según la autora, se ha incurrido en el reduccionismo de limitar la práctica educativa al espacio escolar, dejando por fuera a una serie de prácticas sociales que constituyen sujetos y ofrecen modelos de identidad. Para analizar la educación en tanto práctica social, Buenfil toma los aportes de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser y ve de qué forma las prácticas educativas operan en la constitución de los sujetos sociales.

Para estos autores las prácticas educativas pueden operar de dos maneras: por un lado generando un sujeto crítico y transformador; por otro conformando sujetos que reproducen las relaciones sociales de dominación. También hacen alusión a la educación circunscripta al ámbito escolar y en un sentido más amplio *abarcadora* de todos los espacios y las relaciones sociales; pero a pesar de haber reconocido estos dos espacios donde se pueden llevar a cabo las prácticas educativas, privilegian al ámbito escolar para la formación de sujetos. Establecen una relación entre las prácticas educativas y las prácticas sociales – en tanto prácticas ideológicas, políticas y culturales. Buenfil plantea que la circunscripción de la educación a lo meramente escolar es una argumentación que consta de cierta comodidad. Esta concepción restringida de educación debe plantearse ciertas interrogantes, no solo en el cuestionamiento de los discursos que en el espacio escolar operan, sino también en el tipo de sujeto que construyen y como dialoga con los discursos y las prácticas externas que influyen en lo escolar. La constitución de los sujetos a través de las prácticas educativas escolares es uno de los horizontes de esta investigación, sin dejar de tener en cuenta aquellos discursos y prácticas que desembocan en el espacio escolar a través de los jóvenes.

Para Buenfil no alcanza con centralizarse en el discurso escolar, hay que ver qué otros discursos influyen en la conformación del sujeto, sin embargo los alcances de este trabajo hacen que nos

circunscribamos a las prácticas educativas que se dan a la interna de la institución escolar. Invita a los pedagogos a indagar sobre las prácticas sociales educativas, en tanto que “la identidad de lo educativo se construye por la posición que ocupe dentro de una configuración social más amplia y por las relaciones que establezca con otros elementos” (Buenfil, 1991: 18).

Buenfil destaca las características del discurso en tanto relacional, abierto y precario. En este sentido, entiende la educación “como relación social que involucra la aceptación de modelos de identificación” (1991: 20), por ello amplía las características del discurso al concepto de educación. En su carácter relacional, la educación no puede ser concebida al margen del discurso, no puede ser definida de forma aislada sin tener en cuenta otros elementos con los que la educación se relaciona. Cualquier práctica puede llegar a ser educativa por su carácter relacional, en tanto que establezca relaciones para la consecución de un proyecto de carácter pedagógico. La imposibilidad de definir todas las prácticas y elementos que componen la educación es lo que determina su carácter abierto. Por último el carácter precario y contingente hace que la educación pueda ser penetrada por nuevos elementos que modifiquen el concepto de educación.

Para comprender de qué forma los discursos constituyen a los sujetos, primero es necesario saber de qué manera estos autores definen la categoría de sujeto, para luego entender cómo estos construyen su identidad.

3.2.Sujeto

En relación a esta categoría Laclau y Mouffe proponen que deben hacerse dos salvedades: en primer lugar el carácter discursivo y prediscursivo de esta concepción; en segundo lugar en relación a las posiciones de sujeto. Según su postura los sujetos no pueden concebirse como un todo homogéneo y unificado, tampoco como el origen de las relaciones sociales. Al hablar de sujeto, harán referencia a las posiciones que ocupan dentro de una estructura discursiva: “por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (Laclau y Mouffe, 1985: 156). Esto no significa afirmar que exista una dispersión total de las posiciones de sujeto, siempre habrá puntos nodales que permitirán fijar parcialmente dichas posiciones.

La categoría de sujeto no puede definirse a través de una dispersión absoluta, ni considerando un sujeto unificado; en cambio se definirá por las características que la sobredeterminación asigna a las

identidades discursivas (polisemia, ambigüedad e incompletud). En este sentido ni la objetividad, ni la subjetividad podrán dar respuesta a la definición de sujeto, en tanto que estos conceptos están prendados por el mismo ideal de completud. En este sentido Laclau y Mouffe plantean:

Por esa misma falta de sutura última es por lo que tampoco la dispersión de las posiciones de sujeto constituye una solución: por el mismo hecho de que ninguna de ellas logra consolidarse finalmente como *posición separada*, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible. Es este juego el que hace posible la articulación hegemónica (1985: 164)

Esta categoría es complementada por Buenfil a través de estudio de los sujetos de las prácticas educativas, en tanto factor fundamental para su constitución. Para ello toma distintas reflexiones en torno a la educación.

3.2.1. Sujeto y Educación

Según Buenfil (1991) el sujeto se constituye en gran medida a través de las prácticas educativas. Para abordar la noción de sujeto Buenfil toma las concepciones que Marx, Lenin, Gramsci y Althusser en relación a sujeto y educación. Según Marx esta categoría hace referencia a un sujeto activo que se apropia del contenido y lo construye, conformándose como sujeto y objeto de conocimiento. Para Lenin es un sujeto social portador de ciencia (educador). Gramsci propondrá que el intelectual es sujeto de educación y a su vez se constituye como sujeto educador. Buenfil cuestiona el carácter estático y absoluto que Gramsci confiere a la categoría de educador. Por último, según Althusser el sujeto se define a través de la interpelación, no de manera absoluta, siempre existiendo la posibilidad de que el sujeto acepte o rechace el modelo de identidad propuesto.

Para la autora el educador debe romper con la unilateralidad de la relación docente-alumno, considerando al docente como un referente que se constituye a través de la práctica educativa. Buenfil reconoce a Paulo Freire como uno de los autores que ha trabajado en esta línea discursiva:

Avanzar en esta línea discursiva, es también cuestionar la concepción de un sujeto de educación que se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente. La educación bancaria -dice Freire- necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, sujetos que se construyen en último análisis como objetos recipientes. (Buenfil, 1991: 16)

En este sentido, el sujeto en educación se constituye activamente, condicionado por el discurso del espacio escolar que se debate con el resto de los discursos sociales, para construir su identidad. Para observar cómo se da el proceso de construcción de las identidades, primero debemos abordar

la categoría de identidad, para luego comprender de que manera los discursos educativos juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos.

3.3. Identidad

Como ya hemos visto, Laclau y Mouffe (1985) hacen referencia al carácter precario y contingente de toda identidad, además de la imposibilidad de ser fijada y suturada de manera total al sujeto. Esta noción está enraizada al concepto de sobredeterminación, en tanto que manifiesta su carácter incompleto, abierto y políticamente negociable:

el sentido de toda identidad esta sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una totalización esencialista o una separación no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos sobre otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos. (Laclau y Mouffe, 1985: 142)

Toda identidad es relacional, en tanto que se constituye necesariamente por dichas relaciones, “las relaciones, como conjunto estructural sistemático, no logran absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, ésta no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente” (Laclau y Mouffe, 1985: 150,151). De esta manera, las identidades no pueden ser protegidas de discursos externos que las transformen e impidan suturarse totalmente; por esto las identidades no pueden constituirse de forma plena.

3.3.1. Identidad y Educación

Buenfil (1991) observa en Marx, Lenin, Gramsci y Althusser el concepto de *polos de identidad*, en base a los que el sujeto se constituye. Estos autores consideran que el polo central está dado por la identidad de clase. Por otra parte, Buenfil plantea que la constitución de los sujetos también está dada por el papel que juegan las prácticas educativas y en este sentido hay que observar en base a qué discursos se da: “la noción de discurso como configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades, viene a mostrarse como una conceptualización fecunda y complementaria de lo que he venido presentando sobre el concepto de educación” (1991:13).

Los modelos de identificación, según la autora, son propuestos desde cualquier tipo de discurso, con el cual el sujeto se sienta identificado y adopte ese modelo para sí. La autora plantea que si se

quiere realizar una investigación, por ejemplo sobre el discurso de los maestros, primero habría que analizar como su identidad se construye en relación a otros elementos del discurso escolar.

3.3.2. Identidad y proceso de identificación

Para ahondar en la noción de identidad, además de comprender la manera en que los discursos proponen y construyen identidades, recurriremos a Gregorio Hernandez Zamora (1992), para el análisis del concepto de identidad y el proceso de identificación, quien nos arroja algunas claves sobre esta perspectiva.

Hernández Zamora comienza exponiendo su postura teórica en cuanto al concepto de identidad. Para definir este concepto utiliza los postulados de Laclau (1985) y Buenfil (1991), definiendo la identidad del sujeto como: “el conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como “punto nodal”, como eje articulador del sistema” (Hernández Zamora, 1992:1).

El autor establece una distinción entre posición e identidad social: la posición es el lugar ocupado en el espacio social que adjudica al sujeto sus propiedades; en cambio la identidad es como el sujeto se identifica respecto a un discurso. Según Hernández Zamora (1992), el objetivo de su trabajo es entender como los sujetos se perciben y construyen su identidad. La identidad del sujeto no es única, se construye a través de un sistema articulado de polos de identidad, conjugados en un mismo sujeto. La pluralidad de polos de identidad se construye a través de diversos discursos sociales que designan el deber ser de cada polo; por esto, como plantea Laclau, no es posible considerar a un sujeto unificado, sino que hablamos de un sujeto múltiple.

Plantear que los polos funcionan como puntos nodales significa que existen polos que sobredeterminan a los demás, esto es lo que permite al sujeto percibirse como un ser equilibrado, unificado y con una sola identidad. El objetivo de las instituciones sociales -entre ellas las instituciones educativas- es fijar uno de los polos al sujeto, pero los polos no se fijan de manera estática y permanente al sujeto. El carácter abierto de la categoría de sujeto, hace que este vaya incorporando nuevos polos de identidad, propuestos por discursos que muchas veces son opuestos.

Estas nuevas identidades se introducen a través de la interpelación. Como ya hemos visto para Althusser la interpelación nunca es definitiva, siempre cabe la posibilidad de que el sujeto rechace o

ignore los nuevos modelos de identidad. Para Hernández Zamora (1992) la interpelación tiene éxito cuando el sujeto reconoce el modelo propuesto y tenga un efecto de crisis. La aceptación de un nuevo polo de identidad y su posterior fijación supone la alienación del sujeto, en relación al discurso de otro, del cual busca reconocimiento. De esta manera, el sujeto entiende que ha logrado su propia identidad y ello se da en lo que Lacan define como: lo imaginario, lo simbólico y lo real; siendo lo que estructura la identidad del sujeto. Lo imaginario hace que el sujeto se perciba como unidad, pero parte de la necesidad de dar una organización a las posiciones diferenciales de los polos de identidad. Lo simbólico es lo que la sociedad reconoce como legítimo, respondiendo a un orden fijado por prácticas simbólicas. Por último lo real es lo que rompe con el orden preestablecido, es la falta de sutura última y la imposibilidad de completud. Hernández Zamora centra su investigación en el concepto de identidad y en el papel juegan ciertos agentes en su construcción, para ello se detiene en analizar el proceso a través del que se produce la identificación.

3.3.3. Identificación

Hernández Zamora recurre a definiciones de Lacan y Laplanche para construir el concepto de identificación:

Por identificación se entiende en este trabajo el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este ... (...) o, en términos de Lacan: “la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen...” (Hernández Zamora, 1992:3).

También analiza algunas apreciaciones del término identificación tomadas del uso coloquial, pero aclarando que éstas incurren en el error de sostener que el sujeto define su identidad según sus propios deseos. En cambio, Hernández Zamora considera que toda identidad tiene como punto de partida los modelos legitimados socialmente, pudiendo ser roles o ideales. El sujeto no solo se identifica con lo que le gusta, también lo hace con modelos que evocan la falta.

Para saber cómo un sujeto construye su identidad es necesario saber cómo se da ese proceso de identificación. Por un lado, lo social vive en una lucha simbólica de antagonismos, de agentes que buscan legitimar su visión del mundo. Por otro lado, el sujeto tiende a llenar eso que falta, es el motor de búsqueda de identidades legitimadas. La falta es del orden de lo pre-simbólico, lo simbólico (los actores interpelantes) se encarga de ofrecer modelos de identidad. El psicoanálisis y la sociología coinciden en este sentido, siempre es a través de otros que el sujeto se reconoce a sí

mismo. En relación a las prácticas educativas el autor plantea: “toda tarea educativa tiene como objetivo, precisamente, lograr la identificación del sujeto con las identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado.” (Hernandez Zamora, 1992: 38).

Para comprender cómo se produce identificación, Hernández Zamora enumera los momentos por los cuales atraviesa el proceso. En primer lugar se encuentra al sujeto “escindido”, es decir que ya constituido sigue estando incompleto. En el segundo momento se encuentra el sujeto que aún incompleto se encuentra en el nivel de lo imaginario, de lo que aspira llegar a ser, pero esto presenta al sujeto como producto de su propio deseo, ignorando su alienación respecto de la imagen de un otro en la que se está transformando. La escuela es una de las instituciones modernas especializadas en ofrecer modelos simbólicos de identidad, que interpelan al sujeto proponiendo identidades ideales.

En el tercer momento se encuentra la identificación imaginaria, lo que se desea llegar a ser, pero siempre es en relación a la mirada del otro. El cuarto momento sería la imagen a partir de la cual los sujetos construyen su identidad. En este sentido otro modelo de identificación según Lacan, es la identificación simbólica, que a diferencia de la identificación imaginaria, representa la incorporación de la mirada del otro; no es una imagen a seguir, sino la identificación producto de identificaciones previas.

Hernández Zamora (1992) relaciona los conceptos internalización de Durkheim y hábitos de Bourdieu, con el concepto de identificación simbólica de Lacan. De esta manera comprende que la fuente de identificación no es el individuo, sino que las estructuras sociales son las que lo determinan. Según la perspectiva lacaniana la identidad es producto de la alienación. Este atributo de la identidad no es definitivo, la alienación del sujeto se da respecto a ciertos discursos y estos tienen la característica de ser abiertos, inacabados, siempre existiendo la posibilidad de ser cuestionado y penetrado por un discurso alternativo. En último lugar, la identificación imaginaria y la identificación simbólica, se diferencian en que la primera es la identificación por semejanza y la segunda no, es lo que el sujeto aspira imitar, es la transformación misma del sujeto en base a ese modelo.

Uno de los elementos mencionados en proceso de identificación es la interpelación, que juega un papel fundamental en la constitución del sujeto y en la incorporación de nuevas identidades. Esta

categoría es fundamental para entender de qué manera se produce el proceso de identificación en las instituciones educativas.

3.4. Interpelación

Como ya hemos visto, la interpelación es una categoría utilizada principalmente por Althusser que introduce del psicoanálisis al discurso marxista, definido en tanto conjunto de prácticas llevadas a cabo por el aparato ideológico del estado, donde se constituyen sujetos adaptándolos a su ideología.

Hernández Zamora toma de Buenfil la noción de interpelación definiéndola como: “conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad” (Hernández Zamora, 1992:10). Estos modelos de identidad propuestos a través de la interpelación pueden ser aceptados, rechazados o modificados. La interpelación es exitosa cuando logra que el sujeto se reconozca en ella, pero siempre cabe la posibilidad de que el sujeto niegue los modelos de identidad; esta particularidad hace a un sujeto activo frente a la interpelación.

3.4.1. Interpelación y educación

La interpelación es una herramienta fundamental para la educación, es el modo mediante cual se establecen las relaciones entre los sujetos de las prácticas educativas, en este sentido el docente interpela al alumno fijando su condición de aprendiz. La interpelación siempre implica reconocer al sujeto que está llevando a cabo el acto de interpelar, “supone la aceptación implícita o explícita de una relación de poder o de autoridad” (Hernández Zamora, 1992:11). No es necesario que el sujeto interpelado lo explicita, es suficiente con que reconozca al interpelador como figura de autoridad y acepte su relación de dependencia. Debe existir un reconocimiento mutuo para que los sujetos de la práctica educativa existan, no hay docente sin alumno, ni alumno sin docente.

En este sentido interpelar es designar a los sujetos una identidad, un mandato, un rol o un lugar en la red de posiciones simbólicas. Mediante la interpelación se ofrecen modelos de identificación, de esta forma se constituye el sujeto y va incorporando esos elementos a sus usos cotidianos.

De esta manera, la interpelación es una herramienta para la constitución de sujetos, en la medida que el sujeto interpelado se reconozca en los modelos de identificación y acepte el nuevo orden simbólico designado. Según Hernández Zamora la interpelación tiene dos significados: por un lado la clasificación, ubicación, identificación y diferenciación de un individuo; por otro designar un

mandato, una forma de comportarse en esa ubicación que se le ha asignado en la red social de posiciones.

3.4.2. Interpelación e identificación

A través de la interpelación, los sujetos se identifican o no, con el discurso interpelante. Para explicar el proceso de identificación, Hernández Zamora (1992) toma de Žižek el concepto de reticulación. En este sentido la identificación simbólica está implicada en el proceso de reticulación, el cual se manifiesta a través de un punto nodal fijado entre el deseo (ideología) del sujeto y las interpelaciones. En este punto, se concentran una serie de significados a través de los cuales el sujeto se identifica con el discurso. Los discursos circulan por el espacio social a través de cadenas de significantes producidas por los agentes sociales.

Significación sería una relación no fija, es el constante deslizamiento de significantes. Consiste en ver los elementos del discurso en los cuales el sujeto se siente identificado y son asumidos. La significación se produce entre el cruce del deseo y los significantes. Ese punto de fijación de la cadena de significantes es en donde el sujeto asume los significados propuestos por el otro y se constituye como tal. Este sujeto, alienado por el discurso del otro, es lo que Lacan determina como el sujeto escindido.

El punto nodal es lo que interpela al sujeto y es denominado como significante-maestro, ya que es el significante mediante el cual el sujeto se identifica con el discurso interpelador. El significante-maestro carece de significado, su función es dar sentido a otros significantes, siempre que sea incluido en un campo discursivo.

Lo que permite al sujeto identificarse con algo del orden simbólico es la operación de reticulación, es un rasgo del discurso del otro que pasa a constituir al sujeto. Esta operación es donde el desplazamiento de la cadena de significantes es detenido. La intención pre-simbólica es el deseo sin objeto, la forma de dar significado a eso que falta y depende del discurso con el cual el sujeto se identifique.

Las modalidades mediante las que se produce la interpelación pueden ser lingüísticas, no lingüísticas o mixtas, explícitas e implícitas, verbales o no verbales, simples o complejas y pueden

hacer referencia a un rasgo ya constituido o proponerse como un nuevo modelo constituyente de identidad.

La interpelación puede tener varios niveles de eficacia para la constitución de los sujetos: por un lado puede ser asumida incondicionalmente, asumida y modificada, rechazada (fallida), ignorada o resistida. Estos niveles de eficacia de la interpelación también operan desde las prácticas educativas y determinan el éxito que pueda tener en la constitución de los sujetos.

3.5. Posición de sujeto

Como hemos visto, la idea de posición está implicada en la categoría de sujeto. Según Laclau y Mouffe (1985) al interior de una formación discursiva aparecen dispersas diversas posiciones de sujeto. Siempre que los autores hacen referencia a la categoría de sujeto lo hacen refiriéndose a las posiciones a la interna de una estructura discursiva. Es por ello que al ser las posiciones de los sujetos una posición también discursiva “participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones a un sistema cerrado de diferencias” (Laclau y Mouffe, 1985: 156). Según Laclau y Mouffe podría afirmarse que existe una dispersión, un descentramiento y detotalización de las posiciones entre sí, en este sentido los autores plantean:

Si toda posición de sujeto es una posición discursiva, el análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación de unas posiciones por otras – del carácter contingente de toda necesidad que, según hemos visto, es inherente a toda diferencia discursiva. (1985: 156, 157)

Las formas en que se sobredeterminan el conjunto de posiciones al interior de una estructura discursiva, es lo que determina la identidad humana, nunca a través de la absolutización de la dispersión de posiciones, ni de una unificación totalizante.

3.5.1. Posición de sujeto en educación

Varios de los autores previamente mencionados abordan la categoría de posición de sujeto en el marco de las prácticas educativas. Como ya hemos visto, para Buenfil (1991:18) la identidad educativa está determinada por la posición que ocupe en una configuración social más amplia y por las relaciones establecidas con otros elementos.

Hernández Zamora (1992) hace referencia al concepto de posición para definir el lugar que ocupa el sujeto en el espacio social, dependiendo de la dimensión teórica o disciplinaria desde donde se

construye ese espacio, como por ejemplo productor, consumidor, educador y educando, entre otros. El interés de su estudio, es conocer cómo los sujetos ocupan ciertas posiciones en el espacio educativo, donde construyen y conciben su identidad.

En el terreno educativo se construyen distintas posiciones de sujeto. Es por ello que la categoría “posición de sujeto” es utilizada por Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades para definir la categoría de “posición docente”. Esta categoría sirve de manera complementaria para poder pensar relacionamente la idea de posición de estudiante. Según Southwell (2017), la construcción de una posición implica modos en que los sujetos se dejan interpelar por las situaciones y por los otros, incluyendo también formas de sensibilidad, prefigurando vínculos que no están establecidos previamente, sino que son contruidos de forma relacional. Esta forma de constitución define toda posición en base a la idea de relación:

En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone en cuestión la concepción de sujeto como agente relacional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Para Laclau, la noción de “posiciones de sujeto” se vuelve posible en tanto las conciencias no son absolutas y las subjetividades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. (Southwell, 2017: 12)

A través del planteo que Southwell realiza en relación a la categoría de posición de sujeto, buscaremos observar cómo se constituyen las posiciones de estudiante al interior de las formaciones discursivas de las prácticas educativas.

Hemos intentado realizar un esbozo general desde la postura analítica y las principales categorías sobre las cuales nos apoyaremos para el análisis del material empírico. Estas apreciaciones serán necesarias como lugar desde el cual posicionarse para observar y escuchar la realidad, según Daniel Saur (2006) estos son instrumentos o dispositivos a utilizar en la práctica de investigación:

La finalidad de este doble requisito es la de constituir un dispositivo (Foucault, 1989) adecuado para mirar y oír pertinentemente. Las herramientas deben ser articuladas para la construcción de una “maquina” de ver y escuchar, una suerte de ensamblaje teorico-metodologico puesto en función del problema al cual el investigador está abocado, para poder percibir con mayor pericia la luz y el sonido -tenue o intenso- que están emitiendo los procesos en estudio. (Saur, 2006: 189)

En este ensamblaje resta contextualizar las condiciones sociales e históricas en las que se constituye el problema de investigación y el entramado metodológico mediante el cual se accederá al material empírico.

C – CAPITULO II: CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PLAN FPB

1. Contexto de Producción del Plan FPB

Para analizar una formación discursiva, o en este caso, realizar una la investigación en el marco de una política educativa, Torfing (1998), Saur (2006) y Buenfil (2013) consideran que es necesario contextualizar las condiciones socio-históricas en que se da la enunciación. Esto implica observar el contexto que se produce el diseño y la implementación del Plan FPB. En este sentido, Jacob Torfing plantea que el análisis de discurso debe ser visto en un sentido foucaultiano de análisis de las formaciones discursivas, es decir dependiente del contexto, histórico y no objetivo:

Es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas, ya sean los textos clásicos del marxismo o la configuración económico-estatal del Estado benefactor moderno, que constituye lo social como significativo. Es histórico, no en el sentido de escribir una historia general, sino en el sentido que se lanza dentro de la historia, concebida como una temporalidad indomeñable de los sucesos. Finalmente, es no-objetivo en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, derramando luz donde antes había una atroz oscuridad sino más bien aspira a develar una cantidad de verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad. (Torfing, 1998: 33)

Además de la realización de un marco y un contexto de análisis de la producción de los discursos, el objetivo de este apartado está ubicado en la presentación del Plan de Formación Profesional Básica. Esta política educativa se sitúa en el tramo de Educación Media Básica, posteriormente definida por la Ley General de Educación n.º 18.437 en el Capítulo II – Artículo 27, de la siguiente manera:

abarcará el ciclo intermedio posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (2008: 16)

El FPB es un plan educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional de la ANEP diseñado en el año 2007, dentro de las políticas de inclusión educativa, en el transcurso de la primera presidencia de Tabaré Vázquez. Fue ideado en el marco de la discusión de una serie de políticas sociales que luego se traducirían en el Plan de Equidad y la ENIA, buscando generar un sistema de

protección social de niños y adolescentes como forma de contrarrestar los efectos causados por la crisis económica y social del año 2002 en Uruguay. La idea de la ENIA fue habilitar la discusión para generar estrategias haciendo foco en la infancia y la adolescencia con medidas a mediano y largo plazo. La ENIA es una iniciativa del gobierno nacional que busca coordinar a través del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, integrado a varios organismos y ministerios del estado, como el Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Desarrollo Social, ANEP, entre otros; para:

La construcción de la ENIA -que cuenta con el aval de la Presidencia de la República y el apoyo del Sistema de Naciones Unidas en Uruguay- pretende arribar a la formulación de lineamientos estratégicos que contribuyan a acometer los principales retos que el país enfrenta en materia de infancia y adolescencia. (De Armas, 2008: 2)

En marzo de 2007 el Programa Planeamiento Educativo del CETP, eleva al Consejo un documento de carácter urgente para su estudio y aprobación, donde se plantea una nueva propuesta educativa denominada “Marco de Capacitación”, que establece los principales lineamientos del Plan. En sus antecedentes el documento plantea que en los últimos años las capacitaciones han tenido un escaso desarrollo en el ámbito público, situación que origina un nicho de mercado, generando “un crecimiento importante de las entidades de capacitación del ámbito privado, bajo el rótulo educación ‘no formal’” (Planeamiento Educativo, 2007:3). A su vez se establece una reformulación para los cursos de Nivel I en UTU desde una concepción sistémica, las cuales no habían sido diseñadas teniendo en cuenta el tránsito horizontal o vertical entre las propuestas. De esta forma se busca que los cursos habiliten a la continuidad en los niveles superiores de enseñanza.

2. Presentación de la Propuesta Educativa

En este contexto surge el Plan de Formación Profesional Básica, buscando atender través de políticas educativas focalizadas a jóvenes y adultos que a partir de los 15 años no han iniciado o no han logrado culminar la educación media básica de carácter obligatorio; reinsertándolos en el sistema educativo formal a través de una propuesta curricular distinta donde se conjuga la enseñanza técnica profesional con un componente de formación general.

El plan se caracteriza por ciertos aspectos fundamentales que hacen de esta una propuesta innovadora y distinta a las modalidades de enseñanza al momento existentes. Su carácter modular es una de las innovaciones curriculares del FPB, buscando atender las características de la población hacia la que va dirigida. Esta modalidad ofrece al estudiante cierta flexibilidad de manera

que los módulos pueden ser acreditados de forma independiente y secuencial, buscando permitir la construcción de trayectos formativos, teniendo en cuenta los antecedentes académicos.

De esta manera la propuesta se organiza en trayectos formativos, que permiten el ingreso al FPB de manera diferenciada en base a los cursos que la persona tenga acreditados o no en la enseñanza media básica, habilitando el tránsito por diversas trayectorias curriculares, para lograr una certificación laboral que a su vez habilite a la continuidad en un nivel superior de enseñanza. Los distintos trayectos están compuestos por un componente de formación profesional y uno de formación general. El componente de formación profesional está compuesto por el Taller con sus espacios de integración, más Tecnología y Representación Técnica, siendo el espacio “responsable de guiar, diseñar y crear andamiajes que le permitan al estudiante lograr la formación profesional” (ANEP/CETP, 2007: 16). Por otra parte, el componente de formación general da cuenta de espacios propios e integrados, dirigido a que el estudiante logre una base conceptual partiendo de las disciplinas de lenguas, matemáticas, ciencias y el espacio de alfabetización laboral.

Otra de las particularidades del plan es la navegabilidad horizontal, permitiendo al estudiante cambiar de orientación reconociéndose las materias del componente de formación general hasta el momento aprobadas. Desde su origen el plan ha apostado a la retención de los estudiantes marcando diferentes pautas de evaluación e inasistencia entre los primeros y últimos módulos, estableciendo distintos mínimos de suficiencia según el grado de avance. Estas pautas van cambiando en la medida que el reglamento se va reformulando con el paso de los años.

El plan incorpora el ideal de integralidad cuyo objetivo trata de formar a las personas en todas sus dimensiones, además:

El concepto de integralidad tiene también otra acepción relacionada con el desarrollo del proceso de pensamiento. Comprender e interpretar la realidad supone ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus interrelaciones. Para comprender, interpretar, valorar, tomar postura y actuar sobre la realidad es necesario disponer de instrumentos que permitan resolver los problemas hombre – realidad. (ANEP/CETP, 2007: 11)

Este concepto se traduce a través de la integralidad del curriculum, buscando que el componente profesional se integre con el componente de formación general, generando una calificación de forma conjunta que incide en la calificación de todos los componentes.

La evaluación es otro aspecto novedoso distinguiéndose en dos niveles, por un lado la aprobación del taller y por otro la exoneración de las asignaturas. Con la acreditación de todos los módulos, el FPB habilita a la continuidad educativa en Enseñanza Media Superior, tanto de UTU como de Educación Secundaria, y otorga una Certificación de Operario Práctico en la orientación por la que se haya optado.

Como hemos visto, el FPB plantea varios cambios novedosos que marcan una gran diferencia con el diseño curricular de Ciclo Básico de Secundaria y el Ciclo Básico Tecnológico de UTU. Este plan surge como una alternativa para reintegrar a los jóvenes al sistema educativo formal a través de una política focalizada, destinada a cierto tipo de población, con determinadas características que definen a los sujetos del plan.

En su diseño original, el FPB establecía la exigencia de haber cumplido los 15 años como límite de edad para el ingreso a la propuesta educativa. Como plantea Terigi (2007) dentro del sistema educativo formal y obligatorio existen trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007: 2). La organización del sistema educativo uruguayo, establece que los jóvenes deben ingresar a educación media en su trayectoria teórica luego de culminar seis años de enseñanza primaria, con 12 años de edad estimada. En cambio las trayectorias reales o “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2007), responden a una diversidad de maneras de transitar por la educación, heterogéneas, contingentes y variables. En este sentido, los jóvenes que ingresan en los diferentes trayectos del FPB, aparte de haber transitado por trayectorias reales, los estudiantes debían “tener 15 años de edad” (ANEP/CETP, 2009:10) y cumplir los siguientes requisitos según sus antecedentes académicos:

- 1- Egresados de Educación Primaria o que no hayan completado el completado 1er año de Ciclo Básico. (Trayecto I- Módulo I)
- 2- los que han aprobado 1er año de Ciclo Básico, Módulos I y II del Trayecto I, o equivalente, con hasta 3 previas (Trayecto II, Módulos I)
- 3- los que han aprobado 2do año de Ciclo Básico, o equivalente, con hasta 3 previas. (Trayecto III, Módulo I). (ANEP/CETP, 2009: 10)

El perfil de ingreso inicial del FPB, exigía que los estudiantes debían transitar por determinadas trayectorias para poder ingresar en el plan de estudios: por un lado presentar condiciones de rezago escolar o extraedad al egresar de primaria; no haber transitado por ningún centro de educación

media básica; haberse inscripto en algún centro de enseñanza media y no llegar a completar sus estudios; y por último haber repetido uno o varios años de enseñanza media.

3. Reestructuración de la Propuesta

Con el paso de los años el Plan FPB ha sufrido varias modificaciones, entre las que figura una reestructuración curricular en la distribución de los módulos y la carga horaria de algunas asignaturas, así como distintas reformulaciones del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de Módulos (REPAM). En el año 2016 se reformula el reglamento, introduciendo cambios en el perfil de ingreso estableciendo que los estudiantes “deberán tener 15 años de edad cumplidos al finalizar el año lectivo”. Al año siguiente se vuelve a reformular el REPAM, donde el Consejo resuelve “autorizar a ingresar en los Cursos de Formación Profesional Básica – Plan 2007, a aquellos estudiantes que acrediten el ciclo de Educación Primaria aprobado, sin límite mínimo de edad” (ANEP/CETP, 2017: 1).

Estos cambios en el reglamento que se dan de manera casi inmediata, responden a varios motivos. En primer lugar, la reformulación del REPAM del año 2016 es producto de un cambio que comienza en el año 2012, a través de un Proceso de Participación, Evaluación y Ajuste (PPEA) del Plan, donde participaron docentes de todo el país y una Comisión de Inspectores, Directores, miembros de la Asamblea Técnico Docente (ATD) y el Equipo de Coordinación del Plan. Este PPEA se extiende hasta el año 2014 y finaliza en el 2016 con la aprobación del nuevo reglamento.

En ese mismo año, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, genera la propuesta del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), donde se establece un protocolo a nivel de toda la ANEP, que busca proteger y acompañar las trayectorias de los estudiantes tanto del CETP, como del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES). A través del SPTE, se realiza un seguimiento informático de los estudiantes que egresan del CEIP, para su inscripción efectiva en el siguiente nivel de enseñanza. Buscando garantizar la continuidad educativa de los estudiantes que culminan el primer nivel de enseñanza, con el objetivo de proteger las trayectorias educativas, se autoriza el ingreso al FPB de estudiantes que hayan egresado de primaria y hayan cumplido con las trayectorias teóricas, sin rezago ni extra edad. De esta manera se modifica la población destinataria y el objetivo principal del Plan FPB, dejando de centrarse en las poblaciones que nunca ingresaron o han desertado de la educación

media básica, para pasar a garantizar las trayectorias de aquellos estudiantes que egresan de enseñanza primaria.

4. Modalidades del FPB

El FPB, es una propuesta que se presenta en diversas modalidades, es dictado en Escuelas Técnicas e Institutos del CETP y también en su modalidad comunitaria. Esta modalidad se da a través de un convenio firmado entre ANEP – MIDES, INAU y MEC, y se lleva a cabo mediante un acuerdo entre CETP y la Dirección Nacional de Infamilia. Este tipo de FPB se dicta en locales comunitarios y se articula a través del trabajo coordinado entre las Escuelas Técnicas de referencia, el MIDES prestando asistencia a través de los Referentes Territoriales y los SOCAT que se encargan de llevar a cabo la propuesta en territorio. En 2010, MIDES realiza un reporte de resultados sobre el FPB, desde su implementación hasta el 2010, haciendo un seguimiento del FPB común y del FPB Comunitario.

En octubre de 2011 el MIDES lanza un informe de resultados sobre el perfil del estudiantado del FPB, del primer semestre de ese año, que se realiza a través del sistema de evaluación y seguimiento del FPB 2009-2011, mediante la aplicación de un formulario socio-demográfico que recogían los educadores al comienzo de cada módulo con la información de los estudiantes.

5. Guías que estructuran el Plan FPB

Entre los textos que guían y estructuran la propuesta, podemos encontrar dos tomos publicados en el año 2009 por el Consejo de Formación Técnico Profesional denominados “Formación Profesional Básica – Plan 2007”. El Tomo I aborda desde diferentes ópticas el plan de estudios, su estructura curricular, sus aspectos filosóficos, postulados teóricos, evaluaciones del programa y la perspectiva de los nuevos referentes que adopta el FPB. El Tomo II se centra en el REPAM de Formación Profesional Básica - Plan 2007, estableciendo la normativa bajo la que se regirá el FPB, su diseño curricular y su plan de estudios. Ambos trabajos sintetizan los lineamientos directrices del FPB, en forma de guía orientadora para los diferentes actores que se desempeñan en el plan. Estas publicaciones serán las fuentes fundamentales para la investigación, teniendo en cuenta que es aquí donde establecen los discursos que delimitan la población objetivo del plan y constituye las características de los sujetos que formará el FPB.

D- CAPÍTULO III: ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Abordaje metodológico a la luz de la teoría

Toda investigación que tenga como objetivo el análisis discursivo debe buscar las herramientas adecuadas de profundización y amplificación de los discursos, ya sea en el uso de técnicas para el análisis de documentos, como en el acercamiento a los discursos de los sujetos, debiendo estar en concordancia con el posicionamiento teórico de la investigación. En este trabajo hemos optado por recurrir a un enfoque de corte cualitativo que nos permite profundizar los conceptos a trabajar. Recurrimos a metodologías que posibilitan un acercamiento a los discursos y que habilitan la aproximación a la perspectiva de los sujetos.

La decisión de utilizar una serie de recursos de corte cualitativo, está íntimamente relacionada al marco teórico. El enfoque del Análisis Político de Discurso debe ser complementado con un trabajo exhaustivo en base al análisis de textos que ayuden en la búsqueda de los sentidos sobre los sujetos del plan. Sobre la relación entre el posicionamiento teórico y el corpus del material empírico Daniel Saur (2008) realiza un llamado de atención:

Lo que sostengo, es que habitualmente no se resuelve de manera adecuada la tensión ente la perspectiva teórica y el corpus a investigar, donde la tarea pareciera no poder superar la constricción de la *estructura*, por un lado; y el registro del dato o el relevamiento /construcción de la información, por el otro. Considero que recostarse en alguno de estos opuestos obtura la posibilidad de otorgar inteligibilidad al aspecto de la realidad considerado, el que es presentado como resultado necesario de la *estructura*, o como una sucesión de hechos singulares que escapan a toda sistematicidad (p. 64)

El planteo de Saur tiene en cuenta la necesidad de establecer un equilibrio entre la perspectiva teórica y el corpus del material empírico, lo cual determina una suerte de coherencia interna del trabajo de investigación, donde los apartados tengan un hilo conductor entre las partes. El análisis del material empírico es un espacio donde se da cuenta del trabajo realizado y se busca, en el sentido que Saur (2006) plantea, pensar desde otra perspectiva el objeto de investigación: “tarea investigativa debe remover aquello que se percibe inmóvil, estabilizado y seguro de sí en el lugar

donde se encuentra, para fragmentar lo que aparenta estar unido, mostrando la heterogeneidad y la diferencia de los procesos.” (p.197)

Para aproximarnos a la perspectiva de los sujetos, se vuelve necesario utilizar una herramienta que permita acercarnos a los jóvenes. Si bien, reconocemos que el abordaje de nuestro enfoque metodológico está afectado por el APD, asumimos la imposibilidad de acceder en plenitud al sujeto, debido al carácter no literal del lenguaje. A través de las entrevistas no se pretende encontrar literalidad en el discurso, reconociendo la imposibilidad del acceso absoluto a la identidad del otro, se busca que sea una herramienta de aproximación a nuestro objeto de estudio.

En relación a lo metodológico, existen debates donde se contraponen dos posiciones sobre la aplicación de la teoría a través de métodos y técnicas en investigaciones empíricas que se inscriben en esta corriente de análisis. Por un lado, David Howarth (2005) plantea que las cuestiones vinculadas a lo metodológico en el análisis de discurso siempre han sido puestas en un segundo plano, buscando en su trabajo contrarrestar ese déficit “estudiando la manera en que la teoría del discurso se aplica a los objetos empíricos de investigación” (p. 2). Para ello propone un método como la práctica articuladora, mediante el cual busca evitar las dificultades generadas por la “aplicación mecánica de la teoría ‘formal y abstracta’ a hechos y procesos ‘reales y concretos’” (Howarth, 2005: 2).

En contraposición al planteo de Howarth, Daniel Saur (2012) entiende que la ausencia de una rigurosidad en el aspecto metodológico, ya otorga una lectura posible para realizar sobre el análisis de discurso. Para Saur, existe una cierta perspectiva positivista detrás de la búsqueda de un desarrollo metodológico, así como en la idea de la posibilidad de aplicar la teoría al campo empírico. El aplicacionismo implica una lógica de repetición, desencadenante de un pensamiento reproductivo y para no caer en ello Saur plantea:

Si adoptamos las palabras de Rancière se puede afirmar que una mirada que produzca conocimiento nuevo es siempre política, siempre y cuando permita relacionar cosas que no estaban relacionadas, siempre y cuando esta vinculación ponga en cuestión las reglas establecidas. Al abordar un referente empírico se debería privilegiar una construcción activa que priorice la alteración de la mirada, a partir de la significación que ésta le atribuye al objeto. (2012: 228)

Más allá de las discusiones y los disentimientos que puedan existir en relación a la búsqueda de un enfoque metodológico desde el análisis político de discurso, se encuentran recursos y técnicas que son complementarias a esta perspectiva. Estas pueden ser utilizadas para analizar las formas en que

los discursos educativos constituyen sujetos y para comprender cuales son los efectos que estos discursos producen.

2. Técnicas de la investigación

Las técnicas de investigación utilizadas son de carácter cualitativo, en correlación con la orientación teórica del trabajo, dividiéndose en dos niveles: por un lado las técnicas que permiten profundizar en el análisis de los documentos para poder abordar la noción del sujeto en el Plan FPB; por otro las herramientas que permitan un acercamiento a la perspectiva de los jóvenes. Ruth Sautu (2003) plantea que el razonamiento presente en un proyecto de enfoque cualitativo es de carácter inductivo, “en la investigación cualitativa los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza.” (2003: 67).

Se utilizó la triangulación de distintas técnicas, con el objetivo de mejorar los alcances del trabajo, recurriendo al análisis de los documentos, observaciones, entrevistas semi estructuradas y grupos de discusión, para abordar todas las aristas de la investigación.

2.1. Análisis de textos:

Para abordar las construcciones discursivas sobre los sujetos del FPB, relevamos información en publicaciones, documentos, reglamentos, diseño curricular, modificaciones o reformulaciones sobre el plan, surgidos en el marco de la ANEP y el CETP.

Como plantea Sautu (2003), al igual que la mayoría de los estudios de análisis discursivo que además se enfocan en el análisis de los contenidos, a través de esta herramienta se busca estudiar las condiciones de producción de los mismos.

2.2. Observación participante:

A través de esta técnica, se registró de forma sistemática y regular, los espacios en donde funciona el Plan FPB, observando la interacción de los sujetos en los diferentes ámbitos a nivel institucional. Esta estrategia se utilizó como una herramienta complementaria y subsidiaria a las entrevistas, con el objetivo de poder contextualizar los diferentes espacios y centros educativos en los que se llevó a cabo el trabajo de campo.

Para ello se recurrió a un determinado rol que Gold (en Taylor y Bodgan, 1984) denomina: el participante como observador. Este tipo de observador se integra a la vida institucional y está comprometido con los sujetos, pero es reconocido como investigador por el grupo de los que participan.

2.3. Entrevistas:

En función de los objetivos planteados y con la finalidad de abordar la perspectiva de los jóvenes del FPB, se utilizó la técnica de entrevista con una guía de preguntas semiestructuradas. Esa guía de preguntas, no fue pensada con la finalidad de que sea un elemento de referencia estático, secuencial y estructurado, sino como un grupo de preguntas disparadoras para el abordaje de distintas temáticas, que fueron la fuente de insumos para los intercambios en los grupos de discusión.

El guión de la entrevista estuvo organizado en relación a las dimensiones vinculadas a los objetivos de la investigación, buscando abordar distintas perspectivas de los sujetos:

- Trayectoria educativa de los sujetos e inicios en el FPB
- Tránsito por la propuesta
- Conocimientos y formación para el trabajo
- Identificación de los sujetos

A través de la técnica de entrevista surgen las regularidades, aquellos puntos de saturación que permiten establecer los mojones de referencia para intercambiar de forma grupal sobre los aspectos que surgen en común.

2.4. Grupos focalizados de discusión

Otra de las metodologías empleadas para conocer las perspectivas de los sujetos, son los grupos focalizados de discusión, utilizados con el objetivo de que los jóvenes intercambien sus opiniones de manera colectiva. Los grupos focalizados se ubican en el contexto de la investigación cualitativa, que según Sautu tienen el siguiente sentido:

está orientado hacia el estudio de la construcción de modelos y significados en situaciones de interacción social. Planteado desde una perspectiva fenomenológica el grupo focalizado no es solamente una técnica para recoger datos o producir información exploratoria o pretest de encuestas sino que es un método para lograr acceder a lo que Schultz (1972) denomina “la intersubjetividad o descripciones ordinarias de la realidad compartidas por la gente” (2003: 89)

En base a los resultados obtenidos en las entrevistas en todos los centros educativos, se fueron construyendo los criterios utilizados en los grupos focalizados. En primer lugar se agruparon fragmentos de las respuestas en base a 6 temáticas:

- UTU y FPB
- Docentes
- Compañeros
- Conocimientos
- Por qué continúan
- Ellos

En base a los fragmentos tomados de las entrevistas se elaboraron fichas agrupadas por temas, las cuales sirvieron de disparador para los grupos de discusión. Esas frases se utilizaron como puntos nodales, posiciones que asumen los estudiantes frente a determinadas temáticas que condensan sentidos. La dinámica consistía en grupos de 4 participantes que se dividían en grupos de dos personas, esos grupos leían la consigna e intercambiaban opiniones que luego exponían en el colectivo, argumentando estar de acuerdo o en desacuerdo con lo planteado inicialmente. Cabe destacar que los fragmentos tomados de las entrevistas para los grupos de discusión en cada caso fueron utilizados en los mismos contextos; en este sentido las entrevistas realizadas en un determinado centro educativo fueron utilizadas en el grupo de discusión con los mismos estudiantes.

Otra de las técnicas utilizadas como disparador para los grupos de discusión fue el trabajo a través de una silueta de una persona, sobre la cual los jóvenes en duplas debían representar a un estudiante de FPB, asignándole características personales, vestimenta, gustos, intereses, herramientas vinculadas al oficio, entre otros. A través de esta dinámica se buscó que los estudiantes se representaran a sí mismos y se identificaran en tanto estudiantes del FPB

3. Decisiones muestrales

En relación a la demarcación de la muestra, para las entrevistas se toma la decisión elegir grupos que se encuentren en el Trayecto II de formación, en base al recorrido y las trayectorias de sus estudiantes, ya que su nivel de avance permite realizar otras lecturas sobre sus experiencias y perspectivas sobre el Plan FPB. Cabe destacar que durante el proceso de elaboración del proyecto

cambia la orientación del FPB, permitiendo el ingreso a estudiantes que egresan de enseñanza primaria, lo cual influye en la decisión de la muestra, ya que la población de estudiantes del Trayecto I dejan de ser los jóvenes de 15 años desvinculados del sistema, pasando a estar integrados mayoritariamente por niños de 12 y 13 años, con características de trayectorias continuas.

En segundo lugar se procedió a identificar los centros en los cuales realizar las entrevistas, optando por tres instituciones educativas del área metropolitana, ubicadas en los departamentos de Montevideo y Canelones. Los centros seleccionados están enfocados al dictado de cursos de nivel I, dónde la mayor parte de la matrícula está concentrada la enseñanza media básica. En los centros seleccionados existen distintos niveles de apropiación del FPB, vinculado a las dimensiones de la institución educativa, la presencia o ausencia de otras modalidades de enseñanza media básica y el tiempo de instalación de la propuesta.

3.1. Selección de documentos

El universo de la investigación está integrado por dos vertientes: en primer lugar los documentos elaborados en el marco de la ANEP y el CETP, sobre el Plan FPB; en segundo lugar el trabajo de campo compuesto por entrevistas a estudiantes y grupos de discusión en cada una de las instituciones.

En cuanto a los documentos se tuvieron en cuenta distintas fuentes editas e inéditas de la ANEP y el CETP, entre las que se encuentran:

- Expedientes del CETP sobre la reformulación del Marco de Capacitación
- Documentos elaborados por el Programa Planeamiento Educativo del CETP
- Documentación inédita de circulación interna para Educadores de FPB
- Tomo I y Tomo II de Formación Profesional Básica de ANEP y CETP
- Proyecto de Propuesta para la modificación del Plan de estudios del FPB
- Reformulaciones del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de Módulos

En relación a la delimitación del trabajo de campo, esta se compone por un total de 26 entrevistas realizadas a estudiantes del Plan FPB de los Trayectos II, Módulos 1, 2, 3 y 4, en tres Escuelas Técnicas del CETP, dos ubicadas en Montevideo y una en Canelones. Se considera entre 20 y 30 entrevistas las suficientes para llegar al punto de saturación de las categorías, entre 8 y 9 entrevistas

por institución. De los centros educativos seleccionados se pudo entrevistar 17 estudiantes de los centros educativos de Montevideo y 9 en el centro de Canelones.

En cuanto a los grupos focalizados se pudieron realizar tres espacios de discusión, uno por centro educativo seleccionado, los cuales se realizaron con 3 o 4 participantes, dependiendo de la cantidad de estudiantes presentes en el turno, que en su mayoría eran de la misma orientación.

3.2.Contexto

La selección de los centros educativos responde en primer lugar a la presencia del Plan FPB entre las propuestas educativas que ofrece la institución. Al ser una propuesta educativa de inclusión y relativamente nueva, la oferta no se dicta en todas las instituciones del CETP, concentrándose en los centros que brindan cursos de nivel I, es decir aquellas instituciones destinadas a la enseñanza media básica.

Otra de las características de los centros donde se brindan los cursos de nivel I, es que en su mayoría se encuentran situados en los barrios donde viven poblaciones ubicadas en los menores quintiles de ingreso. Los centros seleccionados no escapan a esta realidad, encontrándose en zonas periféricas o cercanas a asentamientos irregulares.

Las instituciones presentan distintos niveles de apropiación de la propuesta, si bien los centros educativos ubicados en Montevideo cuentan con el Plan FPB desde el momento que deja de ser una propuesta piloto, se visualizan distintos matices. En uno de los centros el alto porcentaje de desvinculación y repetición que presenta el CBT (Ciclo Básico Tecnológico), hace del FPB una propuesta con mucha demandada por la población de la zona. En otro de los centros existe una alta demanda y prestigio del CBT, lo cual hace del FPB una propuesta rechazada, tanto por algunas figuras del centro, así como por las familias de la comunidad educativa. El tercer centro ubicado en el departamento de Canelones, ha sido inaugurado recientemente solo ofrece cursos de FPB dentro del nivel I, por lo tanto no existe una fragmentación a la interna de la institución entre los estudiantes de los diferentes programas.

4. Trabajo de Campo

El trabajo de campo se realizó entre los meses de mayo y noviembre del año 2018. La primera etapa entre los meses de mayo y junio, estuvo destinada a la búsqueda de fuentes documentales vinculadas al Plan FPB, a través de la búsqueda por Internet, en bibliotecas, en correos institucionales y en archivos de centros educativos.

En la segunda etapa, entre los meses de junio y setiembre, se realizaron las 26 entrevistas en los 3 centros educativos, cumpliendo por etapas y por criterio de saturación en cada centro educativo se realizaron entre 8 y 9 entrevistas (ver anexos, tabla 1). El tiempo de saturación de las entrevistas fue variando en cada centro educativo, llegando a durar entre una semana o un mes.

En una tercera etapa, entre los meses de setiembre y noviembre se procedió a la desgravación de las entrevistas, clasificar, agrupar y armar las fichas, que luego fueron utilizadas en los grupos de discusión.

4.1.Espacio físico

El espacio físico donde se llevaron a cabo las entrevistas varió en cada centro educativo y se fue estableciendo en la medida que se lograba concretar la realización de las mismas. En uno de los centros se utilizaron los espacios que estuvieran disponibles al momento de realizar las entrevistas; en otro se había acordado previamente con los referentes del centro educativo el lugar destinado para realizarlas. También se buscaron espacios al aire libre o alejados de los lugares de circulación para evitar la contaminación acústica, situación casi imposible de evitar en la mayoría de los casos.

Entre los espacios destinados a la realización de las entrevistas se encontraron salones de clase, salas de educadores, salas de adscriptos, espacios de coordinación docente, bibliotecas y espacios al aire libre fuera de la institución.

Por otra parte, los espacios donde se llevaron a cabo los grupos de discusión fueron coordinados previamente con referentes del centro, ya que la dinámica implicaba entre una hora y dos horas de duración. Para coordinar esos espacios se tuvo en cuenta salones de clase con disponibilidad horaria, salones multiuso y salas de informática que estuvieran libres para realizar la actividad.

4.2. Estrategias de proximidad

En este tipo de investigación que implica el trabajo con jóvenes y en algunos casos menores de edad, se debieron tomar las suficientes precauciones para que los estudiantes accedieran de manera voluntaria y con pleno conocimiento de lo que consistía la entrevista. Se elaboro un formulario de consentimiento informado para el estudiante y su familia, el cual debía ser autorizado por ambos. Toda la información relativa a la investigación fue presentada ante el programa de Educación Básica del CETP, el cual debía contar el aval de la Inspección Coordinadora y el Consejo del CETP, para proceder a su aprobación.

Una vez autorizada la investigación, pasamos a la presentación del proyecto con las Direcciones escolares, que fueron introducidas por educadores y adscriptos, donde se realizó una puesta a punto del centro educativo. Se acordó la manera de proceder para la realización de las entrevistas, también se le proporciona al Equipo de Dirección la pauta de entrevista. En algunos centros los educadores y adscriptos fueron acompañando el proceso de presentación con los grupos, contando a los estudiantes la tarea que estaría llevando a cabo, aspecto fundamental para la concreción de las entrevistas y que determinó el tiempo de permanencia en el centro educativo. En centros donde recibimos el acompañamiento de educadores y adscriptos se logró un mayor número de entrevistas y llegar al punto de saturación con un total de 9 entrevistas en menos de una semana; en los centros donde no se tuvo el acompañamiento de los referentes se tardó un mes para llegar al punto de saturación. También hubo ocasiones donde los referentes me invitaron a participar de las actividades que planificaban con sus grupos:

Luego el Educador me invita a un taller que va a realizar en el grupo de belleza, donde se realiza una actividad plástica sobre la creación de un personaje ficticio del barrio, donde ellas tengan que diseñar su rostro, su vestimenta y algún otro elemento que los identifique. Son 12 estudiantes en un clima distendido, logran trabajar por más de dos horas. Al finalizar se explica el sentido de la actividad, la convivencia y el trabajo en equipo, una estudiante plantea que no le gustó, porque no era lo que ella iba a aprender. (O.C., 29 de agosto de 2018, p. 12 y 13)³

Las observaciones de campo se referencia con la sigla O.C, la fecha en la que fue registrada y la página

La presentación frente a los grupos consistía en realizar una breve introducción de la investigación, puntualizar hacia quienes iba dirigida, remarcar el carácter voluntario y en el caso de los estudiantes menores de edad explicar que implicaba la autorización de un adulto referente para poder concretar la entrevista. Aquellos estudiantes que estuvieran de acuerdo se les entregaba el formulario de consentimiento informado (ver anexos), en el cual se aclaraba el objetivo de la investigación y la forma en que serían procesados los datos, instancia que también podía implicar la participación en un grupo de discusión en forma voluntaria. La firma del consentimiento en muchos casos implicó un obstáculo, en situaciones donde los estudiantes olvidaban el formulario en sus casas, o simplemente los perdían. Hubo casos en que los estudiantes de forma voluntaria accedieron al formulario de consentimiento informado pero no obtuvieron la autorización de los referentes:

En el turno vespertino un joven de audiovisual planteó que la madre no lo dejó realizar la entrevista, porque hay varias cosas que el estudiante quiere participar pero la madre no lo deja como el fútbol. El primer caso de rechazo por parte del referente adulto. (O.C, 31 de agosto de 2018, p. 16)

Luego que el estudiante y su referente completaran el formulario, se acordaba el momento y el lugar para llevar a cabo la entrevista. Para concretar las entrevistas se priorizaron horas libres, recreos, fuera del turno, en algún caso se acordó con el docente de taller en momentos que no afectara el dictado de su clase, o se buscaba con el estudiante un momento antes de comenzar el turno:

Llega un joven de informática que me dice que tiene el formulario firmado, le digo que en el momento estaba muy lleno de gente, pero luego le realizaría la entrevista. Esta semana es de pruebas y por eso no puedo realizar las entrevistas en cualquier momento. (O.C, 3 de setiembre de 2021, p.18)

En cuanto a los grupos de discusión, finalizado el proceso de transcripción del total de las entrevistas, previo acuerdo con los referentes se vuelve al centro para coordinarlos sin que interfieran con la dinámica docente. Estas instancias se caracterizaron por la participación de estudiantes de los mismos grupos, ya que la diversidad de turnos en los que se encontraban distribuidos los estudiantes entrevistados, volvía imposible reunirlos a todos en un mismo turno.

4.3. Implicancia y rol del investigador

Toda investigación comienza con una piedra en el zapato, una situación que nos llama la atención y nos atraviesa como personas. En este caso, mi trabajo desde el rol como Educadora de FPB, fue el principal motivador para realizar esta investigación, buscando una manera de poder amplificar esas voces con las que a diario se convive y que tienen mucho para decir de la realidad que los rodea. En este sentido, Daniel Saur plantea que el investigador debe ver y oír con mucha agudeza, para

quienes la mirada y escucha depende de “la luminosidad que proyecten los fenómenos y procesos de su entorno, así como de la intensidad con que se emita el sentido social a su alrededor, el que puede ir del susurro al grito” (2006: 187)

La cercanía y el involucramiento con la temática trabajada tienen sus puntos a favor y en contra. El hecho de investigar en una de las instituciones donde uno se desempeñó en el rol de Educador, tuvo sus elementos en contra, frente a la dificultad de abstraer y poder adoptar una posición de extrañamiento respecto al centro educativo. El contacto previo con los sujetos entrevistados, el conocimiento del contexto y de los relatos, hacen que se pierda la distancia necesaria que el investigador debe adoptar.

Por otra parte el desconocimiento del rol del investigador por parte de los referentes del centro educativo y de los estudiantes, fue un factor que incidió en el reconocimiento de la tarea que se llevó a cabo dentro de la institución, reflejándose en el interés de participar en las entrevistas y los grupos de discusión.

Otro de los factores que llevan a reflexionar sobre el rol del investigador, es la participación en la vida cotidiana del centro educativo, sobre todo aprender a situarse y pensar antes de intervenir en las situaciones que se dan en la cotidiana, momentos en los que cuesta asumir esta nueva identidad. Cuando el investigador se inscribe en una institución, debe procurar realizar el esfuerzo por no emitir opinión o tomarse un tiempo antes de reaccionar frente a determinadas situaciones:

En un instante donde varios de los docentes están en coordinación, dos jóvenes se pelean en la entrada al edificio. Cuando veo que varios estudiantes comienzan a juntarse, en el momento que me doy cuenta me dirijo a avisar al educador de la situación. Es difícil estar desde otro rol y pensar antes de querer intervenir en las situaciones que se presentan en el centro (O.C, 6 de setiembre de 2021, p. 31 y 31)

El rol de investigador implica dar cuenta de las regularidades, de ciertas constelaciones, de aquellas cuestiones en común, presentes en los discursos de los sujetos. De esta manera es que Fair (2017) plantea:

De este modo, se puede elaborar un conocimiento válido que procura encontrar-construir algunas relaciones, condicionamientos, afinidades y establecer ciertas regularidades y correlaciones empíricas que, en articulación con la conceptualización y contextualización del “objeto”, le permiten al analista del discurso ordenar parcialmente la compleja realidad social y validar racionalmente sus supuestos. Estas correlaciones y “regularidades” (tendenciales) en la “dispersión” (Laclau y Mouffe, 2004: 143) son producto de la observación de los datos o evidencias empíricas que el investigador *interpreta* a partir de las huellas que expresan fenoménicamente los discursos. (Fair, 2017: 55)

En este sentido, el rol del investigador consiste en la articulación del entramado discursivo, en realizar un hilvanado de voces, utilizando un hilo que atravesase todas esas voces que están dispersas y ponerlas en común.

5. Tratamiento de los datos

En este trabajo se recurrió a la triangulación de distintas técnicas de investigación, combinando el análisis de los documentos, con la realización de entrevistas, observaciones y grupos de discusión. El producto resultante en la aplicación de las distintas técnicas representa el acumulado del corpus del material empírico sobre el cual se basa el análisis, compuesto por el trabajo con documentos y la desgrabación de las entrevistas y grupos de discusión.

En el tratamiento del material empírico, primero se optó por realizar el análisis de los documentos elaborados en el marco del Plan FPB en tanto política de inclusión educativa para conocer las construcciones discursivas sobre los sujetos presentes en el diseño del plan. Luego se continuó con la realización de entrevistas y grupos de discusión sobre la perspectiva de los jóvenes inscriptos en esta propuesta focalizada.

Las técnicas utilizadas para la recolección del material empírico han sido complementarias unas de otras. El análisis de documentos ha permitido pensar la pauta de entrevista, las cuales han sido insumo para las temáticas abordadas en los grupos de discusión.

Según Soneira (2006), la primera operación luego de transcribir todas las entrevistas y grupos de discusión consiste en proceder a comparar la información obtenida en cada uno de los aspectos planteados, buscando reunir un grupo de datos que comparten las mismas características bajo una denominación común. En eso consiste la tarea de la codificación, “supone leer y releer nuestros datos para describir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar” (Soneira, 2006: 156). En este sentido el tipo de codificación inicial es lo que Soneira describe como codificación abierta,

Los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y la formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo). Al principio se compara (u otra fuente de datos) contra entrevista (u otra fuente): de aquí surgen las categorías. Luego cuando la teoría emerge, se comienzan a comparar los nuevos datos que se van recolectando con las categorías teóricas. (2006: 157)

Las técnicas y dispositivos de estudio utilizados en la investigación, para Saur (2006) tienen su lógica de funcionamiento, dependiendo del lugar que adopte el investigador en relación a la problemática:

El lugar seleccionado en la topografía desplegada por las ciencias sociales donde se emplace/construya el dispositivo analítico/interpretativo condicionará la mirada y por lo tanto al propio dispositivo, lo que permitirá ver y escuchar cosas específicas, dejando en la sombra y en el silencio otras (Saur, 2009: 190)

Teniendo en cuenta el emplazamiento epistémico del investigador y las regularidades encontradas a través del referente empírico, se procederá a la interpretación propiamente dicha. Esta etapa de tensión entre el posicionamiento epistémico y el referente empírico, es lo que Saur (2008) caracteriza como “categorías intermedias”. Para el autor este nivel de conceptualización podría ayudar en el proceso de investigación ante la dificultad planteada “entre lo concreto y lo abstracto, lo empírico y lo inteligible, la dispersión y la regularidad, el dato y la regla” (Saur, 2008: 68). En este equilibrio es que se busca evitar la aplicabilidad de la teoría y la simple narración de los hechos arrojados por el referente empírico.

E-CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS DOCUMENTOS DEL FPB

1. Construcciones discursivas sobre los Sujetos del FPB

El presente apartado estará destinado a presentar un análisis de las configuraciones discursivas sobre los sujetos del FPB, a través de los distintos documentos que dan estructura a la propuesta educativa, así como las resoluciones y reformulaciones que fueron surgiendo en el camino de su implementación. Para comenzar este recorrido discursivo veremos cómo se inscribe el FPB en las políticas de inclusión educativa surgidas a partir de los gobiernos de orientación progresista en el Uruguay; para luego introducirnos en el análisis de los diferentes documentos y textos en relación al FPB.

El estudio sobre las políticas de inclusión educativa y los análisis en relación al significativo inclusión en las propuestas pedagógicas, ha sido ampliamente abordado en diferentes investigaciones (Mancebo, 2010; Alonso, 2011; Flous y Barral, 2011; Fernández y Alonso, 2012; Flous, 2015; Fernández y Mancebo, 2015; Martinis, 2016; Conde, 2018). Por esta razón el objetivo en este apartado no es profundizar el significativo inclusión, ni en este tipo de las propuestas educativas, sino observar la manera en que el FPB se inscribe bajo el paraguas de las llamadas políticas de inclusión educativa.

Por otra parte, vale aclarar que para Laclau (Fair, 2017) el análisis discursivo no se refiere al texto en un sentido restrictivo, sino a fenómenos dados en relación a la producción social de sentido que constituye la sociedad. El abordaje de las construcciones de sentido sobre los sujetos del FPB se realizará recurriendo a los soportes textuales, materializados por escrito en artefactos documentales, entendiendo que desde el APD se considera una concepción amplia en relación al texto, incorporando elementos lingüísticos y extralingüísticos a la noción.

2. El FPB en el marco de las Políticas de Inclusión Educativa

Como ya hemos abordado en la sección de indagaciones preliminares, los denominados planes de inclusión educativa surgen en Uruguay a partir de las políticas implementadas por los gobiernos de orientación progresista. Este tipo de políticas educativas ocuparon un lugar muy destacado

(Fernández y Mancebo, 2015) durante las administraciones de Tabaré Vázquez y José Mujica. Entre ellas se encuentra el Plan de Formación Profesional Básica, en conjunto con otras políticas, muchas de ellas complementarias entre sí.

En torno al significante inclusión educativa conviven diversos sentidos (Mancebo, 2010). En algunos casos y principalmente en el continente europeo, es utilizado para referirse a la incorporación de estudiantes inmigrantes y con discapacidad (también llamada educación inclusiva, Ainscow y Miels, 2008). En América Latina, el significante inclusión educativa es utilizado para referirse a estudiantes de sectores con desigualdades estructurales, vulnerables a la exclusión del sistema educativo formal.

En relación a las políticas de inclusión educativa en Uruguay, Fernández y Mancebo (2015) realizan un análisis caracterizando al FPB dentro de un conjunto de programas que fueron creados con el objetivo de integrar nuevos sectores a la enseñanza media. Para ello utilizan una serie de categorías que ofician de coordenadas para visualizar las diferencias y particularidades de cada programa, destacando la manera en que se gesta, su gobierno, los destinatarios, sus objetivos, su estructura y formas de control. En el marco de las políticas de inclusión educativa, el FPB no surge desde la centralidad de la ANEP, sino que se inscribe entre los lineamientos del Plan de Equidad durante la primer presidencia de Tabaré Vázquez, donde se combina el diseño de la ANEP y la asistencia del MIDES. El diseño curricular del FPB es una de las cosas que marca la autonomía del centralismo de la ANEP.

En relación a los objetivos y la población destinataria, el FPB busca la revinculación y la afiliación de los estudiantes que están por fuera del sistema educativo, asumiendo en su diseño que los estudiantes tienen dificultades educativas vinculadas a la repetición y a lo cognitivo que influyen de manera negativa, buscando formas de focalización y estrategias de identificación de los destinatarios, que rompen con el esquema universal de enseñanza media.

Otra de las características que Fernández y Mancebo (2015) destacan del FPB dentro de las políticas de inclusión educativa es el desarrollo curricular, con una propuesta completamente distinta a la modalidad del Ciclo Básico que habilita su acreditación. La conexión entre la formación para el trabajo y la educación, legitiman la propuesta curricular, ofreciendo un amplio abanico de orientaciones y oficios que acompañan la acreditación del nivel I de enseñanza. En relación al formato de organización de la propuesta, los autores caracterizan al FPB como

“programa del tipo ‘school-withinschool’ (Rumberger, 2004) donde los alumnos del programa conforman un grupo separado de los otros programas, disponen de salones, profesores y horarios específicos.” (Fernández y Mancebo, 2015: 18). En este sentido el Plan se caracteriza por ser una propuesta presente en el centro educativo, sin formar parte del centro educativo, con lógicas organizacionales distintas a las establecidas en el formato tradicional universal.

En cuanto al control del Plan, el organismo encargado de garantizar su funcionamiento es la ANEP de forma unilateral. Las horas docentes son distribuidas por el CETP y las formas en que se controla su trabajo es a través de las inspecciones docentes, por lo cual no se muestran variaciones con el sistema tradicional. Una de las marcas del FPB es el foco en la diversificación de perfiles profesionales que lo integran, descentrándose de la formación docente y legitimando otros saberes nuevos, no tradicionales en la formación. Según Fernández y Mancebo, la necesidad de incorporar nuevos saberes tiene una explicación causal:

En la medida que los programas postulan un estrecho vínculo entre la política social y la política educativa, se reconoce que el saber pedagógico no es suficiente para educar a la población excluida social y educativamente, y se legitima la participación de otros saberes disciplinarios en la arena educativa. Esto supone una cierta erosión al control burocrático clásico. (Fernández y Mancebo, 2015: 19 y 20)

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes y del funcionamiento del Plan inicialmente tuvo lugar a través de monitoreos e informes del MIDES, pero no fue algo que se tuvo en cuenta de forma sistemática a lo largo de su implementación, ni de la evaluación de los cambios introducidos en la propuesta.

En el marco de las políticas de inclusión educativa, Fernández y Mancebo consideran que el FPB es el único programa que altera la enseñanza propedéutica, estableciendo una relación entre la educación y el trabajo, marcando de esta forma un cambio curricular importante al resto de las modalidades de enseñanza media básica.

Como hemos visto, el FPB en tanto política de inclusión plantea algunas rupturas y también continuidades respecto al modelo tradicional de educación media. Interesa a continuación puntualizar en aquellas cuestiones que ponen énfasis en los sujetos de la propuesta.

3. Entramados discursivos sobre los sujetos del FPB

El Plan FPB en su esencia implica una definición particular sobre los sujetos de la educación. Su identificación dentro del conjunto de políticas de inclusión hace que su perspectiva sobre los sujetos sea distinta a las propuestas tradicionales, poniendo el foco en una población con características comunes.

Para el análisis de los entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB, tomaremos tres etapas de la propuesta. En primer lugar, abordaremos una etapa previa a la definición del FPB, tomando aquellos documentos que hacen referencia a la formación de la propuesta en el Marco de Capacitación del Programa Planeamiento Educativo del CETP, englobados en la Formación Profesional de Base. Una segunda etapa, está vinculada a las publicaciones realizadas en el marco del CETP, las cuales definen las bases, lineamientos y reglamentos del FPB Plan 2007, así como aquellas resoluciones y documentos editados e inéditos elaborados como guía para los distintos actores que conforman el Plan. La tercera y última etapa estará vinculada a la reformulación del FPB en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, el cual redefine por completo la población objetivo de la propuesta y la filosofía del Plan.

3.1. Sujetos en el Marco de Capacitación y la Formación Profesional de Base

En el armado y diseño del Plan FPB, debieron generarse una serie de condiciones para el desarrollo de un marco que diera estructura y continuidad a los cursos que hasta el momento brindaba el CETP. En este sentido, el Programa Planeamiento Educativo del CETP presenta la propuesta de un Marco de Capacitación a través del cual se establecen una serie de lineamientos que buscan adaptarse a las demandas de formación exigidas por la sociedad.

Esta propuesta apunta a la reformulación de los cursos de Nivel I, fundamentando que desde el ámbito público es necesario “dar respuesta a la población que así lo requiera y fundamentalmente a aquella que se encuentra en desventaja social” (Programa Planeamiento Educativo, 2007: 2). De esta manera podemos observar cómo se va orientando la propuesta hacia determinado perfil de población.

Varios autores (Martinis, 2006a, 2006b, 2013; Bordoli, 2006; Tenti Fanfani, 2004), se han enfocado en el análisis de los discursos que definen los modelos pedagógicos según el contexto en el que se encuentran inscriptos los sujetos o las condiciones sociales en las que viven. Estas características en

los discursos pedagógicos, se vuelven condiciones determinantes en los aprendizajes de los sujetos, como plantea Tenti Fanfani (2004):

Las teorías del etiquetamiento, las tipificaciones escolares, el efecto Pygmalión, las profecías autocumplidas, etc. han mostrado cuál es la lógica y cuáles son las consecuencias reproductoras y legitimadoras de desigualdades de esta representación que opera en los mecanismos institucionales (sistemas de ingreso a las instituciones, exámenes, sistemas disciplinarios, etc.) y en las cabezas o mentalidades de los agentes escolares y familiares. (p.3)

Podemos observar como el programa mediante estas definiciones, se va perfilando hacia ciertos aspectos de los sujetos a los que intenta abarcar, estableciendo y ajustando los sistemas de ingreso a la formación. Durante esta etapa estructurante del FPB, se determina un sistema modular de capacitación, que ofrece a los jóvenes y adultos la posibilidad de completar y ampliar su formación. La definición de una orientación modular está dada por marcos de referencia de organismos internacionales, como es CINTERFOR-OIT, la cual determina:

la formación modular es un sistema en el que el contenido está dividido en módulos formación independientes entre sí. Los módulos pueden combinarse para formar un programa específicamente adecuado a las necesidades del individuo, a la evolución de las técnicas, a los cambios de empleo. De esta forma el sistema permite la continua adaptación de los programas (Programa Planeamiento Educativo, 2007: 6)

Este tipo de definiciones curriculares y orientaciones propias del ámbito laboral marcan una estructura de formación destinada hacia el mundo del trabajo, denominada Módulos de Capacitación Profesional Básico, para el Nivel I. Esta forma de organizar curricularmente los contenidos resulta operativa para el desarrollo de los conocimientos provenientes del mundo laboral, ya que una estructura modular “facilita el fraccionamiento en unidades pequeñas y establece un vínculo más estrecho con la demanda específica de la producción” (Programa Planeamiento Educativo, 2007: 6). El objetivo de establecer la formación en módulos tiene en cuenta los recursos humanos y materiales, permitiendo adaptar los conocimientos a los distintos perfiles de estudiantes que ingresan (jóvenes y adultos que buscan la continuidad educativa o una acreditación). Encapsular los conocimientos en módulos no resultó una estrategia operativa para todas las áreas de conocimiento. Más adelante observaremos cómo se irá modificando la reglamentación vinculada a lo modular, en particular en relación al desarrollo curricular en la enseñanza de las ciencias dentro del FPB.

Además de la organización en módulos, la Dirección del Programa Planeamiento Educativo establece la reformulación de los cursos de Nivel I para que toda la formación dentro del CETP sea

sistémica y permita la continuidad entre los distintos niveles. Es así que los cursos de Nivel I dirigidos a “poblaciones con primaria completa y con 15 años o más de edad” (Programa Planeamiento Educativo, 2007: 11), no siempre permitieron a los estudiantes la movilidad horizontal entre los cursos del mismo nivel o vertical hacia el siguiente nivel de formación. La modificación de los cursos de Nivel I no solo tiene por objetivo habilitar la movilidad, también apunta a cumplir un rol social, logrando una mejor inserción en la sociedad y “una certificación laboral que contribuya a su crecimiento personal” (Programa Planeamiento Educativo, 2007: 14). Cada modificación y reformulación del Nivel I apunta a la inclusión y a búsqueda de una mejor inserción social, con el objetivo de “generar la oportunidad de completar la educación media básica, favoreciendo la inserción social de poblaciones con diferentes características” (ANEP-CODICEN, 2007: parr.13). Otra de las propuestas establecidas en el documento es el desarrollo de estrategias educativas a través de Educadores Sociales que trabajen en la inclusión de poblaciones que se encuentran alejadas del sistema educativo, además del acompañamiento de políticas de inclusión social.

De esta forma la propuesta se va perfilando como una política focalizada de inclusión educativa, donde la propia fundamentación sobre la reforma del Nivel I define al CETP como “abocado a desarrollar políticas educativas focalizadas e innovadoras” (ANEP-CODICEN, 2007: parr.1). A partir de este momento, es posible realizar las mismas interrogantes que Eloísa Bordoli (2012) plantea al respecto de las denominadas PIE (Políticas de Inclusión Educativa),

cabe preguntarse en torno a la tensión focalización-universalización de los mismos; o sea hasta qué medida el establecimiento y tratamiento del otro como un des-igual colabora en su re-inscripción en el nosotros colectivo o coadyuva en un incremento de su discriminación (p. 23)

El documento elaborado por Planeamiento Educativo que fundamenta la reformulación de los cursos de Formación Profesional de Base, comparte la preocupación con la ATD en cuanto a la necesidad de diseñar una propuesta que permita la continuidad educativa y la culminación de la EMB por parte de estudiantes que han desertado del sistema educativo. Esa necesidad de incluir a estudiantes que han salido del sistema educativo es considerada en el documento como un imperativo social y de política de estado. No obstante, se deposita en los sujetos la responsabilidad de la desvinculación y no en las propuestas de enseñanza media:

El modelo tradicional que la sociedad tiene de estos estudiantes es su escaso capital educativo (alto porcentaje que no ha culminado el Ciclo Básico en la modalidad UTU o Secundaria) y sus insuficientes niveles de bienestar. Por tanto para ellos en particular y para la sociedad en general, el

problema de la retención, la calidad y la continuidad educativa, se vuelven determinantes de su futuro nivel de integración. Esto es solo parte del problema, puesto que es necesario resolver las formas en que se ha de captar al grupo de jóvenes que ya ha abandonado. (ANEP-CODICEN, 2007: 5)

El documento destaca dos ejes fundamentales del programa: la “inclusión social” y la continuidad educativa de los jóvenes, partiendo de la premisa que los sujetos son excluidos educativa y socialmente. La disyuntiva inclusión/exclusión simboliza dos caras de una misma moneda, diferenciando dos grupos, entre los que se encuentran los que aceptan el modelo de identidad (incluidos) y los que lo rechazan (excluidos); atribuyendo distintas características a cada uno de los grupos. Debemos revisar como “estos estudiantes” se diferencian de otros, definidos en base a su escaso capital educativo y sus niveles insuficientes de bienestar, que resultan determinantes del éxito de sus trayectorias; no por las posibilidades que debería brindar el sistema de adaptación a las distintas realidades. En este sentido, coincidimos con la diferenciación establecida por Rancière cuando plantea que: “se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que ‘reducir’ o una igualdad que verificar” (2007:10). Claramente la propuesta parte de las desigualdades con el objetivo de lograr la inclusión de los sujetos.

El documento plantea que la retención, la calidad y la continuidad en el sistema educativo son situaciones que generan problemas para el estudiante y también para la sociedad, influyendo en los niveles de integración social de la persona. Estas características propias del sistema educativo, se asumen como problemáticas del sujeto que atentan contra la sociedad en general, cuando deberían considerarse la cuota de responsabilidad del sistema en la desvinculación educativa de los sujetos.

En el replanteo de las propuestas denominadas como deficitarias y empobrecidas del CETP, se reconoce que su sola reformulación, sin el acompañamiento desde las políticas sociales y económicas, no resuelve los problemas existentes “para atender a estos grupos culturales” (ANEP-CODICEN, 2007: 5). La población destinataria de la propuesta, no sólo es reconocida por sus niveles insuficientes de bienestar, sino como un grupo cultural que necesita ser atendido de forma diferencial. En este sentido, Pablo Martinis plantea que las formas de gobierno sobre cada individuo establecidas por el Estado en Uruguay, han sido articuladas en la fundación del sistema educativo moderno,

con procesos que tienden a establecer regularidades sociales, modelos de identificación en relación con los cuales el conjunto de los individuos han de ubicar sus procesos de constitución identitaria. Se trata de interpelaciones que si bien se ubican en relación con individuos, no los visualizan en tanto tales sino como formando parte de un conjunto más amplio que los comprende. (2013: 27)

De esta manera se van construyendo en base a definiciones de los programas educativos, grupos poblacionales que comparten características y los definen identitariamente, respecto de otros grupos de población. El objetivo es operar sobre esos grupos poblacionales para asignar nuevos modelos frente a los cuales identificarse. El mismo documento plantea que se busca prepararlos para que vivan en el mundo real:

se torna fundamental que la institución enseñe la lectura de ese mundo, es decir que contribuya para desarrollar la ciudadanía democrática, aquí entendida como la comprensión histórica de las relaciones estructurales del mundo económico y social, de forma que la sociedad sea percibida como posible de ser transformada. (ANEP-CODICEN, 2007: 6)

Es necesario cuestionar cuál es la idea de “mundo real” que plantea el documento, en qué mundo se considera que viven los sujetos y de qué forma se contraponen ambas concepciones. Esa cosmovisión, según el documento, debe ser enseñada a los sujetos con el objetivo de contribuir a una ciudadanía democrática, desde la comprensión de las relaciones sociales y económicas. El entramado discursivo del documento se contrapone al desarrollo curricular de la propuesta, ya que el abordaje disciplinar de la historia y las ciencias sociales, se reduce al último año de la formación.

Avanzando en el documento comienza a dilucidarse la forma en que se concibe a los sujetos y su mundo, argumentando que la falta de oportunidades de inserción laboral “induce al joven a desinteresarse por las actividades escolares e incentiva comportamientos violentos” (ANEP-CODICEN, 2007: 6). De esta manera se presupone que el desinterés de los jóvenes en la enseñanza media se debe a la disociación entre el sistema educativo y el mundo laboral, asignando de esa forma una nueva característica a los jóvenes del programa: además de su escaso capital educativo y sus bajos niveles de bienestar, los comportamientos violentos también forman parte de su identidad. Basándose en estas características es que se va delimitando el grupo de sujetos sobre el cual se quiere intervenir a través del Plan. De esta forma se pasa hacia una lógica que pone “acento sobre los cuerpos individuales a la vez que se preocupa por los conjuntos de individuos y sus atributos, movimientos, características; así como por las formas de conducción de ese conjunto” (Martinis, 2013: 27). Ese conjunto de individuos que comparte características, es construido como población a través de su constitución en tanto sujeto colectivo de gobierno, determinado mediante los lineamientos del Plan desde una lógica de seguridad, evidenciada en la preocupación frente a la violencia en la sociedad:

En el contexto actual el aumento de las desigualdades, de la anomia social generalizada, de violencia social, de crisis de valores y de pérdida de importancia de los vehículos tradicionales de socialización,

es pertinente plantearse el curriculum desde un ángulo político-pedagógico. (ANEP-CODICEN, 2007: 6)

Estos relatos en relación a la anomia social y a la violencia están vinculados a la preocupación por la integración social de los sujetos, lo cual ya se ha transparentado en algunos pasajes del documento. Siguiendo el análisis de Martinis, esa preocupación por la integración social responde a la preocupación por la normalización social, es decir “la integración a través de la ubicación de los sujetos en situaciones cercanas a los estándares de normalidad definidos, evitando las desviaciones excesivas” (2013: 30). De esta forma, se considera que la población objetivo no responde a los cánones de normalidad definidos por los modelos curriculares de los formatos tradicionales de educación media, considerando su integración a una propuesta con nuevos estándares de normalidad:

Exigir que estas poblaciones inviertan aún más tiempo de sus vidas en esquemas educativos formalizados es -probablemente- el camino erróneo. Hoy en día el pensar interrelacionado, interdisciplinario y sistémico reviste una importancia fundamental; sin embargo el modelo tradicional de asignaturas escolares entrega una perspectiva muy parcelada que no involucra la vida del joven. (ANEP-CODICEN, 2007: 7)

La alternativa que propone el sistema educativo frente a los sectores excluidos educativamente no parte de la base de la reforma del formato tradicional en tanto factor de exclusión, por el contrario se considera erróneo que inviertan tiempo de sus vidas en modelos educativos formalizados. Consideramos necesario revertir este razonamiento, debiendo el Estado y el sistema educativo intervenir para que los jóvenes socialmente excluidos puedan permanecer en formatos que abarquen a todos por igual, sea reformulando los formatos expulsores e invirtiendo tiempo y recursos para lograr su retención.

En base a estos lineamientos se piensa una propuesta educativa unificada, destinada a los estudiantes que asistían a los distintos cursos de Nivel I que ofrecía hasta el momento el CETP (Cursos Básicos y Formación Profesional Básica Plan 98), denominándose así Formación Profesional Básica y estableciendo “un tratamiento igualitario en lo que respecta al componente profesional y diferenciado en lo concerniente a aquella parte del currículo que apunta a la formación integral de la persona” (ANEP-CODICEN, 2007: 7-8). Los jóvenes que asistían a los antiguos cursos de Nivel I pasan a formar parte de la población objetivo del nuevo plan:

Jóvenes/ adultos mayores de 15 años, que han concluido Enseñanza Primaria y no han completado el Ciclo Básico o Educación Media Básica Obligatoria, que manifiestan voluntad de continuar estudiando y desean obtener una formación con un componente profesional específico.

Esta población de jóvenes y adultos está conformada por tres realidades académicas diferentes:

- Los que provienen del egreso del Ciclo de Educación Primaria o que no han complementado los estudios de 1er año de Ciclo Básico.
- Los que han aprobado 1er año de Ciclo Básico.
- Los que han aprobado 1do año de Ciclo Básico. (ANEP-CODICEN, 2007: 10)

En base al porcentaje de estudiantes que accedían a los antiguos planes del CETP, se establece la población objetivo que formará parte de la nueva propuesta, donde la mitad de los alumnos estaba integrada por adolescentes entre 15 y 17 años, más de la mitad de ese total fueron identificados como estudiantes desvinculados de Ciclo Básico y el 38% de los que ingresaban eran egresados de enseñanza primaria. De esta manera se define el perfil de ingreso en base a la demanda y a las posibilidades que brinda el CETP para aquellos estudiantes que han sido expulsados de propuestas educativas tradicionales y buscan alternativas para dar continuidad a su educación, en modalidades que habiliten a la formación profesional, pero también que permita establecer un puente hacia la Educación Media Superior (EMS).

Durante esta etapa se fijan tres objetivos del nuevo plan: dar respuesta a la demanda de calificación profesional, brindar una formación que permita completar la EMB y habilitar la continuidad a una formación superior, además de lograr la inserción social y calificación para el trabajo. En base a estos documentos se establecen los lineamientos que definen y dan marco conceptual y curricular a la propuesta, surgen dos tomos de referencia denominado “Formación Profesional Básica – Plan 2007”. En estas publicaciones se da cuenta de los lineamientos centrales vinculados a los aspectos identitarios, características filosóficas, pedagógicas y didácticas, a la vez que se define a los sujetos y les asigna nuevos modelos de identidad.

3.2. Formación Profesional Básica – Plan 2007

El Plan FPB es aprobado por CODICEN en el año 2007 y puesto en práctica durante el 2008 en 11 centros educativos del CETP. En el año 2009 ANEP-CETP, realiza una publicación que da cuenta de los principales aspectos del Plan FPB, en la que se incluyen dos líneas de trabajo en las que participaron de forma descentralizada 600 docentes en formato de taller, vinculadas a la divulgación de aspectos identitarios del Plan, buscando construir las características principales del currículo. En base a esto se resuelve realizar una publicación de los materiales generados en dos tomos: el primero destinado al abordaje de FPB en sus aspectos filosóficos, institucionales, pedagógicos y didácticos; el segundo recoge los documentos sobre el reglamento y el diseño de la propuesta. En este apartado nos remitiremos al Tomo I, donde se reflejan los aspectos identitarios, filosóficos y

pedagógicos de la propuesta, siendo el espacio en donde se establece el discurso (en términos de Laclau y Mouffe), que determina el campo donde se desarrolla el FPB. Es en este campo discursivo se definen sujetos y modelos de identidad:

la estructura discursiva es una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca realizar una sutura última (...) El discurso es aquí el intento por dominar el campo de la discursividad y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes. Las prácticas discursivas producen la semántica específica de las palabras en uso y las relacionan con objetos y estrategias de actuar y pensar sobre cosas y personas. El discurso produce una percepción y una representación de la realidad social que forma parte de las estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes sobre dicha realidad. (Southwell y Vassiliades, 2014: 175-176)

El Plan FPB en tanto política educativa produce discursos que constituyen y organizan las identidades sociales y relaciones, buscando generar un sentido estructurador de los sujetos y su vida social. En este sentido, es necesario buscar en los discursos que estructuran los aspectos identitarios y filosóficos del FPB, cómo se produce sentido sobre los sujetos y se organizan las identidades sociales que el modelo propone.

El Tomo I, es un libro que se compone de varios capítulos, algunos generados de manera colectiva y otros escritos por autoridades o referentes del CETP. Inicialmente, uno de los aspectos donde se pone énfasis es en la relación entre el sistema educativo y los sistemas de producción, remitiendo a la especificidad histórica que ha tenido el CETP en la formación profesional hacia el mercado laboral. En este sentido la institución debe hacerse cargo de afrontar la demanda generada por el crecimiento de la economía y la “carencia de mano de obra calificada” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 13). Además se señalan las carencias que ha tenido el sistema educativo para lograr una cobertura total del nivel medio de enseñanza, inscribiéndose el FPB dentro de las propuestas que buscan complementar la oferta para lograr su universalización, sumándose a las modalidades de Ciclo Básico Tecnológico y Agrario que brindaba el CETP. Una de las características que se visualiza sobre las propuestas de Ciclo Básico de Secundaria y UTU, es el alto nivel de deserción, particularmente en contextos de mayor riesgo social. Por esta razón, se señala como punto de partida el diagnóstico realizado con diversos actores y organizaciones sociales “con experiencia en el trabajo con poblaciones con un alto índice de riesgo social.” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 14). Durante esta etapa se acordaron dos ejes de trabajo de la institución: la contribución a la inclusión social y a la educación formal de amplios sectores sociales; y la habilitación de la continuidad educativa de los sujetos. Se conjuga en la propuesta el interés de formar a poblaciones de riesgo

social, la necesidad de mano de obra calificada para el sistema de producción y la búsqueda de integrar socialmente a jóvenes desvinculados del sistema educativo formal.

Uno de los principales modelos de identidad que propone el FPB a los sujetos es el modelo de trabajador:

En el Plan converge el pensar de muchas y muchos educadores y educadoras de nuestro país que trabajan en la Educación Técnica convencidos de su carácter liberador al formar personas capaces de convertirse en trabajadores y trabajadoras calificados con autonomía intelectual y ética, que les permita ser parte de una sociedad con mayor justicia social. (ANEP/CETP-UTU: 2009, 18)

En relación al trabajo como modelo de identidad, José Pedro Barrán (1989) nos introduce a esta categoría, observando cómo fue indispensable en el andamiaje discursivo en el proceso de modernización del país (desde fines del siglo XIX y principios del XX). La identidad del trabajador fue necesaria para la difusión de nuevos hábitos que dieran cuenta de una sociedad civilizada, donde se debió fomentar las virtudes burguesas entre las que se encontraba el trabajo. Esta época se caracterizaba por el surgimiento de un nuevo tipo de sensibilidad “civilizada” necesaria para el disciplinamiento de la barbarie. Según Barrán este período estuvo acompañado de nuevos “dioses” predicados por las autoridades de la época (estanciero, maestro, cura, militar), entre los que se encontraba el trabajo por encima de todos. Para observar cómo se caracterizaba esta nueva identidad, el autor recoge la noción de trabajo presente en textos escolares de la época y de la Dirección General de Instrucción Pública,

sostenían al unísono que “*el trabajo*” debía considerarse “*como el origen del bienestar del hombre, que lo ennoblece, dignifica y vigoriza*”, formando “*la condición absoluta de [la] dignidad, libertad, vida intelectual, moral y religiosa [de] las masas populares*. Incluso “*los trabajos manuales [...] y las lecciones de cosas [llevaban] la pretensión de inculcar y hacer arraigar en los alumnos hábitos de trabajo, consideración y respeto por los oficios, artes, etc., contrariando la corriente tan acentuada entre nosotros de las carreras liberales*” (Barrán, 1989: 39)

Durante esta época surge la formación técnica estatal de nuestro país, a los efectos de acompañar el proceso modernizador y fomentar el trabajo como modelo de identidad en los sujetos. En la actualidad, lo que identifica a la institución es el vínculo y la especificidad de la formación hacia el mercado laboral en todos los niveles, negando la falsa oposición entre formación general y formación técnica, reconociendo al trabajo como un principio educativo válido para cursar la educación media básica. La educación profesional se presenta como una propuesta alternativa para jóvenes y adultos que han sido excluidos y tienen una valoración negativa de las propuestas tradicionales, proponiéndose al FPB como un modelo pedagógico, “con la necesidad de asegurarle

el derecho a la educación a los ciudadanos de los sectores sociales más deprimidos de nuestro país” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 19). El trabajo como modelo de identidad no es un horizonte para todos los sujetos por igual, sino que se circunscribe a los sectores sociales deprimidos, estableciendo planos de acción del sistema educativo según los sectores poblacionales, con modelos de identidad para cada sector.

A modo de titular se establece un vínculo entre el “origen social de la población y su relación con el aprender” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 21), marcando una relación entre la posición social y la posibilidad de aprendizaje que detentan los sujetos. La asociación entre el origen social de los sujetos y el aprendizaje, fue uno de los ejes vertebrales de las reformas educativas de los ‘90 en Uruguay, donde se construye a través de los discursos la identidad de niño carente: “la idea de niño en situación de pobreza que se construye desde los documentos consultados tiene que ver fundamentalmente con la constante asociación pobreza y bajo rendimiento académico” (Martinis, 2013: 200). Los discursos de las reformas educativas de los ‘90, al igual que las propuestas de inclusión educativa, depositan en los sujetos y sus condiciones sociales, la responsabilidad en los logros de aprendizaje.

En los fundamentos pedagógicos del FPB, se recurre a Pierre Bourdieu para referirse a las investigaciones que vinculan el origen social de los sujetos a los resultados de aprendizaje escolares, haciendo mención a las teorías de la reproducción que establecen “una correlación entre el origen social y el logro de cursar con éxito en la escuela” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 21). En este sentido en la publicación se cuestiona a quienes enseñan y a quienes diseñan las políticas educativas, por estigmatizar poniendo el énfasis en las profecías autocumplidas sobre la posibilidad de aprender de los sujetos que provienen de medios socio-culturales bajos. Se afirma que no se desconoce las condiciones en las que viven los sujetos, sino que se reconoce la falta de sentido en los contenidos de enseñanza de los programas tradicionales y a las prácticas institucionales, argumentando:

Por este motivo el FPB, si bien prioriza en una primera etapa a los ciudadanos que están por fuera del sistema formal -que en muchos casos coinciden con los estratos más pobres de nuestro país-, es un Plan que está dirigido indistintamente a todos los ciudadanos del país que quieran acreditar la educación media básica por medio de una modalidad con identidad propia y diferente. (ANEP/CETP, 2009: 22)

Resulta contradictorio el doble juego discursivo que se establece, haciendo referencia a una población que pertenece a los “sectores sociales deprimidos” o “estratos más pobres”, pero

buscando desmarcarse de los discursos que condicionan el origen social a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. Volviendo a Rancière (2010), un discurso que tenga como base el sujeto de la posibilidad, no debería partir desde la constatación de la desigualdad, cuestión que ha sido mencionada entre los objetivos del FPB. El punto de partida de cualquier propuesta educativa, remite a su carácter político, ese carácter político de la educación que según Graciela Frigerio se encontraría en retirada en las políticas de inclusión:

Hoy podríamos precisar la hipótesis al constatar la perseverancia de las políticas *políticamente correctas*, preocupadas por la “gobernabilidad”, que se limitan a ser “gestionarias” de las desigualdades, con el único propósito de volverlas tolerables. Estas estrategias desisten y reniegan de cualquier proyecto que se plantee una comunidad de iguales como principio y horizonte. (Frigerio, 2005: 19)

Según Frigerio partir de la desigualdad difícilmente permita alcanzar la igualdad como horizonte de llegada, de esta manera solo se logra gestionar las desigualdades para hacerlas más llevaderas. Esa gestión de las desigualdades puede visualizarse en el eje del Plan que establece la necesidad de crear un currículo diferenciado centrado en la persona, el cual debe atender las necesidades de la población destinataria. La generación de currículos diferenciados además de partir de una consideración desigual de las poblaciones, también produce circuitos desiguales de circulación de saberes, donde cada sujeto tiene acceso a determinados conocimientos según el origen social al cual pertenece.

El discurso en el cual se inscribe el FPB, hace un esfuerzo por desmarcarse de la linealidad establecida entre el origen social de los sujetos y su posibilidad de aprendizaje, puntualizando:

Sin desconocer que el alejamiento del sistema educativo o simplemente el no acceso a él es el denominador común de los estratos pobres, el énfasis de esta propuesta no está puesto en concebir a estos ciudadanos, que no han culminado su educación media básica, como portadora de una deficiencia que afecta y que por ende la coloca en una situación de inferioridad. Cuando se simplifica la interpretación del alejamiento del sistema educativo exclusivamente en términos de origen y de hándicap sociocultural, se deja a un lado aquellos elementos relacionados con la actividad del estudiante y la de quien enseña, sin preguntarse en qué medida la forma en que ella se ha desarrollado ha incidido en ese resultado.

Los que tuvimos la fortuna de participar en el diseño del FPB no solo compartimos la convicción de que todos pueden aprender, sino de que además estamos fundados en la seguridad de que todos los ciudadanos de nuestro país, sin importar su condición social, cuentan con potencialidades que no se han podido desarrollar adecuadamente por no contar con las condiciones necesarias. (ANEP/CETP-UTU, 2009: 23-24)

En este sentido, se plantea que todos los sujetos tienen la posibilidad de aprender, pero no específicamente los mismos contenidos. Se reconoce que los sujetos no son portadores de una

deficiencia que los coloque en situación de inferioridad respecto al resto de los estudiantes de enseñanza media, pero afirma que no han podido desarrollar sus potencialidades por la falta de condiciones necesarias. Justamente esas deficiencias son las condiciones que el sistema educativo no puede afrontar, generando opciones paralelas con diferentes objetivos y finalidades para un mismo nivel de enseñanza. Verificar la igualdad de los sujetos no es posible si se toman caminos diferenciales, es necesario reconfigurar la enseñanza media para que todos los sujetos sean receptores de esa herencia que forma parte de lo común, es dar lugar al Kairós del que hace referencia Graciela Frigerio, en tanto “oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena” (2005: 17).

Uno de los soportes en los que se apoya la propuesta es la modularidad del currículo, buscando así contemplar dos características de la población objetivo: aportar a la construcción de su autoestima en el cumplimiento de objetivos a corto plazo y ser una respuesta a la necesidad de aprobar por tramos ante la dificultad de sostener un curso anual. Los trayectos formativos y la modularidad son aspectos que definen el currículo del FPB centrado en la persona.

Otra de las identidades que se intenta fijar a través del discurso, es en la formación de los sujetos como ciudadanos integrales:

podemos hablar de currículo como un proyecto educativo que se planifica a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones, con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanas y ciudadanos solidarios, responsables y democráticos. (ANEP/CETP-UTU, 2009: 44)

Desde este modelo se considera al sujeto como un ser integral, buscando romper la dicotomía de formar ciudadanos o trabajadores, considerando que el trabajador es un sujeto con la capacidad de intervenir ética e intelectualmente de manera autónoma. Otro de los aspectos que conforman a este ciudadano integral es el desarrollo de una manera de pensar y aprender la realidad compleja, abordando los objetos de forma global y multicausal, en oposición a lo que puede ser una mirada disciplinar y parcial: “la palabra integralidad significa la unidad de las partes, de tal forma que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de distintos objetos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 44).

Entre las orientaciones curriculares del FPB podemos encontrar la construcción de una categoría denominada “sujeto pedagógico”, vinculada a los alumnos del Plan. En ella se engloban todas las

características y el perfil de ingreso. El sujeto pedagógico se compone de una población específica de estudiantes, que habiendo culminado primaria y con 15 años de edad, necesiten completar enseñanza media. Esta población comparte algunas características: “que los sujetos del aprendizaje son personas vulnerables desde el punto de vista social, psicológico y/o pedagógico, a quienes se les reconocen potencialidades de aprendizaje y creatividad.” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 50). El discurso educativo vuelve a interpelar a los sujetos como vulnerables, pero esta vez no está relacionado a la falta de condiciones sociales necesarias, sino enfatizando aspectos individuales vinculados a lo psicológico y lo pedagógico del sujeto. Desde el programa se reconoce a los sujetos las posibilidades de aprender y su creatividad, aspirando a formarlos como trabajadores “capaces de realizar las operaciones básicas de su campo ocupacional con eficiencia y responsabilidad y, al mismo tiempo, como ciudadanos y ciudadanas dispuestos a participar en la sociedad democrática desde un rol pro-activo, creativo y responsable” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 50). Este apartado que describe la categoría de “sujeto pedagógico”, condensa la forma en que se interpela a la población, posicionándolos desde el lugar de la vulnerabilidad y proponiendo nuevos modelos de identidad en tanto trabajadores eficientes y ciudadanos pro-activos, creativos y responsables.

El sujeto pedagógico es caracterizado por sus dificultades de cursar a través de propuestas formales, tradicionales y normalizadoras, señalando como se ha problematizado históricamente esta dificultad para buscar una solución, apuntando a las reformas educativas de la década de los ‘90 en América Latina:

Abrieron formalmente las puertas de la escuela a los hijos e hijas de una población que, en buena parte de los casos, las nuevas políticas económicas contribuyeron a configurar: los marginados, excluidos, y/o “pobres estructurales”. Se dedicaron a los más chicos, los “infantes” y a los un poco más grandes, los adolescentes. Los matricularon para asistirlos y contenerlos, es decir, para cubrir el vacío de socialización familiar: hábitos básicos, desarrollo del lenguaje como lengua de uso y alguna cosa más. (ANEP/CETP-UTU, 2009: 51)

Como hemos visto, durante la década de los ‘90, se llevan adelante en Uruguay una serie de estudios e investigaciones vinculadas a lo educativo lideradas por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Estas investigaciones, como destaca Martinis (2013), relacionan la pobreza con los logros educativos. Durante esta etapa se construye una nueva matriz discursiva, donde se posiciona a la educación como uno de los flancos fundamentales para la lucha contra la pobreza, cambiando el eje de la educación y reencauzándola como política social. Según Martinis, para ello se vuelve esencial “lograr caracterizar lo más claramente posible aquellos sujetos sobre los cuales se ha de intervenir, así como el contexto familiar y social en el marco del cual desarrollan su

existencia cotidiana.” (2013: 101). En el texto del Tomo I se reconoce que durante los ‘90 existió el consenso de atribuir a la pobreza la responsabilidad de obstruir la posibilidad de aprendizaje, en tanto se advierte que la aceptación e interpretación de este dictamen de forma literal condiciona las prácticas docentes y agudizan aún más esta problemática. En este sentido, se propone al FPB como una solución a los problemas de repetición, deserción y bajo rendimiento que provocan el fracaso escolar.

A través de los aportes de Pedro Figari, se propone la resignificación del concepto de pobreza, considerando como pobres aquellas personas que no cuentan con las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de sus potencialidades individuales y colectivas. En este apartado se propone la potencialidad de la educación de referirse a los estudiantes en tanto sujetos y no como objetos, lo cual habilita la posibilidad y da paso a la esperanza. A su vez advierte de una problemática vinculada a la práctica docente:

Las premisas desde las cuales nos relacionemos con los estudiantes influyen, y en algunos casos determinan, nuestra forma de vincularnos con los educandos y sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Manifestaciones de este fenómeno están dadas por un sinnúmero de investigaciones, y por formulaciones discursivas asumidas como evidentes. En esta ocasión aludiremos a una clásica expresión que refleja lo antedicho: “si son pobres, tendrán bajos rendimientos educativos”. (...) Partir del sujeto carente nos descentra de la función central de la educación, a saber: la distribución de la cultura más valorada por nuestra sociedad nacional y global a todos los ciudadanos del país. Nuestro sistema educativo necesita en forma urgente una seria reflexión y acción que recupere al sujeto de posibilidad que ha sido sustituido por el sujeto carente. Sin la recuperación de la mencionada premisa veremos seriamente comprometida nuestra posibilidad de generar propuestas educativas que favorezcan los procesos de humanización. (ANEP/CETP-UTU, 2009: 71)

Entendemos que el entramado discursivo del Plan FPB intenta desmarcarse de las formulaciones de sentido que condicionan el origen social al rendimiento educativo de los sujetos, advirtiendo en reiteradas ocasiones las consecuencias que generan las posiciones docentes que determinan y condicionan las prácticas de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje. Cabe preguntarnos cuánto de esas prácticas docentes están también permeadas por las construcciones discursivas que se establecen a través de las definiciones políticas de los programas educativos en los que se define un perfil de ingreso y una población con características concretas hacia los cuales la formación está destinada. Estos entramados ofician como reguladores de las prácticas de enseñanza:

Esta perspectiva sobre la hegemonía habilita a considerar el modo en que una política de regulación del trabajo de enseñar se vuelve posible y las disputas entre diversas propuestas de política educativa en torno a cuál debe ser la articulación discursiva que ha de imponerse. Cada iniciativa de regulación del trabajo docente despliega una serie de elementos y una determinada articulación entre ellos respecto de los sentidos que ella pretende asignar a la tarea de enseñar. Esta articulación es habilitada

por el carácter inacabado de la fijación de elementos, y porque una formación discursiva nunca es una totalidad suturada. La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva que se pregunte por lo político y que asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce (Mouffe, 2007). En este marco, las políticas públicas en educación constituyen una articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado. Toda política, desde el punto de vista de la discursividad, es un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, y por ello también un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras, y que permite la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última (Juárez Némer, 2007). Entonces, puede considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (en este caso el trabajo docente en los procesos de escolarización) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes. (Southwell y Vassiliades, 2013: 176-177)

Al igual que Southwell y Vassiliades (2013) puntualizan sobre la articulación discursiva de las políticas educativas que regulan el trabajo de enseñar, debemos considerar que las posiciones docentes en relación a los sujetos no están exentas de las cargas que están predeterminadas en las definiciones conceptuales y el diseño de los programas en los cuales trabajan. Si las políticas educativas están estructuradas en base a definiciones que circunscriben su campo de acción hacia poblaciones y perfiles focalizados, resulta difícil solicitar a los docentes que trasciendan esas barreras y consideren a todos los sujetos por igual.

Resta señalar que durante el transcurso de los primeros diez años del Plan FPB se van introduciendo una serie de reformulaciones y modificaciones que cambian algunas directivas de la propuesta. En primer lugar, se modifica la modularidad de algunas disciplinas vinculadas a las Ciencias Experimentales, que en una primera instancia se desarrollaban en la estructura curricular de manera semestral, pasándose a anualizar el cursado de esas materias. En segundo lugar, en junio de 2016 se establece una reformulación del REPAM, donde se introducen una serie de modificaciones sobre el FPB, algunas vinculadas a la población objetivo y otras vinculadas a la normativa de la propuesta. En relación al perfil de ingreso, se habilita la inscripción de estudiantes con 14 años que deberán cumplir 15 al finalizar el año lectivo. Por otra parte se anualizan los cursos, habilitando a los estudiantes con notas de insuficiencia a cursar el siguiente semestre y poder levantar las asignaturas insuficientes para no quedar a examen al culminar el año lectivo. Esto permitirá una mayor retención de los estudiantes evitando el arrastre de asignaturas sin aprobar al finalizar el trayecto y evitar la acumulación de exámenes pendientes que producía el sistema modular. Todas estas modificaciones nos permiten desembarcar en la última etapa del FPB, donde se inscribe al Plan en el marco de una política diseñada por el CODICEN.

3.3.El FPB en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

La tercera etapa del Plan FPB, se inscribe en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, a través del cual se introducen una serie de modificaciones a la propuesta educativa que cambian la perspectiva y filosofía del Plan. En primer lugar es necesario realizar una introducción sobre SPTE a los efectos de entender cómo esta política produce modificaciones del FPB.

El SPTE surge como una propuesta de la Dirección Sectorial de Integración Educativa del CODICEN. Su objetivo es hacer efectivo el derecho a la educación, enfrentando las problemáticas que se presentan en relación a la continuidad y la culminación de la formación de los educandos. Parte de la base de identificar en la enseñanza media el mayor porcentaje de desvinculación y rezago educativo, además de ubicar en el salto entre enseñanza primaria y media un alto porcentaje de estudiantes que no se matriculan en el siguiente nivel.

En base a estos indicadores, en diciembre de 2015 se resuelve crear el SPTE, con el objetivo de hacer posible:

el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar. (CODICEN, 2016: 1)

La propuesta busca proteger y acompañar la educación obligatoria, de una manera sistemática y planificada en toda la trayectoria educativa y en el tránsito entre los distintos ciclos. Este acompañamiento sistemático y planificado, implica la creación de un sistema informático denominado SENDA (Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos), que implica el seguimiento y la alerta temprana de eventos de desvinculación de los estudiantes. La implementación del Sistema requiere la conformación en los centros educativos de equipos de acompañamiento de trayectorias educativas para aquellos casos en los que fuera necesario. A su vez, la propuesta requiere de algunas transformaciones institucionales, las cuales implican la participación de diferentes actores del sistema educativo con el objetivo de avanzar en la integración y el trabajo articulado de los distintos subsistemas, buscando superar la fragmentación del sistema educativo.

En los fundamentos de la propuesta, la educación debe favorecer la cohesión social. Para esto se debe pensar la oferta desde una perspectiva de conjunto con continuidad lógica entre los diferentes niveles de enseñanza. Para conceptualizar el seguimiento de las trayectorias educativas, la

propuesta recurre a planteos de Flavia Terigi con el objetivo de caracterizar los tránsitos dentro del sistema, apuntando a la diferenciación entre trayectorias teóricas y reales. El sistema educativo establece parámetros sobre los cuales se apoyan las trayectorias teóricas, en los que pueden identificarse tres rasgos vinculados a: la organización en niveles, la gradualidad y la anualización de los cursos. Se recoge de Terigi la idea de que el sistema se apoya en los ritmos establecidos por las trayectorias teóricas, suponiendo la linealidad y estandarización de la biografía de los sujetos, lo cual también refleja la inflexibilidad del sistema y la incapacidad de dar respuestas a la heterogeneidad de realidades. Por ello se vuelve fundamental identificar las incidencias del sistema, que interfieren en la continuidad educativa: las estrategias didácticas, la organización del tiempo pedagógico, la organización curricular, la relación pedagógica. Todas estas características del sistema, generan consecuencias para los estudiantes que se apartan de las trayectorias teóricas, interfiriendo en garantizar el derecho a la educación y el acceso a los aprendizajes.

Tomando como referencia los aportes de Terigi, la propuesta establece un nuevo sentido sobre la idea de riesgo escolar, buscando garantizar la continuidad y la fluidez de las trayectorias a través de la producción de nuevas respuestas pedagógicas.

Se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupos) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización. (CODICEN, 2016: 5)

La propuesta del SPTE establece un cambio de paradigma en la definición del riesgo escolar, descentrando las causas de los sujetos a los efectos de analizar las condiciones institucionales y pedagógicas que interfieren en las trayectorias educativas y buscando que los proyectos institucionales también se involucren en generar nuevas respuestas pedagógicas ante las situaciones de riesgo. El SPTE propone un nuevo tipo de relación para la intervención en situaciones de riesgo, estableciendo la figura del acompañamiento para la protección de las trayectorias educativas continuas y completas. El acompañamiento implica unirse a alguien y dinamizar lo relacional, lo espacial y lo temporal:

el acompañante se pone en juego a la vez que acepta que el acompañado esté con él, en una relación de alteración mutua (Ardoino, 2000), donde el otro cambia (en el marco de su trayectoria educativa) al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. Así definida la relación acompañante – acompañado supone una dimensión ética subyacente y en relación con conocimientos-aprendizaje-desarrollo cognitivo-afectivo-social. (CODICEN, 2016: 6)

Acompañar las trayectorias educativas desde los centros se vuelve fundamental en enseñanza media, momento en que los sujetos transitan por una nueva etapa de socialización y aprendizaje que requiere del involucramiento y compromiso del mundo adulto para evitar los riesgos educativos.

Establecidos los elementos conceptuales de la propuesta, el SPTE se propone cuatro líneas de trabajo para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas. La primera línea busca generar trayectorias de inclusión educativa para poblaciones con vulnerabilidad educativa a través de la identificación de formatos educativos que se adapten a los requerimientos. En segundo lugar se busca contribuir a la generación de estrategias de acompañamiento y disponibilizar información para la detección temprana de situaciones de riesgo. Como tercera línea se busca contribuir y acompañar el pasaje inter-ciclos. La cuarta línea se enfoca a incentivar estrategias que permitan compatibilizar las trayectorias educativas con el mundo laboral de los estudiantes que trabajan. Con el SPTE se propone el trabajo a través de cuatro componentes: los sistemas de información, detección temprana, equipos de seguimiento y el proyecto institucional. Los sistemas de información de los diferentes subsistemas, recogen información de las trayectorias de los estudiantes y permiten el seguimiento de situaciones educativas. Como segundo componente se propone un protocolo de detección temprana de situaciones de riesgo, para los diferentes actores en el ámbito de la ANEP. En tercer lugar se busca conformar en cada centro educativo un equipo de trayectorias educativas, que realice seguimiento y acompañamiento a través de la identificación de estrategias, búsqueda de caminos alternativos y planificación de los desafíos con los estudiantes. El cuarto componente, vincula el proyecto pedagógico del centro a una estrategia de protección de trayectorias educativas para los actores involucrados en el centro educativo.

En este contexto a partir del año 2017 se realizan una serie de definiciones políticas que afectan directamente a los subsistemas, entre ellos al CETP, estableciéndose un protocolo para la inscripción de los estudiantes que ingresan a enseñanza media y cambiando los lineamientos que definen el perfil de ingreso del FPB.

Para las inscripciones del año 2017 en CETP se establecieron una serie de recomendaciones para tener en cuenta en EMB. En las recomendaciones se concibe a la inscripciones como “una instancia administrativa y pedagógica en la que se conjugan las líneas de políticas educativas con los intereses y posibilidades de los adolescentes y jóvenes que llegan a la institución de enseñanza media” (CETP- Programa de Educación Básica, 2017a). Se considera la inscripción más allá de un

simple trámite administrativo, siendo un elemento de peso para la continuidad del estudiante y un eslabón fundamental en la protección de las trayectorias educativas. Como primera recomendación en las inscripciones 2017, se define que los centros del CETP reciban por medio de la Plataforma GURI la pre-inscripción de los estudiantes que egresan de Primaria, solicitando a las instituciones educativas que formen equipos integrados por administrativos, educadores, adscriptos y docentes conformando duplas administrativo-pedagógicas. Para las inscripciones al FPB se recuerda que la definición de la orientación siempre debe una elección del estudiante, y en caso de no contar con el oficio elegido por el estudiante, se debe informar cual es la institución más cercana que lo ofrece y el turno en que se encuentra. Desde el Programa de Educación Básica se confecciona una guía disponiendo una serie de prioridades para la inscripción del año 2017:

- Quienes provengan del CEIP 2016 y hayan realizado la preinscripción de acuerdo a lo establecido entre los subsistemas para Montevideo, Canelones e interior.
- Quienes ingresaron en 2016 en el *Plan de Integración Pedagógica (Vinculación Interciclos)*. Inclusión de cohorte 2015-2016 acompañado por el SPTE
- Egresados de los CEC
- Programas Prioritarios: Jóvenes en Red, ETAF, Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos, Gol al Futuro, Aulas modalidad B. (CETP- Programa de Educación Básica, 2017b)

De esta manera se modifica el perfil de ingreso al FPB, a través de una definición política externa al subsistema, previo a la reformulación del REPAM, que como hemos señalado con anterioridad había sido modificado hacía menos de 6 meses. En mayo del 2017 se vuelve a reformular el REPAM, habilitando el ingreso al FPB a una nueva población:

- PERFIL DE INGRESO

Artículo N.º 8 – Estarán habilitados a solicitar la inscripción para realizar los cursos de FPB en la orientación elegida, los estudiantes que se encuentren en alguna de las siguientes situaciones según sus antecedentes académicos:

1. Egresados de Educación Primaria o que no hayan completado 1er. año de Ciclo Básico. (Trayecto I – Módulo I)
2. Los que han aprobado 1er. año de Ciclo Básico, Módulos I y II del Trayecto I, o equivalente, con hasta 3 previas. (Trayecto II, Módulo I).
3. Los que han aprobado 2do año de Ciclo Básico, o equivalente con hasta 3 previas. (Trayecto III – Módulo I)

No existirá límite mínimo de edad al momento de la inscripción (ANEP/CETP-UTU, 2017: 4)

A partir de este acontecimiento cambia la filosofía original del Plan, que en su diseño había sido pensada como una política focalizada de inclusión educativa enfocada en la población de

estudiantes con trayectorias educativas de rezago escolar y desvinculación en enseñanza media. De esta forma, el programa comienza a captar estudiantes que egresan de enseñanza primaria con 12 años de edad, dejando de enfocarse en aquellos jóvenes que no encontraban sentido en la enseñanza media y recurrían a una formación profesional para obtener una forma de ingreso al mercado laboral.

Es necesario señalar algunas contradicciones en el cambio de orientación de la política. En primer lugar, las nuevas disposiciones del FPB priorizan la inscripción de estudiantes que egresan de primaria, dejando en segundo plano a estudiantes que en un primer momento fueron su población objetivo.

En segundo lugar, la orientación profesional del Plan fue pensada con el objetivo de abarcar a jóvenes y adultos sin vinculación con el sistema educativo para que puedan obtener una acreditación que habilite su inserción en el mercado de trabajo. Al orientarse el FPB hacia los estudiantes que egresan de primaria, se pierden de vista especificidades en relación a la edad y la vinculación con el mundo laboral.

La apertura del FPB provoca que los estudiantes recién egresados de enseñanza primaria deban decidir por una orientación profesional de forma prematura, proponiendo un modelo de identidad vinculada al trabajo que se contradice con los acuerdos internacionales en la búsqueda de la erradicación del trabajo infantil. A esto se debe sumar la creación de circuitos diferenciales de circulación de saberes, de forma cada vez más prematura, generando una desigualdad en la apropiación del legado cultural ofrecido a las nuevas generaciones. De esta forma se ofrecen distintos modelos de identidad a una misma población etaria, según el plan educativo de enseñanza media básica por el cual transiten y el origen social que los determina. Ello contradice la opción de establecer un piso común para todos los sujetos con diversidad de modelos de identificación que se puedan ofrecer a todos por igual, sin importar su condición social.

El abordaje de sentidos y modelos de identidad que se proponen a través de los discursos del Plan FPB, es un preámbulo para la comprensión del próximo capítulo destinado al análisis de los entramados discursivos en relación a las trayectorias educativas, los sentidos atribuidos a la formación y los modelos de identidad que interpelan a los jóvenes que se forman en el FPB.

F– CAPÍTULO V: ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO SURGUIDO DE LAS ENTREVISTAS

Ejes Temáticos y Categorías de Análisis

A través del presente apartado abordaremos analíticamente el material empírico surgido a través de las entrevistas realizadas a 26 estudiantes de FPB y en los distintos grupos de discusión concretados en las instituciones educativas. Durante el proceso de codificación de las entrevistas hemos pensado 3 ejes para la organización del material empírico, donde ubicaremos varias categorías: un primer eje introductorio referente a las trayectorias educativas de los jóvenes, un segundo eje que nos permitirá abordar la manera que los sujetos observan al Plan FPB y un tercer eje en relación a los propios sujetos.

El primer eje temático plantea como punto de partida una introducción a los recorridos educativos de los jóvenes, a los efectos de indagar las razones que determinan su inscripción al FPB, para luego observar cómo esto influye en la concepción que tienen los estudiantes sobre el plan.

El segundo eje trata sobre la manera en que los sujetos observan al Plan FPB y abarca cuatro aspectos para analizar: en primer lugar las particularidades del plan desde la perspectiva de los estudiantes, en segundo lugar el vínculo con los docentes, en tercer lugar el relacionamiento con sus pares y por último la valoración de los conocimientos que reciben en la formación.

Para finalizar el tercer eje apunta específicamente hacia los sujetos del Plan FPB, abarcando la continuidad educativa y las formas en que los sujetos se posicionan en relación al FPB.

1. Primer eje temático: Andamiaje educativo

El primer eje temático busca abordar los diferentes recorridos de los entrevistados, con el fin de conocer cómo fue su ingreso al FPB, qué razones los llevan a optar por la formación técnica, cómo fue su trayectoria educativa previa, cuáles fueron los factores determinantes de su elección y los obstáculos que encontraron para su continuidad educativa en otro tipo de propuestas de EMB.

Este eje se estructura en base a dos categorías: una primera categoría vinculada a las causas y condiciones que determinan el ingreso al Plan FPB y una segunda categoría vinculada a conocer las trayectorias educativas de los estudiantes.

Hacemos referencia al ‘andamiaje educativo’ como una manera de definir el modo en que se van armando las trayectorias educativas, en base a un acumulado de experiencias vinculadas a la continuidad, discontinuidad, vinculación, desvinculación, repetición, el tránsito por distintos formatos de enseñanza media, que determinan discursivamente las posiciones adquiridas en relación al FPB.

1.1. Condicionantes y causas para el ingreso al FPB

Como hemos señalado, originalmente el Plan FPB priorizaba la inclusión de jóvenes de 15 años con trayectorias educativas de desvinculación, repetición y rezago en el sistema educativo formal, para la acreditación de la enseñanza media básica. En el año 2017 cambia el enfoque de la política educativa, habilitando el ingreso directamente desde enseñanza primaria y diversificando el abanico de condicionantes que motivan a inscribirse en FPB.

Nuestro interés está puesto en conocer las formas en que los jóvenes se acercan a la propuesta, cuáles fueron las razones que motivaron su inscripción en el Plan, las limitantes que encontraron en el sistema, cómo fue la elección del oficio y quiénes los acompañaron en esa tarea.

1.1.1. Límites de las propuestas

Entre los motivos que condicionan la inscripción al FPB, surge de las entrevistas los límites establecidos en los distintos planes de estudio, donde se controla la edad necesaria para el ingreso o la continuidad dentro de las propuestas educativas para las distintas modalidades de enseñanza media básica. Los formatos tradicionales de Ciclo Básico o Ciclo Básico Tecnológico establecen como límite los 15 años de edad para el ingreso a las propuestas. El FPB en su diseño original permitía únicamente el ingreso a partir de los 15 años, habilitando la reincorporación a la educación formal para aquellas poblaciones que no cumplían con las condiciones para continuar en los formatos tradicionales. Encontramos en el límite de edad un factor de incidencia en la elección por la enseñanza técnica:

Tenía 15 años cuando empecé el liceo (número del liceo), cursé 15 años, en el año 2015 como repetí, no pude volver a primero porque el año que viene, en el 2016 ya cumplía 16 años y me tuve que cambiar de institución (E.1)

En sí yo no tenía ni idea que existía el FPB, pero como mi edad para entrar de nuevo en primero en Ciclo Básico ya era, tenía 15 y no podía entrar devuelta, se me presentó la oportunidad de entrar al FPB (E.18)

Porque yo había repetido Ciclo Básico y... tenías que tener 15 años para entrar al FPB o cumplirlo el mismo año, hasta el año pasado era así y ta y la educadora hablo con mi madre, la educadora no la adscripta si quería anotarme en FPB y dijo que sí (E.26)

En estos casos la edad representa una barrera que afecta tanto a los estudiantes que transcurren su trayectoria educativa en el Liceo como en UTU. En los distintos planes de Ciclo Básico los estudiantes no pueden continuar cursando el primer año luego de haber cumplido los 15 años; por el contrario en FPB los estudiantes no podían inscribirse hasta tener 15 años de edad. Vale aclarar que el límite de edad establecido para el FPB cambia en 2017, habilitando la inscripción a partir desde los 12 años.

La edad no solo resulta una restricción establecida por los programas de estudio, en algunos casos cumplir la mayoría de edad representa un límite auto-impuesto por los propios estudiantes para completar su escolaridad, fundamentando su elección: “después me inscribí acá en la UTU, en mecánica, que dije ta voy a cumplir los 18 tengo que, claro” (E.6)

La edad mínima para ingresar a estudiar en una formación técnica también representa un límite personal para la elección del oficio. Entre los entrevistados, encontramos un estudiante que teniendo la posibilidad de elegir el Ciclo Básico de Secundaria o UTU, opta por el ingresar al Liceo tomando en cuenta la prematurez para la elección del oficio. En este caso, para el estudiante el límite está dado por la edad o la inmadurez para tomar la decisión de elegir un oficio: “porque tenía compañeros que estudiaron, pero me dieron la opción de entrar en UTU o en liceo, pero preferí Liceo porque si elegía un oficio era muy chico, tenía 12 años...” (E.3)

En algunos casos la frontera es establecida por la decisión de los referentes institucionales, donde la continuidad en un plan o la inscripción en otro dependen del rendimiento o la conducta del estudiante y no de una elección personal. Para algunos estudiantes el rendimiento académico se vuelve un obstáculo para la continuidad en formatos tradicionales de enseñanza media:

E - Porque repetí Ciclo Básico y no me querían anotar en Ciclo Básico no sé por qué, entonces la Directora me dijo que había Chapa y Pintura de mañana en FPB y ta y me tuve que anotar ahí.

I - No te querían anotar o vos no te querías anotar?

E - No, no me querían anotar (...) Claro en el Ciclo Básico entonces me anotaron en FPB (E.22)

E - Si y después ta y después repetí dos veces primero (...) Si y ahí me pasaron para acá (E.26)

P1 - Porque yo no quería estudiar Chapa y Pintura y como ta mi madre no me quería mandar para otro lado porque es más cerca, tuve que hacer esto y no me quería anotar en, no me querían acá.

I - Aaaa en cuál de acá?

P1 - Eee la adscrita no me quería anotar en el Ciclo Básico.

I - Aaaa en Ciclo Básico

P1 - Claro no me quería anotar

I - No te querían anotar, por qué no te querían anotar no te dijeron?

P1 - Porque hacía muchas cosas, ta me portaba mal, ta pero igual eso no justifica nada.

I - No justifica claro, si vos quieres estudiar o sea no te tienen que..

P1 - Y ta y mi madre tuvo que hablar con la Directora y todo, para que me anotaran sino no me anotaban. (G1.P1)

En estos casos el límite no está establecido por la normativa de la propuesta educativa sino que forma parte de costumbres a la interna de los centros, donde se ponen en juego determinadas directivas para la continuidad de los estudiantes en las distintas propuestas. Estas directivas responden a criterios de la cultura institucional, por lo tanto la repetición o faltas de conducta no están establecidas de antemano en ninguna normativa para la derivación per se de los jóvenes hacia el FPB. En este sentido Frigiero, Poggi y Tiramonti analizan el concepto de cultura institucional, definiéndola como:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ellas (1992: 35).

Es así que desde la propia institución se marcan circuitos educativos por donde circulan los estudiantes y se acuerdan criterios que determinan las características de los jóvenes que deben permanecer en uno u otro programa, además de los ya establecidos en la normativa. Las formas en que ponen en práctica y se da sentido a las políticas educativas a la interna de las instituciones es parte de esa cultura institucional que determina la derivación de los estudiantes según criterios que se definen a la interna de los centros educativos, como la conducta o el rendimiento. Esto genera una manera de interpelar e identificar planes educativos y sujetos que forma parte del imaginario de las instituciones, en tanto representaciones de los sujetos que se interponen en las relaciones, “sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 37). Expresiones como “no me querían anotar en Ciclo Básico”, “me tuve que anotar ahí”, “me pasaron para acá”, “tuve que hacer esto”, denotan un posicionamiento de los jóvenes donde las derivaciones son entendidas de forma arbitraria. Los criterios de derivación de los sujetos hacia los programas responden a los modelos de gestión de los centros educativos, resultantes de la articulación de la propuesta de los equipos directivos que se ajustan con los criterios del resto de los actores de la institución, “resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 38)

Como hemos señalado, las reformulaciones del REPAM modifican algunos lineamientos, autorizando el ingreso “a aquellos estudiantes que acrediten el ciclo de Educación primaria aprobado, sin límite de edad” (ANEP-CETP, 2017:1). Los estudiantes que ingresan directamente de la escuela lo hacen a través de un sistema informatizado destinado al seguimiento de alumnos de primaria y secundaria en su trayectoria educativa. La preinscripción se realiza de manera temprana, conjuntamente entre la familia y la maestra, acordando 3 opciones entre centros, modalidades de EMB y orientaciones, que el estudiante deberá elegir. En este contexto los egresados de primaria también encuentran limitantes en la elección de la modalidad de enseñanza media. El bajo rendimiento académico durante la escuela resulta una barrera para el ingreso a Ciclo Básico y un motivo para su derivación al FPB.

Yo me vine a inscribir el año pasado en diciembre me vine a inscribir yo acá para hacer Ciclo Básico y me dijeron que no había más lugar y también me dijeron que había quedado en FPB por el tema de que yo había pasado con una nota muy baja en la escuela, entonces ta me dejaron acá. (E.23)

Este proceso de selectividad de los estudiantes, se instala a través del imaginario que surge en la conjunción de la cultura institucional con las nuevas normativas de la política educativa introducidas por el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, que establece la inscripción al FPB de alumnos que egresan de enseñanza primaria. En instituciones donde existe mayor demanda de una propuesta educativa de enseñanza media, se establecen criterios para la derivación de los jóvenes hacia otros formatos.

La continuidad de los jóvenes dentro de un mismo plan de estudios también está limitada por la culminación de programas como Centros Educativos Comunitarios (CEC) o el Programa Aulas Comunitarias (PAC).

Yo salí de la escuela y ta, y empecé a ir al aula, hice dos años ahí y ta después fue vino y me anotó (E.8)

estaba haciendo Electricidad de casas, y ta y yo terminé el año ahí y te dan un año solo para estar ahí (E.24)

el año pasado a mitad de año fui al CEC y ta y del CEC pasé de año a segundo y tenía acá (...) Nada tipo me dieron el pase para acá y ta y me dijeron si me quería anotar en FPB y ta (E.25)

Estos programas ofician como puentes hacia el sistema educativo formal, enfocados al reingreso de los jóvenes a la EMB, a través de propuestas comunitarias y en coordinación con Organizaciones de la Sociedad Civil. Debido a la especificidad de ambas propuestas, solo contemplan uno o dos años

de enseñanza media. Para la culminación de este nivel es necesaria la derivación hacia otro programa, siendo esta otra de las razones por la que los estudiantes inician sus estudios en FPB.

1.1.2. Interés en los oficios

Uno de los principales motivadores curriculares del FPB, es la posibilidad culminar la enseñanza media a través de la realización de un oficio, teniendo como sustancial atractivo el aprendizaje a través del trabajo práctico a distinción del aprendizaje por disciplinas de la enseñanza secundaria. En algunos casos los entrevistados manifiestan identificarse y haberse interesado por el oficio previo a su ingreso al FPB:

como me gustaba la mecánica porque era lo que andábamos siempre arriba de un vehículo, quise aprender mecánica (E.1)

Sí, siempre quise estudiar Belleza, pero o sea yo vivía con mi madre y hace tres años que vivo con mi hermana, entonces mi madre dentro de todo nunca me apoyó en muchas cosas, y mi hermana este año me dijo "este año", o sea yo siempre quise estudiar y este año mi hermana me dijo "este año vas a estudiar lo que vos querés" y creo que por eso sigo de largo, porque como en el liceo es como te dije recién para que voy a ir al liceo si después y acá que como si me siento mucho mejor. (E.9)

No, y por las materias y todo entonces decidí por algo que me gustaba, peluquería o sea me gustaba pero no tanto, entonces estaba entre la peluquería e informática y por como hoy en día está así con los estudios y todo el país, yo decidí empezar informática y me gusta, es algo que me gusta que vengo con ganas a estudiar, no es una cosa que no tenga ganas de venir, pero no, me gusta venir a estudiar. (E.18)

Y empecé a estudiar porque yo de chico, me gustaba corte mi tío tenía un auto y yo con el metíamos mano, o sea yo miraba y el metía, más bien. (E.6)

La elección de los oficios parte de distintos disparadores, en algunos casos la cercanía y la disposición familiar ofician como motivadores, en otros casos el interés personal por la orientación. Como hemos visto, los estudiantes que tuvieron la oportunidad de elegir un oficio también encontraron algún tipo de limitante. En esta línea, la falta de apoyo familiar para estudiar lo que les gusta también es una determinante.

Por otro lado, tampoco los que han recibido apoyo familiar para elegir un oficio escapan de encontrar alguna traba en su continuidad educativa. La disponibilidad de trayectos en los centros de estudio, que acompasen el nivel de avance de la escolaridad de los estudiantes, también es un obstáculo para la continuidad de la enseñanza media:

E- Estaba en segundo de liceo y decidí que no era como lo mío, que yo siempre quise estudiar peluquería y ta y me enteré que, que podías hacer peluquería y al mismo tiempo ciclo básico, entonces fue como que ta me alegré y estaba en segundo de liceo y ta empecé devuelta en primero de UTU.

I - Aaa o sea que volviste un año para atrás para poder hacer peluquería?

E - Si

I - Aaaa y por qué?

E - Y porque sabía que si hacía eso era lo que me iba a gustar, porque estaba haciendo el liceo y lo hacía pero no me gustaba.

I - No te gustaba claro

E - Tenía creo que dos bajas y ahora no tengo ninguna (E.13)

La diversificación que ofrece el Plan FPB en oficios, trayectos y módulos, vuelve imposible que todos los centros puedan brindar todas las orientaciones en todos los turnos. La posibilidad de estudiar un oficio es un enganche en la revinculación de los estudiantes, pero se vuelve inoperable ante la diversidad inabarcable de cruzamiento entre oficios, trayectos y módulos que debería brindar un centro educativo.

1.1.3. Cupos y oferta de cursos en FPB

En ocasiones la organización del Plan por trayectos formativos y su diseño en base a diferentes oficios, provoca la ausencia de oferta de cursos por nivel y orientación en los centros de estudio. En el caso ya mencionado, la estudiante debe retroceder un grado en su trayectoria educativa para poder ingresar al FPB, teniendo que recursar un año ya aprobado. Si bien la reglamentación del FPB establece entre sus principios que las asignaturas que se aprueban se acreditan, la trayectoria escolar (Terigi, 2010) se retrasa, demorando el egreso oportuno de la estudiante debido al diseño pedagógico del programa. Encontrar un centro educativo cercano a la zona de referencia del estudiante con un trayecto formativo correspondiente al nivel de avance en enseñanza media y un oficio de interés, puede transformarse en una gran dificultad. La oferta educativa por trayecto y los cupos establecidos para cada orientación al momento de la inscripción, son algunas de las barreras que los estudiantes manifiestan haberse encontrado:

Yo estoy anotado porque era lo único que había, si yo voy a ser forense (E.5)

Llamé a ver si había lugar me dijeron que sí y ese mismo día de tarde vine enseguida. Si igual estuve o sea tipo me anoté re tarde tuve suerte de que quede (E.9)

Cuando me anotó mi madre ta quedaba robótica y me tuvo que poner en robótica, pero que a lo primero no lo entendía y no me gustaba (E.10)

Si, de lejos sí pero es, como en ese momento cuando me cambié era la única UTU que justo estaba abriendo el curso, porque los otros ya estaban llenos no tenían lugar o no podían y justo esta estaba abriendo, tuve que esperar un poquito (E.13)

Entre las dificultades que se generan por la singularidad del formato del FPB, se encuentra la alta demanda de algunas áreas frente a la diversidad en la matriz de oficios y popularidad de algunas orientaciones, completándose los cupos con mayor rapidez en algunas orientaciones que en otras.

En varias de las entrevistas encontramos que al momento de inscribirse en FPB, la institución no contaba en su oferta con el oficio que a los jóvenes les interesaba como primera opción:

Yo cuando me enteré los cursos que había en esta UTU quería estudiar gastronomía y fui pero no, no había más lugar. Y para seguir estudiando para no quedarme ahí en la nada y me anoté en Mecánica, quedaban los últimos cupos me dijeron y bueno, me anoté en Mecánica (E.6)

Claro y surgió que estaba electricidad, yo quería hacer mecánica en realidad, pero estaba electricidad y ta y me metí acá (E. 16)

Si, porque al principio vine y no había peluquería viste porque todavía no habían abierto el curso, y estaba lo único que me quedaba ya había salido tenía el pase y todo y digo "ta algo voy a tener que ponerme a hacer" y ta y me compré todas las cosas para gastronomía y después llaman a mi madre, después de comprarme las cosas llamaron a mi madre para avisarle que habían abierto un curso. (E.13)

Habría elegido otra cosa (...) No sé a mí lo que se, yo vine acá a hacer, mi madre me quería anotar a hacer peluquería y ta no había y ta me quedé acá. (E.23)

La disponibilidad de oficios en la enseñanza técnica depende de los talleres, las instalaciones, el mobiliario, las herramientas y la tecnología que dispongan las instituciones educativas. La oferta educativa varía según las condiciones estructurales de cada centro y la disponibilidad de los trayectos formativos. A partir de la modificación del REPAM, la prioridad se ubica sobre los trayectos de inicio que permitan cubrir la demanda de los estudiantes que egresan de la enseñanza primaria. La oferta educativa de una institución que cuenta con cursos de FPB se organiza en base a oficios y trayectos formativos los cuales están sujetos a la definición del turno. Esta disposición genera que algunos estudiantes definan la elección del oficio en base a la disponibilidad del trayecto y en relación al turno:

Si no sé, porque también la mayoría de la clase eligió Chapa y Pintura porque era lo que había de mañana, segundo era chapa y pintura de mañana sino era primero de electricidad, pero como ya hicimos el año pasado, pasamos y claro (E.26)

Igual tipo yo, tipo estoy acá porque ta porque si no, porque yo iba a hacer Mecánica pero como de tarde no podía porque jugaba al fútbol. (G2.P2)

P2- Mira justo, lo que yo había dicho hace 5 segundos, "era lo que había de mañana" jajajajaja

P1 - (No se entiende)

I - Eso es en relación a la orientación

P2 - Claro que era como lo que, lo único que puedes hacer de mañana, así que

I - Esa ¿están de acuerdo, o no están de acuerdo?

P1 - No la entendí así que no estoy de acuerdo
P2 - Claro tarada
P3 - Que él no habla porque tiene fútbol tarada
P2 - Claro que yo vine a Chapa, a hacer Chapa y Pintura porque era lo único que había de mañana que me gustaba entre comillas
P1 - A ta, si, si estoy de acuerdo (G2. P1, P2 y P3)

El diseño curricular del FPB ideado para culminar la enseñanza media básica y al mismo tiempo capacitar en un oficio, genera este tipo de intersecciones que dificultan el cruce de las variantes necesarias para la elección de la orientación y el trayecto educativo correspondiente. En un programa donde se busca innovar a través del “currículo centrado en la persona” (ANEP: 2009, 23) y definido en base a las necesidades de la población, se vuelve un obstáculo para los estudiantes encontrar un oficio que coincida con sus intereses personales frente a la diversidad de orientaciones y la especificidad de los trayectos. Una política educativa que busca garantizar la continuidad de las trayectorias completas y continuas más allá de las condiciones sociales de los sujetos, no debería obstaculizar el logro de sus objetivos por aspectos vinculados a su diseño curricular. En estos casos, el principal motivador de la propuesta se vuelve un elemento secundario, tomando mayor trascendencia las variables en relación al trayecto y el turno, que el interés por el oficio en sí.

1.1.4. Conocimiento del FPB

En relación al encuentro de los estudiantes con el Plan FPB, además de interesarnos en las razones motivadoras de la inscripción, les consultamos sobre cómo surge la iniciativa y cómo toman conocimiento de la propuesta. La mayoría de los estudiantes entra en contacto con el FPB a través de la búsqueda de algún familiar directo, por lo general su madre:

Y ta y mi madre me dijo a ver si quería hacer algún curso y le dije que Mecánica y vinimos a averiguar y ta, me anoté (E.2)

No en realidad no, no fue que me enterara o sea como te puedo explicar, un día hablando con mi hermano, justo me estaba diciendo que había una UTU ahí, acá en (nombra el barrio) había una UTU (E.6)

Acá fue porque había repetido varios años en el liceo mi madre encontró la UTU (...) Estuvo buscando centros educativos para hacer un curso sobre algo que yo quería hacer mecánica (E.7)

Yo no sabía que había una UTU acá un FPB y mi madre vino porque mi cuñada le contó, porque mi cuñada madrina hizo acá, hizo hasta tercero. (E.9)

En varios de los casos mencionados la continuidad educativa surge por búsqueda e iniciativa de referentes adultos de los estudiantes, principalmente ante la preocupación y la necesidad de que sus

hijos culminen enseñanza media. Contrariamente al objetivo que establece la política en la búsqueda de “incluir en el sistema educativo formal a jóvenes y adultos (...) una opción pedagógica que atienda a sus intereses y necesidades” (CETP-ANEP, 2009, 17), en estos casos el interés surge a partir de la iniciativa de un agente externo al sujeto, ante las falencias de los formatos tradicionales y por el gusto del estudiante por un oficio en particular.

En la necesidad de una continuidad educativa para los jóvenes también intervienen otros agentes que trascienden el círculo familiar de referencia. En varios casos los estudiantes entran en contacto con el FPB a través de sus pares que ofician como motivadores para retomar los estudios en enseñanza media:

Sinceramente, un tema de conversaciones entre amigos "metete en la UTU Negro, esto te conviene, que esto, que lo otro, haces tantos años y te conviene más" (E.4)

Porque el loco este que me saludó recién viste, me dijo para anotarnos acá y vinimos los dos y ta y el pensaba hacer robótica pero ta al final estaba lleno, hicimos los dos informática. (E.12)

A porque yo soy amiga de la hija de la Directora es mi mejor amiga y ella iba conmigo al Liceo. (...) Claro de Liceo y ella siempre me decía "vení que acá es lindo, que no se qué y te va a gustar", yo decía "ha si pero tengo que terminar el Liceo" porque pensé que hacías el Liceo pero no terminabas el Ciclo Básico. (...) Dije "no yo tengo que terminar", pero ella me explicó que ta que podías tenía taller y también tenía las otras materias, y ta y al otro año decidí venir y a parte no estaba sola estaba con ella que era mi mejor amiga. (E.13)

Ta después retomé acá con unos amigos, y ta iba a hacer mecánica pero mi amigo quería estudiar informática y ta arrancamos juntos informática. (E.21)

La motivación entre pares resulta un incentivo fundamental para la continuidad y la revinculación de los jóvenes en la enseñanza media. Las recomendaciones para seguir una formación técnica, asistir acompañado al centro de estudios por un amigo o la elección de una orientación laboral, son algunas de las aristas en donde el apoyo de pares es primordial para retomar los estudios. El acompañamiento no solo significa recomendar una orientación o inscribirse en un mismo curso o institución, en algunos casos implica el hecho de tener que retroceder un año en la propia escolaridad para poder seguir a un compañero en el mismo curso, “fue para empezar con mi compañero, porque yo estaba un año más avanzado que ellos y ta, dije ta arranco todo devuelta con ellos y ta, ahora tendría que estar más avanzado pero (...) por compañerismo arranqué devuelta” (E. 21).

Algunas de las frases utilizadas por los jóvenes para recomendar los estudios en FPB, apuntan a las facilidades y beneficios que presenta el plan frente a otras propuestas: “esto te conviene”, “acá es

más lindo”, “pero ella me explicó que ta que podías tenía taller y también tenía las otras materias”. De esta manera los jóvenes van construyendo un relato donde el FPB presenta algunas ventajas frente a otras propuestas al momento de transitar los estudios de enseñanza media.

En el mismo plano en que ubicamos a los amigos como motivadores para acercarse a la propuesta, encontramos otros referentes y diferentes canales mediante los cuales los jóvenes se encuentran con el Plan. Desde vecinos, referentes de otras propuestas, la Dirección del centro educativo, el rastreo en Internet o mediante de una búsqueda personal, son algunos de las referencias que reciben los jóvenes para comenzar a estudiar en FPB.

A, hace un montón porque soy de acá del barrio y ta, corte los vecinos me comentaron ahí y le dijeron a mi madre para ir para la utu. (E.2)

I - Dos años en el aula. Y o sea que te enteraste de esto, de la UTU a través del aula?

E - Si y ta y me anotaron ellos (E.8)

Busqué en Internet y justo apareció la UTU más cercana esta y si no estaba la de Paso Carrasco (E.9)

Al tercer año vine a averiguar si podría retomar materias, o que podría hacer y se me dio la oportunidad de FPB. Y arranqué a hacer primero de FPB con trayectoria de informática, que fue lo que más tenía facilidad y se me presentó y yo lo escogí, y... y durante todo este tiempo desde primero estos 3 años, he estado acá. (E. 18)

Y yo el año pasado hacía en el CEC de ahí de Bella Italia (...) y ta y me dieron la opción de venir para acá, la Directora me dio la opción. Y me dijo que me quedaría bien Chapa y Pintura y me gustaba Chapa y Pintura y ta y había lugar y me pude anotar. (E.24)

En el extremo opuesto en que ubicamos los jóvenes que se inician en FPB a través de un familiar o por recomendación de algún referente -mediados por una búsqueda guiada e intencionada para la continuidad educativa-, también dilucidamos situaciones donde el encuentro se da de manera fortuita y casi azarosa, “no yo no sabía, yo cuando vine, le dijeron a mi madre que yo estaba inscripta en FPB y ahí nos enteramos las dos que había FPB acá. Pero ninguna de las dos sabíamos” (E.23). Este tipo de situaciones surgen en el momento que los centros de enseñanza media, comienzan a recibir estudiantes inscriptos mediante el Programa GURI (Gestión Unificada de Registros de Información) de primaria, a través de la implementación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Hemos señalado que SPTE busca “proteger y acompañar la educación obligatoria, entendiendo tal acompañamiento como ‘un proceso sistemático y planificado’ a lo largo de toda la vida escolar e incluyendo el ‘tránsito interciclos’” (CODICEN, 2016: 1). A través de estos lineamientos se busca generar “sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles” (CODICEN, 2016: 1) y conformar equipos en cada centro educativo

para acompañar las trayectorias estudiantiles de los que presenten dificultades. Esto se inscribe en el desarrollo del Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos que a través del Programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria preinscribe en diferentes opciones de enseñanza media a los estudiantes que van a egresar de sexto año de escuela. De esta manera se garantiza la continuidad del interciclo de primaria a media, gestionando la posibilidad de estudiar en un centro de enseñanza de CETP o CES, según los intereses de los jóvenes y la disponibilidad de los centros educativos. La diversidad de programas educativos para el mismo nivel en un centro y la disponibilidad de cupos en grupos y orientaciones, en ocasiones generan que la primera opción elegida entre la familia y el estudiante no sea la resultante, abriéndose un abanico de posibilidades que intenta contemplar las diferentes opciones elegidas. Es así que en un primer momento se dan casos de estudiantes que no conocían el FPB y entran en conocimiento al momento de empezar a cursar la enseñanza media.

1.1.5. Desinterés en los formatos tradicionales de enseñanza.

Entre las razones que llevan a los jóvenes a optar por la propuesta nos encontramos con relatos que hacen referencia al desencanto por el Liceo, oficiando como puntapié en la búsqueda de nuevas alternativas para culminar la enseñanza media:

No me gustaba el liceo, no me gusta el liceo (...) No, no hice primero de liceo en el (n.º del Liceo) repetí, después hice otra vez y lo pasé y como no quería saber nada con ese liceo me vine para acá. (E.5)

No el Liceo no me gustaba mucho. (E.13)

No me interesó más (...) Porque ta es mejor estudiar una carrera que solo el liceo. (E. 14)

No sabía en que anotarme porque tuve experiencias en dos liceos y no me fue bien. (E. 19)

Esa desmotivación se vincula con múltiples repeticiones y la necesidad de realizar una “carrera” vinculada a una continuidad en el mundo laboral. En el análisis documental hemos abordado como el desinterés en los formatos tradicionales se configura en uno de los fundamentos discursivos para la creación del Plan FPB.

1.1.6. Interés de continuar los estudios

Más allá del desencanto que manifiestan algunos estudiantes por la propuesta de Ciclo Básico, también encontramos jóvenes que demuestran sus expectativas en relación a la formación en FPB, refiriéndose a ella como una forma de cambio o de experimentación en una nueva modalidad:

Sí, lo que me gustaba no, en realidad para probar, porque ta desde chico me gustan las motos y todas esas cosas, me gustan los motores y ta dije vamos a probar a ver que surge. (E.2)

No sé, solamente quería cambiar y... (E.5)

Además de las expectativas generadas frente a una nueva experiencia de estudio, encontramos jóvenes que manifiestan interés en continuar, independientemente del cambio de propuesta o no. Estos buscan la posibilidad de retomar y enfrentar los estudios con una actitud distinta. El interés también lo marca la posibilidad de estudiar en un centro educativo de UTU, indistintamente de tratarse de una propuesta de FPB o CBT, o de la búsqueda de un oficio en particular:

Y porque quería estudiar este año no, el año pasado había repetido y ta me tenía que poner las pilas (E.26)

No, la idea fue estudiar en una UTU, ir para una UTU y ta y llegamos acá y estaba el FPB y ta nos anotamos. (E. 21)

Por último, la ubicación y la cercanía al centro educativo, representan un factor que influye en la elección del FPB como programa para completar la enseñanza media:

Yo vine acá porque había una UTU cerca y vine (...) Claro que se inauguró la UTU digamos (...) Si obvio, ahí en el (nombra la zona) y cuando dijeron que se iban a hacer la UTU acá se vinieron todos para acá y acá vine. Yo me anoté acá porque ta.(E.15)

Porque era lo único que había, y por ... ta porque me quedaba cómodo o sea me quedaba cerca y ese tipo de cosas. (E.16)

Y porque no, sino no podía... tipo yo quería estar en la UTU y ta y yo vivo cerca de esta, de acá. (E.20)

Encontramos una amplia variedad de razones que encaminan a los sujetos al encuentro con el Plan FPB, abarcando desde los límites impuestos por otras propuestas de enseñanza media, el interés en los oficios, la oferta de cupos establecidos en los cursos, la búsqueda o recomendación de referentes y familiares, el desinterés por los formatos tradicionales, el interés de continuar estudiando, hasta la cercanía del centro educativo. Se ponen así de manifiesto dos tipos de factores que determinan la elección de la propuesta: por un lado los factores establecidos por los diferentes planes de estudio y las culturas institucionales y por otro los definidos en base al interés de los estudiantes.

Para continuar observando cómo se construyen los entramados discursivos en relación al FPB, en el próximo apartado haremos una pausa en las trayectorias educativas de los jóvenes y cómo los recorridos juegan un papel importante al momento de definir una posición en relación a la propuesta.

1.2. Trayectorias Educativas

En este apartado nos detendremos en analizar las trayectorias educativas y los diferentes recorridos realizados por los estudiantes hasta ingresar en FPB. El destino es observar cómo se va construyendo el andamiaje educativo sobre las experiencias en enseñanza media. La construcción simbólica de significaciones sobre la escuela y de la educación en general, según Crego y González, implica la coexistencia de temporalidades:

el presente, como significaciones de la experiencia en sí misma; el futuro, puesto en juego en las expectativas, los deseos que esconde el asistir a la escuela; y el pasado, en relación a la propia trayectoria escolar, la historia familiar y las relaciones con el sistema educativo y laboral. Este último viene de la mano con la consideración de pensar la escuela en diálogo con las trayectorias de vida que median las representaciones y las demandas que se depositan -y se satisfacen o no- en la escuela. (2015: 101)

En este recorrido buscaremos retomar los eventos que construyen el andamiaje de las trayectorias educativas, entre los que se encuentran: la discontinuidad de las trayectorias, el tránsito por diversas propuestas de enseñanza media (los formatos tradicionales y los formatos de inclusión), la desvinculación, la repetición y casos donde el tránsito ha sido únicamente por FPB. Conocer como los estudiantes construyen significaciones sobre las trayectorias educativas nos aportará algunas claves de lectura para comprender de qué manera los sujetos se posicionan respecto al Plan FPB y cómo los distintos recorridos los interpelan e inciden en la forma identifican a sí mismos.

1.2.1. Trayectorias Discontinuas

En cuanto a los recorridos pedagógicos de los jóvenes que se inscriben en FPB, una de las principales experiencias que surge de las entrevistas es la que apunta a la discontinuidad educativa, representada por un quiebre en las trayectorias de los entrevistados. Esa discontinuidad está dada por un *impasse* en los trayectos escolares de los jóvenes, que manifiestan haber estado algún período sin transitar por el sistema educativo formal. La discontinuidad puede darse de varias formas, en algunos casos hay estudiantes que permanecen largos períodos de tiempo sin estudiar, inclusive varios años consecutivos. También puede darse al egreso de la enseñanza primaria o en el transcurso de la enseñanza secundaria:

I- Estuviste algún año sin estudiar o siempre?

E - Si estuve, después que hice 3 veces primero, creo que fue en el 2015, 2014 (E.6)

No, salí del Liceo, tuve un año que no hice nada. (E.15)

Bueno, para comenzar yo acá arranqué en Ciclo Básico, hice primero pero no logré completar mi primer año y luego por otro año estuve sin hacer nada. (E.18)

Y mira yo estaba en el Liceo (número del Liceo) y ta hubo un tiempo que lo dejé, lo dejé en segundo y estuve un año sin estudiar, corte trabajando ayudando a mi viejo y todo (E.21)

E- Ya sabía de hace tiempo y estaba para anotarme, porque estuve dos años sin estudiar nada. Y pensé estudiar en el Liceo, después me enteré que estaba la UTU y ta el Liceo como son 6 años y acá como son 3 y 2 o 3 y 3 (...)

I- ¿Vos qué hiciste, saliste de la escuela estuviste dos años sin estudiar y después viniste y te inscribiste acá directamente?

E – Si (E.12)

La discontinuidad educativa en estos casos puede darse como consecuencia de las reiteradas repeticiones o sin siquiera haber culminado el primer año de enseñanza media. También se presentan casos de estudiantes que egresaron de primaria pero no tuvieron continuidad inmediata en los centros de enseñanza media, seguramente por la falta, en ese momento, de una política de seguimiento del tránsito educativo entre los subsistemas. Con ese objetivo se da el surgimiento del SPTE, para garantizar el pasaje de interciclo entre enseñanza primaria y media, buscando garantizar el derecho a la educación independientemente de la propuesta educativa que elijan los estudiantes. Hay casos dónde la discontinuidad se da por un periodo menor de tiempo, luego de la primera mitad del año y se repite en reiteradas ocasiones:

No, siempre estuve estudiando, corté esos dos años que dejé, dejé casi a mitad de año o un poquito más (E.2)

Eee yo vivía en Montevideo y me mudé para acá, el año pasado dejé dos años liceo (...)Prácticamente siempre o sea los dos años que dejé hago hasta junio y dejo (E.9)

Solo la mitad de un año tipo abandone alrededor de agosto (E. 25)

En relación a la discontinuidad de los jóvenes en la enseñanza media básica, también nos interesa poner foco en las razones que influyeron en la decisión de realizar una pausa en la trayectoria educativa. Encontramos casos de estudiantes que debieron realizar un impasse en sus estudios de manera forzada, condicionados por el contexto y la falta de propuestas vinculadas a la educación profesional cercanas a su lugar de residencia, debiendo esperar la inauguración de una Escuela Técnica en la zona:

I - Ahí está. Emm bueno y estuviste algún año sin estudiar?

E - Si el 2016

I - Bien, todo ese año no hiciste nada, que era que estabas esperando para...

E - Para anotarme acá (E.11)

I - A bien, ta o sea que no estudiaste en ningún aula, ningún liceo, ningún nada, nada de nada. Bien y esto si estuviste algún año sin estudiar, si?
 E - Sí
 I - Y por qué estuviste?
 E - A porque me daba como miedo ir al liceo.
 I - Te daba miedo?
 E - En serio
 I - Si? Bien
 E - Como de no saber así. (E. 12)

En este caso el estudiante egresa de primaria pero no continúa inmediatamente en ningún centro de enseñanza media, viéndose interrumpida su trayectoria educativa por el miedo de no responder a los niveles académicos exigidos en las propuestas tradicionales de enseñanza media. Frente a la posibilidad de “no saber” y tener que exponerse a un fracaso educativo, el estudiante opta por discontinuar su trayectoria educativa hasta ingresar en un centro que ofrezca la posibilidad de realizar sus estudios vinculados al mundo laboral.

Dentro de las razones que empujan hacia la discontinuidad de las trayectorias, encontramos situaciones de estudiantes que reiteradas ocasiones abandonan la enseñanza media argumentando que no les gusta lo que estudian, que no sienten ganas de asistir o simplemente que no tienen interés de cursar tanto en el liceo como en FPB:

Después antes de audiovisual estaba haciendo segundo de informática que lo dejé, ahí cuando que estaba acá dejé informática porque no (...) No, no me gustaba no, no, no quería venir, no vine o sea dejé. (E.15)

Eee fue porque abandoné 3 años en el Liceo y no me gustaba el Liceo o sea no, no me llamaba la atención y creí que el FPB de Robótica era más interesante, tenía más posibilidad de... de o sea salir con más conocimiento. (E.17)

Si, estuve un año entero sin hacer nada, de lo cual me arrepentí bastante y ta después de tomar cabeza ta ya mas (...) El motivo en sí era porque quise hacer la típica de la adolescencia que no querés hacer nada, estás vago que no querés hacer nada prácticamente solo vivir la vida, y ta y después de un año de experiencia la que no fue muy buena, y ta decidí poder hacer algo para mi vida y poder pensar un poco de lo que voy a hacer a futuro.(E.18)

La existencia de las políticas de inclusión educativa tienen como fundamento el antagonismo con los modelos tradicionales de asignaturas, los cuales no se involucran en los intereses y la vida de los jóvenes (Programa Planeamiento Educativo, 2007). La discontinuidad y el surgimiento de propuestas de inclusión, es asociada por Southwell en relación a los formatos tradicionales y la aparición de las Escuelas de Reingreso:

El punto de partida de la propuesta fue un diagnóstico extendido acerca de que una de las causas por las que los jóvenes abandonan la escolaridad está asociada a la rigidez del régimen académico, con poca flexibilidad horaria, y a la repitencia por deuda de asignaturas que no reconoce aquellos

conocimientos que sí han sido acreditados. Por supuesto no puede obviarse la incidencia de las dificultades económicas, sociales, y de falta de protección y asistencia, propias de las condiciones de vida de esos jóvenes. A la causa antes mencionada, se suma la conclusión que la pedagogía viene mostrando desde hace algún tiempo acerca de que los jóvenes tienen dificultades con la cursada simultánea de tantas asignaturas. Esa cursada en bloque de una decena o docena de materias constituiría también un problema a la hora de avanzar en la escolaridad.

Los formatos tradicionales como Ciclo Básico y Ciclo Básico Tecnológico responden a modelos académicamente rígidos, poco flexibles y asignaturistas, que dificultan la continuidad frente al surgimiento de acontecimientos en la vida de los sujetos. Las dificultades económicas, familiares y las distancias del lugar de residencia al centro educativo, son factores que influyen en la discontinuidad de los jóvenes en sus estudios:

Temas económicos porque mi viejo tiene muchas cuentas y yo dije ta dejo el estudio y le doy una mano a trabajar, y ta estuve un año ayudándolo y después ta retomé acá. (E. 21)

Claro, y hice medio año y ta como me... vivía muy lejos porque vivía para allá para Millán y Lecoq, y ta y yo venía hasta acá hasta el 16 de Camino Maldonado y me tenía que levantar muy temprano para venir hasta acá. Entonces dejé a mitad de año y ta pero tenía altas las notas después fueron bajando, en mi primer boletín traje dos bajas y después ya, ya las dejé. (E. 24)

Los factores que inciden en la discontinuidad de las trayectorias como las distancias al centro educativo, las dificultades económicas y la inexistencia de propuestas vinculadas al mundo laboral, son causas que trascienden a los sujetos y responden a falta de adecuación de las propuestas tradicionales.

1.2.2. Transito por Diversas Propuestas

El segundo punto sobre las trayectorias educativas está enfocado en el tránsito de los estudiantes por diversos formatos, en donde retomamos las perspectivas de los jóvenes en relación a las distintas propuestas, sus dificultades, aspectos de la convivencia en los centros, el vínculo con docentes, el relacionamiento con los compañeros y las diferencias en base a los niveles de exigencia en cada uno de los programas. Debemos tener en cuenta que la experiencia escolar previa, como Crego y Gonzalez plantean, representa una fuente de diferenciación social “al partir de desigualdades previas a las que se encadena, de modo que conocer la experiencia escolar de los sectores pobres contribuye a dar cuenta de cómo ésta repercute en el proceso de acumulación de desventajas” (2015: 100)

A partir de las entrevistas nos encontramos con una diversidad de formatos de educación media y de transición entre los ciclos por los que han circulado los estudiantes antes de comenzar en FPB.

Entre estos ubicamos los formatos tradicionales como el Ciclo Básico del CES o Ciclo Básico Tecnológico de CETP y los formatos de inclusión (Conde, 2018), como el Programa Aulas Comunitarias del CES o los Centros Educativos Comunitarios del CETP y Tránsito Educativo.

1.2.2.1. Formatos tradicionales: Ciclo Básico o Ciclo Básico Tecnológico

En relación a los formatos tradicionales asociados a las propuestas de Ciclo Básico del CES o el Ciclo Básico Tecnológico del CETP, los estudiantes destacan los obstáculos que interfieren en la continuidad educativa. Ambos formatos se caracterizan por presentar programas asignaturistas con propuestas curriculares de carácter anual, donde el estudiante debe alcanzar la suficiencia en todas las materias o de lo contrario deberá rendir exámenes por cada asignatura a los efectos de aprobar el año. La estructura curricular de estas propuestas está constituida por asignaturas independientes e inconexas entre sí, lo que exige un gran esfuerzo para mantener un equilibrio entre todas las disciplinas. La diferencia entre ambas propuestas radica en el enfoque tecnológico del CBT, que “permite vivenciar e interiorizar la ciencia, la tecnología y la técnica, como componentes esenciales de la educación general” (CETP/UTU, 2018: 7). La propuesta programática del CBT cuenta con las mismas asignaturas del Ciclo Básico de Secundaria, además de contar con materias como tecnología, sexualidad y dos Talleres Optativos Curriculares (T.O.C) por año.

Uno de los principales obstáculos que interfiere en la continuidad educativa de los estudiantes en ambos formatos de Ciclo Básico es el régimen disciplinar y asignaturista que presentan estos programas de estudio. Ello puede apreciarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Sos más aislado, porque estas en un liceo, son 12 materias y si no estudias te jodes (...) Solo vienen y te dicen lo básico que si no subís las materias vas a repetir de año. (E.1)

Sí es un poco aburrido porque son demasiadas materias, son bastantes (...) Y también que a mí no se me hacía muy fácil (...) No podes mantener todas al mismo tiempo, está difícil. (E.7)

Estuvo bastante bien si, estuvo bastante bien, estuvo bien lo que pasa que muy estresante materias, la gimnasia, yo no (...) Si o sea ponele que entraba no sé 7:30 a la gimnasia, tenía que llegar a mi casa y entrar a la 13:00 o a las 12. (E.15)

Todas las materias, si igual me costó tipo como te puedo decir adaptarme ahí al Liceo y ta y en la medida del tiempo me fui adaptando un poco y ta. (E.20)

Por ejemplo en el Liceo son 12 materias que algunas son al santo botón, (...) y en el Liceo tenes que hacer todo y después ahí estudiar lo que te gusta(...) Te enseñan cosas al santo botón (...) en el Liceo lo único que hacen enseñarte el sistema educativo que a ellos tipo les hace enseñarte y no te preparan para nada, porque vos en el Liceo, tenes 12 materias por ejemplo historia es como que a vos no vas a

ser historiador de grande, igual que biología y todas esas cosas, y tipo si no te gusta nada de eso te va mal, ponele no le prestaste atención y repetís y todas esas manos (E.25)

El cúmulo de asignaturas que presentan los distintos programas de Ciclo Básico genera dificultades en los estudiantes para el seguimiento del ritmo académico que los planes exigen. Entre los obstáculos que interfieren en la continuidad educativa, los jóvenes plantean haberse sentido más aislados, no poder mantener un equilibrio entre todas las asignaturas, la propuesta les resulta aburrida y estresante por la extensión de la jornada, encontrando dificultades en adaptación al egresar de primaria. Sumados a estos inconvenientes, los estudiantes que han transitado por los formatos tradicionales no encuentran sentido al cúmulo de asignaturas, no visualizan que los conocimientos les aporten herramientas para su futuro y el no demostrar interés en los contenidos se vuelve contraproducente conduciéndolos hacia la repetición. Frente a la dificultad de encontrar sentido en los contenidos y las asignaturas, los estudiantes sienten que el Ciclo Básico “lo único que hacen es enseñarte el sistema educativo”, una suerte de formación endógena que los prepara para continuar dentro del mismo sistema educativo y no con un fin significativo para los sujetos.

En este tipo de formatos donde los docentes tienen pocos espacios para coordinar, integrar conocimientos, intercambiar sobre las particularidades e intereses de los estudiantes, se vuelven modalidades de enseñanza contraproducentes para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los sujetos.

Los condicionantes enumerados anteriormente no siempre son identificados como limitantes de los propios planes de estudio. Algunos estudiantes se posicionan como los responsables de esas situaciones, los que no se adaptan, no sirven o no logran afrontar las dificultades que presentan los formatos tradicionales. Los obstáculos que se generan a través de estos planes, provocan que los sujetos se identifiquen como los responsables de las dificultades que encuentran al transitar por las propuestas, pensándose a sí mismos como los culpables de las situaciones que les toca atravesar:

Porque ta, corte estudié en el Liceo y no servía pal Liceo, y ta se me dio por la mecánica, y vine y me anoté en mecánica (E.2)

Igual cualquier gente eso lo supera yo que sé no es tanto, hay gente que hace 5to, 4to de liceo llega hasta ahí y o sea rinde materias un montón de cosas, pero le mete (E.15)

Bastante, bastante feo porque ta tuve muchas bajas en ese año y ta, más bien fue el cambio de la escuela al Liceo (E.16)

Y... yo como ta cuando terminé la escuela en la escuela me iba muy bien, y cuando empecé el Liceo, tipo fue un cambio muy diferente y como que me costó, y ta y estuve ahí más o menos y ta. (E.20)

Las barreras que presentan los formatos tradicionales generan que los estudiantes se identifiquen como los que no sirven o no están preparados para la propuesta y observan como otros estudiantes superan las mismas barreras y logran avanzar en su escolaridad. El no poder adaptarse al cambio que implica el paso de la enseñanza primaria a media, provoca que los jóvenes se ubiquen a ellos mismos en la cadena discursiva como los responsables de la situación, posicionándose como los culpables de no poder superar las barreras que el propio sistema les impone. De esta manera, los formatos tradicionales de enseñanza media generan posiciones entre los sujetos donde algunos se encuentran preparados para enfrentar con éxito su trayectoria educativa en esta modalidad y otros no, gestando una falsa oposición de identidades entre los que logran superar las adversidades y los que no. Estos modelos educativos generadores de identidades diferenciales entre los sujetos, son disparadores de algunas interrogantes que Southwell (2009) toma de Laclau:

¿Cómo pensar la unidad —tan relativa como se quiera— de comunidad, cuando cualquier aproximación a la misma debe partir de particularismos sociales y culturales que no sólo son más acentuados que en el pasado sino que son también el elemento que define el imaginario central de un grupo? ¿No excluye este imaginario toda identificación con valores humanos más universales? Y, visto desde el otro ángulo, ¿la misma proliferación de antagonismos, el mismo hecho de que no haya yuxtaposición exacta entre el grupo cultural y la comunidad global, no requiere un lenguaje de “derechos” que debe incluir la referencia universalista que está cuestionada? (2009: 29)

Las lógicas binarias producto de los sentidos que producen los formatos tradicionales, como plantea Laclau, son elementos que definen el imaginario de un grupo. Cabe preguntarse si las propuestas de inclusión refuerzan ese imaginario, generando un efecto de reafirmación de estas identidades en los sujetos.

Entre los entrevistados que han transitado por los formatos tradicionales no todos los identifican como una sumatoria de asignaturas, algunos la visualizan como una propuesta que brinda un abanico de posibilidades:

vos en el Liceo tenes como muchas materias y tenes digamos, no muchas cosas para elegir, sino que es una lista que vos podes decir bueno... (E.15)

Si porque como que es distinto la de FPB si que el Liceo, el Liceo tiene muchas cosas (E.10)

Dentro de las temáticas en las que nos centramos para consultar a los estudiantes sobre su trayectoria educativa, ponemos énfasis en el vínculo establecido con los docentes de las distintas modalidades por las que hayan transitado. En los formatos tradicionales podemos observar que existe un vínculo de distanciamiento entre los docentes y los jóvenes, que obstaculiza las posibilidades fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sí, es como te dije recién depende del docente, en el liceo tenía docentes que yo qué sé, era un desastre tenía un par que me sacaba para afuera de onda nomas y ta, acá bastante bien la voy llevando. Antes me ponían observaciones por todo (E.2)

en el liceo ya no, en el liceo te dan por excluido, si vos ves que estás mal ya simplemente es como que sos un cero a la izquierda no existís, y ta y así no se puede llegar a nada, nadie puede triunfar, nadie puede llegar a lo que. (...) hablo de la enseñanza tiene que, en los liceos tendría que ser más cercana al alumno, cosa que es complicado entiendo para el profesor porque hay muchos más alumnos y muchas más cosas que hacer. (E.4)

ya en un Liceo vos siendo mayor y estás con un menor es como que los profesores no dan, no le dan mucha bola a los alumnos, entonces eso ya ahí ya no, no te da para salir adelante (E.19)

Claro, cosa que en el Liceo tipo que te va mal y ya te hacen la cruz y como que ya no pasas. Es como que te dan bola pero si sos de las personas esas que molesta en clase ya como dicen "a este... tipo lo dejo ahí" y no te dan la oportunidad de subir las materias y eso(E.25)

El diseño curricular de los formatos tradicionales genera que los docentes puedan dedicar pocas horas semanales a sus alumnos y presentan la dificultad de lograr un vínculo de cercanía entre el docente y sus estudiantes. Esta estructura provoca que los conflictos tiendan a tramitarse a través de la expulsión del salón de clase, excluyendo a los estudiantes del proceso de enseñanza. Es importante enfatizar como los estudiantes visualizan la complejidad que implica la tarea pedagógica en este tipo de formatos, en donde el docente no cuenta con espacios individualizados para la enseñanza, lo que resulta contraproducente para el sujeto de la educación:

yo tipo a veces le decía que no entendía algo y a veces me lo explicaban algunos y otros no. (E.20)

Y... ta la, la forma de ser de los profesores, de... como te tratan (...) y en el Liceo no era lo mismo, en el Liceo era totalmente diferente todos callados, corte no te llevabas con la gente eran gente que era muy callada (...) La autoestima era medio raro el de ellos. (...) Y en muchos sentidos, no podías hablar con ellos no podías hablar ta y en el Liceo no, en el Liceo no te ayudaban en nada (E.24)

De acá el FPB creo, si igual eran más exigentes creo en Ciclo Básico, creo que sí eran mucho más exigentes (E.26)

Claro, lo de Ciclo Básico por ejemplo los profesores corte si no lo haces bueno ta, te ponen un uno y fue. (G1. P1)

Dentro las formas en que los estudiantes caracterizan el vínculo establecido con los docentes, encontramos posiciones rígidas, exigentes, estrictas, que establecen una distancia con el alumnado, generando la dificultad de que el estudiante pueda entablar una conversación y vínculo más cercano con el docente que acompañe el proceso de aprendizaje.

La reciprocidad que implica la tarea de enseñar es algo que los estudiantes reconocen como parte del vínculo, identificándose a ellos mismos como responsables en la disrupción de la relación docente-alumno.

Primero que yo digo era más inmaduro en esos años entonces yo no tenía un buen trato con los profesores, y los profesores, como yo no tenía un buen trato con ellos tampoco ellos conmigo, entonces chocábamos no era, era más bien era mi enemigo el profesor, no era el que me estaba ayudando y yo tenía otra perspectiva de la vida no pensaba que el loco está ahí tratando de dar todo su empeño para poder sacarme adelante a mí y yo lo estoy perjudicando, no pensaba eso pensaba en que este me está metiendo cada vez más problemas para bajarme más y para que esté todavía peor.. Y no es así, pero eso ¿por qué? porque los profesores no se comunicaban conmigo, no llegaban a mí, entonces ninguno me dijo, me tuve que dar cuenta solo hasta esa altura. (E. 4)

La mitad de los profesores me odiaba, yo odiaba a todos los profesores,(...) No sé, en verdad no creo porque pasa que yo en parte me busqué un poco el odio de los profesores entonces si se portaban mal conmigo ellos en parte no entendía, porque claro no, 21 observaciones tuve el primer año viste (E.5)

en Ciclo Básico no me llevaba bien con los profesores, con ninguno. (...) pero igual no son malos los otros profesores solo que no me llevaba bien yo (...) No me gustaba, en ese tiempo no me gustaba estudiar. (E.22)

Más allá de la distancia que implica el vínculo con el docente en este tipo de formatos, no debemos perder de vista que el distanciamiento no solo representa un posicionamiento que adopta el docente, también responde en gran medida al diseño de la propuesta educativa, teniendo en cuenta la cantidad de grupos y estudiantes a los que debe abarcar en el desarrollo de su tarea.

Las exigencias que plantean los estudiantes no apuntan únicamente al posicionamiento del docente, lo reconocen como parte del formato de Ciclo Básico, donde una mayor cantidad de asignaturas genera que deba ponerse el foco en una diversidad de disciplinas, deberes y trabajos, implicando más responsabilidades:

porque teníamos muchas más materias lo que pasa, tenías que estar preocupado de más cosas y más deberes, todas esas cosas más trabajos. (...) Si pasa que más exigente porque eran más materias más responsabilidades. (E.26)

P1 - En el Liceo también haces proyectos, te mandan más creo todavía.

P4 -El liceo te exige más creo, que la UTU (G1. P1-P4)

Entre las diversas complejidades que atraviesan los jóvenes que han transitado por Ciclo Básico, debemos tener en cuenta el vínculo entre pares, particularmente en este tipo de formato. Los límites de edad establecidos en los formatos tradicionales de enseñanza media, marca la diferencia entre los que ingresan desde la escuela y los presentan repetición o extraedad:

en primer año lo que tenía que vos repetías y venían todos los de la escuela, repetías devuelta y venían todos los de la escuela, y ya se te pegaba niñez (E.6)

en Liceo están todos los niños chicos y es un despelote bárbaro (E.16)

La edad de los sujetos es un elemento que define los perfiles de ingreso a las propuestas tradicionales y a las de inclusión. Los formatos tradicionales conservan un rango etario más homogéneo, mientras las propuestas de inclusión tienen grupos más heterogéneos.

El vínculo entre pares es considerado por algunos estudiantes como un obstáculo para la continuidad educativa y por otros como una fortaleza:

En realidad no me costaba era porque me dejaba llevar por mis amigos y me iba mal (E.11)

Estuvo bien porque tenía amigos de años de la escuela del año pasado, uno que otro, viste que te primero 6 y primero 5. Y ta estuvo bien o sea pasa que ya otros compañeros como que otra pinta, otras cosas (...) Claro porque como tenes que decidir si está bien o está mal, si yo que sé me ratiaba de repente y me iba al shopping, o sea lo hice una vez sola pero yo dije que esto estaba mal obviamente, pero ya no sé si en plan por las personas que había o vos tenes la decisión de decir si está mal ta (E.15)

Pero en el Liceo (n.º) había, mucha hipocresía, muchísima hipocresía, mucha gente falsa mucho cheto de mierda y bue (...) Pasa que, un poco de cómo me portaba en el (n.º del liceo) fue por la gente que estaba alrededor mío, hipocresía pero abundante, que había un año que se llevaban bien conmigo en verano después, en vacaciones de verano les decía "che cómo andas vo?¿todo bien?" algún amigo mío. Me bloquearon, me bloqueó un día todo el verano entero y después volvió, lo acosté le pegue una trompada lo maté, y al otro día viene y se me hace el amigo de vuelta, entonces fue como mmm (E. 5)

Si, allá va, no sé si no te vestís o no sos como ellos así como quee (...) Claro si, porque ellos son como "chetos" así por así decirlo y tenes que vestirme con todo de marca y todo y eso porque sino como que te tiran pa un lado. (E.13)

Dentro de los obstáculos que representa el relacionamiento entre pares, podemos observar que la conducta de los jóvenes está atada al vínculo entre compañeros. La necesidad de generar grupos de pertenencia es una característica propia en la adolescencia, donde se busca la aceptación de los compañeros a través de conductas que los puedan perjudicar en su continuidad educativa. Expresiones como: “prenderse de la bobada”, “algo que no querés hacer pero lo haces”, “me dejaba llevar”, “tenés que decidir si está bien o está mal”, “como me portaba fue por la gente que estaba alrededor mío”, destacan la manera en que los jóvenes se posicionan frente a la influencia de su grupo de pares, reconociendo lo que implica la toma de decisiones que no favorecen la continuidad educativa. Conseguir el reconocimiento de los compañeros implica que los jóvenes deben adaptarse a las normas que el grupo impone. De no cumplir esas normas el sujeto queda excluido de sus pares, “tenés que vestirme con todo de marca y todo y eso porque sino como que te tiran para un

lado”. La necesidad de generar estrategias de supervivencia dentro de los centros educativos también lleva a que los jóvenes deban decidir por las normas que les impone la institución o las que exige el grupo de compañeros.

Otra de las variables que interfieren en las trayectorias educativas está relacionada con las dimensiones y el lugar donde se encuentra ubicado el centro educativo. Las instituciones masificadas, donde comparten espacio grupos de distintos niveles de enseñanza, están expuestas a problemáticas de convivencia que contribuyen al clima dentro y fuera de los centros educativos:

E -Estudié una semana en el Liceo no más, si no sé veía más gente creo que era más gente, porque eran tres pisos de liceo creo, el que vos entras ese es uno, abajo tenes otro y arriba y ta y que vos entrabas doblabas y tenías otro arriba. Era tercero abajo, hasta cuarto creo que puede ser que había 3ero y 4to abajo y todo, igual nosotros íbamos. (...) Además todos los años pasaba que alguien tiraba gas pimienta en los pasillos y nos encerraban a todos en el patio, todo el liceo en el patio por un rato.

I - O sea que esas experiencias las tuviste en una semana ahí en el Liceo, con el gas pimienta, lleno de gente...

E - Si iba mucha gente a la salida lo que pasa que no era del liceo, por eso pasaban muchos patrulleros por ahí.

I - A... había como más conflicto

E - Porque había una escuela, pegado había una escuela y gente de la escuela y gente del Liceo y... la placita en su frente, bien en frente, la Plaza 5 viste, bien en frente está. (E.26)

Por otra parte, los estudiantes que transitaban por el Ciclo Básico Tecnológico (C.B.T) del CETP, hacen sus apreciaciones sobre la modalidad y las particularidades de la propuesta:

También porque depende de que uno vaya a estudiar a la UTU, si algún curso o si va a hacer Ciclo Básico porque es como el liceo. (...) Es como el liceo y siempre vas a estudiar, no vas a pasar de ser un poco más inteligente capaz. (E.1)

E- Vos tenías talleres, pero tenías una vez a la semana, y... tenías que elegir dos, tenías uno desde principio de año hasta mitad hasta junio, julio por ahí y después tenías el otro, que vos elegías 2 cosas. Claro y eso tenías talleres o gimnasia o... claro había electricidad, carpintería, chapa y pintura, diseño y construcción.

I - Y vos elegías o elegía el grupo en general?

E- No elegía personal. Por ejemplo yo estaba con mi clase de todos los días y por ejemplo los viernes que me tocaba taller, con gente no se de cualquier clase. (...)

E- Si pasa que en Ciclo Básico tenes 6 materias más y te aporta más cosas

I - Aprendes más cosas?

E - Si

I - Bien y eso para vos, es importante e... o... o... no sé

E - No ni tanto igual porque historia, no tenemos historia que historia no es tan importante, e... biología, no biología tenemos, además biología dijo que vas a dar clases como de sexualidad, que vos en Ciclo Básico tenes sexualidad. (E.26)

Según opiniones de los entrevistados, no existe distinción entre el Ciclo Básico Tecnológico y el Ciclo Básico de Secundaria, para ellos los estudiantes que optan por estas modalidades invierten su

tiempo a continuar estudiando. Se le da un sentido poco utilitario a las propuestas, reconociendo la falta de perspectiva en la aplicación de los conocimientos más allá de la posibilidad de apuntar al crecimiento intelectual. Por otra parte, uno de los entrevistados se detiene en detallar cómo se organiza curricularmente el CBT, destacando el espacio de los TOC. Estos talleres optativos son seleccionados al comienzo del año lectivo desarrollándose una vez a la semana y divididos en forma semestral. Los estudiantes deben optar por dos talleres en la variedad de opciones que ofrece el centro educativo, entre los que se puede encontrar educación física, electricidad, carpintería, chapa y pintura, diseño y construcción; entre otros. Este plan de estudios presenta innovaciones en varios aspectos, por un lado permite la elección de los talleres, integra a los estudiantes de diversos grupos permitiendo la circulación y el intercambio, además de sumar sexualidad y tecnología entre sus asignaturas. En ese sentido, para el estudiante el CBT “aporta más cosas”, sin embargo ese acumulado de conocimientos no reditúa en un aporte significativo, sino que representa una superposición de contenidos en distintas asignaturas, como en el caso de biología y sexualidad.

En cuanto a los formatos tradicionales de enseñanza media, se genera un posicionamiento de los sujetos que transitaron por este tipo de propuestas, que coincide en relación a los obstáculos que presentan la cantidad de asignaturas y la lejanía en el vínculo con el docente, que interfieren en el desarrollo de las trayectorias educativas. Podemos observar que ante estas limitantes, los estudiantes se identifican como responsables de no poder superar las dificultades que presentan los formatos educativos tradicionales.

1.2.2.2. Políticas de inclusión y de articulación educativa

Los planes de inclusión educativa surgen durante los períodos de gobiernos progresistas, apuntando particularmente a la inclusión a la enseñanza media de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Varias de estas políticas de inclusión son diseñadas como programas “articuladores” que ofician como puentes para la integración de jóvenes desvinculados de la enseñanza media, desde propuestas comunitarias a los centros de educación formal.

Propuestas como el Programa Aulas Comunitarias del CES o los Centros Educativos Comunitarios del CETP, comparten lógicas de inclusión teniendo como base el anclaje comunitario-territorial y la articulación con los centros de enseñanza media. Conde (2018), analiza los programas de inclusión en educación media del CES, donde el MIDES oficia como un actor interinstitucional articulador de las políticas a través del Plan de Equidad.

Mediados por el tránsito en propuestas articuladoras, los jóvenes entran en contacto con el Plan FPB, para continuar su trayectoria en la enseñanza media. Otro de los programas que tiene como objetivo la articulación entre enseñanza primaria y media es el Plan Tránsito Educativo de ANEP, que apunta al interciclo de los jóvenes con riesgo de desvinculación del sistema educativo que egresan de primaria e ingresan a media.

1.2.2.2.1. Programa Aulas Comunitarias

El Programa Aulas Comunitarias (PAC) es una política socioeducativa del Consejo de Enseñanza Secundaria, destinada a jóvenes de entre 13 y 17 años que no se hayan matriculado o cursen primer año de media y presenten riesgo de desvinculación (CES, s/f). El Programa está diseñado en tres modalidades (ANEP-MIDES, 2009): la “modalidad a” donde los estudiantes cursan de manera semestral el primer año de enseñanza media, acreditan las asignaturas mediante una evaluación al final del semestre, la cual los habilita a continuar sus estudios en segundo año de ciclo básico en liceo o en UTU; la “modalidad b” dirigida a jóvenes desvinculados o que nunca se hayan inscripto en enseñanza media y necesiten más tiempo para integrarse a la educación formal; por último, la “modalidad c” diseñada para el seguimiento y la atención curricular, dirigida a estudiantes egresados del PAC o que estén cursando en algún centro cercano al aula.

La propuesta del PAC es co-gestionada entre el CES y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), estando a cargo del CES la contratación de los docentes, así como la supervisión y la evaluación desde el punto de vista pedagógico; “mientras que el Programa Infamilia paga durante un año la contratación de las OSC que gestionan las aulas, pasando posteriormente el financiamiento al CES, además de contribuir con el monitoreo y la evaluación del programa” (Conde, 2018: 48).

Los estudiantes que en su trayectoria educativa transitaron por el PAC caracterizan la propuesta como un espacio donde se estudia “más suelto”, es más fácil, de cierta liviandad, donde reciben otro tipo de apoyos y acompañamientos que favorecen la continuidad educativa de los jóvenes:

“Y en el aula, es casi lo mismo pero un poco más relajado, porque jodes un poco más, estudias más suelto.(...) porque uno llega al aula, seguramente hay compañerismo y la relación de la persona como es, buena o mala y como quiera estar estudiando, porque el aula es algo más suelto que la utu y el liceo” (E.1)

“El aula era como tipo más fácil, era tipo que no hacías nada y ta, y va pa í nada te importaba (...) a parte allá te daban de comer y te sacaban a pasear y todo. (...) Claro, cómo hacía lo que quería y te daban merienda y todo, te daban tremenda mano aparte (E.8)

“y el año siguiente 2015 e... me anoté en un aula comunitaria y hice informática porque era lo que había y ahí fue cuando conocí la parte de informática y a mí me gustó porque fue algo que... no sé, me cambió mi forma de pensar en muchas cosas a parte estaba con gente más grande estudiando y todo, entonces para mí era mejor y ta, a mí me gusta. (...) y ahí fui a un aula comunitaria por repetir me mandaron a un Aula Comunitaria, y ahí me dijeron para ir a Brazo Oriental, y ahí fue cuando tenía muchas posibilidades para estudiar en Brazo Oriental, administración y todo pero como ya había estado en Aula Comunitaria de Informática, decidí informática (...) empezar el aula comunitaria de cero viste, que la verdad el aula comunitaria me ha ayudado bastante.” (E.19)

Este formato “un poco más relajado”, apunta a officiar como un puente para los estudiantes desvinculados o con riesgo de desvinculación de la educación formal, donde la modalidad resulta menos estructurada, con un mayor acompañamiento de la trayectoria. Desde el PAC no solo procura el seguimiento pedagógico de los estudiantes, sino que también apunta a la atención alimentaria de los jóvenes y la circulación social. La visión de los estudiantes sobre la propuesta no se reduce únicamente a la facilidad y a la soltura del formato, hacen particular hincapié en la contención, el apoyo y las ayudas que reciben en el aula comunitaria. Entre las particularidades que remarcan los estudiantes encontramos la importancia de su enclave territorial, haciendo ver lo fundamental de encontrarse en un lugar con personas conocidas del barrio y compartir los espacios con personas mayores de edad que apoyan el proceso de aprendizaje:

No, el aula era un tipo yo que sé diferente, como eran todos conocidos eran todos del barrio, ta era otra cosa (E.8)

Y si porque aprendes cosas yo era chica y tenía personas mayores adelante mío que aprendía dudas ellos me las sacaban, e con los profesores, mis compañeros y así fui aprendiendo (E.19)

Otro de los aspectos que resaltan los estudiantes es la manera en que se posicionan los docentes del aula comunitaria frente a la tarea de enseñar:

Si, si porque ahí eran pocos y que al ser pocos los profesores estaban más atentos, te ayudaban más entonces eso también a mí me ayudó (E.19)

Los docentes como tipo que, te mandaban pero si no les hacías caso ya no te daban bola y ya hacían lo que querían y solo se quedaban ahí sentado y te miraban (E.8)

Como vemos las posiciones son dispares en cuanto al vínculo docente-alumno, por un lado, los docentes favorecidos con grupos de estudiantes reducidos aprovechan para mejorar las estrategias de enseñanza; por otro lado, los docentes que ante la apatía de los estudiantes optan por abandonar el acto pedagógico.

1.2.2.2.2. Centros Educativos Comunitarios

Otro de los formatos de inclusión por los que transitan los estudiantes son los Centros Educativos Comunitarios (CEC) del CETP. Estos son definidos como espacios educativos de referencia en los barrios, que apuntan a la articulación con la enseñanza media para adolescentes entre 12 y 16 o 17 años que estén desvinculados del sistema educativo o “disconformes con su trayectoria educativa actual, reincorporarse al ámbito público de enseñanza a través de una propuesta pedagógica que enfatiza en la participación e inclusión de los adolescentes” (CETP-UTU, s/f). La particularidad de este dispositivo radica en la evaluación y la acreditación de la propuesta, teniendo en cuenta los logros obtenidos por los jóvenes, enfocándose la proyección de sus trayectorias en otros centros de estudio. El currículo de estos espacios se organiza desde una perspectiva integradora y una metodología de trabajo por proyectos, donde confluyen los talleres de Audiovisual, Robótica e Informática con áreas transversales como Matemáticas, Lengua, Deporte y Filosofía; además la propuesta está organizada en tres ciclos:

- 1.Ciclo de adaptación y expectativa
- 2.Ciclo de avance del proceso y de limitación de la continuidad educativa
- 3.Ciclo de acompañamiento y seguimiento de la continuidad educativa.

Al finalizar cada uno de los ciclos, los adolescentes tendrán una certificación de los logros obtenidos, pudiendo continuar en el CEC como máximo 18 meses. Cada ciclo tiene una duración de un semestre. (CETP-UTU, s/f)

Al igual que el PAC, los Centros Educativos Comunitarios presentan un formato de propuesta educativa con grupos reducidos de estudiantes, que permiten un mejor vínculo docente-alumno, favoreciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Y ahí sí, hay un así cómo acá así, porque yo e... hice segundo año en el CEC, hice segundo año y si ahí en el CEC fue al ser chico el lugar y al ser menos alumnos y ser más profesores que alumnos era mejor. Y a mí todo eso me ayudó entonces ta. (E.19)

Al oficiar como programa de articulación con la enseñanza formal, los CEC también buscan el ingreso de los estudiantes a la enseñanza media para establecer su continuidad en otras propuestas, siendo el acompañamiento de los referentes un aspecto destacado por los estudiantes:

Y yo el año pasado hacía en el CEC de ahí de (nombra el barrio del CEC), estaba haciendo Electricidad de Casas, y ta y yo terminé el año ahí y te dan un año solo para estar ahí, y lo pasé y ta y me dieron la opción de venir para acá, (nombra a la referente). En el CEC del año pasado estuvo demás, me llevaba re bien con la Directora con todos (E.24)

Por otra parte, los CEC también ofician como centros receptores de estudiantes derivados por otros centros de enseñanza media, aquellos que no lograron adaptarse a las propuestas tradicionales o como plantea la propia filosofía del dispositivo, se encuentran “disconformes con su trayectoria educativa actual” (CETP-UTU, s/f):

le dijeron que me iban a dar el pase para el CEC, mi madre le dijeron que eligiera cuál (...) hice la mitad de año pasé (...) Bien tipo fue mejor, porque tipo en el Liceo capaz que era obvio que no pasaba por las bajas que tenía y ta; y hice informática ahí y como había hecho tipo todos los trabajos, tipo los proyectos, tipos de los de principio de año los terminé en un año, en menos de un año y ta fue que pasé de año por eso (...) Por ejemplo en el Liceo son 12 materias que algunas son al santo botón, y en el CEC por ejemplo son materias básicas, tipo que son 6 materias (E.25)

En cuanto al formato de los CEC, los estudiantes consideran este dispositivo como un equivalente al Plan FPB por la continuidad existente entre ambos, es apreciado como la misma propuesta. La posibilidad de obtener una beca de estudio está presente en ambas propuestas, el tránsito de los estudiantes de un programa a otro habilita el seguimiento de la prestación:

Claro es FPB también (...) Por eso es que a mí me renovaron la beca, porque no yo tenía que salir sorteado (...) Si más te digo (nombra a la Educadora) se comunica para allá y le hablan mío todo, se comunican así. Hay diálogo sobre mí de allá de la otra UTU, preguntan por mí cómo me va en esta UTU, si me pueden ayudar en algo me ayudan, hace poco que yo tenía que subir las materias yo iba allá y me ayudaban para subir las materias, en tres semanas subí 7 materias. (E.24)

En este sentido la propuesta brinda una batería de herramientas de acompañamiento, desde la posibilidad de continuar con las prestaciones sociales en el tránsito entre ambas propuestas educativas, hasta el seguimiento y acompañamiento pedagógico en el diálogo y comunicación entre los referentes de las trayectorias educativas.

1.2.2.2.3. Tránsito Educativo

El Plan Tránsito Educativo fue una propuesta de articulación en el interciclo de enseñanza primaria y media básica cuyo objetivo era abordar los riesgos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal (ANEP, s/f). Este Plan tiene su origen en la centralidad de la ANEP (plan antecesor al SPTE), asociando a todos los subsistemas además de otros organismos del estado como Ministerio de Salud Pública, Administración de Servicios de Salud del Estado, Ministerio de Educación y Cultura, INAU y MIDES. Al igual que el SPTE, la implementación del Plan se encuadra en espacios de coordinación territorial optimizando las articulaciones en materia de política educativa. A través de la articulación territorial se logra la continuidad educativa de adolescentes con riesgos de desvinculación en el pasaje entre primaria y los centros de educación

media del CES o CETP. De esta manera se logra el acompañamiento territorial de estudiantes que egresan de primaria en el encauzamiento de sus trayectorias educativas:

En el Liceo 19, pero yo o sea primer año cuando pasé de la escuela para el Liceo, no había lugar acá, me anotaron allá y me pusieron en lista de espera, pero como yo vine, sabes lo que es Tránsito Educativo, yo vine (...) Y bueno y una profesora de Tránsito Educativo fue la que me hizo entrar a la UTU después...

En el interciclo de este estudiante podemos observar cómo a través de la gestión del Plan Tránsito Educativo se logra redireccionar la continuidad educativa en enseñanza media, haciendo efectiva su inscripción en un centro educativo de UTU.

1.2.3. Desvinculación

Un tercer punto que irrumpe las trayectorias educativas y que se transforma en un desencadenante para la inscripción en el FPB es la desvinculación estudiantil de las instituciones educativas. La desvinculación o derivación es una problemática multicausal, que tiene como foco el alejamiento de los jóvenes de las actividades pedagógicas y puede darse por una decisión deliberada de los referentes del centro educativo.

Según la información obtenida en las entrevistas, entre las causas que provocan el alejamiento de los estudiantes del centro, se encuentran: el vínculo con los docentes, la expulsión de los centros de estudio, dificultades asociadas con los formatos tradicionales y los problemas de salud de los estudiantes. En estos casos la mayoría de los obstáculos que intervienen en la desvinculación de los estudiantes están relacionados al sistema educativo y a la rigidez de los centros para dar respuesta ante situaciones personales que trascienden la voluntad de los sujetos:

Claro ahí va en un aula, eso mismo. Y dejé porque tuve problemas con unas profesoras. (E.1)

Y en el (número del liceo) peor todavía, arranqué a fumar porro y todo, y ta en una me sacaron (E.2)

E... tipo me echaron del Liceo, el año pasado a mitad de año fui al CEC. (...) Tipo tenía tantas bajas me había puesto las pilas para pasar de año, un día citaron a mi madre la psicóloga y la asistente social, y le dijeron que me iban a dar el pase para el CEC. (...) Bien tipo fue mejor, porque tipo en el Liceo capaz que era obvio que no pasaba por las bajas que tenía y ta(E.25)

La expulsión de los centros de estudio es una forma de sanción utilizada en las instituciones. Implica una decisión de los Equipos de Dirección, Equipos Multidisciplinarios o del Consejo Asesor Pedagógico, ante la necesidad de descomprimir una situación de convivencia a la interna que ha sido abordada previamente a través de múltiples intervenciones. En ocasiones los centros

educativos recurren a la derivación luego de utilizar distintos correctivos, como una forma de sancionar al estudiante que no logra adaptarse a las normas institucionales. En otros casos la derivación es abordada pedagógicamente por el equipo multidisciplinario, resultando una medida favorable para la continuidad de su trayectoria educativa.

Compartimos el análisis de Viscardi y Alonso (2013), en relación a la producción del conflicto en las instituciones educativas en tanto involucra las prácticas de todos los agentes y debe implicar una reflexividad de todos los agentes en la producción del conflicto:

Así, reconociendo que el proceso de producción del conflicto escolar y de las relaciones de convivencia al interior del *espacio escolar* involucra y compromete las prácticas de sus diversos agentes, esta reflexión sobre los fenómenos que tienen lugar en los centros educativos no tiene por objeto revertir “la culpa” a fin de adjudicársela ahora a la sociedad, la familia o la institución escolar, sino identificar problemas y procesos para actuar sobre ellos. Esta reflexividad de la institución sobre sí misma solo podrá ser efectiva si se reconoce que la escuela, sus integrantes de la institución sobre sí misma solo podrá ser efectiva si se reconoce que la escuela, sus integrantes y sus responsables tienen, por vía de sus concepciones de mundo y de sus prácticas, algo que ver en la emergencia del conflicto que muchas veces protagonizan.(p. 102)

Como hemos visto el formato curricular tradicional es otra de las razones que incentivan la desvinculación de los estudiantes, teniendo en cuenta la cantidad de asignaturas insuficientes que pueden llegar a tener en el transcurso del año y la falta de interés en las distintas disciplinas:

Estaba en el horno, en el (número del liceo) lo dejé porque tuve problemas y ta tenía un viaje de bajas y al final dejé. (...) En el ciclo básico normal a veces te quedabas atrás y ya está, te quedaba atrás (E.2)

E- Si, siempre me fue bien pero abandonaba después de 4 meses abandonaba.

I - Y por qué?

E - Porque no... o sea pasaban las vacaciones y me quedaba en casa y ta y no iba, no me gustaba las materias, no me llamaba la atención (E. 17)

Los problemas de salud mental también se vuelven factor desvinculante para los estudiantes:

El año pasado, yo sufro ataques de pánico y tuve muchos ataques de pánico en el liceo, me daba vergüenza ir y dejé. Y dentro todos esos dos años fue como, no me fue muy bien (E.9)

El abandono de las actividades educativas por problemas de salud, deja a los estudiantes desamparados frente a centros educativos con falta de recursos para atender estas situaciones y la inexistencia de programas educativos híbridos que permitan la formación a distancia.

1.2.4. Repetición

Otro de los eventos pedagógicos que motiva la inscripción de los estudiantes en el FPB y marca las trayectorias educativas en enseñanza media es la repetición. Gran parte de los entrevistados manifiesta haber repetido uno o varios años de enseñanza media por razones de rendimiento. En algunos casos han repetido el mismo grado en reiteradas ocasiones.

Tenía 15 años cuando empecé el liceo (n.º del Liceo), cursé 15 años, en el año 2015 como repetí, no pude volver a primero porque el año que viene, en el 2016 ya cumplía 16 años. (...) En el 2013 hice primero de UTU, repetí. (E.1)

A ta, hice dos años primero de liceo, uno fue en un liceo privado repetí y después fui al liceo público repetí también. (E.3)

E porque repetí primero de liceo en el (n.º del Liceo) y me viene para acá (E.5)

Acá fue porque había repetido varios años en el liceo (...) En (nombra la zona) repetí, empecé otra vez primero hice medio año y después me vine al (n.º del Liceo) (E.7)

Si, primero repetí, después pasé a segundo también y tipo ta, primero repetí dos veces, y segundo repetí una vez y ahí fue cuando (E.20)

Si y después ta y después repetí dos veces primero. (E.26)

A la repetición por cuestiones de rendimiento se debe sumar los casos vinculados a situaciones de conducta de los estudiantes, donde la acumulación de observaciones vinculadas al comportamiento también se vuelve un factor desencadenante de la repetición:

No, fui yo en realidad porque no hacía nada, si bien de vez en cuando hacía las cosas pero tenía muchas observaciones por peleas y ta (E.3)

E- porque viste al hermano de... (nombra a una compañera), bueno el venía acá el se juntaba con un compañero, a él y a un compañero de él y a mí y a unos gurises de mi clase, porque los gurises de mi clase estaban sacado fotos con un arma de juguete que había, era un arma de juguete que la trajo otro gurí de otra clase, y yo y el hermano de (nombra a la compañera) y eso jodiendo nos pusimos atrás en la foto, y ellos se estaban sacando la foto con un arma de juguete en el patio y nosotros salimos en la, no era lo que tenían armas era todo lo que salían en la foto, porque se veían las responsabilidades del arma y eso. Y la subieron al Facebook y el padre del que la subió llamó y preguntó y ta y les hicieron revisar la galerías a todos los gurises que andaban sacando fotos, a nosotros nos hicieron sacar todas las cosas de la mochila.

I - Y al final ¿que pasó, qué se resolvió?

E - No tiraron nada, no dos de mi clase se pusieron a llorar, porque ellos te hacían cabeza, la adscripta, de que estaba viniendo la policía, de que van a ir presos tus padres y vas a ir preso, para que vos digas viste, que podían ir presos tus padres, o sino podíamos ir nosotros al INAU, todas esas cosas viste, y ta ellos se asustaban y se pusieron a llorar dos. Y ta y ta como nosotros no nos poníamos nerviosos, se pensaban que éramos nosotros. Y nos hicieron limpiar, tarea comunitaria limpiar la UTU, yo me quedaba nos teníamos que quedar como dos horas más cuando salíamos para limpiar la UTU, a veces limpiábamos acá arriba o en el patio.

I - Y la cumplieron todo

E - Si hicimos un par de días, igual no fue tantos días, dijeron que sabes lo que es el CAP? Dijeron que nos íbamos a ir directo al CAP y pero al final nunca nos dijeron nada. No y eso fue una de las cosas que ayudó que repita también no

I - A... ese hecho puntual fue una de las cosas que ayudó a que vos repitas?

E - Claro porque la adscripta me tenía más, desde ese día la adscripta no sé siempre miraba la mínima cosa que hacía

I - Claro entonces como que por esa cuestión como que quedaste marcado ya ¿te parece?

E - Claro para mí que eso fue una de las cosas a parte que me portaba mal y...

I - Todo fue

E - Porque yo tenía un compañero que vivía cerca de mi casa viste y nos sentábamos en el fondo y siempre hacíamos tremendo relajo y ... (...)

E - No me dejaron dar exámenes creo o algo de eso, no sé fue raro como que yo tenía que dar exámenes pero la adscripta le dijo a mi madre que no podía dar exámenes no sé qué, que ya había repetido (E.26)

En este caso podemos observar cómo la conducta del estudiante se vuelve un obstáculo que define su continuidad educativa y provoca que los referentes del centro de estudio adopten una posición que interfiere en su escolaridad. La acumulación de inasistencias también se vuelve un factor que determina la repetición de los estudiantes:

Si pero el tema ese y muchas faltas tenía (...) No eso fue otro año, porque el otro no tenía ninguna baja y como que repetí y después no sé, pasa que tuve muchas faltas tuve siempre, muchísimas faltas (...) Claro y además había cuando yo estaba en CB segundo año creo que fue y había fallecido mi padre y todo, había faltado pila de días y... (E. 26)

Los acontecimientos que viven los estudiantes, no son tenidos en cuenta para el diseño de estrategias institucionales que favorezcan la continuidad más allá de las dificultades personales. Todos los factores que inciden en la repetición están vinculados a la rigidez y la poca flexibilidad de los formatos tradicionales, provocando que los estudiantes vuelvan a transitar el mismo grado en reiteradas ocasiones. Esto se produce por razones que no responden a un fundamento pedagógico sino a la nula adecuación de los formatos tradicionales al devenir vital de los sujetos.

1.2.5. Ingreso al FPB

Entre los entrevistados encontramos estudiantes que han realizado su trayectoria educativa únicamente en FPB, sin haber transitado previamente por ningún otro programa de enseñanza media. Hemos señalado situaciones donde los estudiantes luego de egresar de primaria, permanecen años desvinculados del sistema educativo hasta cumplir con el perfil para ingresar al FPB,

I - Bien y vos terminaste la escuela y viniste directamente al FPB o hiciste algún otro tipo de...

E - No solo a FPB (E.23)

Como hemos mencionado, a partir del año 2017 esta realidad cambia, modificándose las condiciones para ingresar al FPB, permitiéndose a los estudiantes inscribirse a la propuesta al egresar de enseñanza primaria:

E - Cómo qué otros centros educativos?

I - Vos antes fuiste al Liceo?

E - A no no

I - Solo viniste acá directamente?

E - A no sabía, tendría que haber ido a otro centro? Si ha

I - Claro, no te pregunto. Vos que hiciste saliste de la escuela estuviste dos años sin estudiar y después viniste y te inscribiste acá directamente?

E - Si

I - A bien, ta o sea que no estudiaste en ningún aula, ningún liceo, ningún nada, nada de nada. Bien y esto si estuviste algún año sin estudiar, si?

E - Sí

I - Y por qué estuviste?

E - A porque me daba como miedo ir al liceo. (E. 12)

Esta nueva realidad cambia por completo la perspectiva de la población objetivo. Los fundamentos del FPB como política de inclusión dejan de ser tales, pasando a integrarse estudiantes sin trayectorias de desvinculación, repetición o rezago escolar.

Como pudimos observar en el transcurso de este eje, las trayectorias educativas de los estudiantes de FPB están atravesadas por un sin fin de eventos y diversos recorridos, que construyen el andamiaje educativo y la trayectoria vital de los sujetos, definiendo de esta manera una identidad y un posicionamiento en relación a los planes por los transitan y sobre sus propias trayectorias educativas.

2. Segundo eje temático: Aristas del Plan FPB: formato, vínculos, alteridades y saberes

El segundo eje temático está estructurado en base a cuatro categorías de análisis vinculadas al FPB, abarcando apreciaciones acerca de las particularidades del formato, el vínculo de los estudiantes con los docentes, el relacionamiento con los compañeros y la valoración de los conocimientos adquiridos a través de la formación.

Aquí nos interesa conocer cómo se van armando las tramas discursivas en relación al FPB, la construcción de vínculos y la relación con el conocimiento que se establece a través de este formato de enseñanza media, con el objetivo de observar cómo estos elementos proponen modelos que interpelan a los sujetos.

2.1. Formato del Plan FPB

A través de esta categoría abarcaremos aspectos vinculados al formato del Plan FPB, donde la estructura, el diseño curricular y la normativa, generan distintos entramados discursivos que posicionan a los sujetos de una manera diferente frente a los vínculos y los conocimientos que se desarrollan a través de esta modalidad.

2.1.1. Heterogeneidad

Una de las principales características que sobresale en relación a la singularidad de la propuesta, es la heterogeneidad y diversidad de edades que coexiste en los grupos del FPB. La heterogeneidad de edades se define en base al perfil de ingreso establecido para la propuesta, el cual ha sido modificado con el correr de los años. Como hemos visto, en la redacción original del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos, se establece que están habilitados a solicitar inscripción en los distintos trayectos según sus antecedentes académicos, “en todos los casos, los estudiantes deberán tener 15 años de edad” (REPAM, 2009:10). Con el paso de los años el perfil de ingreso se va transformando, permitiendo el ingreso a estudiantes de 14 años que deben cumplir 15 al correr del año lectivo; este cambio se hace efectivo en el año 2016 con la reformulación del REPAM. En 2017 se vuelve a modificar el reglamento incluyendo entre los antecedentes académicos los egresados de enseñanza primaria y “no existirá límite mínimo de edad al momento de la inscripción” (REPAM, 2017), habilitando el ingreso a los estudiantes a través del Programa GURI.

En relación al sujeto pedagógico Crego y González (2015) plantean que la sociología de la educación ha presentado la categoría de juventud ligada a una idea de heterogeneidad, especificando que incurrimos en una ficción argumentativa si la pensamos desde una perspectiva homogénea a través de discursos lineales. De esta manera la “heterogeneidad de la juventud entra en tensión con las distintas instituciones educativas, sus discursos y sus particulares culturas” (Crego y González, 2015: 107), chocando con normativas rígidas que dejan por fuera a sujetos por cuestiones de edad.

El perfil de ingreso puede ser definido desde una perspectiva heterogénea y revestir de las mismas características que la formación discursiva en base al planteo de Laclau y Mouffe (1985). En este sentido el perfil de ingreso no se unifica en la lógica de los elementos ni en la unidad de la

experiencia, se acerca a la idea de formación discursiva de Foucault como “regularidad en la dispersión” (Laclau y Mouffe, 1985: 177), pensando la dispersión como principio de unidad. De esta manera el perfil del FPB es definido por la heterogeneidad de edades y busca generar una regularidad en la dispersión.

La posibilidad de tener grupos heterogéneos y compañeros de diversas edades, para muchos representa un valor agregado y un principio de unidad, que acompaña a una mejor adaptación de los jóvenes a la modalidad y al centro educativo:

I - Y qué te parece, ¿cómo que es más fácil para adaptarte?

E - Y nada los compañeros

I - Los compañeros, ¿eso te ayuda a adaptarte mejor?

E- Claro (E.3)

No, si también el ambiente, mucho más diferente, porque en el Liceo un ejemplo segundo siempre están los de 13, 14 años y entonces son, prácticamente son todos niños y todas esas cosas. (...) entonces somos no todos grandes pero todos somos adolescentes, todos tenemos la misma onda, todos nos llevamos bien, o sea es más diferente la cuestión de UTU y Liceo (...) Si entonces eso ya cambia porque yo un ejemplo puedo llevarme con una niña de 14 años pero no estoy en la misma sintonía que ella vamos a decir, pero si me puedo dar con una compañera de 16, 17 que estamos todos cerca en la edad. O tipo yo ahora, yo ahora mismo tengo compañeras de 12 años llevo bien con ellas pero no tengo el mismo trato como mis otras compañeras. También muchas veces vas en la edad, eso es siempre. O por más que o sea te podes llevar bien con tus compañeras pero no tenes la misma relación que con los de tu edad (E.9)

Y o sea me adapté a gente más grande que yo y más compañeros más chicos que yo me llevo bien con ellos. (...) No, no, no o sea está bueno porque te adaptas a gente más adulta que vos. (E.17)

La mayoría de los jóvenes coincide que la diversidad de edades en un mismo grupo de FPB los ayuda a adaptarse, a diferencia de los grupos de las propuestas tradicionales donde a los estudiantes que con extraedad o repetición se les dificulta acostumbrarse a un formato donde las edades son más homogéneas. Una propuesta que no establece límites etarios permite una mayor diversidad, brindando la posibilidad de que jóvenes de distintas edades se integren y compartan, habilitando la convivencia y el encuentro con el otro en un mismo espacio.

También encontramos posiciones donde los sujetos reconocen que en grupos más heterogéneos también surgen conflictos de convivencia, ya que a medida que los jóvenes crecen se van logrando acuerdos y superando diferencias:

es diferente porque en una UTU, e... yo que sé son más somos más alumnos pero estás con mayores. (...) Si por las edades, yo estado tenía no sé 14 años 15 y andaban en mi clase habían chiquilines de 12 y ahí obvio había conflicto pero ya ahora en estos dos años, el año pasado y este año ya no había tanto chiquilines chicos, ya eran más ya éramos más grandes ya entonces era diferente la relación entre los alumnos entre mis compañeros y yo, no era una relación que hablaba todos los días pero algo

un acuerdo se podía llegar, pero como nunca tuve problema estos dos años con ninguno por suerte siempre me sentí cómoda estos dos años. (E.19)

P1 - Claro porque, está bueno si pero por otro lado no, tendrían que estar diferente pero nosotros somos más chicos que ellos, tendría que estar diferente si no queda

P2 - Está bueno si estás con gente más grande

I - Vos decís que tendrían que estar, si son más chicos tendrían que estar con gente más chica.

P2 - Yo que pueden interactuar con gente de todas las edades (G1.P1y P2)

Los conflictos surgen en circunstancias donde los grupos integran distintas edades de manera desigual, los que son más grandes integran grupos donde la mayoría de los estudiantes son más pequeños, mejorando la convivencia cuando se incluyen a estudiantes de distinta edad.

2.1.2. Formato e innovación curricular del FPB

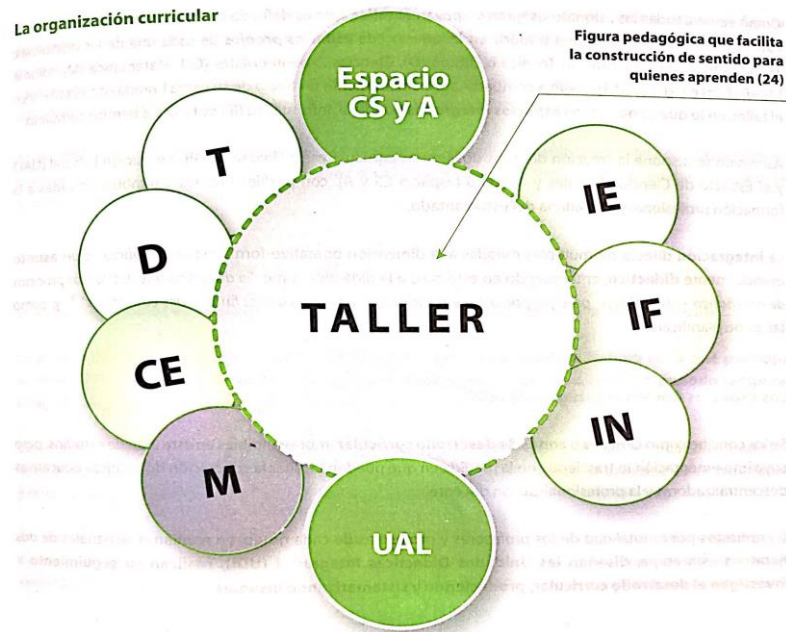
Entre las innovaciones curriculares que presenta el formato del FPB, el diseño y la organización son aspectos que se destacan de la propuesta. Podemos encontrar diversas novedades respecto a los formatos tradicionales: la organización del currículo en módulos y trayectos, el componente de formación general y profesional, la centralidad del taller y la integración de los conocimientos de las distintas disciplinas. Uno de los primeros aspectos que destacan los estudiantes es la centralidad del taller frente al componente de formación general:

Sí porque acá en UTU se, como que te centras más en una materia en especial, las demás son como segundo plano perooo tenes que seguir dándole importancia (E.7)

Si y además que tenes que tener, por ejemplo si vos creo si tenes bajas la demás y tenes alta Taller pasas igual, obligatorio tenes que tener alta Taller sino no pasas, es lo más obligatorio. Claro no era tan importante como el de ahora, que tengo todos los días de lunes a viernes, y tengo muchísimas horas, muchas más horas tenemos (E.26)

En el siguiente esquema podemos observar cómo se representa el organigrama curricular del FPB y como se ubica la centralidad del taller respecto a las demás asignaturas.

La organización curricular



T: Tecnología. D: Dibujo. CE: Ciencias Experimentales. M: Matemática. UAL: Unidad Alfabetización Laboral. IN: Inglés. IF: Informática. IE: Idioma Español. CS y A: Ciencias Sociales y Artístico.

Fuente: ANEP/CETP-UTU (2009:55)

En el currículo del FPB donde “todas las asignaturas giran y se apoyan en el taller, que es definido como la ‘figura pedagógica’ de este plan” (ANEP- CETP, 2009:56), se crean los espacios propios para cada una de las disciplinas y los espacios integrados donde el taller y las asignaturas dictan los conocimientos de manera coordinada.

La centralidad del Taller en FPB, brinda la oportunidad de cursar la enseñanza media a través de la formación en un oficio, por esta razón los estudiantes sienten que tienen la posibilidad de elegir lo que les gusta y de aprender un conocimiento distinto al de otras propuestas:

Ta y la enseñanza son cosas distintas (E.1)

Igual por lo menos estoy haciendo algo que me gusta (E.2)

Y acá te enfocas en lo que te gusta, en el liceo solamente son las materias o sea acá es lo que te gusta y las materias y en el liceo solamente las materias matemática, biología y eso. Tipo no te da una salida laboral como directo así. (...) Acá venimos porque nos gusta o porque queremos venir y si pasa algo como grupo lo solucionamos como grupo. (E.12)

Si, la UTU, tipo la UTU es mucho mejor porque estudias lo que te gusta y ta, cosas que en el Liceo no (...) Porque tipo además de estudiar que son lo más básico que sabe que hoy o mañana te sirve, más lo que te gusta por ejemplo electricidad, carpintería, chapa y pintura (E.25)

Además de brindar la posibilidad de elegir un área de interés para los estudiantes y permitirles hacer lo que les gusta, el FPB otorga la chance de optar por una formación de manera temprana que los oriente y permita acceder al mercado de trabajo:

O sea, a esa, o sea lo que tiene en FPB aprendes un curso, ya salís con un curso, en el liceo no, no salís con un curso salís con ciclo básico nomás, porque es ciclo básico lo que haces, no estás aprendiendo ni mecánica ni gastronomía, por ejemplo en el Liceo no hay nada de eso, son materias nomas, pero que aprendes igual. (E.6)

E- Claro, ennn acá tenes como muchos cursos digamos sabes cómo se pueden llegar a manejar y te puede llegar a gustar, o sea tienen di...

I - Son diferentes

E - Claro varían (E.15)

En el, o sea el conocimiento de algo nuevo, de robótica, e... o sea hay más, tenes más posibilidades de salir con un diploma, un conocimiento para, para orientarte en una carrera (E.17)

P3 - Lo de la carrera también porque acá es un Oficio lo que venís a estudiar

I - Lo que venís a estudiar

P4 - Nos va mejor porque

P3 - Acá esto es lo mismo, porque vengo a la carrera, que venís a estudiar un oficio (....)

P1 - Pero ya que estamos en la UTU, con una carrera salimos (G.1, P1, P3 y P4)

En las entrevistas encontramos apreciaciones que consideran al FPB como un curso complementario a la formación de Ciclo Básico, un conocimiento que les puede llegar a gustar y les permite aprender algo. En otros casos, lo distinguen desde una perspectiva a largo plazo, como una carrera u oficio que brinda la posibilidad de aprender un conocimiento nuevo, los orienta en su formación y les permite obtener un diploma.

Otra de las particularidades que posee el formato del FPB en relación a otros planes de estudio, son grupos reducidos con menor cantidad de estudiantes. Cuando en las clases de Ciclo Básico se calculan entre 25 y 30 estudiantes, los grupos de FPB se estiman entre 18 y 25 estudiantes, condicionado por la disponibilidad de espacios en los talleres, las herramientas de trabajo, el mobiliario de las instituciones y la organización curricular de cada oficio.

Acá no sé son, no sé cómo decirte, pero me relaciono mejor acá porque como son menos alumnos y eso por ese lado (...) Si mayormente somos como 10 (E.14)

Capaz al ser un grupo reducido también cambia (E.21)

El tamaño y la cantidad de estudiantes por grupo también condicionan la relación entre compañeros de clase. Los grupos más reducidos ayudan a vincularse mejor entre los estudiantes y con los docentes.

Una apreciación que se repite de manera constante en relación al formato del FPB es el nivel de exigencia que ofrece el plan de estudios. La mayoría de los entrevistados coinciden que la exigencia es menor a la de otros programas, esto se vincula directamente a los conocimientos que se enseñan y a la cantidad de asignaturas del componente de formación general. Si bien es una apreciación generalizada que el programa tiene un menor nivel de exigencia, existen matices con respecto a otros planes de estudio como el Aula Comunitaria o el Ciclo Básico:

Vendría a ser como un aula pero más avanzada esto, tienes más materias te enseñan un poco más que el aula pero no más que en el liceo (E.2)

Y que acá como que te... es más liviano el estudio, como que te...te exigen menos para mí que sí (E.16)

E- E... a veces el FPB lo... lo miro o sea diferente que a veces yo creo que el Liceo es mejor que el FPB.

I - Si, en qué sentido?

E- En el sistema de los o sea de darnos las clases y en el programa, en el programa si hay muchas cosas que está mal. (E.17)

Más o menos tipo... o sea es diferente por como te exigen y esas cosas, si y ta y como que te exigen menos, es como que (...) Acá, claro es como que no están todo el tiempo arriba tuyo diciendo hace esto y te mandan muchas cosas, es como que acá te mandan lo justo y lo que puedas hacer como porque viste que en el Liceo te explotan zarpado y acá es tipo tranquilo. (E.25)

Se asocia al FPB con un formato más avanzado al Aula Comunitaria y con un nivel de enseñanza menor, más liviana y menos exigente en relación a los conocimientos impartidos en los formatos tradicionales. Existen dos formas de posicionarse frente al nivel de exigencia: por un lado los que consideran que el formato de Ciclo Básico es mejor, en relación al programa de estudios y en la manera en que se dictan los contenidos; y por otro lado los que aprecian que la exigencia es menor en FPB, pero que les resulta suficiente para que puedan cumplir con lo exigido.

Para los estudiantes existen matices a la interna del plan, en relación a la exigencia que mantiene el taller en comparación con el resto de las asignaturas que integran el componente de formación general, así como la aplicación del conocimiento práctico:

Si a veces si hacemos más práctico, pero Taller exige más en todo (...) Un poco más que las demás tampoco tanto. (G1.P1)

I- Bien. Es más fácil. "Te exigen menos las materias"

P2 - Si eso es verdad (...)

I - Las materias les exigen menos

P1 - Son menos escritos ponele y son más fáciles, en Ciclo Básico estás re ... (G2. P1, P2y P3)

P3 - Y después "Dónde todo está más calmado"

I - "Dónde todo está más calmado" ¿les parece que sí, que está más calmado? ¿Si?

P3 - Si

I - ¿En cuanto a qué les parece que está más calmado?

P3 - Y yo que sé comparado con el Liceo es más, es distinto, es...

P1 - Menos exigencias

I - Menos exigencias ¿les parece?

P1 - Te exigen poco acá que en el liceo

P4 - Ta igual tenes menos materias y eso capas que, debe ser parte de eso, pero también estás más activo, también porque tenes que haces cosas más puntuales, tipo... (G3. P1, P3 y P4)

Se vislumbra una mayor exigencia relacionada a los conocimientos prácticos del Taller y una menor exigencia en las asignaturas del componente de formación general, en comparación con las mismas disciplinas presentes en los formatos tradicionales. Se asocia el nivel de exigencia de la propuesta en proporción al número de asignaturas que tiene el programa. Los estudiantes identifican que el tipo de conocimiento que se enseña en FPB es puntual y los mantiene más activos.

A través de los grupos de discusión surgen intercambios sobre las características que distinguen al FPB como formato de enseñanza media, entre ellas las razones que hacen este un programa menos exigente:

P1 - Nosotros elegimos "falté mucho pero pasé con, igual con buenas notas"

I - ¿Eso les parece que es real?

P1 - Si porque no exigen no te, no exigen mucho acá (...)

I - No exigen mucho (...) Y por qué, ¿a qué se debe, les parece a ustedes que no les exigen mucho?

P1 - Para que pasemos más rápido

I - ¿Para que pasen más rápido?

P3 - Pa sacarnos de arriba (...)

I - Si, ¿les parece?

P3 - Si

P1 - Al menos es esta UTU no hacemos mucho

P3 - Nos quieren libre (...)

I - Si? Bien y a ustedes que, que les parece para un futuro eso?

P1 - Que después no vamos a saber algunas cosas

I - Bien o sea que, el acá en el FPB o sea no se exige tanto, hacen se apoyan para que ustedes pasen pero tampoco...

P1 - No exigen (...)

P1 - Si no te exigen más bien eso (...)

P1 - Comprado con el FPB

P2 - Es en esta UTU nomas que no nos exigen nada.

P1 - Es porque estamos en el FPB (G1..P1, P2 y P3)

En el intercambio sobre las razones que hacen a la poca exigencia, las posiciones oscilan entre la contextualización en tanto una característica propia de la UTU en la que estudian, o como una

particularidad que apunta específicamente hacia la propuesta del FPB. Como podemos observar, para los estudiantes las razones que hacen al FPB un programa menos exigente responden al interés de que culminen más rápido la enseñanza media. Esta particularidad que se ha distinguido en varias de las entrevistas, hace que los jóvenes se posicionen en la cadena discursiva desde un lugar negativo, donde las razones derivan de la necesidad de que transiten más rápido la enseñanza media para “sacarlos de arriba”. De esta manera, el entramado discursivo interpela a los sujetos posicionándolos desde un lugar donde el legado cultural para ellos queda en segundo plano, cobrando mayor relevancia la culminación de la enseñanza media.

Esta característica no solo interpela su posición de sujeto, también tensiona éticamente la idea de justicia que conlleva la educación:

P2 - Por ejemplo yo en Dibujo, no le había hecho ninguna lámina y el profesor me dijo "si vos empezás a hacer a partir de ahora las láminas yo te subo la materia", cosa que en Ciclo Básico tenes que traerle todas las del año, que esto que lo otro.

P1 - Es verdad

P3 - Eso es verdad

I - A sí

P1 - Y los cuadernos completos así pero exigentes y acá a nosotros nos piden los cuadernos y están vacíos y no...

P2 - Y ta pero es porque no copiamos casi nada.

P1 - Claro obvio pero no, no es como en Ciclo Básico

P3 - Algunos

I - O sea que en ese sentido les exigen menos y eso a ustedes que les parece, como algo...

P2 - Es perfecto

I - ¿Es positivo o negativo?

P1 - Más o menos

I - Vos decís que es perfecto

P2 - Claro está bien porque te dan más oportunidades de subir la materia

I - Bien y vos decís más o menos

P1 - Claro si eso está bien. Si porque eeee cómo te puedo decir, es medio injusto porque corte, tendrían que si, corte de, cómo te puedo decir, hay no sé cómo te puedo decir (...) No sé cómo puedo decir

P2 - Vos decilo así como te salga

P1 - No pero para, nos tendría que... no sé cómo decirlo

I - Exigir?

P1- Exigir un poco más ahí va, no darnos tanta libertad (...) Injusto en el sentido que nos dan mucha libertad y corte si no traemos, no hacemos los escritos y eso nos dicen una cosa y con una cosa ya la subimos y en Ciclo Básico es diferente, eso está bien pero ta un poco, le tendrían que dar un poco menos, más o menos ahí (G2. P1 y P2)

Nociones de justicia y libertad son puestas en escena por los estudiantes para tratar de dar sentido a lo que genera la falta de exigencia en FPB a diferencia de otros programas de enseñanza media. Contrariamente a la idea de justicia comprendida en el concepto de educación, es el sentimiento de injusticia el que produce la desigualdad entre los distintos programas, así como el exceso de libertad causado por de la falta de exigencia en la tarea pedagógica. Para acompañar el posicionamiento de

los estudiantes, nos interesa traer un fragmento de la tesis de Stefanía Conde (2018) donde se trabaja la noción de educación como justicia comprendida en el pensamiento de Derrida:

Pensar la educación como justicia desde este lugar, implica reconocer que siempre que se educa hay al menos dos aspectos puestos en juego: una herencia cultural que se transmite, y un sujeto que necesariamente requiere de la responsabilidad de los adultos a los efectos de darle la bienvenida al universo cultural que lo precede. Implica sostener, desde las "huellas de Derrida" (Frigerio y Skliar, 2006), que es necesario pensar al otro desde la herencia y la hospitalidad. Se podría decir que educar es básicamente ese acto de transmisión de la herencia, ese acto de justicia que exige la responsabilidad de los adultos de proveer formas de ingreso a un mundo común. Siguiendo a Romano (2013), ello supone una forma de hacer justicia, en tanto quienes se convierten en herederos "sin el acto de transmisión no tienen la posibilidad de acceder a lo necesario para ingresar al mundo, al mundo común. Acto de justicia que hace posible la continuidad de la existencia de la comunidad, de un mundo en común con otros, de 'nuestra historia común'" (Conde, 2018: 27)

La falta de exigencia en FPB rompe con la idea de la educación como justicia, privando a los estudiantes en la transmisión de la herencia cultural y de la posibilidad de ser bienvenidos, en palabras de Romano (2013), al “mundo de lo común”. La exigencia está vinculada al concepto de libertad, se relaciona con el abandono de la tarea pedagógica como consecuencia de la falta de estructura, librando al joven a su suerte frente a la posibilidad del aprendizaje. Significa la ruptura de la hospitalidad y de la responsabilidad que corresponde al mundo adulto frente a las nuevas generaciones.

El FPB no solo es caracterizado por la falta de exigencia, también es destacado por los distintos tipos de acompañamientos que ofrece el plan para apoyar la continuidad educativa de los estudiantes. En relación al término acompañamiento Cornu (2017) cuestiona las interpretaciones que hacen referencia a la asimetría del vínculo, retomando el verbo en su uso corriente desde una idea de reciprocidad, “acompañar es un *hacer entrar en compañía*. Acompañar es un hacer entrar en la humanidad como compañía. Hacer humanidad es *hacer compañía con desconocidos*.” (Cornu, 2017: 103). Esa forma recíproca de hacer compañía, de hacer humanidad en FPB se destaca a través de algunas estrategias implementadas por el plan:

Empecé al no poder llevar un buen año anterior en un liceo llamado (n.º del Liceo), no me fue muy bien directamente, no me fue bien, entonces me sugirieron meterme en una UTU, por distintos medios de ayuda, por ejemplo está reconocido más allá de los alumnos de la UTU, hasta los padres que la UTU un lugar donde es todo, donde es todo más calmado o sea todo más en beneficio de que el alumno salga cuanto antes de la calle y de los malos ámbitos que se pueden agarrar en un barrio no (...) y acá otra vez digo es un poco mejor a la de los liceos, los liceos no se concentran mucho en los alumnos, es más bien todo más global, acá no acá es más de cada uno (...) pero no está mal, no está mal por eso porque hay otro tipo de atención, los profesores son distintos a los de un liceo, aunque cualquier profesor que esté acá está capacitado también para estar en un liceo(E.4)

Y... o sea a nosotros nos dan becas, nos ayudan con las becas, tenemos pensado ir a paseos a empresas. (E.17)

Este... yo creo que sí, porque por ejemplo nosotros cuando un compañero falta lo llaman "porqué no viniste?", "precisas algo?", "está todo bien?", eso como yo que se, va como de la mano con lo que te dije antes, que más mucho más familiaridad, y en sí en FPB se te ofrece una beca, que es de apoyo económico este si precisas algo te ayudan, o mismo a veces sal... hacemos salidas didácticas, etc. y si alguno no tiene plata para poder contribuir mismo se le puede pagar no, y son cosas que más bien aportan a lo que es FPB, herramientas y todo. (E.18)

acá también me llevo re bien con todos, la Educadora, la Directora todos, los profesores, compañeros, todo y en el Liceo no era lo mismo (...) No ni beca te daban, a mí me ayudaron a la beca y todo porque la precisaba, a principio de año del año pasado la precisaba y este año también la preciso, pero ta con un poco menos (...) En el liceo te brindaban una beca pero era muy difícil salir en la beca, era muy difícil era más difícil que en la UTU y no te ayudaban como para que vos ingreses como me a mí me ayudaron, a mí me hicieron de todo un poco para yo ingresar a la beca(E.24)

Que son verdad, ponele lo de los otros apoyos los Educadores en el Liceo no tenemos (G1. P3)

Se reconoce como el Plan FPB pone a disposición una serie de instrumentos que lo destacan. Entre los mismos se incluyen las prestaciones sociales, los vínculos y el acompañamiento que reciben los estudiantes. Para los entrevistados las ayudas son destinadas a sostener las trayectorias educativas y tienen por objetivo alejar a los jóvenes de la calle y de los malos hábitos. Se establece una ecuación entre los distintos formatos de enseñanza media, por un lado el Liceo asociado a un formato global que no se concentra en los alumnos, por otro lado el FPB con un formato más individual enfocado en cada uno, donde hay otro tipo de atención. Las ayudas pueden identificarse de distintas maneras: el enfoque en el estudiante, las becas económicas, el seguimiento personalizado de las trayectorias por parte de los Educadores, las salidas didácticas, vínculo con los distintos actores del centro educativo, entre otros. En relación a los acompañamientos también se establece una equivalencia con otros formatos de inclusión como el Aula Comunitaria, donde existen matices sobre las ayudas que puede brindar el FPB, “el Aula te da tremenda mano y la UTU no, la UTU es solo venís y ya está” (E.8)

Elementos que hacen al diseño y la reglamentación de la propuesta, como la cantidad de asignaturas y el régimen de inasistencias, son particularidades normativas que presenta el plan y que destacan los estudiantes. Para el FPB se establecen una serie de principios o fundamentos que estructuran el diseño y el Reglamento de Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM, 2009). La inserción y retención de los estudiantes en el sistema educativo forma parte de esos principios, donde se determina el tratamiento diferencial “entre los primeros y últimos módulos” (REPAM, 2009: 6), estableciendo criterios de evaluación e inasistencias donde los mínimos de suficiencia e inasistencias son crecientes para los diferentes módulos.

La mitad tenes tenemos 6 creo y ellos tienen como 13 (E.26)

Con respecto a las materias eso es una de las mas o sea cosas principales, porque en el liceo tenes mucho más materias y no tenes taller. Acá tengo mucho más taller y dentro de todo tengo materias, pero no es lo mismo (E.9)

En casi todo principalmente las materias que hay, acá hay menos y eso y son diferentes, son como relacionadas con electricidad lo que estoy haciendo ahora. (E.14)

Una en las faltas, acá faltasss, he faltado el año pasado falte 50 veces y pasé igual, pero tenía buenas notas. (E.11)

El REPAM determina un régimen de inasistencia diferencial según el nivel de avance, estableciendo que los estudiantes no pueden “superar en los módulos I y II el 20%, y en los módulos III, IV, V y VI el 15% de inasistencias fictas del total de clases que se deberían dictar en cada Módulo” (REPAM, 2017: 16). A su vez la Reunión de Profesores tendrá la potestad de ampliar esos límites y en caso de que el estudiante tenga un promedio suficiente de todas las asignaturas, el artículo 68 define que las inasistencias no son un obstáculo para la promoción.

Además de las características destacadas sobre las especificidades del formato del FPB, existen otro tipo de características más generales del centro de estudio, de las normas, del ambiente o clima institucional, que los estudiantes se detienen en destacar. Dentro de las normas institucionales un aspecto que se distingue es el uso del uniforme en el centro educativo:

Habían pedido a principio de año el año pasado un mameluco creo que es, bueno trajeron dos y después no trajo más nadie (...) igual me iba a empezar a traer porque la campera de la UTU no la traigo nunca, la voy a empezar a traer, como hacen todos y se la ponen para trabajar, te ensucias menos (...) la otra vez traje unos champions nuevos y para dar fondo, es una pintura aparte que va, para pintar me puse bolsas en los pies y eso porque el fondo mancha, es una mancha blanca y no sale. Hay algunos que hasta ahora tienen manchas blancas en el uniforme y eso y (...) yo el año pasado venía con el pantalón gris, en CB no te dejan entrar. Acá nosotros entramos como queremos es. (...) Pasa que también no sé las adscriptas andan más, andan más atrás de ellos pero, no sé le dan más importancia al uniforme, será porque nosotros trabajamos en el taller todo el día capaz. (E.25)

Si no te dicen nada por el Uniforme acá (...) No te obligan a venir con Uniforme (G1.P1)

A los de primero te vienen todos con el uniforme (G1.P4)

El uso del uniforme cumple una doble función en el FPB, normativa y de preservación de la vestimenta personal. Como plantean Viscardi y Alonzo (2013), las normas en las instituciones educativas tienen por objetivo “regular la conducta de los alumnos y los vínculos entre los distintos actores escolares” (Viscardi y Alonzo, 2013: 155). En enseñanza media adquieren mayor importancia las normas que se vinculan a la presencia y al uso de uniformes de los estudiantes, pero su “utilización no es universal” (ídem). Genera contradicción en los estudiantes el uso no universal

de los uniformes porque representa una norma que no es obligatoria para todos por igual y que se exige según la época del año en la que se encuentran o al formato de enseñanza media en el que estudien.

Los estudiantes también destacan aspectos vinculados a la ubicación del centro educativo, el espacio de las instituciones y las instalaciones de los talleres, enfocados en las características de los centros del CETP:

lo único que cambiaría sería el entorno, me refiero a la gente que concurre (E.4)

Y acá es gente normal, gente del barrio, gente de mi mismo barrio también porque yo vivo a tres minutos de acá, entonces está muy bueno (E.5)

El espacio más abierto o sea más, más (E.16)

P2 - Hay gente que tiene mal vista la UTU.

P3 - Si todos, decís UTU (nombra esa escuela) y...

P4 - No el tema es ...

P2 - No solo esta UTU, la UTU en general dicen "la UTU, no la UTU tiene", relacionan la UTU con una mala enseñanza, malos todo, todo mal

P4 - Y si le agregas (nombra esa escuela) también.

I - Y si le agregas (esa escuela) también

P2 - Y si, y si como que tienen una mala visión de lo que es la UTU y de un Liceo no.

P3 - Es verdad

I - A ustedes les parece que acá, eeee bien y acá particularmente, porque estaban diciendo que si le agregas (nombra esa escuela) también, me parece que como que está ese... esa visión de acá ese...

P2 - Y eso porque es un barrio (nombra al barrio), es un barrio que...

I - Es por el barrio? no por la Escuela

P3 - Es más que nada por el barrio

P1 - Tal cual

P2 - Claro es por el barrio, que el barrio quema, pero los que queman son los botijas y los padres y todos estos que están acá eso es lo que quema de la UTU. (G2. P2, P3, P4)

De esta manera la localización geográfica y la categorización de los entornos donde se encuentran los centros educativos conceden atributos e identifican a las personas que viven en el lugar. El barrio donde se encuentra la institución es algo que no solo lo caracteriza, también puede ser un factor estigmatizador del centro y de las personas que asisten. Como plantea Soledad Pascual “la estigmatización geográfica que pesa sobre algunas zonas, se traslada a sus habitantes. Es decir, zonas peligrosas son habitadas por gente ‘potencialmente peligrosa’” (2009: 160). Así es como se confiere una identidad de sujeto distinguida por la peligrosidad, vinculada al barrio en el que se encuentra el centro de estudio. En palabras de Pascual:

quien para nosotros es alumno, estudiantes, sujeto de la educación o como queramos llamarlo, de las puertas para afuera convive con otros roles: hijo, vecino, joven de la esquina, madre, de un barrio

pobre, “peligroso”, etc., lo cual en muchos casos pugna con la posibilidad de encarnar un sujeto de la educación (Pascual, 2009: 161)

Continuando con las características que destacan en esta modalidad, la locación, la distribución de los espacios e instalaciones de los talleres, son elementos que distinguen a las aulas del FPB:

nosotros trabajamos en el taller todo el día capaz (...) Estamos tenemos clase, no salimos de ahí nunca (...) Salimos hoy con UAL pero no salimos nunca (...) Si no sé porque es re alto el taller, viste que es re alto, y la clase hicieron una clase cerrando con unos alambres unas rejas, porque era todo taller eso (...) ta pusieron el pizarrón, la pizarra e hicieron como un coso viste (...) No, no sé pasa que el taller es grande y eso y el profesor no sé está ayudando a alguien con una pieza y está toda la clase en otro lado

I - A... es más difícil de controlar eso?

E - Mucho más difícil de controlar en FPB

I - Qué el espacio sea amplio también es una dificultad?

E - Si igual ahora tenemos el espacio chico pero igual (...)

E- Se quejaban mucho antes de que en invierno o algo estar en el taller ese, tener clase ahí, claro porque es enorme es muy grande, además tiene más ventanas que las clases normales tiene y tiene como un ventilador enorme viste, que ese cuando hay se prende cuando hay mucho polvo en el coso, automáticamente se prende y... (E.25)

Como podemos observar la distribución de espacios en los talleres de UTU genera dificultades para la tarea pedagógica y el control del grupo en la modalidad de enseñanza del FPB. Este tipo de espacios e instalaciones para el trabajo solamente están presentes en la propuesta del FPB, lo cual constituye un aspecto singular y específico en el cual desarrollar la tarea de enseñanza.

Otro aspecto destacado por los estudiantes del FPB es el ambiente o clima que se vive en las instituciones educativas:

Sinceramente acá o sea este año si me gusta como está acá porque me llevo bien con todos y está bueno el ambiente (E.9)

Si, sí, sí a parte que es más tranquilo la UTU que en el Liceo (E.16)

el año pasado también al ser yo cuando entré y eran muchos varones yo ya me pensé que era un problema, pero... no no fue un problema fue un ambiente lindo igual que ahora viste (E. 19)

P3 - Como que es más tranquilo porque ta los gurises se motivan en algo al menos (G1. P3)

La caracterización del FPB como un espacio donde todo está más tranquilo, donde los estudiantes se llevan bien con todos, forma parte del ambiente y del clima institucional que motiva a los estudiantes en algo de lo que hacen.

2.2.Vínculo y posicionamiento docente

Entre otros aspectos que destacan al FPB, también se encuentra la forma en que los estudiantes caracterizan el posicionamiento de los docentes frente a los sujetos de la educación, haciendo especial hincapié en el vínculo derivado de las posiciones adoptadas. Southwell y Vassiliades (2014) trabajan y dan sentido a la categoría de posición docente en base a la idea de sujeto de Laclau y Mouffe (1985). La categoría de sujeto es definida por Laclau y Mouffe como las posiciones de sujeto al interior de una estructura discursiva. En este sentido, toda posición de sujeto es una posición discursiva y reviste de las mismas características que el discurso: es de carácter abierto, relacional, polisémico, ambiguo, incompleto y no logra fijar las posiciones de manera total en un sistema cerrado de diferencias.

La noción de posición docente es pensada como relación y se compone de discursos que organizan y regulan la tarea de enseñar. Es por ello que la construcción de esta categoría implica:

formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. (Southwell y Vassiliades, 2014: 167)

En este sentido la categoría de posición docente tiene una dimensión vincular y afectiva, pero también una dimensión ético-política. No es posible definirla desde una mirada unilateral y tampoco puede concebirse apartada de lo que implica el trabajo de enseñanza.

Los estudiantes caracterizan las posiciones docentes esencialmente desde la dimensión vincular. En primer lugar se pone énfasis en el vínculo de cercanía que se establece a través del formato FPB, habilitando una relación de confianza y compañerismo. También hay docentes y educadores que se posicionan desde la perspectiva opuesta y optan por marcar una distancia en el vínculo con sus estudiantes. Un tercer aspecto que caracterizan los estudiantes es la posición que adoptan los docentes frente a la transmisión de los conocimientos, los recursos que utilizan y el trabajo en duplas con otros docentes.

2.2.1. Vínculo de Cercanía

En primer lugar, hemos optado por denominar vínculo de cercanía a un tipo de posicionamiento docente y al vínculo que se deriva de esa relación. Este posicionamiento es adoptado por gran parte de los docentes del FPB, destacándose por la afectividad y el trabajo con el otro. El vínculo de cercanía se debe a dos aspectos, en primer lugar responde al posicionamiento adoptado por el propio docente y en segundo lugar es un vínculo habilitado por el diseño curricular del formato FPB. La forma en que los estudiantes describen esta posición docente nos permite comprender la manera en que se da esta relación:

pero en mi caso me dijeron “bueno, no estás rindiendo bien (en un momento que estaba mal), no estás rindiendo bien, estás decayendo tenes que hacer esto, esto y esto para poder subir el nivel”, era por la llegada tarde y por a veces demorar mucho en los recreos y todo eso (...) La diferencia, la diferencia es que en el FPB los profesores intentan llegar más al alumno, no es que lo logren pero intentan (...) Y bueno, y un docente, imagínate este caso un docente se quiere acercar a un alumno y el alumno lo único que hace es insultarlo y contradecirlo, el docente obviamente se va a cansar es una persona, un ser humano le baja los sentimientos. Eee y ahí lo que hay que ser es muy fuerte, acá debería haber gente muy fuerte para poder encaminarlo, poder meterle la ramita a la plantita, no que la plantita pueda más que el palito (E.4)

Claro, yo cuando me comporto bien me dicen "bien (se nombra) estás entrando a clase, cuando ando ahí afuera me dice "dale anda a clase o algo" (E.8)

los profesores son piolas, son buenos, no son tipo gruñones pero.. (...) Los docentes son todos así en todos lados o sea todos tenemos nuestros días, pero dentro de todo yo me siento mucho más cómoda acá, que en el liceo (...) Eee si es diferente tipo lo por lo menos acá que me ha pasado, es tipo los profesores vienen y te preguntan, un ejemplo si no has venido te preguntan el porqué, por lo menos se interesan en vos en el liceo no te sucede eso (...) Dentro de todo tenes esa **cercanía** con los profesores (E.9)

Ciertos aspectos destacados por los estudiantes constituyen esta posición docente y hacen al vínculo de cercanía: el hecho de hablar con los estudiantes, la posibilidad de poner en palabras lo que está mal y lo que está bien, el reconocimiento del otro llamándolo por su nombre, intentar llegar al alumno e interesarse en él, son aspectos que generan un vínculo de cercanía. Este tipo de vínculo está emparentado con lo que Graciela Frigerio (2017) ha denominado como los oficios del lazo u oficios de acompañamiento, que “coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en vidas.” (Frigerio, 2017: 44).

Ese lazo representado a través del vínculo de cercanía puede tener variadas formas de manifestarse. Entre ellas se destaca el hecho de brindar la posibilidad de dislocación y abandono de la posición docente para asumir un rol más cercano a los estudiantes, permitiendo posicionarse desde la postura del compañerismo:

Viendo hacia los profesores y hacia algunos adscriptos y esas cosas, poniendo a personas más o menos en el mismo nivel no porque son buenas personas que siempre intentan ayudar a los alumnos y son compañeros, a los docentes intentan ayudar a los alumnos y son compañeros y ta (E.1)

y entonces obviamente los profesores conmigo impecable, son unos compañeros más, no son mis profesores son mis compañeros. Entonces impecable, impecable y yo se muy bien cuando estoy mal y cuando estoy bien, entonces ellos no van y me tienen que decir "vo hiciste esto mal" y yo les peleo que no, les digo "sí estuve mal acá tenes razón" y cuando ellos están mal también se los digo yo les guste o no les guste (E.4)

Claro, son tus profesores y también se hacen pasar por tus compañeros (G2. P2)

P3 - Y después "intentan ayudar a los alumnos, y son compañeros"

P2 - Yo hablo de experiencias propias, la mayoría si otros no porque no son así, no son compañeros, bueno ta...

I - Y que sería ser compañeros como, ¿más allá de que no es un estudiante como docente?

P2 - Un profesor que te dice "bueno si el año que viene yo estoy acá, vos vení arrímate nomás y haceme cualquier consulta que estamos acá a las órdenes y se te precisas algo mandate pal taller que ya sabes donde es y bueno, y hablamos." Eso es llevar más allá (G3. P2, P3)

De esta manera, el distanciamiento del rol docente implica una forma de posicionarse frente a los estudiantes donde se abandona el lugar asignado en el entramado discursivo, se encarna un papel diferente y se "hace pasar" por un compañero. Es "llevar más allá" el vínculo docente-estudiante.

Otra de las formas en que se manifiesta el vínculo de cercanía es a través de la posibilidad que brinda el simple hecho de poder entablar una conversación con el docente, generando así otro tipo de confianza que habilita a compartir y a estar presente desde otro lugar:

Confían en mí y en que puedo dar. (E.7)

A mí personalmente como buen estudiante y está bueno eso que te pueden apoyar en tipo "estás haciendo esto bien", poder continuar haciéndolo este "seguí así", también está bueno que te digan eso pero también está bueno que te digan las cosas malas que no digo que no lo han dicho, de tipo "mira este, en esta parte capaz que estaría bueno cambiar, estaría mejor" y eso también va de la mano con la pregunta que me hiciste anteriormente de más cercanía entre, sino (E.17)

Y... si diferencia ahí va, la diferencia la genera uno mismo, como te decía en el (número del liceo) yo corte hablaba con pocos profesores, en cambio acá me llevo con todos. Genera más confianza. (...) Por ejemplo a darse un tiempo para hablar, porque en cambio en el (número del liceo) estaba la clase el profesor y hablábamos y todo así pero ya se iba para otro, al ser más alumnos y todo, más salones y ta en cambio acá hablamos, tomamos unos mates, allá en el (número del liceo) no hacíamos eso. (E.21)

La posibilidad de hablar y entablar un vínculo de confianza con el docente es una particularidad habilitada por el formato FPB, donde los docentes tienen una mayor carga horaria para el dictado de clases y horas de coordinación semanal. Esto colabora en la permanencia del docente y permite compartir con grupos reducidos de alumnos. Este posicionamiento es posible de ubicar dentro de lo que Balmelli (2020) denomina como "posición docente comprensiva". Esta posición busca priorizar

el vínculo humano y la comunicación con los estudiantes, “docentes y educadores que sostienen esta posición entienden que el reconocimiento del otro como sujeto, de su espacio y sus derechos, permite y desarrolla el sentido de pertenencia a la Institución y la apropiación de los conocimientos impartidos en ella.” (Balmelli, 2020: 103). Entablar vínculos a través de la confianza entre docentes y estudiantes, donde la simple posibilidad de hablar e intercambiar opiniones abre espacios para que el docente adopte una posición de referente y consejero en la vida de los jóvenes:

De los docentes depende de lo que haya pasado cada uno en su trayecto de la vida, más o menos son casi los mismos consejos (E.1)

Sacas que le pedís un consejo de cualquier cosa y te dice "si, si que esto, que lo otro" (G2.P2)

Claro son padres ellos a lo que tienen hijos y nos dan consejos y todo (G2.P1)

El vínculo de cercanía también se manifiesta a través de la atención, la paciencia, la ayuda y el apoyo que reciben los estudiantes de sus docentes, siendo esto un diferencial que caracteriza a docentes del FPB frente a otras modalidades de enseñanza media:

Claro te dan más atención y más apoyo (E.1)

O sea sí, pero como que hay una mínima diferencia acá es como más, son más en este año y el anterior son como más buena onda, o sea son mejor y te ayudan más (...) los demás profesores trabajan con todos y si alguno no entiende le explica lo ayuda, con eso no hay problema (E.7)

Si en el Liceo no teníamos educadores, teníamos adscriptos y no había otro apoyo, o sea acá hay otro apoyo que en el Liceo no hay. (E.17)

Tipo mejor como que te tienen más paciencia y tipo te ayudan (E.25)

Como hemos visto con anterioridad, no solo la forma en que se posicionan los docentes habilita a la cercanía con los estudiantes. El diseño curricular del FPB juega un papel importante a la hora habilitar el trabajo con otros, brindando la posibilidad de trabajar con grupos más reducidos y de perfiles heterogéneos, integrados por estudiantes de distintas edades:

Exactamente, que se dirijan a ti más directamente como no sería en Ciclo Básico que se le hablaría a un grupo entero, por ejemplo (...) Si, mucha diferencia que el hecho de que en Ciclo Básico somos muchos más y no y aquí en FPB somos como un grupo más didáctico por así decir, más no no encontraría la palabra, como más familiar por así decir y no es el mismo trato que los docentes de Ciclo Básico, aquí podes sentarte a conversar con algún docente o incluso educador, y cosas que a veces en Ciclo Básico no podes hacer mismo por el hecho de no tener tanta... este relación entre... (E.18)

Si, si. Ta obvio hay profesores que son diferentes pero yo creo que todos son más atentos viste y lo que pasa que cuando estás en una UTU es una cosa que al no ser tanto chiquilines chicos, la edad entonces vos ya te podes expresar mejor con un profesor y es mejor. (E.19)

La organización curricular del FPB centraliza en el docente de taller la “figura pedagógica que facilita la construcción de sentido para quienes aprenden” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 55), otorgándole una mayor carga horaria semanal frente al resto de las materias teóricas⁴. Esta característica en la organización curricular del FPB, donde los estudiantes comparten la mayor carga horaria semanal con el docente de taller, permite que el vínculo de cercanía sea concentrado por esa figura. Es así que los estudiantes identifican al docente de taller como un referente fundamental en la transmisión de los conocimientos del oficio. Con él conviven todos los días y comparten más tiempo durante la semana:

Entonces en segundo año ya me tocó (nombra docente de taller) y eso, volé aprendí como loco, me gustó más todavía lo que estaba haciendo. Pero eso, que capaz que no deberían meter tantos profesores que de verdad no estén en, de taller hablo, solamente los de taller, que estén bien, baqueanos en lo que hacen que no sean cualquier Juan que hizo hasta tercero de lo que hace y venga acá y te da una clase, porque si obviamente no estás preparado para dar clase, si no estás preparado para dar clases de lo que haces, capaz que podes estar preparado y del otro lado y del otro punto de vista también, si vos estás bien preparado en lo que haces pero no estás preparado para dar clases tampoco deberías dar clases (E.4)

E - No, acá me sentí más cómoda obviamente porque ta tengo mi profesora de Taller que me llevo re bien con ella, ta ponele en el Liceo no tenía a nadie, ningún profesor siempre me peleaba con todos y eso. Y acá como que las profesoras son buena onda.

I - Claro, hay como tenes la docente de Taller es más referente...

E - Si es la que estamos todos los días (E.13)

P1-Claro eso si como le dije, del de Pintura que te ayuda que si voz precisas como, hay un compañero que precisaba sacarse la boletera y eso y el de dio la plata y todo. (...)

P2 - Tipo el de Pintura por ejemplo te da confianza, tipo te hace comentarios no te los voy a contar porque es tipo con el profesor, pero llega un momento si vos te zarpas te dice "no para" te para el carro

P1 - Y hasta ahí nomas, es un límite (G2.P2 y P1)

En este sentido la figura del docente de taller tiene una doble referencia pedagógica: debe dominar los conocimientos del oficio en el que se desempeña y estar preparado para transmitirlos de una manera sencilla y comprensible para los estudiantes, además de brindar confianza y poner límites cuando es necesario.

⁴ La carga horaria del Componente de Formación General y del Componente Profesional (Taller) varía según el trayecto y el módulo en el que se encuentra el estudiante. En los módulos 1, 2, 3 y 4 de los trayectos I y II, la carga horaria del Taller equivale a un total de 20hs semanales, mientras que en los módulos 5 y 6 del trayecto I, se reduce considerablemente la carga horaria del Taller a un total de 10 hs. Semanales (ANEP/CETP-UTU, 2009: 27-36)

Posicionarse desde la cercanía frente a los estudiantes es una estrategia utilizada por el docente de taller para favorecer la transmisión de conocimientos, aprovechándose del recurso pedagógico de la broma como herramienta para favorecer el acercamiento que les permita llegar al alumno:

Si, por ejemplo en mecánica es totalmente diferente al resto de las materias, el relacionamiento del profesor y todo. Es exigente pero a la vez bromea con nosotros, para no decirte otra palabra y nos explica, y a la vez que dicta el que nos hace copiar para la clase y nos pregunta sobre el tema que estamos dando y ahí continuamos la clase y así sucesivamente. (...) Con taller sí, con taller más que nada. (E.3)

P4 - "Es exigente pero a la vez bromea"

I - Si

P4 - El profesor de taller. (...)

I - Con eso de las bromas, es como también una forma de...

P2 - De entrar a una persona, de llevarte bien con el alumno, de hacer una pausa en lo que estás haciendo en el papel de profesor – alumno y ser más cercano al alumno, te acercas más, llegar al alumno llegas más al alumno bromeando como ellos también, tampoco eee bromas de mal gusto no? (G3.P2 y P4)

La broma es un recurso pedagógico que permite establecer un vínculo de cercanía entre el docente y sus estudiantes. Se trata de una herramienta que oficia de puente para llegar al alumno y habilita a realizar una pausa de los roles impuestos que implica la tarea de enseñar. La broma como recurso pedagógico es la utilización de lo que Vassiliades (2012) denomina como “afectividad estratégica”. Este tipo de afectividad se caracteriza por una serie de técnicas orientadas a generar un determinado efecto sobre los sujetos con una intencionalidad.

El posicionamiento docente desde la cercanía no es una característica propia del docente de taller, también es compartida por docentes de teórica y educadores:

Si, por ejemplo en mecánica es totalmente diferente al resto de las materias, el relacionamiento del profesor y todo (...)

I - Y así que el de matemática y el de taller son más...

E - Más abiertos a nosotros, nos entienden más que los demás profesores (...) Y con el resto de las materias, el de matemática es bastante parecido al de taller en la forma de enseñar (E.3)

E - Y hasta ahora con (Nombre del Educador) me llevo bien, con los otros adscriptos no pero con (nombra a su educadora actual) sí, porque es con la que hablo más y eso. (E.13)

Este vínculo no solo se constituye a través de la posición que adopta el docente o por el diseño curricular de la propuesta educativa. Los estudiantes también participan activamente interpelando al docente, asignando posiciones que lo identifican según el tipo de vínculo que establezca con los estudiantes. La categoría interpelación es utilizada para dar cuenta de las prácticas que constituyen a

los sujetos, en este sentido los estudiantes interpelan a los docentes para que adopten una determinada posición. Según Hernández Zamora (1992) la interpelación es una práctica habitual presente en distintos espacios de la vida social: “en educación es común la interpelación como medio para marcar las distinciones básicas de la ‘práctica educativa’: ‘educador’-‘educando’, ‘alumno’-‘maestro’” (Hernández Zamora, 1992: s/n). El autor plantea que en el acto de la interpelación se da un reconocimiento del individuo interpelado y a su vez del sujeto interpelador, lo cual supone una aceptación implícita de una relación de autoridad. El acto de interpelar representa:

Hablar de interpelación implica, entonces, hablar de constitución de sujetos. El individuo interpelado y autoreconocido en esa interpelación se constituye, por ese acto, en sujeto del otro, en sujeto de un orden sociosimbólico dado. Si un adulto llama a un menor "educando" o "alumno" y el menor acepta esa interpelación, automáticamente se constituye en sujeto de esa relación (o sea en sujeto de educación ocupando la posición de alumno dentro de un sistema de relaciones educativas). (Hernández Zamora, 1992: s/n)

Como podemos observar a continuación, los estudiantes también ofician como un sujeto interpelador, que confiere al docente un lugar en la red de posiciones simbólicas:

P2 - Igual si vos por ejemplo, yo no tengo problema con los profesores ¿por qué? (...) Pero también es en lo que yo doy, yo doy y recibo lo que uno merece igual que todo el mundo no? Yo si por ejemplo...

P1 - Yo no estoy despegado

P2 - no entendés algún trabajo y le explicas a la profesora y la profesora capaz que tuvo una mala, una mala semana o algo y no quiere explicarte, voy y hablo con la profesora fuera de la clase de alumno y que me lo explique ahí, y podemos hablar de todo lo que sea me entendés y hasta llegar al fondo del asunto voy a seguir insistiéndole y yo creo que la docente se va a poner, se va a decir "bueno ta", si uno es respetuoso y hace las cosas bien, yo creo que cualquier docente puede ser buen docente acá. (...) Tienen que saber ubicarse igual que los alumnos, esto es también los alumnos, esto lo habrá dicho algún rebelde. (...) Porque claro, porque esto es más bien para los alumnos está buena esta tarjetita que hay que saber ubicarse acá que estamos en una UTU, no estamos en el barrio y que estamos con docentes que están tratando de que nosotros salgamos adelante no empeorarnos la vida y hay varios que se olvidan de eso, son unos guachos culo cagado (...) Es que no, la materia vos la vivís si vos querés vivirte la materia, la película vos te la vivís si vos querés vivirte de la película o sea lo que quiero llegar a entender es que si vos le exigís al profesor lo que vos querés, llegas a lo que querés, el que busca encuentra si vos no te querés esforzar si, vos no te gusta la materia y tampoco querés que te guste, no te va a gustar. (...) Tenés que ser si o si autodidacta y poder eeee ir con coraje y que te entienda si vos querés una cosa lo tenés, si vos el profesor te jode en algo porque no te gusta algo de lo que dice o no te gusta como da la clase vas y le decís "profe no me gusta como da la clase por favor" y si te dice algo vas y hablas hasta el fin del mundo para que te agrade me entendés, o sea de todo si o si llegas a lo que querés eso, pero eso va en uno no va en el profesor ni en nadie va en uno que quiere superarse y bueno y va a todo. (G3. P1 y P2)

En este caso la posición adoptada por el alumno como sujeto interpelante, confiere al docente un lugar en la cadena discursiva con el objetivo de convertirlo en un buen docente, provocando que este se reconozca como individuo de la interpelación. La interpelación no solo remite al carácter vincular, implica una disposición hacia el aprendizaje que cuestiona al docente como transmisor de

conocimiento y posiciona al sujeto como autodidacta frente a la necesidad de superación personal. En este sentido, la acción de interpelar dentro de la relación educativa es una tarea recíproca, un ida y vuelta en el vínculo docente-alumno, lo cual no implica la aceptación unilateral de una relación de autoridad.

2.2.2. Vínculo de distancia

Si bien el vínculo de cercanía es una posición compartida por gran parte de los equipos docentes del Plan FPB, también hay posiciones docentes que se caracterizan por marcar una distancia en el relacionamiento docente-alumno y optan por vincularse con los estudiantes desde una posición de lejanía. El posicionarse desde la distancia está marcado por una serie de acontecimientos que componen esta forma de vinculación:

Y actitudes negativas que por ejemplo vos le pedís, le pedís, le afirmas a una profesora que no tenes lapicera y la profesora te encaja una observación, o yo que se o te contesta mal, o ponele está de mal humor el docente o el Director y ya te viene a hablar mal de una y te aprieta más o menos. Hayas hecho lo que hayas hecho seguís siendo un alumno y ellos están para corregirte no más, no para tratarte mal (...) siempre te vas a cruzar con un profesor así o algún adulto de la institución educativa siempre te va a tratar mal. Eso siempre, porque todo el mundo tiene algún día mal, lo que pasa que ta ellos tienen que saber ubicarse y saber que están trabajando con alumnos. Y que los alumnos no tienen nada que ver con lo que le pasa en el hogar de ellos. Lo mismo que los alumnos si les pasa algo en el hogar no se lo tienen que agarrar con los profesores (E.2)

Las herramientas para poder empezar a cambiar la mente, pero nooo, sigue con eso, a parte que obviamente el poco interés de los alumnos a los profesores y es notorio, los va desmotivando. Y esa desmotivación no debería ser así, al contrario debería ser todavía más fuerza al alumno, meterle más empeño, bueno si vos estás así bueno vamos a seguir insistiendo contigo y eso algunos, sí otros no otros profesores lo dejan "a si vos molestas bueno te vas" o por ejemplo haces algo mal y te explican más o menos que está pasando pero no llegan al grano y aunque hablen a veces por separado con los alumnos, no se que hablan (...) Pero yo supongo que para otro individuo no sería igual, bueno todos no son iguales, no?, pasa que deberían darle más apoyo al que lo necesita, y al que no lo necesita también, sin tampoco pasar a ser una molestia, pero no una molestia por decir algo bien, sino por tratar de esculpir al alumno y no es así el alumno puede decidir lo que quiera, perooo ta (E.4)

Actitudes negativas que refuerzan el distanciamiento de los docentes con sus estudiantes pueden responder a varios factores: el uso autoritario de las sanciones, los malos tratos, las expulsiones del espacio pedagógico, la resignación de la tarea de enseñar y la falta de diálogo que ponga en palabras los errores. Se trata de situaciones que distancian al docente de los estudiantes. Este tipo de posicionamiento coincide con lo que Alejandro Vassilliades (2012) dilucida como parte las posiciones adoptadas por docentes que trabajan en contextos de desigualdad social, que en algunos casos “se asume una posición de resignación frente a situaciones que se suponen inmodificables y determinantes del fracaso escolar” (Vassilliades, 2012: 20)

La figura del docente de Taller también puede adoptar una posición de distancia frente a sus estudiantes:

Sí hay excepciones o sea hay profes queee (...) seguro, cómo el de Electricidad, que solo pone a uno a trabajar y los demás suerte en pila (...) No bueno ponele el profe (nombra al docente de Taller) este, solo se enfoca en un compañero que es (nombra compañero) y lo pone a trabajar a él para todos y los demás miren o no hagan nada (...) No sé porque nos podría dar la oportunidad, ponele (nombra compañero) también ya está un poco cansado de que el profe siempre lo mande a él, a veces hace gestos de cómo que está harto, que se tiene que quedar recreos y todo trabajando en clase porque el profe lo mandó a trabajar (E.7)

Como tipo el profesor, yo al profesor siento que no le caigo tan bien a ese de taller. (...) Yo que sé cuando te habla o algo sentís que lo único que te habla es sobre la cárcel y allá adentro y decís "pa este, que quiere que caiga" yo que sé. (...) Claro te habla sobre la cárcel, a mí siempre me habla sobre la cárcel (...) Como tipo te habla, yo que sé yo siento algo ahí con el que, no está tan bien. (...) El tipo cuando habla va a explicar un trabajo o algo dice "entendiste" a todos y a mí como tipo pa, me aparta un ejemplo. (...) Claro como él hace eso, pum yo me quemo y ta y hace que yo le agarre bronca a los gurises. (...) No tipo que si salís de la clase ya está. Nos vemos, ya no te sale a buscar nada. (E.8)

Como podemos observar cuando el docente de Taller se posiciona desde la distancia, interfiere en el vínculo con los estudiantes y repercute en la tarea pedagógica. Desde el momento en que el docente utiliza como estrategia el trabajo con un único alumno, cuando se vuelve recurrente con determinadas temáticas, cuando se preocupa por el aprendizaje de ciertos estudiantes y se resigna frente a otros, genera una brecha que lo distancia en el vínculo con los estudiantes. Siendo el docente de Taller una figura fundamental dentro del FPB para la enseñanza del oficio, cuando eligen posicionarse desde la distancia y abandonan la tarea pedagógica, resulta un verdadero obstáculo en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Así como el uso autoritario de las sanciones es un elemento que fomenta la distancia entre docente y sus estudiantes, la dificultad para poner límites, la falta de autoridad, de carácter y paciencia, también son factores que alejan la posibilidad de establecer un vínculo de cercanía:

No sé, no sólo con ella tipo a principio de año era con todos, hasta que pusieron viste los puntos y tipo la de Idioma Español, es como que sigue siendo la judía de la clase como que la descansa todo el mundo. (...) Yo qué sé, tipo es profesora pero es como que se deja pasar por arriba, pero lo único que hace es suspenderte y tipo está dando un tema y te dice, le haces algo y ya dice "no doy nada la clase " y se va (...) No pone los límites que tendría que poner. (...) Le puso un 10 a uno porque desarmó un teclado y como lo armó, le dijo si armas el teclado te pongo un 10 y armó el teclado y hasta no le ponga el 10 no salía de al lado, además que le tiraban con papeles en la cara, el veía quienes eran y todo lo casaban de pinta mal, mal. (...) No no era que si, no no es que no era, ta también que no era exigente también no, pero se dejaba hacer de todo, no sé parecía que tenía miedo no sé. (...) No se no tienen autoridad capaz no sé. (...) No sé por ejemplo, vos al profesor le tiras un papel te pone una observación y se re enoja contigo y eso, y a la profesora le tiras un papel y no sé y pregunta quién fue y, como que se dejaba casar de pinta y ahora todo el mundo la casa de pinta. Igual hace como dos o tres clases que no, toda la clase se viene portando bien, ponele ha venido a hablar la directora, a veces la de informática va, no tiene que ir los viernes pero va igual porque se sabe cómo se porta la clase

y...(…) Si pero también a mi me da lástima porque no sé porque el otro día tiraban papeles, prendían fuego papeles había tremendo humo, cualquier cosa así (E.26)

I - Y... "les falta carácter"

P1 - Si

P3 - Si también (...)

I - Les falta carácter e... en cuanto al...

P2 - Cuando hacemos alguna cagada y...

P1 - Porque a veces los gurises se los pasa por arriba y no les dicen nada (G1. P1, P2 y P3)

I - Eeee "no tienen autoridad"

P2 - Eso es verdad (...)

P2 - Te dejan ahí, es como que no tienen fuerza (...)

P2 - Idioma Español Ni hablar, la pasan por arriba

P1 - Idioma Español yo si fuera Idioma Español renuncio y todavía después los espero afuera y los cago a tiro a todos

I - No puede hacer eso

P3 - Si vos ves todo lo que le hacen a la profe.

P1 - La profe aguanta, aguanta cosas igual, tremenda profe

P2 - La hicieron, a principio de año la hicieron llorar y todo

P1 - Yo la abracé y todo imagínate (...)

P2 - Ella me acuerdo que le, yo me acuerdo que me le cagaba de la risa en la cara (...) Ponele que los que tienen fuerza fuerza son 2 o 3 porque después todo los pasan por arriba

P1 - No fuerza fuerza no tienen

P2 - Fuerza en teoría porque todos se dejan pasar por arriba

P1 - No tienen ta autoridad de hasta ahí nomas (G2. P1 y P2)

En este sentido, las dificultades de algunos docentes en el manejo de los grupos constituyen un obstáculo para el establecimiento de vínculos con los estudiantes y para el cumplimiento de la responsabilidad de educar. La dificultad del docente de posicionarse desde un lugar de autoridad es entendida por los estudiantes como una "falta de fuerza": el docente que no tiene carácter, no logra asumir el rol de sujeto interpelante y tampoco logra que el estudiante asuma su posición en la cadena discursiva.

Otro de los factores que posiciona a los docentes desde la distancia ante sus estudiantes, es el absentismo docente:

P1-"faltan" el de Taller si falta

P2 - El de Taller falta si

I - Eso si les parece que hay como... Bien, "faltan" esto les parece?

P1 - Si

I - Más que, más que en otra experiencia que hayan echo... anteriormente

P2 - O llegan tarde

P1 - En el Liceo no faltaban tanto, yo hice el Liceo y no faltan tanto

I - No, o sea que acá se nota como más el tema de la ausencia

P1 - Están más relajados (...)

P4 - A que no falten tanto profe. (G. P1, P2 y P4)

Como podemos observar siendo el Taller la figura central en el FPB y contando con la mayor carga horaria de todas las asignaturas, es identificado por los estudiantes por la cantidad de inasistencias. Cabe detenerse en la apreciación de los estudiantes, en relación a que los docentes en FPB se ausentan más que en otras propuestas de enseñanza media por las que los estudiantes han transitado.

Otro de los factores que forma parte de este posicionamiento docente, es la falta de compromiso y vocación en la tarea de enseñar, en el entendido de que los docentes asisten al centro educativo únicamente para cumplir con su trabajo con la finalidad de recibir un salario:

P1 - Algunos no se preocupan igual

I - Algunos no se preocupan igual?

P1 - Claro que no

P2 - Otros no, otros ni les importa porque vienen acá solamente a hacer su trabajo.

P1 – Por cobrar nomás (G.3)

En este sentido, el docente no es concebido como un trabajador asalariado. El oficio de la enseñanza implica una preocupación, una dedicación por lo que se hace. El sentido de la tarea docente es revestido de un objetivo trascendental, que va más allá de los límites establecidos por el mundo laboral. La docencia no implica la realización de un trabajo para cobrar un salario, es necesario un compromiso en la labor que indefectiblemente involucre una responsabilidad con el estudiante.

Los malos tratos por parte de los docentes en un factor que se suma a este tipo de vínculo y posiciona al docente desde un lugar de lejanía:

P1 - Después "Ellos están para corregirte no para tratarte mal"

P2 - Si eso si, ellos están para corregirte no para tratarte mal, o sea ellos tiene que enseñar no burlarse como por ejemplo el profesor ese, no por más que el bromee de tal cosa y tal cosa el no tiene porque meterse en eso y ustedes no tienen porque dejar que el se meta en eso, ustedes le dicen al profesor "bueno profe estamos dando la clase o estamos en un circo, porque parece un payaso haciendo bromas" y ya está.

El docente representa para los estudiantes una figura de referencia y como tal debe evitar recurrir a los malos tratos, para ellos tiene como misión la tarea de corregir y enseñar. Al igual que Graciela Frigerio, entendemos que “educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designado a un colectivo heredero” (Frigerio, 2005: 17). Sin la posibilidad de filiación simbólica es inviable el ejercicio de la docencia.

Otro de los actores que es identificado por posicionarse desde el discurso del distanciamiento es la figura del Educador:

E - Porque a veces se pasan y hacen cosas mal
I - Los docentes?
E - (nombra al Educador) (...)
E - Cosas malas de culparte de cualquier cosa, en serio (...)
I - Y alguna vez hubo algún tema contigo personalmente? (...)
E - Va si pero con, no con un alumno así
I - No, ¿con alguien de afuera?
E - No con (nombra a su educador) (E.12)

P1 "No me llevo con el Educador"
I - Con el educador no se llevan?
P2 - No
P1 - (lo nombra al Educador) es el estricto acá
P2 - El educador de nosotros es... el (nombra al Adscripto)
P1 - Ese es el Adscripto
I - Y tienen otra relación con el Adscripto
P4 - Con el Adscripto (...)
P3 - Si con (lo nombra) si
P4 - El Adscripto parece un Educador
I - Bien
P2 - Como un compañero más (...)
I - Es un compañero más, buenísimo está bueno eso porque en realidad claro o sea uno piensa en la figura del Educador y en la figura del Adscripto ...
P4 - Tiene razón
P2 - Son diferentes
P4 - Diferentes (G1. P1, P2, P3 y P4)

Resulta contradictorio que un educador adopte una posición de distanciamiento teniendo en cuenta el rol que debe asumir frente a los estudiantes. El Educador es una figura que no está presente en otras propuestas de enseñanza media y que se incorpora al FPB “con el principal objetivo de trabajar el vínculo educativo con los educandos, con el fin de propiciar una buena vinculación de los mismos con la propuesta, y por ende promover su continuidad” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 98). En este sentido, posicionarse desde la lejanía inhibe el cumplimiento de la tarea asignada al rol del educador, “lo propio de la intervención de los Educadores está en que el acompañamiento sea sistemático y cotidiano, pretendiendo así que los conflictos se procesen en un contexto positivo de relacionamiento entre el educador y los educandos.” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 95). Si el educador abandona la construcción del vínculo educativo, rompe el lazo que filia al estudiante al centro de estudios, resulta contradictorio en el ejercicio del propio rol. En este caso, los roles dentro de la institución se desdibujan, asumiendo el Adscripto la tarea que concierne al Educador, procurando trabajar el vínculo educativo con el centro de estudios, oficiando como “un compañero más” que acompaña las trayectorias educativas.

2.2.3. Transmisión del Conocimiento

La transmisión del conocimiento es otro de los aspectos destacado por los estudiantes que genera distintas posiciones frente a la tarea de enseñar. La preocupación por el aprendizaje de los estudiantes es una de las posiciones que se asume en el acto pedagógico:

y los profesores que nos enseñan a ese trabajo que nosotros venimos a aprender a la UTU, nos explican bien, nos enseñan bien (E.1)

Y algunos acá en el FPB, alguno se preocupa más y ta, corte si no entendés alguno se preocupa más en explicarte (...) y el profesor bastante nos enseña, estos dos años aprendí abundantes cosas (E.2)

gracias a la vida me tocó un buen profesor y que sabe enseñar, y sabe enseñar a aprender, sabe enseñar a aprender mejor, ahí va.(...) y eso es gracias a un buen profesor, que ese profesor lo admiro bastante porque dentro de todos los que he conocido es uno de los que más pudo llevar la clase y dejarle el conocimiento a todos los alumnos, no solamente a una parte que son los más maduros y que atienden, no a los inmaduros también y los que piensan erróneamente también, entonces eso (E.4)

En cuanto a los docentes yo pienso que algunos les interesa que aprendas y a otros no. Porque por ejemplo mi profesora de Taller, si yo no entiendo algo yo sé que yo se lo pregunto y ella me lo explica 80 veces hasta que lo entiende y busca la manera (E.13)

La adopción de esta posición implica que los docentes se ocupen de que sus estudiantes aprendan, buscando estrategias pedagógicas para enseñar los contenidos, sin presentar reparos por tener que explicar varias veces los mismos conocimientos. Entre los aspectos que destacan a esta posición no solo se encuentra saber enseñar. Un buen docente sabe enseñar a aprender, esto va más allá de la enseñanza exclusiva de contenidos, implica enseñar a aprender para la vida. Esta posición se encuentra implícita en la pregunta realizada por Martinis (2013) sobre la responsabilidad de educar: “es de la tarea que le compete a una generación de proveer formas de ingreso a un mundo común a una nueva generación. Ello no supone solamente transmitir conocimientos ni ofrecer bienes materiales sino, fundamentalmente, establecer relaciones, vínculos.” (2013: 323). La responsabilidad de educar implica indefectiblemente la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, es una forma de garantizar el establecimiento relaciones y vínculos.

Que el docente de Taller se haya desempeñado varios años en el oficio que dicta es un valor agregado en la enseñanza técnica, no alcanza que se haya formado como docente en la orientación que enseña, es fundamental que conozca del oficio para poder enseñarlo a otros.

en primer año me tocó un muy buen pro..., no un muy buen profesor no perdón, me tocó una buena persona, el (nombra al docente), bueno ta eso sobró, pero muy bien el muchacho, pero no andaba bien en lo que hacía, no era muy, ese no se si tuvo un taller en la vida, pero no, no era un muy buen profesor. (E.4)

Este año, el año pasado no era así, como que veo que este año como queee, la UTU anda mediaaaa, no sé cómo explicarte. Pero el año pasado era distinto, capaz que no sé porque yo empecé y todo, pero yo pensaba como que mis profesores eran más responsables, menos la de matemáticas que vino dos meses, tres meses y eso es lo que me está dificultando ahora. Porque mis compañeras que estaban en la mañana viste, el año pasado y estaba la tarde. Y yo estoy ahora con mis compañeras de la tarde, y el profesor de ellas del año pasado lo tenemos este año y entonces ellas aprendieron mucho, nosotros nuestra profesora vino dos semanas y no vino más y yo ya venía con dificultades del liceo y todo y me cuesta bastante, pero ta yo le digo "yo no lo entiendo, no lo entiendo" y me explica y lo hago. (...) hay otros profesores que te mandan a hacer un montón de cosas y bueno si las haces las hiciste, y si no las hiciste no lo hagas (E.13)

yo que sé de repente se podrían poner un poco más las pilas los profesores no (...) Y yo que sé si quieres un, que alguien aprenda algo que lo aprenda directamente (...) Entonces como que no podes alargar un tema que de repente es una semana, 15 días que lo podes explicar bien, a un mes, un mes y medio, o sea es un tema ya que es estresante porque la profesora repite, repite, repite, repite los gurises no le dan bola, entonces (E.15)

I - Y otros no. E... "se podrían poner más las pilas" eso?

P1 - Algunos profesores si (...) Que no falten, que te enseñen, porque a veces se sientan y hablan, y no te enseñan nada. (...) A la enseñanza, porque no te enseñan (...) El de Matemática ahí que no enseña (G1. P1)

La dificultad para transmitir los conocimientos está vinculada a varios factores, entre ellos: la inexperiencia en el oficio, la falta de responsabilidad y de planificación en el dictado de los contenidos, los cuales obturan la posibilidad de transmisión y de filiación a lo común.

La integralidad de los conocimientos es uno de los principios del FPB, entendida como “unidad en que las partes se transforman al construirla” (ANEP/CETP-UTU, 2009: 48). Esta unidad de partes implica la integración de distintas disciplinas para enseñar un conocimiento, buscando conjugar la enseñanza del oficio con los contenidos generales. El trabajo curricular en los espacios integrados es una de las innovaciones pedagógicas que presenta el formato del FPB, constituyendo un dispositivo que permite el trabajo integrado en duplas, donde el docente de taller trabaja en conjunto con el docente de la asignatura teórica:

E... si en alguno sí, o sea por ejemplo en los profesores de... o sea tienen hay otra orientación, no es lo mismo en el Liceo que en la UTU (...) Claro que ellos apuntan a la robótica no, no solo a darnos su materia específica o sea (...) La integración está en conjunto trabajan siempre en conjunto (E.17)

En la transmisión de los conocimientos son fundamentales los recursos didácticos y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para lograr que los estudiantes aprendan:

Es exigente pero a la vez bromea con nosotros, para no decirte otra palabra y nos explica, y a la vez que dicta el que nos hace copiar para la clase y nos pregunta sobre el tema que estamos dando y ahí continuamos la clase y así sucesivamente. Y en otros liceos no es así, no es que estás copiando vos sobre un tema y para la clase y te repiten lo que estaban dando, acá en taller es diferente y es mucho mejor eso. (...) Sí y en la exigencia también, pero no es que sean muy estrictos los profesores (E.3)

Y el profesor siempre es primordial en lo que haga o sea si hay un buen profesor, el profesor te va enseñar y si te enseña vas a aprender entonces vas a poder estar capacitado (E.4)

Los recursos didácticos que señalan los estudiantes abarcan el dictado del material y la pregunta sobre el tema que se están trabajando para su mejor comprensión. La broma es también una estrategia pedagógica que habilita el aprendizaje de los sujetos, es un instante de distensión para luego continuar abordando los conocimientos. Además del vínculo con docentes, también es destacado por los estudiantes el relacionamiento con los compañeros.

2.3.Alteridades y convivencia

Hemos optado por denominar alteridades y convivencia a todos aquellos aspectos que marcan el relacionamiento entre pares en el contexto del FPB. Entre estos los aspectos se pueden destacar cuestiones que hacen a las diferencias, el compañerismo, la convivencia, el comportamiento, el interés por el estudio y la posibilidad que brinda el FPB de trascender los mandatos sociales.

La categoría de convivencia será entendida en el mismo sentido que plantean Viscardi y Alonzo (2013), alejada de un sentido normativo o un deber ser, sino pensada desde la vivencia y el relacionamiento de los sujetos involucrados. En este sentido convivencia se refiere “a la comprensión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos” (Viscardi y Alonzo, 2013: 30). La alteridad es el reconocimiento de un otro como compañero, como diferente. Es identificarlo por sus intereses, sus comportamientos y por el conjunto de relaciones que emergen de la convivencia. El significante de alteridad en oposición a la categoría de identidad es lo que nos interesa plasmar. La alteridad representa a una persona distinta a mí, sin que ello dé cuenta de una oposición entre sujetos, sino que responde al reconocimiento de un otro diferente.

En este sentido una de las primeras apreciaciones que realizan los estudiantes es identificar a sus compañeros en la cadena discursiva en el lugar de la alteridad, marcar su condición de distinto, diferentes a sí mismos, a su identidad.

los gurises son diferentes allá afuera (E.1)

No a parte de las personas, yo iba al Liceo de Shangrila y como que las personas de allá y las personas de acá son distintas. (E. 13)

justamente porque estaba muy inmaduro y pensaba más como los gurises que hay, que hoy en día andan acá. (...) Acá los gurises son muy sufridos, muy dañados, muy tienen antecedentes no

antecedentes de comisaría, digo antecedentes de antes, mala junta en algunos casos mala familia, son unos gurises completamente distintos (E.4)

Para Viscardi y Alonzo, la posibilidad de ser diferentes implica reconocer a los otros “como personas con derecho a ser diferentes -diferentes a lo que se imagina como normal, lo aceptable, lo esperable o prevalente- implica construir colectiva e individualmente ese respeto” (2013: 38). Esa condición de alteridad, de diferente, esa distinción se da en relación a los estudiantes del centro educativo, pero también a los compañeros con los que han compartido en los distintos formatos de enseñanza media. Las personas que asisten a un Liceo no son las mismas que concurren a una UTU, los jóvenes se diferencian según los contextos en los que se encuentran los centros educativos.

La localización territorial en la que se encuentran los centros también representa un factor de distinción entre los estudiantes, los que asisten a un centro educativo en el interior del país no son los mismos a los que se encuentran en la zona metropolitana.

Las formas en que los estudiantes se vinculan con sus compañeros en las instituciones educativas, marcan distintos patrones de relacionamiento. Encontramos maneras de relacionarse que establecen una distancia y ubican a sus compañeros en otro extremo:

Yo como tipo, cuando empecé el año pasado me llevaba bien con todos, pero ahora como ya no me junto tanto como el año pasado. El año pasado pasaba siempre con ellos, ahora no, ahora hago tipo solo la mía. Como ellos están como tipo acá y yo estoy allá (E.8)

A bien, o ellos en lo de ellos y yo en lo mío. (E.12)

Reconocerse desde la distancia con los compañeros del centro, ubicarse en espacios distintos, en relación a intereses distintos, es lo que define la alteridad. También encontramos posiciones que ponen énfasis en la identidad, en los aspectos que los unen:

siempre podes superarte y superar a lo que están y obviamente siempre juntando, siempre juntando y no apartando, estamos en una sociedad que desde chiquitos nos inculcan y eso sí nos inculcan a ser egoístas, a hacer las cosas de "a mí no me importan los demás, a mí me importas vos" los mismos padres te lo habrán dicho a ti y se lo habrán dicho a todos los padres suelen decir eso y eso está mal, por qué? cómo no va a importar la clase si son una clase, no es uno solo es una clase (...) Entonces siempre y justamente por esas inculcaciones que les meten desde chiquitos ellos piensan que ellos importan y los demás no y no es así, somos todos, los seres humanos somos una especie tenemos que ayudarnos como especie, o vos ves las cebras solas por ahí andando o vos ves eee elefantes muy separados de la manada, no siempre están juntos por qué? porque entre todos son más fuertes, es lo mismo en la sociedad vos ves mucha gente que está aislada y anda muy bien, pero justamente por el egoísmo que tiene no puede crecer más todavía y no puede llegar a todo lo que es la vida a mejorar. (...) y los alumnos apoyar a los alumnos y dejarse de egoísmo, que yo ando bien y porque yo ando bien yo ya estoy hecho y mis compañeros que se chupen una pija, nooo no es así, vos si son tus compañeros por algo son compañeros vos tenes que ayudar a tus compañeros, no tratar de que empeoren o hundirlos más. No, vos tenes que ayudar, vos tenes que ayudar en lo que sea en la vida

hay que ayudar, es todo, es todo cooperativo en la vida, no es uno solo y ya está, por qué? porque un profesor me dijo una vez, no me acuerdo bien quién fue lamentablemente pero me dijo "cada uno es un ladrillo, cada persona es un ladrillo y hay gente que muere como ladrillo pudiendo ser diamante" entendés la filosofía de eso. Y si vos sos un ladrillo, sólo sos un ladrillo no podés hacer mucho, sos una piedra mucho no, capaz que podés pegarle a alguien con lo que sos, pero no podés hacer mucho. Ahora entre todos, entre todos los ladrillos se puede formar una casa, se puede formar un monumento, se puede formar, un ladrillo por ejemplo cualquier piedra lo que sea, se puede formar algo es entre todos la cosa, no hay que aislarnos y porque yo soy mejor puedo hacer más que vos no, no podés hacer nada si vos estás solo, nada por más que sepas mucho si vos estás solo no podés hacer nada, y eso de "no a mí no me ayuda nadie entonces yo no voy a ayudar a nadie y voy a seguir en lo mío", no eso está mal siempre. Por más que te pasen las peores cosas con la gente que te roben, que te falten el respeto, que te degraden, lo que sea siempre tenes que intentar ayudarlo y nunca hundirlo, empeorarlo, arruinarlo. (E.4)

Se expresan los sentidos que ponen énfasis en los aspectos que nos hacen estar juntos y compartir como grupo, presentando las condiciones necesarias para trabajar de manera conjunta y cooperativa, que superan el individualismo, en pos del colectivo y como sociedad, por un bien común que nos trasciende y nos hace ser mejores.

Otro de los aspectos que señalan los jóvenes en el relacionamiento con los compañeros, apunta a la convivencia y a las formas de vincularse entre ellos en el salón de clases. En cuanto a las formas de relacionarse, algunos apuntan al buen vínculo y otros señalan el desencuentro y la conflictividad entre pares:

Si, la mayoría de las veces me llevo bien con todos, con el que no me llevo bien para el costado nomás (...) Y sí, yo que sé yo me llevo bien con todos y ta dentro de todo, todos nos portamos mal cuando me porto mal yo, se portan mal todos los demás, así que (E.2)

acá debería haber más ayuda profesional y que la gente y que puedan ayudarlo al alumno para poder superarse y los alumnos obviamente conviviendo conmigo lo más bien porque yo me entiendo con ellos, aunque hay algunos que no, sobre todo los inmaduros, por qué? porque yo soy el típico que si algo está mal voy y se lo digo, y aunque a uno le guste o no le guste y yo tampoco voy a ir con agresividad porque no vale la pena, no vale la pena nunca pelearse es mejor evitarlo. (E.4)

Y te llevas mejor con los de acá, no con todos pero con los de acá sí, porque ya son un poco más maduros también, como quién dice no son como los que recién entran a primero (E.6)

Entre las formas de vincularse que apuntan a un buen relacionamiento, encontramos aspectos que hacen al compañerismo y la complicidad entre pares. En este caso si un estudiante tiene un mal comportamiento en el salón de clases el resto de los compañeros lo acompaña. También encontramos formas de convivencia que se van construyendo apelando a la sinceridad del diálogo y decirle al otro lo que está mal, sin ser agresivo o sin recurrir a la violencia física. Otro de los aspectos que hacen a un buen relacionamiento entre compañeros, es la posibilidad que brinda el FPB de vincularse con jóvenes de distintas edades en un mismo grupo, habilitando el

reconocimiento y la identificación entre pares en relación a la madurez y la edad. En este sentido, el sujeto para lograr su identidad, según Hernández Zamora, “es equivalente a lograr el reconocimiento del otro mediante la fijación del sujeto a una posición en el orden simbólico” (1992: s/n). El reconocimiento de la madurez de los otros se da a través de la fijación de una posición en la cadena discursiva que a su vez define su propia identidad.

En el relacionamiento con los compañeros, encontramos formas de vincularse que apuntan al desencuentro y la conflictividad. Sobre estas formas de sociabilidad entre jóvenes, coincidimos con la postura sobre el conflicto en las instituciones que recoge Horacio Paulín (2013): “conflicto no es un accidente en estas relaciones de la vida social sino que es un componente constitutivo. Además, el conflicto para Simmel puede ser un proceso integrador, en el sentido de una forma de socialización que incluye al antagonismo” (Paulín, 2015: 146-147). El conflicto es un componente socializador en las instituciones educativas, a través del cual se reconoce la alteridad:

A con los compañeros es totalmente diferente (...) Acá es peor pero ta (...) El relacionamiento si. (...) Si acá con los compañeros de ahora está medio complicado, pero con los otros no, con los otros compañeros (E.3)

Ahora mismo bien, porque viste que a mitad de año tipo hay compañeros que no vienen más o sea, los primeros 4 meses fue como medio complicado porque la mitad vive en este barrio, siempre hay problemas y siempre había discusiones en las clases, entonces siempre está eso que se llevan mal, pero ahora como que está mas tranquila la cosa, más mejor (E.9)

que somos un grupo que antes en primero, cuando estábamos en primero como que no sabíamos así emmm, eso llevarnos bien entre el grupo y ta y como que no nos conocíamos pero que teníamos que ser más compañerismo en clase, en grupo. Y ta ahora en segundo como que no, no ha habido tanto (E.10)

Como que se te dan vuelta así de la nada, es como que se te tiran de compañeros pero tipo se te dan vuelta. (E.25)

Observamos que las formas de conflictividad varían con el transcurso de la trayectoria educativa en la medida en que se acentúa la convivencia con el paso del tiempo. En algunos casos los conflictos surgen al inicio de la trayectoria educativa, cuando los estudiantes comienzan conocerse y relacionarse entre ellos, pero con el transcurso de los años la convivencia va mejorando. En concordancia con lo planteado por Viscardi y Alonso, en estos casos los conflictos pasan a un segundo plano formando parte del crecimiento y desarrollo de la vida escolar. Si bien con frecuencia se asocia el conflicto con algo negativo “se busca comprender que también constituye una oportunidad para el cambio, mediado por el análisis y replanteo de lo que le sustituye” (2013:

38). La conflictividad en algunas ocasiones se culmina resolviendo a través de la desafiliación de la institución educativa.

Por otra parte, encontramos situaciones donde el desencuentro entre estudiantes se culmina tramitando a través de la violencia física:

Y yo que sé quizás todos piensan lo mismo excepto una que me hizo quemar, que le tiré un banco... Pasa que ta yo que sé o sea yo te puedo decir "che no hagas ruido con el banco", vos lo seguí haciendo pero capaz que después me puede seguir molestando, yo le dejé claro que no me puede seguir molestando, o sea (...) Y ta estaba re cansado ese día no tenía gana, había trabajado toda la semana y no daba para que haga eso, y yo le dije "che no hagas ruido con el banco" yo le avisé. (E.15)

P1 - "Discusiones en clase" no va a haber (5.1.3)

P2 - Demasiadas (...)

P4 - A veces 2x3

P4 - Y todas con el (nombra compañero) (...)

P2 - Con casi todos

P1 - Igual siempre hay discusiones en clase (...)

P1 - De que quieren sangre

P4 - De que quieren pelear profe (G1. P1, P2 y P4)

P2 - Claro que ellos molesten, que hagan lo que ellos quieran y yo sigo trabajando (...)

P1 - Igual a veces me engancho pero ta trato de...

P2 - Claro de alejarme no es cierto, sigo de largo (...)

P2 - Yo por ejemplo ahora en este momento yo no me llevo con nadie en la clase(...)

P1 - Verdad también, le dije de todo no se si es porque hablo mucho, le caigo mal pero no me habla, desde que lo conozco no me habla

P2 - Claro es como que me tienen que colmar la paciencia ya al llegar un punto que, viste cuando vas manejando, pones primera y segunda y llegas a la quinta que no te entra más nada y ahí si, exploto y te traigo a todos los negros a la puerta. (...)

P1 - No yo me se defender sola, si yo no puedo defenderme sola, como hace poco que traje a mi hermano, traigo, traigo a mis hermanos que ellos son los que me están y en la calle

P2 - O sea yo me defiendiendo solo, no es que sea patotero pero

P1 - No por dos, yo te agarro solo y si me dejás así no me importa porque yo siempre me defendí

P2 - Tipo yo soy la persona que se quema, y puede llegar a llamar no sé al más negro, negro que agarra a cuetasos igual, por mí no me importa (G2. P1, P2 y P3)

La violencia física culmina siendo la forma más rápida de resolver el desencuentro. Esto puede deberse a la transgresión de algún límite personal, donde el estudiante no encuentra más recursos para poder enfrentar el conflicto a través del diálogo. En algunas ocasiones los estudiantes encuentran a través de la violencia una manera de posicionarse en la institución desde un lugar de poder y resulta una forma de construir su propia identidad en relación a otros.

Como Viscardi y Alonzo plantean, entendemos que la violencia física en las instituciones educativas responde a:

reglas básicas de socialización entre jóvenes, que los obligan a defenderse de las violencias ejercidas por otros -sea dominando la violencia, sea apartándose de ella-, constituyen una de las muestras de

que el uso de la violencia en las relaciones interpersonales es ejercitado al interior de la escuela (2013: 97)

Los estudiantes recurren a la violencia física como una forma de resolver los conflictos de manera personal, pero también hay casos donde los jóvenes se sienten en situación de desventaja, recurriendo a la intervención de terceros para la resolución del conflicto.

Un significante que se vuelve factor fundamental en la construcción del vínculo entre los jóvenes es la idea del respeto en los vínculos interpersonales, como una forma de relacionarse a través de la cual se evitan los conflictos y apunta a la convivencia:

Y por eso los gurises no prestan atención, faltan el respeto. Lo del respeto es algo muy importante acá que no lo comenté en ningún momento, que es una falta de respeto, no conocen lo que es el respeto varios, otros sí otros no (...) no quiere decir que de conducta si estás capacitado, porque hay muchos que pueden estar capacitados mentalmente para hacer los trabajos, pero va el compañero y le pade una llave y no se la trae y le pega entendés, entonces puede ser el mejor mecánico pero por agresividad o porque, o porque no tiene una buena conducta, lo perjudica (E.4)

El respeto atravesado por el concepto de sociabilidad -entendido como un sistema de reglas que sirven para construir relaciones con otros-, pasa por “comprender las formas del respeto que dan confirmación social a los sujetos, como también entiendo personalmente, por el análisis de las formas de hacerse respetar que las personas ensayan, reproduce y construyen en distintos contextos de incertidumbre y desconfianza social” (Paulín y Tomasini, 2015: 147). En esta línea, el significante respeto presente en las dinámicas relacionales entre los jóvenes en los centros educativos debe considerarse vinculado a la construcción de la identidad:

La falta de respeto genera una pérdida de sentido y desconfianza en sí mismo y en los demás. En la escuela esto se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre los alumnos como entre los profesores y el término más nodal en los discursos es el “respeto” sin el que no existe prestigio, ni identidad social sólida. (Paulín y Tomasini, 2015: 119)

Las maneras de comportarse individualmente y en colectivo, también son un aspecto que marca la convivencia con otros:

Perooo eee los gurises acá son necios, pero son buenas personas adentro, en el fondo son buenas personas pero es lo que me pasaba antes a mí, al no poder, al no saber cómo demostrar que están mal, lo hacen de una manera enojados, lo hacen de una manera agresiva, entonces piensan que siendo agresivos con los profesores, siendo agresivos con las cosas, rompiendo las cosas, rayando los muebles y haciendo todo eso están haciendo una, una revolución inventaria acá en la cabeza de ellos, pero no están haciendo daño a sus propias posibilidades de salir adelante. (E.4)

ellas son como másss de gritar estar todo el tiempo alborotadas y todo, y yo soy como de ir, hacer las cosas que quiero hacer las cosas que quiero hacer y ya está, ellas como todo tipo no les importa si

están haciendo ellas quieren salir al recreo ponele, viste las que están gritando bueno esas son mis compañeras (E.13)

I - Y... "todo el tiempo alborotados/ alborotadas"

P1 - Hasta ahí noma

P2 - Todo el tiempo como locos (...)

P3 - Si es normal (...)

P1 - No sé si es normal

P3 - En la clase de nosotros si (...)

P4 -A veces estamos todos tranquilos otra vuelta no tanto

P1 - Depende si viene el (...) estamos tranquilos sino no

P2 - Hasta que salte uno a los gritos

P1 - Y ahí ya, ya arrancan todos (...)

P1 - Hasta las 10 estamos tranquilos (...)

P4 - Pero después nos pica el sueño, sabes que... tamos todos machacados

P1 - Vamos nos queremos ir y nos vamos y estamos como locos (G2. P1, P2, P3 y P4)

El comportamiento dentro de la institución escolar responde a distintos factores, algunos surgen como una demostración de disconformidad frente al cúmulo de violencias que viven los jóvenes de sectores populares y que se ponen de manifiesto en la institución educativa a través de la agresividad con el docente o vandalizando espacios de la institución educativa, con la finalidad de hacer una "revolución inventaria". Es en la institución escolar donde la disconformidad emerge, siendo este un espacio intrínseco de socialización juvenil y el lugar primordial donde los jóvenes esperan ser escuchados.

Uno de los factores que favorecen la convivencia dentro del Plan FPB es el hecho de contar con grupos más reducidos de estudiantes, que facilitan la posibilidad de entablar vínculos con todos los integrantes y permite generar relaciones de compañerismo:

Por ahí como te digo al ser un grupo muy reducido corte hay más (...) Claro ayuda mucho más (E.21)

I - Les parece que hay más compañerismo acá?

P1 - A eso si, capaz que porque son menos algunas clases y eso

I - Eso ayuda a que haya más compañerismo

P1 - Claro los conoces a todos (G2. P1)

Entre los aspectos que hacen a la convivencia en el centro, los estudiantes diferencian a sus compañeros entre los que están interesados en estudiar y los que no:

me pude dar cuenta a tiempo de que no es la que más me gustaba y gracias a ello pude decirle también a compañeros que si no les gusta lo que hacen, porque la mayoría de las veces de que un alumno no muestra interés en lo que está diciendo el profesor o no les interesa, es porque justamente no les interesa lo que están estudiando, lo hacen algunos porque son obligados por las leyes, no pod... tenes que estudiar obligatoriamente sino te ponen hasta multas sino creo, creo, creo. Y, en algunos casos, en algunos casos, si obviamente, si estás viviendo en el medio del cante y no sabes ni si estás, no hay censo en tu casa obviamente no te van a poder poner multas por no estudiar y hay gurises que no estudian y eso es lo peor que puede haber, (...). Eee saber lo que más te gusta en la vida, es lo más, una

de las cosas más importantes para tener un objetivo de vida, para saber por qué estás vivo, por qué varios gurises no le importa la vida y es más hasta noo, no les agrada, no les agrada como es, por qué, porque no tienen una meta, porque no tienen un sueño, solamente piensan en hacer plata, no va (E.4)

Que algunos tienen un nivel demasiado bajo, demasiado bajo y que vienen sin ganas de hacer absolutamente nada y que otros tienen ganas de hacer. Como yo, que vienen a hacer lo que tienen que hacer y después se van para casa. No sé (...) Algunos vienen sin ganas de hacer nada y otros que vienen hacen lo suyo y se van, nada más (...) Pa tiene muchos significados, yo creo que está mal, la verdad es que yo tengo una mentalidad distinta, por ejemplo si la persona no quiere estudiar, yo, yo si pudiera obviamente le daría un mes, si vos me demostrás que venís, prestas atención en clase, estudias y haces las cosas que tenes que hacer y después te vas a tu casa tranquilo, entonces seguís estudiando tranquilamente, pero si venís y te vas para afuera o rompes las bolas o haces cosas así, cachetada y para afuera. Eso es lo que yo pienso que habría que hacer, no como lo que pasó que, que pibes que tienen 950 faltas siguen viniendo a hacer nada, porque no hacen nada vienen a estar afuera, entonces como un centro educativo pero en realidad vienen a joder, más o menos.(E.5)

P1 - Y no se, igual no se porque vienen a estudiar si vienen a joder, porque hay algunos en la clase que no deberían venir más (...)

P1 - Porque tienen todas las baja y siguen acá eso es medio, los profesores tendrían que pensar un poco

P2 - Y eso, y eso que te echan, eso de que te echan del primer al segundo módulo es todo mentira (...)

P2 - Igual por suerte no? porque yo tenía 10, todas las bajas pero ta

P1 - No pero igual los profesores tendrían que pensar un poco y o sea pa que si tienen todas las bajas para que siguen estudiando, que hablen con los padres y que los dejen en la casa durmiendo, si vienen a molestar nomás

P3 - Porque ni siquiera vienen a estudiar

P2 - Vienen a molestar y a romper los huevos (G1. P1, P2. P3 y P4)

Entre los estudiantes del FPB existen diferentes expectativas e intereses en relación al estudio. La falta de interés, en algunos casos, está vinculada a las trayectorias interrumpidas, marcadas por la repetición, el abandono, la desvinculación y en el desgano hacia el sistema educativo. Este tipo de recorridos escolares es el requisito que debían cumplir los estudiantes del FPB para poder ingresar a la propuesta, que en sus orígenes buscaba ser una alternativa para la reincorporación de los jóvenes al sistema educativo formal. Como hemos señalado con anterioridad, cuando abordamos las condiciones de ingreso al FPB, muchos de los jóvenes se acercan a la propuesta a través de un referente adulto y culminan inscribiéndose en un taller que no es de su interés. Las expectativas dispares en el estudio producen conflictos de convivencia entre los jóvenes que están enfocados en su formación y los que asisten por obligación, generando posiciones de segregación de la alteridad. Entre los reclamos de los estudiantes que les interesa su formación, se puede encontrar la disconformidad en la continuidad y el pasaje de grado de estudiantes con asistencia intermitente y que no trabajan en clase. Esta posición responde a una visión meritocrática de la realidad escolar, en la que se organiza la matriz de la enseñanza media y responde a la manera en que se entrama la cadena discursiva del mundo adulto sobre los sujetos del FPB.

Si bien existe una disconformidad generalizada hacia los jóvenes que asisten sin interés por parte de sus compañeros, también hay posiciones que apuestan una mirada empática y comprensiva que pone el acento en las ventajas que tienen los centros educativos como forma de salvaguardar a las personas:

Lo que pasa que depende de la persona, hay gurises acá que vienen y que en realidad no tienen interés de estudiar pero los saca un cacho de la calle (E.2).

P1 - "Hay gurises que vienen y no tienen interés de estudiar pero los sacas de la calle" (...)

P3 - Eso dentro de todo si

P2 - Si hay gurises que no tienen, no vienen acá a estudiar, vienen acá a romper la pija nomas a romper las bolas a los que quieren estudiar. (...) Eso es así lamentablemente es así, lamentablemente es así porque los gurises que no tienen interés y vienen acá es porque no saben lo que están haciendo acá, es porque no saben porque tienen que venir acá y se ve que los padres no son capaz de decirles por qué, capaz que les dicen pero no es porque vas a tener más plata o porque vas a ser más exitoso, eso viene adentro de la bolsa pero no es eso es para crecer como persona, es para saber cada vez más, es para no ser más que aquel, pero saber más y saber más es una diferencia, no sos más que nadie pero sos diferente.

I - Bien perfecto y el tema de lo que los saca de la calle, eso están de acuerdo?

P1 - No, no del todo (...)

P2 - Si venís pa acá capaz que estás, hablas con los mismos pibes que te ves en la calle, capaz que tenes apoyo de un profesor, pero si vos no sabes recibir el apoyo o sea no sabes aprender a aprender. (...) Te saca de la calle pero también, tampoco te, te saca las horas que vos tenes que estar acá adentro después ya no te saca un carajo. (...)

P4 - Bueno capaz que de última aprendes algo. (...)

P3 - Si por ejemplo nosotros en taller tuvimos (...)

P2 - Hoy en día siguen habiendo pibitos que quieren venir acá pero vienen acá solamente porque, porque no saben en realidad lo que están, lo que están haciendo acá, todo lo que ellos el dos, la oportunidad que la vida les da para poder venir acá hay otros pibitos que no son, no pueden venir acá porque tienen que andar en un carrito de caballo para arriba y para abajo me entendes. Y ellos tienen esa oportunidad y se creen que son los más pobrecitos, los más sufridos que pasaron un par de cosas se piensan que no se le faltan los brazos, como hay gente que les faltan los brazos.

P1 - Pa yo cuando iba al liceo tenía un pibe que... juntaba cartones de la calle (...) Vivía en un carro de caballos. (...)

P2 - Si hay gente si

En este sentido, el FPB oficia como un espacio que contiene y aleja a los jóvenes de los peligros que representa la calle, pero también puede ser un espacio que lo interpele y le pueda proveer herramientas que permitan tener acceso al mundo de lo común.

Un último aspecto que surge del relacionamiento entre pares, es las formas de identificación de la alteridad. Según Hernández Zamora, identificación se entiende como “el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este” (1992: s/n).

Y son como muy también como de hacerse ver así, ponele de hablar villero así viste y cosas así para hacerse ver y (...) No lo hacen nomas como para hacerse las turras (E.13)

P1 - Hay grupos, hay grupos en el sentido de, no es que todos seamos diferentes, bueno todos somos diferentes pero en el sentido que, algunos son vamos a decir nerd, vamos a decir porque hay algunos en la clase que son medios nerd vamos a decir (...)

P2 - A es fácil, los grupitos de los giles los que van romper los huevos y el grupito de ellas (...)

I - A bien o sea y los giles quiénes son? pobres

P1 - Los que van a molestar como quién dice (...)

P2 - Las cuatreritas con el mismo cerquillito así son todas iguales (...)

P1 - Se hacen turras no sé

P2 - Si turras cuatrerasas (...)

I - Qué es lo malo de ser turro en serio porque ya me lo han dicho varias veces, al final (...)

P2 - No, claro se creen diferente a los demás, es como que a porque sos... igual hay turras y turros (...)

P2 - Uno vestirse así tipo como yo me visto pero peor.

P1 - Todo cheto, corte todo, creídos (...)

P2 - Igual en teoría está mal la definición de turro porque son los que más se visten mejor, porque tienen toda ropa de marca igual

P1 - Ta pero igual por eso son creídos (...)

P2 - Y dicen "que anda vo ñery"

P1 - No hablan así ellos, yo voy a salir a robar contigo de one, jajajaja (...)

P2 - Que el gorrito, que el último gorrito de marca porque es verdad

P1 - No eso es creído ta, no te digo nada porque por mi yo no le tengo envidia a nadie no me importa cómo se vistan yo me visto de mi forma, pero tampoco que te lo refrieguen en la cara, y bueno ta te lo compraste te felicito disfúltalo pero tampoco te creas y todo lo y todo...(G2. P1 y P2)

P1 - "Acá es gente normal del barrio", si obvio (...)

P3 - Si son todos de acá abajo

P1 - Todos cercanos (...)

P2 - Mira por ejemplo vos le decís a un botija acá "vo no robes carteras, porque porque puede ser mira si es tu tía y no sabes, vo botija" le decís eso y ellos "no que importa negro" te dicen entendés y eso no está bien, eso es ser necio es no querer aprender no quieres ser más, entendés eso no está bien, no está bien y no está bien tampoco cerrarse vos le decís "entra a la clase y estudia" pero va a la clase y no estudian, por qué, porque se aburren o porque quieren hacer esto, están con el celular y todo eso, que también es una mierda el celular, yo pa mi que antes acá entras a la UTU, antes de pasar la primera puerta dejar los celulares ahí adelante, nadie entra con el celular, nadie, de one (...)

P2 - Nooo pero es un distractor, alguien que no sabe, alguien que es necio un botija, pero no sabe no es un pecado no saber, no sabe porque no pudo aprender no tuvo los recursos para poder aprender cosas que por ejemplo yo capaz que se o cosas que él (nombra part. 1) sabe y que yo no pude aprender porque no pude aprender porque no tuve la experiencia, la misma experiencia de vida que el (part. 1), pero lo que te estoy diciendo es que...

I - Y cuáles son esos recursos? (...) e son económicos?

P2 - Y los recursos nooooo, bueno si todo pasa por un tema económico porque la es muy importante, pero también viene en el recurso de los que te rodean, del apoyo que vos tengas, capaz que a mí me apoyaron más en una cierta manera, que otros gurises que en vez de decirles "tendrías que dejar mal""tendrías que dejar lo otro" o yo mismo, yo mismo iba a google o youtube y miraba cosas que capaz me distraían de lo que era la realidad mía.

I - Osea que son económicos y no, y y y ese recurso también tiene que ver connnnn como... con lo familiar o no?

P2 - Si obvio hay pibitos que los padres les dicen andate, "no hay comida anda a robar algo y vuelve con comida sino no comes, sino no come nadie" y bueno y eso que, como lo vas a tratar, el pibito sale a robar para poder traerse el alimento pero..., pero no sabe más que el otro, capaz que sabe más de otra vida que otro no, que vos no conoces por ejemplo, pero hay otras cosas que le están resbala en alguna otra cosa. Y están mal y son necios, porque son necios, porque viene la neciedad, porque es normal para la gente ignorante ser necia, el ignorar cosas te hace necio, el ignorar posibilidades, posibles futuros, el vivir solamente el presente te hace necio, tenes que siempre vivir el presente pensando en un futuro aunque el mañana no está seguro. (G3. P1 y P2)

La identificación del otro se da a través de atributos que los posicionan en la cadena discursiva en base a categorías que asignan valoraciones, modelos y propiedades. Para Horacio Paulín con estas

categorías se ubica “a la mismidad y a la alteridad en determinadas posiciones de una red simbólica que asume en principio, un esquema bipolar jerarquizado” (2015: 155). Las identidades designadas, como por ejemplo “villeros”, “turros”, “nerd”, “giles”, “cuatreras”, “de barrio” o “necio”, contienen atributos que contribuyen a la estigmatización y segregación, a través de una lógica elusiva “pretende, mediante la desvalorización de otros, la jerarquización de algunos” (Paulín, 2015: 157). Como respuesta a esto, Viscardi y Alonso (2013) proponen que la postura en relación a las tribus urbanas es una imagen que el sistema educativo no debe aceptar ya que se va construyendo a través de la trayectoria de vida de los jóvenes y se elabora en la escuela, donde muchas veces la identidad se da en los procesos institucionales como respuesta a lógicas de exclusión y segregación escolar.

2.4. Entramado curricular

Uno de los últimos elementos vinculados al formato del Plan FPB es el diseño curricular y la particularidad de los conocimientos que se dictan a través de esta propuesta pedagógica. El diseño curricular del FPB surge como un modelo centrado en el estudiante, pensado como una formación integral, “basados en el conocimiento del carácter singular de las personas y de sus antecedentes académicos” (ANEP/CETP, 2009: 23). En este sentido, el plan busca identificar las potencialidades en los aprendizajes de las personas y sus posibilidades de crear a través de una modalidad no tradicional, apuntando a cambiar la manera de vincularse con los conocimientos basados en las trayectorias educativas de los sujetos.

Dentro de los documentos que dan sentido al Plan FPB, se incluye una definición de currículo tomada de John Eggleston, entendido como “conjunto complicado de conductas y entendimientos humanos, rodeado de atmósfera de informes íntimos de los actos y una estratosfera de filosofía” (ANEP/CETP, 2009: 41), buscando a través de esta idea de currículo materializar el espíritu de la propuesta. En este caso el currículo es caracterizado por ser integral, interdisciplinario, modular, complejo y flexible, cinco características mencionadas como principios estructuradores de un currículo de proceso. La idea de currículo de proceso en FPB es tomada de Gimeno Sacristán, pensada como un modelo más rico que el currículo de objetivos pero que depende de “la calidad del profesor. Esa es su fuerza y al tiempo su debilidad” (ANEP/CETP, 2009: 44)

2.4.1. Diseño e innovación curricular: integralidad

En relación a los principios del FPB, una de las innovaciones sustanciales que presenta su diseño curricular, es la integralidad de los conocimientos teóricos y prácticos que vinculan al oficio con la formación general, siendo valorizada por los estudiantes positivamente por su aplicación práctica. La integralidad es un aspecto central, representando uno de los aportes más significativos del legado pedagógico de Figari al FPB, idea que Ubal retoma y ejemplifica cuando plantea: “en la escuela la enseñanza debe ser como un block, sus diversos elementos deben converger en un fin único: el taller” (ANEP/CETP, 2009: 68).

La integración es representada a través de la convergencia de las asignaturas del componente de formación general hacia el taller:

Y ahora todo es más relacionado sobre la carrera que querés estudiar, antes en el liceo matemática es sobre otras cosas que no tienen nada que ver a la matemática de mecánica, y de otros oficios (...) Y si porque en sí no estamos aprendiendo cosas que no sean sobre..., estamos aprendiendo cosas que sean sobre taller en matemática y no sobre de otras cosas, y si (E.3)

Si, porque las materias se relacionan con lo que vos estás estudiando, tipo yo estoy estudiando belleza y un ejemplo en ingles, aprendemos todos los nombres de los cosméticos y todas esas cosas. Cosas que en el liceo no (...) O sea todo, o sea te enseñan ingles te tienen todo, pero todo va basado en la materia, en lo que estoy estudiando (E.9)

A los conocimientos, de de si los conocimientos de yo que sé de la computadora, de los textos que se trabaja, de Idioma Español con informática, los textos de crear un proyecto en Informática también porque eso es yo creo que es lo más importante que precisas para crear un proyecto el día de mañana así sea en el trabajo o lo que siga estudiando. (E.19)

Como podemos observar, la integralidad de los conocimientos no solo representa una innovación curricular del FPB, también es motivador y facilitador para el aprendizaje de los aspectos vinculados a las asignaturas del componente general, especialmente en lo relacionado a la “carrera”, al oficio que los estudiantes eligieron. En contraposición a este modelo curricular los estudiantes ponen el ejemplo del diseño del Ciclo Básico, donde los conocimientos se abordan de manera aislada y las asignaturas se encuentran inconexas entre sí. Sobre esta contraposición Ubal plantea:

Desde nuestra perspectiva la hegemonía del currículo del Ciclo Básico, como principal, y hasta el momento, única forma de transcurrir por la Educación Media Básica, es un claro ejemplo de lo que Figari caracteriza con tanta dureza. De hecho la derrota del proyecto figariano implicó el triunfo de un currículo asociado a la fragmentación entre trabajo intelectual/trabajo manual, cuya característica principal es la supervaloración de lo intelectual, y la subestimación de lo manual. (...) Desde nuestra concepción este planteo es falaz, desde el momento que ni las más abstractas de las teorías matemáticas o lógicas surgieron por generación espontánea, sino que fueron producidas a partir de la relación de los seres humanos con la naturaleza, con los demás o consigo mismos. (ANEP/CETP: 2009, 66-67)

La manera tradicional que tiene el Ciclo Básico de organizar los conocimientos de forma disciplinar, independiente e inconexa, donde los saberes se encuentran compartimentados, no es una modalidad de estudio que resulte atractiva para los que pudieron transitar por ambas propuestas de enseñanza media.

Entre las particularidades que presenta el principio de integralidad de los saberes, la posibilidad del aprendizaje a través del conocimiento práctico y la manera en que se asimilan los conocimientos, son aspectos que destacan los estudiantes como parte de la formación que ofrece el FPB:

sí me gusta ir y verlo así como quién dice en 3D, con la (...) de frente (E.6)

Que está bien porque aprendes más de Taller también. (...) Igual es mejor en la práctica, en la práctica te queda mejor (G1.P1)

1 - Si tenemos muchas horas de taller en la semana

I - Bien, "te queda gravado" eso les pasa que vienen a clase y como que les queda gravado o más que lo que capaz que les hablaban...

4 - Algunas cosas si, las cosas de taller si nos quedan grabadas porque ya sabemos de memoria (G1. P1 y P4)

Ver los conocimientos en “3D” es una analogía interesante utilizada por el estudiante para representar la forma de enseñanza en el FPB, que nos ayuda a categorizar la manera en que se adquieren los conocimientos a través de la propuesta. Es la posibilidad de estar presentes en un mismo espacio y tiempo donde el saber ocurre, donde los aprendizajes se adquieren de manera práctica y significativa, permitiendo que los conocimientos queden fijos y grabados de una mejor forma.

La integralidad en el FPB abarca varios aspectos que implican la integración de los conocimientos en los espacios docentes integrados, estos son concebidos como “campos o zonas de desarrollo curricular” (ANEP/CETP, 2009: 56). Estos espacios docentes integrados se dan en las reuniones semanales de profesores, donde se diseñan unidades didácticas integradas entendidas como “un conjunto de ideas resultantes de una instancia de reflexión del colectivo docente, transformadas en una propuesta de trabajo contextualizada y para un período de tiempo concreto y acotado, que serán puestas a prueba” (ANEP/CETP, 2009: 57). La evaluación de los conocimientos que se dictan en los espacios integrados también se realiza de manera integrada entre todos los docentes, elaborando una nota en común, que luego promedia con las notas particulares de cada una de las asignaturas. Las

evaluaciones integradas son un aspecto innovador de la propuesta educativa, la cual también genera posturas encontradas:

Pero al mismo tiempo acá roban más la nota (...). Y en el sentido de que yo vengo todos los días, hago todos los trabajos, presto atención en clase, participo y todas las cosas, y me ponen más peor nota que otros compañeros, que vienen y hacen lo mismo que yo o que hacen menos que yo incluso (...) Claro, tengo un compañero que no vino, faltó cerca de un mes y tiene un 9 en electricidad y yo tengo un 8 (...). Siento que me roban nota, en parte también porque he subido materias que tenía bajas, entonces bueno como que (...). Entonces supongo yo que tendría que subir la integrada también no entonces. Además las notas ya las tenía, tenía todo 8 después 4 en esas dos materias y 5 pero después tenía todo 8 y me mantuvieron todos la nota pero no entiendo, ni un 9, entonces bueno es raro. Además me saqué un 12 en la prueba de inglés (E.5)

Las evaluaciones integradas hacen que el criterio no responda a la perspectiva de cada docente de forma individual, se busca que el desempeño y el aprendizaje sea evaluado de manera transversal aplicando juicios acordados de forma colectiva. Esto es pensado con el objetivo de favorecer la continuidad educativa de los estudiantes, pudiendo representar una desventaja en algunos casos, sobre todo cuando no se manejan parámetros claros de evaluación.

2.4.2. Déficit y tensiones

Entre las apreciaciones que los estudiantes realizan sobre los conocimientos que se adquieren en el FPB, encontramos valoraciones que los caracterizan por ser deficitarios o de menor calidad que en otras propuestas:

Y yo que sé está bien, para algunos está bien, lo que pasa que la educación en realidad acá es media pobre, no porque podrían dar más, podríamos aprender más todavía (...) yo tengo mi hermano que está en ciclo básico y las cosas que yo aprendí en primero, que nos enseñaban en primero cosas de matemática y eso, el ya lo había hecho en la escuela sabes. Y ta y yo también lo había hecho en la escuela o sea nos tratan diferente, yo vi un viaje de cosas, la regla de 3 la hice en 5to de escuela y en primero de acá me la volvieron hacer hacer, y cosas así. Ponele lo de la célula y eso, también, corte cosas de biología así, también lo mismo. Cosas que dimos en la escuela las damos acá otra vez (E.2)

que ahora no me parece así porque te puede convenir por el lado de que llegas a un nivel de trabajo rápido no, pero no llegas bien formado como corresponde (...) Se puede exigir más pero no de la manera que se podría exigir en un liceo, no se puede exigir más en términos... ennnn en proyectos ni en, en el nivel de no, o sea lo que te están pidiendo no, más bien en llegar al alumno y poder despertarlo como quién dice, (...) "por qué estoy estudiando?, qué hago estudiando?", si se preguntan ellos es para "y porque tengo que estudiar para laburar", porque si no estudio, no laburo, no consigo un buen trabajo, no, no es así. Estás estudiando para formarte vos, es tu propio conocimiento, es riqueza pa la cabeza, no, no podes pretender que con una enseñanza como la que brinda esta institución, uno pueda llegar a más.(...) Estás estudiando para formarte vos, es tu propio conocimiento, es riqueza pa la cabeza, no, no podes pretender que con una enseñanza como la que brinda esta institución, uno pueda llegar a más. (...) Que eso complementado con el estudio, con más estudio, con más requisitos y los profesores todavía que se pueda, que puedan orientarlo más al alumno y el alumno metiendo más voluntad de parte suya, puede ser un muy buen curso. Puede ser un buen curso porque tiene de todo un poco y metiéndole más materias obviamente, porque hay materias que, por ejemplo astronomía eeeemm, geografía y esas materias que son esenciales para la vida de

uno porque son esenciales y más tas lo, historia, historia, historia sobre todo historia, historia debería estar, sí o sí en cualquier, la historia es lo más importante, por qué? porque de la historia se creo todo, vos no podes aprender de algo que ya está inventado como quién dice (...) está bueno la UTU porque podes acercarte a lo que vayas a laburar, podes estar tratando con, faltan obviamente faltan recursos por el tema del material por herramientas de trabajo falta mucho (E.4)

El desbalance que presenta el entramado curricular en relación a otras propuestas se traduce en la consideración del FPB como un programa pobre, donde los estudiantes podrían aprender más, haciendo énfasis en el déficit de los contenidos curriculares que forman parte de las asignaturas del componente de formación general y en los recursos materiales para el desarrollo del oficio:

Y en el programa del FPB de robótica o sea nosotros nos, o sea no nos dan lo que o sea lo que deberían darnos o sea para estudiar, o sea nos faltan muchas cosas, nos faltan como kit de legos y habría o sea, tendría que haber una buena inversión para que nosotros sigamos trabajando. (...) Si es escasa, es escasa (...) Sí yo creo que sí porque si nosotros no tenemos las herramientas no podemos avanzar, nosotros siempre nos quedamos en algo estancados nos quedamos. (E.17)

P1 - "La educación acá es media pobre" si

P2 – No!

P1 - Si es media pobre la educación acá como que no (...)

P2 - Si siiii la educación es media pobre tenes razón (nombra a su compañero), porque es media pobre pero tampoco, pero también son pobre las mentes de la gente, si es verdad. (... Si es media pobre, si si, es media pobre

I - En que sentido es media pobre?

P2 - Es media pobre en el sentido de queee no todos los profesores vienen a enseñar y hacer un bien para el mundo, sin solamente enseñar y si no entendés bueno manejaate.(...) Y... y por es media pobre porque no hay recursos también no, también lo podes ver por ese lado (...)

P3 - Bueno no se si en los dos sentidos, pero en los recursos y después en la enseñanza de los profesores. (...)

P4 - Si ponele en recursos recién hace unos meses compraron los materiales para electricidad (...) Si llevamos como 2 años casi ya y recién ahora los vienen a comprar. (...) Bueno y ahora los tenemos y no estamos trabajando antes que nada, bueno eso ya no es culpa nuestra no? (...)

P4 - O sea va al docente pero igual estuvimos esperando banda de tiempo por las cosas,

De esta manera podemos observar como los estudiantes encuentran diferencias significativas entre los distintos programas de educación media básica; los conocimientos que se dictan varían en cuanto al avance de los contenidos curriculares en ambas propuestas. Se observa que las asignaturas del componente de formación general, como Matemáticas o Biología, también presentes en el currículo de otros programas de enseñanza media, tienen diferentes niveles en un mismo grado ya que los estudiantes de primer año de Ciclo Básico avanzan en los contenidos de aprendizaje mientras que los que estudian en FPB retoman contenidos vistos en primaria.

Esto genera una diferencia sustantiva entre ambos programas de enseñanza media, frente a la cual los estudiantes de FPB consideran que podrían aprender más. El hecho de que la propuesta sea un medio para lograr la inserción laboral de los jóvenes también genera desventajas de los estudiantes

del FPB frente a los de otras propuestas, habilitando la posibilidad de una rápida inserción al mercado de trabajo pero con una formación deficitaria. Como consecuencia de ello los estudiantes consideran necesario que el plan cuente con más recursos y asignaturas para que el FPB deje de ser una formación pobre y pueda llegar a ser un buen curso. La deficiencia de los conocimientos genera en los estudiantes una sensación de atascamiento, una limitación impuesta por la propia propuesta en el avance y la superación.

Además de los aspectos curriculares que hacen una diferencia entre los conocimientos del FPB y otros programas de enseñanza media, hay aspectos normativos del REPAM donde se establecen una serie de dispositivos para que el estudiante cuente con la posibilidad de tener varias instancias de evaluación. Se entiende que esta particularidad del reglamento, provoca un efecto contraproducente para los estudiantes:

En la UTU te enseñan, te ponen todas las cosas pero no, uno no llega a darse cuenta, no se despierta, no se despabila en la UTU, es más caes siempre en lo mismo siempre en el mismo tipo de por ejemplo... si un profesor te dice "no, no pasa nada tenes segunda prueba", haces la segunda prueba y te fue mal "no, no pasa nada tenes la tercera prueba y va a ser más suave". No está bueno eso porque no se supera el alumno nunca y el alumno, los profesores lo que quieren es que el alumno se supere solo, pero sin el apoyo necesario y sin la junta y muchas cosas, muchos factores el alumno no llega a nada. Y llega al mundo laboral peor hasta ahí y no se supera en lo laboral, por ejemplo salís de la UTU y como pensas que ya podés comerte al mundo porque tenes el diploma de mecánico en mi caso, no terminas atorado por los pocos estudios, porque uno cree que esto es más completo pero en realidad no es más completo, es totalmente lo contrario, y ta (E.4)

El desinterés en la superación personal es un posicionamiento que adoptan algunos estudiantes, generado por la propia la normativa del programa, que luego se traslada al mundo laboral y provoca la falsa sensación de que un diploma habilita a desempeñarse en el oficio. La inexistencia de un incentivo propio de superación provoca que los jóvenes terminen “atorados” por los propios estudios. Este aspecto del currículo es advertido en los documentos del Plan FPB, entre las tensiones que presenta el diseño curricular, entendidas como “aquellos asuntos no resueltos o mal resueltos, que pueden generar conflicto en la práctica y cuya ‘solución’ queda en manos de las/os profesores” (ANEP/CETP, 2009: 45). Esta tensión es ubicada entre la formación general y la formación profesional, donde se manifiesta:

Si bien el FPB 2007 habilita formalmente la continuidad educativa, es decir, el ingreso al bachillerato en cualquiera de sus modalidades, la centralidad curricular del taller puede fácilmente reducir esta propuesta, en los hechos, a formación profesional, impidiendo materialmente la continuidad educativa de los estudiantes. (Op. Cit.)

La diferencia existente entre el FPB y otros programas de enseñanza media no es interpretada únicamente como un aspecto negativo, ese déficit también es visto como un aspecto a favor: “como faltar hay bastantes cosas que, o sea que hacen que el grupo esté bueno, que el FPB esté bueno. No faltar no creería que falta, pero si se podrían añadir cosas que...” (E.18)

2.4.3. Valoración: componente de formación general y UAL

En el diseño curricular del FPB el componente de formación general se forma a través de espacios propios e integrados de las asignaturas, teniendo por objetivo “lograr en el estudiante la base conceptual y los procesos que le permitan resolver el saber hacer y el saber ser” (ANEP/CETP, 2009: 26)

En relación a las asignaturas que conforman el componente de formación general, existen diversas maneras en que los estudiantes valoran las disciplinas impartidas en base a sus propios intereses, por la manera en que son dictadas por el docente o por el déficit de los conocimientos en relación a otros planes de estudio:

La clase ECSA, me gusta mucho, me gusta mucho esa materia porque te hace tener un pensamiento artístico, ahora va en cada uno, en cada cual tomarlo por como lo tome, tomarlo aaa, también va en gustos a mí me gusta el arte, hay gente que no le gusta el arte y bueno que le vamos a hacer. (E.4)

Materia que me guste no sé, creo que me gustaa química porque habla más o menos también un poco de la biología, bueno no es biología nada que ver, pero habla de los cuerpos en verdad cómo se unen y los que no se unen, y después entonces, me llama la atención porque se parece un poco a lo que yo voy a estudiar pero, después la verdad no. Creo que deberían de sacar Dibujo o ECSA y podrían poner Historia o Biología, que son materias que son más interesantes (E.7)

Pero es que por más que no te guste UAL tiene que estar la materia porque es lo que te está indicando como seguir los pasos en la vida después cuando ya no está mamá y papá para darte la comida, bueno para largarte vos solo UAL te ayuda en eso y tiene que estar porque yo veo mucho en mi entorno que los padres no te dice como seguir y si te dicen te dicen "tenes que estudiar para poder ser alguien en la vida" no? pero no te están apoyando como vos lo podrías hacer desde tu punto de vista no? (G3. P2)

Entre las asignaturas nombradas por los estudiantes, se destacan dos figuras curriculares específicas del FPB, el Espacio de Ciencias Sociales y Artístico (ECSA) y la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL). La asignatura ECSA está presente en los últimos módulos de los diferentes trayectos, entre sus características centrales tiene el eje socio-cultural-artístico del plan y es definida en base a:

por cuanto este eje se sustenta en un recorte epistémico que con un tratamiento integrado puede aportar herramientas clave para el desarrollo de la percepción, apropiación y reconstrucción sensible y crítica del patrimonio cultural con el cual los estudiantes deben interactuar para profundizar en sus identidades y su condición de ciudadanos.(...) En una primera aproximación podría decirse que el

E.C.S.A. es un lugar del currículo en el cuál convergen y se entran los lenguajes socio-históricos y artísticos, literarios y no verbales. Al respecto, cabría consignar algunas cuestiones sobre el punto de vista teórico-conceptual para enfocar la decodificación y comprensión de este entramado de lenguajes en el espacio curricular (ANEP/CETP, 2008: 2 y 4)

La Unidad de Alfabetización Laboral es definida como un dispositivo de trabajo que se enmarca en el FPB, que se fundamenta en objetivos y principios de su accionar práctico. En este sentido el dispositivo en que se concibe a la UAL:

supone contemplar ciertos principios teóricos que regulan, sustentan y hacen de andamio de sus actividades para implementar su propósito de aportar elementos, para que, el estudiante del FPB, elabore su proyecto y trayectoria vital en tanto ciudadano, en el cual su inclusión al mundo del trabajo sea un posible y un derecho. (ANEP/CETP, 2009: 112)

Sobre a las asignaturas de innovación curricular los estudiantes tienen posturas encontradas. Existen posiciones que consideran la importancia de ECSA y UAL en el marco en que se encuentran inscriptas y posiciones que consideran se podría prescindir de esas asignaturas, sumando otras como Historia o Biología a la malla curricular del FPB.

2.4.4. Valoración del Componente Profesional

El componente de profesional está compuesto por el Taller en sus espacios propios e integrados, además de las asignaturas Representación Técnica y Tecnología, “es responsable de guiar, diseñar y crear redes que le permitan al estudiante lograr la formación profesional, lo cual muchas veces es el principal motivo del ingreso a cursos de esta naturaleza” (ANEP/CETP, 2009: 26)

Sobre la especificidad de la formación laboral que ofrece el FPB, existe una valoración positiva por parte de los estudiantes. Estos consideran que el tránsito por el programa les permite aprender algo y les aporta algún tipo de conocimiento que representa un valor en sí mismo, a diferencia de los contenidos que puedan ser enseñados en otros planes de estudio:

Positivo, de pasar de tener todas bajas y estar todo el año al pedo e ir de onda, acá por lo menos vengo y aprendo algo (...) Y por lo menos aprendes algo y les da algo para la vida (E.2)

Tener una conducta apropiada, tener los conocimientos básicos apropiados y mucha voluntad. Y después saber lo que estás haciendo no?, eso es lo mejor que hay, si vos vas ya con una, y sabes algo más o menos de lo que vayas a trabajar es mucho mejor que el que va sin saber nada, estás un poquito más arriba del que va solamente por experiencia, en el caso de mecánica eee yo sé mucho más y cuando entre, si entro a trabajar a algún taller, voy a saber más que el que va solamente porque tuvo prácticas, se nació, se crió tocando fierros y esto y que lo otro, pero yo tengo más teórico sé más las cosas, sé agarro la pieza y sé para que sirve (E.4)

Si porque en el Liceo estás más que nada... estudiando y no aprendiendo... o sea aprendiendo el trabajo, acá estás no estás mucho leyendo libros pero estás aprendiendo un trabajo para salir más preparado. (G1. P3)

Subyace entre los estudiantes la idea de que a través de la formación que brinda el FPB están aprendiendo algo. Esa posibilidad de asirse de conocimientos es pensado como algo productivo, es la idea de que asisten a la institución educativa con un objetivo, llevándose un conocimiento que les será útil. Más allá de la posibilidad de culminar el Ciclo Básico, es un aprendizaje que les sirve para la vida y para un futuro. La idea de que están “aprendiendo algo” se estructura en base a la formación laboral que brinda el plan, que lo diferencia en relación a otras propuestas de estudio donde los jóvenes sienten que estudian pero no aprenden, que asisten sin un objetivo o un sentido concreto.

La especificidad del Plan FPB está definida por su impronta en la formación para el trabajo. Los conocimientos vinculados al mundo laboral son parte de la formación, abarcando en el diseño curricular más de la mitad de toda la carga horaria semanal. Los saberes vinculados a la formación laboral tienen por objetivo final la formación profesional enfocada en “la preparación de un ayudante práctico, es decir, de un trabajador capaz de ‘realizar las operaciones básicas de su campo laboral con eficiencia y responsabilidad’, o en otras palabras, de alguien que va a trabajar bajo supervisión de otro” (ANEP/CETP, 2009: 46).

El conocimiento práctico y la formación laboral aportan a los estudiantes otro tipo de herramientas y cualidades propias del saber práctico, distintas a las adquiridas a través de la formación general. Estos saberes no intervienen únicamente en la formación para desempeñarse en el mundo laboral, también son herramientas que generan habilidades para desarrollar aspectos personales, según los entrevistados. En cuanto a las formas en que los estudiantes se representan la formación para trabajar, encontramos varias maneras de significarla:

Acá en la UTU te preparan para un futuro, para que vos trabajes, para que te vaya bien. En el Liceo qué te preparan, para nada, para que sepas historia después muchas veces no te va no te sirve para nada, formulas de ciencias físicas y todas esas cosas que vos después preguntas "para qué las voy a usar", o sea es muy diferente claramente sí. (E.9)

No venir a llenar cuadernos noma, sino que se te quede grabado porque si no entendés que preguntes, que no copies noma así tipo llenar cuadernos porque el día de mañana cuando vayas a un trabajo no te va a servir, tenes que aprender y formarte con lo que te están, con los recursos que tenes y con los que te están dando acá. (E.12)

Que como que te dan una oportunidad para poder estudiar, para ya cuando salís de estudiar ya podes empezar a trabajar porque te dan un título y esas cosas y haces lo que te gusta (...) Claro y podes empezar a trabajar y hacer lo que te gusta en pocos años (E.25)

La especificidad de la formación para el trabajo, se define en la cualidad de comprender cosas que no atañen únicamente a la formación académica o técnica, va más allá de los límites del currículo, la formación laboral es una formación para el futuro, para que les vaya bien, es un conocimiento que permanece guardado en la memoria.

En relación a las herramientas que aporta la formación laboral, los estudiantes manejan un abanico de posibilidades que les brinda transitar por el FPB, abarcando aspectos que superan ampliamente lo curricular y los conocimientos técnicos necesarios para desarrollarse en el mundo laboral:

Y saber cómo hablar, saber o sea el vocabulario como comunicarte con la gente, también manejarte bien en lo económico, saber cómo manejar eso, también o sea estoy estudiando ponele peluquería y saber lo que estoy haciendo, saber bien como hacer un brushing, la planchita, todo eso. (...) Si, si porque eso el día de mañana cuando yo tenga mis cosas me va ayudar a crecer, a ser ponele una mejor peluquería y eso porque si no se cómo manejar la plata, no sé cómo hacer el trabajo, no voy a poder comooo seguir creciendo en lo que quiero hacer. (E.13)

Si a la vida mucho porque o sea antes no hacía nada en el liceo y acá (...) Si por ejemplo Taller como te dije hoy, te aporta más horas de taller y más te centras más en lo que estás haciendo. (E.11)

Te aporta más que el Ciclo Básico en el tema del taller sí, porque aprendes mucha más cosas, Ciclo Básico tenes tecnología y no aprendes tantas cosas como..., nosotros lijamos madera en CB, nosotros acá lijamos las piezas, no sé tanques de moto y todas esas cosas, ahora el año que viene vamos a hacer un auto y... (E.25)

Los estudiantes identifican las herramientas de la formación laboral ubicándolas en dos frentes, por un lado los conocimientos técnicos propios del oficio y por otra parte los conocimientos que hacen a la formación humana de los sujetos. En cuanto a la formación en conocimientos técnicos, los estudiantes hacen referencia a la capacitación en aspectos que abarcan desde habilidades personales vinculadas al vocabulario, cómo atender al público, el manejo económico del negocio; hasta cuestiones propias del oficio, hacer un brushing, una planchita, el lijado de piezas de autos y motos.

En cuanto a las herramientas del FPB que permiten la formación humana de los sujetos, se identifican aportes vinculados a la conciencia, al crecimiento personal y profesional, a la vida, sobre aspectos relacionados a lo anímico y en la apertura de más posibilidades para los jóvenes. Es interesante observar como la construcción de discursos en relación al entramado curricular del FPB, no está exento de que contradicciones, al mismo tiempo que el componente de formación general

estrecha las posibilidades de los sujetos, las herramientas que aportan a la formación laboral amplían el horizonte:

P2- Si pero para acá lo que, pasa que es lo que te digo Paula, acá flojean los temas que serían más, es como te puedo decir teóricos yyyyyy pasa que si acá tiene la misma complejidad que un Liceo y todavía tiene el Taller a un gurí que no tiene tantos recursos, es necio y también capaz que entra medio pobre de mente, es muchísimo, muchísimo, muchísimo más difícil que el Liceo en sí, pero entonces ellos te bajan un poquito la exigencia y te meten un poquito más en lo que es prácticos y te dejan como más preparado para un rubro, pero... no te ens... no salís capaz con todo el conocimiento que podrías adquirir en un Liceo porque...

I - Te entiendo, y ese y ese conocimiento práctico, pensando no?, está al, se puede considerar al mismo nivel que lo que, de lo teórico, o sea como conocimientos que son...

P2 - Van a la par sí, van a la par acá

I - Van a la par o sea, hay va

P2 - Acá y en mi caso no, en el caso de mi clase, en otros casos no sé en la clase del compañero capaz que el profesor no es así y bueno yo que sé, no sé eso depende... (G3. P1 y P2)

Se puede avizorar una analogía entre los aspectos singulares del diseño curricular del FPB, en relación a lo universal del componente de formación general y lo particular del componente profesional. Sobre la relación focal-universal Eloísa Bordoli (2013) reflexiona:

la problemática específica de lo curricular se encuentra atravesada por las políticas particulares destinadas a regular la selección y distribución de los contenidos de enseñanza. Políticas definidas en carácter general -universales- o en función de particularidades poblacionales focalizadas. Estos lineamientos y normas que las políticas establecen estructuran, pautan y regulan la gramática escolar y alúica. No obstante, las mismas no se configuran como estructuras cerradas sino que son siempre y necesariamente interpretadas y resignificadas por los sujetos (en forma inconsciente) en cada instancia singular (p. 202)

A lo largo de este apartado hemos buscado abarcar una multiplicidad de aristas que componen al FPB: el formato del plan, los vínculos y posiciones docentes, la relación de convivencia con la alteridad y el entramado curricular del programa, permitiéndonos avanzar hacia el último eje temático destinado a la identificación y el posicionamiento los sujetos.

3. Tercer eje temático: los sujetos del Plan

El tercer y último eje temático que surge en el análisis del material empírico, se centra en aquellos aspectos vinculados al sujeto del FPB. Este espacio está compuesto por dos aspectos que hacen a la vida de los sujetos del FPB, por un lado se abordarán los sentidos que los jóvenes atribuyen a su continuidad y permanencia en la formación profesional; para finalizar haciendo foco en proceso de identificación, donde las posiciones, las identidades discursivas y las interpelaciones constituyen a los sujetos dentro del FPB.

3.1.Continuidad Educativa

En esta categoría se condensan los sentidos que los estudiantes atribuyen a su continuidad educativa en el sistema educativo formal. Las razones que motivan a la búsqueda de una continuidad educativa están vinculadas al interés en el futuro, luchar por subsistir, la necesidad de obtener una acreditación para continuar en un nivel superior de enseñanza y a criterios personales de los propios estudiantes.

3.1.1. Lucha por la vida y una mirada hacia el futuro

La elección de los estudiantes de una formación profesional está fuertemente arraigada a su futuro laboral y a lucha por la vida. El objetivo de seguir estudiando una orientación técnica, está puesto en formarse para mejorar y poder sustentarse en la vida.

porque estamos todos estudiando, que hay que estudiar más para mejorar en la vida, que hay que aprender algo, saber algo, para siempre sostenerse de algo, que hay que estudiar pa estar bien, inteligente y eso. (...) Que me va a servir para la vida también y ta (E.1)

Yo pienso que primero es la meta, primero el sueño, si yo por ejemplo quiero ser cantante primero me voy a enfocar en ser el mejor, o por lo menos compararme con los que andan bien y de ahí después viene la plata, yo lo primero lucho por más que esté revolviendo la basura cantando mi Rap, yo voy a ser feliz y después la vida misma, te va, te lo va a pagar eso, ese sacrificio que uno hace se lo devuelve la vida, y si vos te sacrificas por lo que te gusta, sí o sí, a menos seas no te sepas gestionar absolutamente nada y seas, y creo que no existe gente que ande bien en algo y no lo haga porqueee, porque no pudo, porque siempre podes si no pudiste intentalo devuelta y si no pudiste devuelta, la mayoría tiende a dejarlo y se mete en otra cosa porque obviamente hay que vivir, hay que comer. Pero no, tenes que seguir luchando igual, conseguir otro trabajo pero seguí en lo que queres, pero algún día vas a llegar a conseguir lo que queres (E.4)

Para la vida estamos, no queremos morir (G1.P1)

El interés en una formación para la vida responde a varios factores, entre ellos: la búsqueda de una mejora personal, la posibilidad de seguir avanzando, el cumplimiento de una meta, un sueño, hasta la búsqueda del instinto primigenio de la subsistencia, la lucha por la vida y no querer morir. El concepto de la lucha por la vida es una idea instalada en el imaginario colectivo desde principios de siglo XX, que hemos abordado en otros trabajos a través del análisis discursivo de la categoría:

La “lucha por la vida” aparece como una de las virtudes para el hombre del 900, concepto darwiniano aplicado a la vida social. Esta nueva característica del hombre moderno, es análoga a idea de trabajo, como sinónimo de supervivencia; sobrevivir en el vertiginoso devenir de la industria. La industria exige la producción rápida, en cantidad y barata, para ello es necesario combinar la mano de obra y el uso de las maquinarias, y el Estado está obligado a dar formación a los jóvenes “para las luchas sociales”. (Pais, 2017: 10)

Como podemos observar, la lucha por la vida está vinculada a la idea de trabajo, formando parte de lo que José Pedro Barrán (1989) denominó como “sensibilidad civilizada” que se destacan entre las virtudes burguesas del hombre moderno. Es así que estos ideales perduran hasta nuestros tiempos, haciendo carne en el entramado discursivo, convirtiéndose en valores de la propia juventud.

Otra de las razones que ofician como motivadores para la continuidad educativa, es la perspectiva de futuro. Los estudiantes hacen hincapié en el concepto de trabajo como motivador de la continuidad:

Y nada, y si no te formas para un trabajo nadie te va a agarrar en ningún lado, si no tenes ninguna formación educativa ni nada, además de que no te agarran en ningún lado si no tenes cabeza te van a sentar, digo te van a tratar mal o te van a cagar, o por poca plata vas a trabajar lo mismo que trabaja otro y gana más (...) Y sí, porque si vos vas con un currículum de UTU, tenes más probabilidades que te acepten en un trabajo. Es algo que pesa más el currículum de la utu que un ciclo básico o algo así. Y ya te da un oficio también (E.2)

Este... el futuro en realidad, este porque cuando te pones a pensar en el futuro y mismo como está la sociedad hoy en día, debes tener un bachillerato mínimo para trabajar en un trabajo de limpieza, y este... como te dije todo este tiempo me ayudó a pensar a madurar un poco más en tema mentalidad, de personalidad también pero... más bien pensar a lo que voy a hacer a futuro no? . Este... el hecho de que me guste informática, me gusta porque mismo ahora lo que estaba mirando en el tema laboral, por así decir es lo que es la informática viste. Específicamente no elegí ese tema para estudiar esto, pero se complementa de la mano con lo que me gusta. (E.18)

Y si porque te ayuda, si no estudias corte como que no tenes chances de conseguir trabajo, no llegas al trabajo capaz que llegas pero trabajos en negro, trabajo por tu cuenta, no se si era eso (...) Claro, tener un buen trabajo, tener un futuro (E.6)

Pensar en el futuro resulta un aspecto de fundamental importancia para los jóvenes del FPB, donde la formación técnica se transforma en un medio que habilita el tránsito hacia un futuro mejor. La propia elección de una formación profesional está atravesada por la visión prospectiva de los jóvenes sobre el trabajo y su vida. El futuro forma parte de los eventos que significan a la experiencia educativa y que suceden por fuera de ella (Crego y Gonzalez, 2015). Ese futuro está fuertemente relacionado con el trabajo y con las exigencias del mercado laboral, sea por el nivel de enseñanza exigido, por los conocimientos necesarios para acceder a un trabajo en blanco y las herramientas necesarias para defender los derechos laborales. En este sentido Crego y Gonzalez plantean que la experiencia del presente cobrará valor en el futuro, donde la obtención del título permitirá acceder a un mejor puesto de trabajo.

Otro de los sentidos que se atribuyen a la continuidad de las trayectorias vitales de los sujetos, es la posibilidad de visualizarse trabajando en el oficio en el que se encuentran estudiando:

Este... sí, sí me veo definitivamente tengo eso como objetivo principal, para poder llegar a trabajar y... después capaz que alguno que otro trabajo complementario, (E.18)

Y sí porque yo lo que quiero hacer después que termine el bachillerato voy a hacer contabilidad, también viste contabilidad también a veces se usa las computadoras y todo y para mí por eso lo elegí también informática porque la, creo que ya la primer parte lo más importante ya lo hice, entonces ya seguir en informática es como una pérdida de tiempo porque viene la creación de juegos que eso ya a mí ya no es lo más importante que yo precise para llegar a mí futuro pero ta me ha ayudado bastante informática. (E.19)

Ta igual esto, esto me gusta porque porque corte es como yo dije, si tengo algo que hacer cuando sea grande con esto ya sé, pero no quiero terminar trabajando en esto yo. (G1.P1)

Es necesario puntualizar que varios de los entrevistados manifiestan no proyectarse trabajando en el oficio que se están capacitando. Como hemos señalado gran parte de los estudiantes han manifestado que no es de su interés el oficio que estudian. Esto puede deberse a las limitaciones en el acceso a un trayecto y oficio necesario al momento de la inscripción. La intersección de todas las variables, necesarias al momento de la inscripción en el FPB, hace que no se priorice el oficio como un factor determinante en la trayectoria.

La continuidad de las trayectorias educativas no solo tiene un objetivo prospectivo, en la búsqueda del ingreso al mercado laboral. En algunos casos la formación tiene un anclaje en el presente, habiendo estudiantes que se encuentran trabajando en algo vinculado a lo que estudian:

Como quién dice yo ya estoy trabajando de lo que estoy estudiando, o sea trabajando no, pero ya meto mano ahí y todo, no cobro pero ta de vez en cuando arreglo algún auto o alguna moto (E.2)

E sí, y si porque yo ya, yo sinceramente ahora ta estoy trabajando en DGI (E.19)

Además de la necesidad de portar un conocimiento que les permita desempeñarse laboralmente en la vida adulta, algunos continúan para seguir estudiando y recibir una acreditación.

3.1.2. Acreditación y continuidad

Otro de los faros que guían a los jóvenes del FPB, es la acreditación y la continuidad de la enseñanza media. Más allá de que algunos consideran al FPB una etapa culmine en su formación, ven la necesidad de acreditar los conocimientos y la enseñanza media básica como el tránsito hacia un nivel superior y como un incentivo para seguir estudiando:

Iba a ir con unos compañeros, si paso este año, ir a una escuela que son otros 3 años más creo.(...) Y ya ahí te recibís (E.7)

Sí y con mi diploma ahí lindo (...) Si quiero o sea, no quiero ser solo peluquera, quiero ser estilista quiero abarcar en todo (E.9)

ahora creo que me gustaría formarme para lo que, en lo que estoy estudiando ahora (...) De electricidad porque ya sé bastantes cosas de electricidad (E.11)

después que ya tenga un trabajo orientado a la informática podría estudiar en la Facultad de Ingeniería y tener cosas complementarias que podrían ayudarme a tener un plan B. (E.18)

Las expectativas de los jóvenes que buscan darle continuidad a su formación, apuntan a varios objetivos: algunos sienten la necesidad de continuar especializándose en el oficio que estudian; para otros continuar estudiando en un formato u oficio distinto al que eligieron. La perspectiva de la continuidad educativa tiene diversos alcances temporales, con perspectivas a corto, mediano y largo plazo. Los alcances a mediano plazo están vinculados a la continuidad en el centro educativo y su enclave territorial, algunos optan y tienen la posibilidad de continuar en la misma institución y otros eligen cambiar de centro educativo. La posibilidad de realizar estudios universitarios es otra de las motivaciones que moviliza a los jóvenes en su continuidad educativa, pudiéndose ubicar entre los alcances a largo plazo:

Voy a estudiar, pá si tendré para estudiar planeo llegar a la universidad, y por eso mismo el año que viene voy a hacer liceo, para poder capacitarme mejor para lo que vaya a hacer, cualquier cosa que sea yyy seguir, seguir hasta lo máximo que pueda, cuando vea que ya no preciso, precisar siempre precisas, me corrijo, cuando vea que ya no sea del todo necesario estar estudiando que eso lo veré en la universidad, en algún grado de esos porque ya voy a tener para poder laburar, ya voy a estar laburando, ya va a ser otra cosa ahí posiblemente no estudie. Estudie no, no concurra a un centro educativo, estudiar voy a estudiar toda mi vida y todo el mundo estudia toda la vida. (E.4)

igual viste que a mi me ha pasado también, que mi madre me ha dicho también, que nosotros ahora pensamos que la Universidad es woow, que no se qué es mucho y eso, pero cuando seas grande terminas haciendo como mi madre, mi madre cuando era chica no quería hacer nada y terminó haciendo todo, como vamos a decir el padre de él, pero no medica (G2.P1)

P3 - Y "llegar a la Universidad"

I - Comparten?

P2 - Eso sí, sería lo ideal para todos, seee, seeee

I - A los demás les gustaría llegar a la Universidad?

P4 - Si claro, es un viaje

I - Es un viaje lo ves como más lejano?

P4 - O sea está re difícil, es un nivel mucho más alto deee del que estamos, si te cuesta un poco ahí estás en el horno.

2 - Es todo un proceso, es un proceso, vos no tenés que mirar la meta ya y decir pa que lejos que está, vos tenes que mirar el recorrido lo primero que tenes acá de frente, decí "mira está lindo esto, está lindo mira, ta lindo" yo que se, me entretiene el paisaje nomas y voy tranquilo caminando, tampoco tenes apuro, hay gente que tiene apuro, pero pasa que si vos haces las cosas apurada las haces mal, la mayoría de las cosas en la vida se hicieron lento, si vos te pones a pensar, porque los que hicieron las cosas apresurados, siempre hay otro que lo perfecciona más yyyyy se queda hasta con el título, entendés, como pasó hasta, hasta en la historia con ingenieros ha pasado esto, como lo que con, con este (G3. P2, P3, P4)

La continuidad también está motivada por la necesidad de acceder a los estudios universitarios. Si bien transitar por la Universidad se encuentra dentro de las expectativas de los jóvenes, llegar a ese nivel es divisado como una meta lejana, reconociéndose la importancia del recorrido hacia la meta como un proceso que necesita transitarse despacio para arribar a buen destino. La visualización de los estudios universitarios como una meta lejana puede estar relacionada con las trayectorias educativas discontinuas y de repetición de los estudiantes de FPB. Estas situaciones generan un atascamiento en el tránsito educativo que aplaza el cumplimiento de metas a corto plazo, visualizando los niveles superiores como metas lejanas.

Si bien encontramos jóvenes que tienen su mirada puesta en la formación universitaria, algunos entrevistados tienen como objetivo un destino más cercano, buscando la acreditación del nivel básico de enseñanza media:

Vengo por el ciclo básico, vengo para sacarme el ciclo básico rápido y ponerme a hacer lo que quiero hacer (E.5)

No o sea como algo, como es Ciclo Básico, yo ahora cuando termine Ciclo Básico puedo cambiar de orientación, estoy esperando a eso digamos. (E.15)

Ta vengo todos los días para... vamos a cantar la posta, vengo todos los días para completar el Ciclo Básico y ta para superarme prácticamente, para seguir avanzando (E.21)

A diferencia de los que buscan llegar a la Universidad, para algunos estudiantes que transitan el FPB culminar la enseñanza media básica es un objetivo a corto plazo que acelera el camino hacia la meta y les permite acreditar el nivel medio.

Encontramos estudiantes que continúan su formación motivados únicamente por la asistencia al Taller, reconociendo que asisten al resto de las asignaturas solo porque forman parte del programa: “si vengo por el taller prácticamente, porque en todas las demás materias tenía que estar” (E.2) Las exigencias y los requerimientos normativos para la acreditación del plan, también ofician como incentivos que apuntan a continuar transitando por el programa.

Pa, no sé porque yo vengo para pum no llevarme, yo que sé para no tener tantas bajas, yo que sé por las faltas. (E.8)

Eeee porque y me gustaría por decir ahora porque, porque es como que es la última que me queda, tengo que hacer hasta tercero (E. 10)

El deseo de obtener una titulación representa un motivador para la culminación del FPB. En relación al deseo de obtener una certificación, Crego y González (2015) observan en su

investigación sobre el Plan FinEs2, que los jóvenes que asisten a los centros educativos a cursar en programas de reingreso, visualizan en la obtención del título la explicación a su experiencia educativa. Lograr una certificación es sumamente significativo para los estudiantes de FPB:

En el Liceo tenes que seguir estudiando después si querés trabajar me parece, si querés ser Psicólogo o Doctor o algo de eso, acá ya terminar Bachillerato y tenes título o Ciclo Básico y tenes título también. (G1.P1)

I - Bien "recibirme"

1 - Si también

I - Si, eso siguen estudiando para poder recibirse y tener un reconocimiento

1 - Tener un título mejor (G1. P1)

P1 - No para el trabajo, porque pa que si no vas a terminar y después no hacer nada

P3 - Y si

P2 - Porque terminaste el Ciclo Básico y ya tenes el título, entre comillas (G2. P1, P2 y P3)

El título para los estudiantes del FPB es una meta posible y cercana, ya que el programa permite la obtención de una certificación de “operario práctico” en la orientación elegida, habilitando el ingreso al mercado laboral. La aprobación de todos los módulos del Plan, confiere una doble certificación: la culminación del primer nivel de enseñanza media y la acreditación de una formación laboral. Sobre el deseo y la necesidad de los jóvenes de obtener un título, Crego y González (2015) apelan a no caer en interpretaciones reduccionistas:

La necesidad de tener el papel como pasaporte o credencial que posibilita la apertura de nuevas puertas futuras opera fuertemente, ya que aparece como regla del juego en el mercado laboral. Esta lectura puede asociarse a una lógica medios-fines. (...) Sin embargo, una lectura lineal de este tipo corre el riesgo de ser reduccionista y negar el valor efectivo que tiene el título “como papel” (...) reconocerlo implica poner en el tapete la centralidad que le dan los jóvenes, entre otras cosas porque en contextos de pobreza alcanzar el egreso de la escuela secundaria implica, objetivamente en la mayoría de los casos, un salto cualitativo respecto de la posición de sus padres en el mercado laboral. (106-107)

A las razones mencionadas anteriormente, podemos sumar los motivadores personales como argumento de la continuidad educativa:

No, yo tengo la idea que cuando yo cumpla los 18 ya voy a dejar de estudiar (...) Y si sigo estudiando, me anotaría en otra cosa, en mecánica o algo (...) Por lo menos para tener, si tengo una moto o algo ya, ya más o menos (E.8)

Gustar me gustaría para saber más de la mecánica, y para cuando yo tenga mi propio vehículo mejorarlo, mi propio auto mejorarlo (E.1)

P3 - E porque mi madre, me salgo de estudiar y me caga a palo (...)

P4 - Mamá jode mucho (...) No quiero ser un vago(G1.P1, P3 y P4)

Los motivadores personales están vinculados a necesidades del sujeto y de su entorno, donde el aprendizaje de un oficio puede ser utilizado con fines particulares que no responden a las necesidades impuestas por el mercado laboral. La superación a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y la coacción familiar también se transforman en motivos que los impulsan a continuar estudiando.

La continuidad y el transcurso por el FPB le proponen a los sujetos ciertos modelos de identidad frente a los cuales posicionarse, siendo este el objetivo del próximo y último apartado.

3.2. Sujetos: posiciones, identidades e interpelación del Plan

En este último apartado el abordaje del material empírico, nos abocaremos a conocer de qué manera las construcciones discursivas del FPB impactan en la subjetividad de los jóvenes, teniendo en cuenta las formas en que se posicionan los estudiantes frente a las prácticas educativas, reconocer los discursos educativos que los identifican, cuáles los interpelan y cuáles modelos de identidad rechazan.

3.2.1. Posición estudiante

Como hemos abordado con anterioridad, la categoría de sujeto de Laclau y Mouffe (1985) remite a las posiciones que adopta el sujeto al interior de una estructura discursiva. La posición de sujeto es una posición discursiva, portadora de las mismas características que el discurso: es relacional, polisémica, abierta, ambigua, incompleta y no logra ser fijada en un sistema cerrado de diferencias. En este sentido, el origen de las relaciones sociales no está determinado por los sujetos, ya que la propia existencia de los sujetos depende de las condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 2015). Southwell y Vassiliades adoptan la idea de posición de sujeto para construir la categoría de posición docente. Para el desarrollo de esta categoría, Southwell señala una advertencia sobre el planteo de Laclau y Mouffe:

no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede construirse como una posición separada (2008: 2)

Parafraseando a Southwell (2017), la construcción de una posición implica formas de sensibilidad y modos en que los sujetos se dejan interpelar por las situaciones y por los otros, prefigurando

vínculos que no están establecidos previamente, sino que son constituidos de forma relacional. Al igual que las posiciones docentes, las posiciones de los estudiantes se construyen relacionamente a la interna de la institución escolar, atravesadas por las interpelaciones discursivas. La posición estudiante, es pensada como una categoría intermedia, en el sentido que Saur plantea: “como una abstracción que puede constatarse -sin erradicar totalmente la tensión- de manera empírica, ubicada entre el posicionamiento general y el problema particular” (2008: 68). En este sentido la idea de posición estudiante, es el resultado de la intersección entre el material empírico y el posicionamiento epistémico.

Considerar la posición estudiante nos permite abordar cuestiones que son manifiestas por los jóvenes entrevistados y que se construyen en base a similitudes de las trayectorias educativas. Estas similitudes encontradas en las distintas entrevistas se pueden asociar a la idea de formación discursiva, como regularidades encontradas en la dispersión de sentidos.

Entre las regularidades que surgen de los discursos de los jóvenes aparece la idea de cambio como punto nodal, en un intento de fijar un sentido y detener el flujo de diferencias (Laclau, 1985). La mayoría de los estudiantes afirman que durante su trayectoria se han producido cambios. Esos cambios se dan como consecuencia de dos tipos de factores: factores endógenos que responden a una iniciativa personal o producto de factores exógenos como resultado de las prácticas educativas. Es necesaria la aclaración de que los cambios endógenos son consecuencia de las condiciones de posibilidad necesarias.

Entre las razones de cambio atribuidas a los factores endógenos, encontramos aspectos que se refieren a lo estrictamente escolar vinculados al rendimiento y comportamiento; y cambios propios de la etapa adolescente que apuntan al crecimiento y la maduración. Si bien los cambios vinculados al rendimiento y la conducta se dan por iniciativa de los sujetos, surgen como consecuencia a las interpelaciones de prácticas propias del ámbito educativo. Dentro de los factores vinculados al rendimiento y la conducta dentro del centro educativo, encontramos la preocupación y el interés de los estudiantes por avanzar en su escolarización:

Cambié en todo, en conducta cambié bastante, en rendimiento también cambié (...) Los dos años que hice el liceo me iba horrible y ta y después entré acá a la utu me empezó a ir mejor (...) Que estoy prestando más atención también, eso también. (E.3)

No este año y el anterior como que cambié un poco, antes era como que entraba y como ya sabía que iba a repetir nooo no le daba importancia, ahora como que estoy luchando por pasar. (E.7)

Y que o sea antes me preocupaba menos pero ahora no se me preocupo mucho más por intentar pasar. (E.11)

En la forma de estudiar porque antes tenía todas las materias bajas y todo y acá subí todas las materias y todo no tengo ninguna. (...) Capaz que el interés que le pongo a las materias que hay. (E.14)

Los cambios que se dan en relación a lo escolar responden a las posiciones adoptadas frente a los aprendizajes, donde los estudiantes manifiestan demostrar más interés, sentirse preocupados, prestar más atención, entender mejor los contenidos, con el objetivo de pasar de año. Todas estas características están atadas a las normas exigidas a nivel escolar, vinculadas al cambio en el comportamiento y las conductas de los jóvenes, durante su tránsito por el FPB.

Y ta y después cuando empecé acá me entré a comportar bien. El año pasado me comportaba bien todo y ta cuando empecé este año ya hacía cualquiera, no entraba a clase, me escapaba. Y ta y ahora ya, ya estoy entrando a clase, me estoy comportando mas bien (E.8)

Porque cuando yo estaba en Ciclo Básico o sea me pasaba peleando todos los días, tenía todas bajas y ahora este año y el año pasado también por eso estoy en FPB no me lleve ninguna, me llevo bien, no me he peleado tampoco estos dos años con nadie, estoy bien. (E.22)

P3 -En conducta si y en todo, en las dos cosas cambié bastante yo, comparado con el Liceo, nada que ver a lo que era antes (...) Y te das, y ya te das cuenta que no tenes que seguir haciendo lo mismo, porque sino pasa devuelta y yo repetí 2 veces, no es el primero, en primero fui a un Liceo privado repetí, liceo público repetí y ta y la UTU, y llegaba a repetir acá en la UTU y no sé, no sé que hacía(...)

P2 - Por eso es que yo no dije ni una palabra me quedé así hasta el día de hoy trato de, de, de mantener el perfil más bajo posible y tratar de hacer lo que yo tengo que hacer y ya está y no meterme en ninguna joda, ni en nada que me pueda perjudicar a mí (G3. P2 y P3)

Los cambios endógenos, vinculados al comportamiento y rendimiento escolar, corresponden a lo que Perrenoud (1996) señala como el aprendizaje del “oficio de alumno”, son aquellos aprendizajes que se dan sobre la marcha, saberes que se van adquiriendo a través de los años, a través del saber hacer, donde se incorporan valores, códigos, costumbres y actitudes, que “le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas (...) ;Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas del juego!” (Perrenoud, 1996: 18). Esos aprendizajes se manifiestan en el abandono de determinadas conductas y formas de reaccionar:

P2 - A mi por ejemplo los gurises de la clase me dicen "si porque vo te tenes", porque yo me dejo judiar porque yo o sea traté de cambiar porque yo el año pasado era un peligro saca, tipo ya me decían “hay” y ya te estaba pegando, y tipo... y es como que yo, me dejo pasar por arriba porque trato de no darle bola, porque donde no me deje pasar por arriba, ya me hubieran echado de la UTU hace rato.

I - Te hubieran echado, ahí está. (...)

P2 - Lo que hice al anterior donde yo iba... me echaron

I - Bien entonces eso también cambió

P2 - Al liceo anterior al dónde yo iba me echaron como, porque ya me habían suspendido 5 veces

P1 - A mi echar de acá y caí de one, de one sin chácharas, a mí no me echas

P2 - Es que a mi me echaron porque ta, me fui para el (número del Liceo) porque sino
P1 - El liceo (número del liceo)
P2 - El liceo el que está ahí, Camino Maldonado y Valencia yendo pal estadio
P1 - Yendo para el 16, no si si pal 16
P2 - Ahí va pal 16 está bien y después me mandaron para el que está casi al lado que es el CEC, el (nombra el centro) (G2. P1 y P2)

Aprender las reglas del juego implica diseñar estrategias de supervivencia dentro de la institución educativa, realizar un cambio de actitud, dejar de hacer cosas que antes hacían, cambiar la forma de vincularse, reconociendo que la repetición y la expulsión del centro escolar está vinculada al comportamiento dentro de la institución. El diseño de estrategias de supervivencia, según Paula Pogré (2019), surge para hacer frente a la tradición elitista de la educación media, donde los jóvenes se ven obligados a mutar para sobrevivir en el sistema.

Como hemos sealado con anterioridad, además de los cambios endógenos vinculados a lo escolar, encontramos cambios propios de la adolescencia, etapa caracterizada y definida por ser un tiempo de cambios profundos. Carmen Rodriguez y Diego Silva Balerio (2017) plantean que la etapa adolescente es caracterizada “como mutación, crisis, pasaje, alude a un tiempo donde aquello que se era ya no se puede seguir siendo (un niño) y lo nuevo aún está por advenir.” (p.57). La adolescencia es un entre, una etapa de transición y de reconocimiento en nuevos modelos de identidad.

Los cambios que se producen en la etapa adolescente responden al crecimiento y la madurez, aquello que dejan en el pasado para mirar hacia el futuro:

Porque era más joven, más gur  y quería joder no quería nada, de joda (E.1)

Pero entre todo lo que estuve acá pude desarrollar más otras partes de mi conocimiento entonces seg  con lo que más me gustaba, lo que más sentía y a parte eso ayuda a que pueda cumplir mi sueño, y el sueño de cada uno es muuuuy importante, lo más importante que hay en la vida, la meta, el sueño, el soñar es muy importante, yo aprendí a soñar estando acá, antes no sabía soñar, yo pensaba que robar y traficar droga y esto y que lo otro era la única alternativa porque el gobierno era una porquería, que esto y que lo otro no nos ayudan en nada (E.4)

Y... yo creo que sí por el hecho de que ta, tuve unos años acá adentro y es una etapa de la, de la... adolescencia al ser un joven, este por el tema tocando un poco la madurez, de un poco pensar más a futuro de lo que vas a hacer, cambiar tu pensamiento, un poco más maduro. Y yo creo que en ese hecho yo cambi  un cacho. (E.18)

P1 - Claro capaz que ahí es diferente y es más aparte cuando seamos más grande cambie la manera de pensar, nosotros ahora pensamos eso y cuando seamos grandes
P2 - Ni que hablar, mientras más creces más maduras (...)
P1 - Y cambia tu forma de pensar (...)
P2 - Yo por ejemplo si hubiera seguido con la mentalidad del año pasado, ya ya me hubieran echado de acá. (G2. P1 y P2)

La adolescencia es caracterizada por los estudiantes como una etapa de maduración, de tránsito, donde el crecimiento y el paso de los años hacen dejar atrás una posición y una manera de ser, que impulsa un cambio en la manera de pensar, de mirar hacia el futuro para construir su propio sueño.

En relación a los cambios que se dan por factores exógenos, podemos identificar el acompañamiento de las figuras del FPB, el seguimiento de referentes de otros planes, el apoyo familiar que reciben los estudiantes el tránsito por el plan de estudios, siendo factores que inciden en la motivación al cambio de los jóvenes. Los factores exógenos son aquellos que provienen del ambiente y de las personas que los rodean, donde las prácticas educativas realizadas durante la adolescencia se encuentran inscriptas en ese tiempo de pasaje, crisis y mutación donde “los adolescentes reciben influencias del ambiente en el que crecen” (Silva Balerio y Rodriguez, 2017: 57).

Y nada, que me puse las pilas en lo que me hablo mi madre, y ta que ya tengo estoy bastante y me tengo que poner las pilas sino lo hago yo, no lo va a hacer nadie (E.2)

Que... he cambiado con el apoyo de los docentes, de los educadores (E.17)

Si más te digo (nombra a la Educadora) se comunica para allá y le hablan mío todo, se comunican así (...) Hay diálogo sobre mí de allá de la otra UTU, preguntan por mí cómo me va en esta UTU, si me pueden ayudar en algo me ayudan, hace poco que yo tenía que subir las materias yo iba allá y me ayudaban para subir las materias, en tres semanas subí 7 materias. (...) Me ayudó un montón (...) Si me hizo un clic ahí (...) Claro al principio estaba allá abajo y después tuve que ir subiendo porque sino iba a quedar durmiendo en casa todo medio año. (E.25)

P1 - Si porque yo no quería estudiar nada y ta si

I - Si

P2 - Yo quería dejar todo

P3 - Verdad

P2 - Hasta le podes preguntar a la Educadora yo le dije "yo voy a abandonar" y me dice "no que vas a abandonar, que no se"

P3 - Claro yo quería dejar también

I - Si?

P1 - Yo no abandoné porque ta mi familia obviamente no me deja, pero ta

P2 - A mis padres si

P3 - A mama no le importa

P1 - Peroo

P2 - Y papi te pega

P1 - No, no me deja y ta y si

I - O sea que les cambió hasta la forma de pensar este, esta nueva orientación

P1 - Maduré más (...)

1 - Porque me cambió la forma de pensar, porque esto es un trabajo,

Como se observa, los referentes de los distintos espacios pueden oficiar como figuras de acompañamiento que guían a los estudiantes en la transición hacia la vida adulta. El sentido de educar es eso, es “tomar cierto relevo, acompañar volviendo disponible una presencia, ofreciendo

un marco de relación en donde el proceso adolescente encuentre cierto apuntalamiento.” (Silva Balerio y Rodriguez, 2017: 57)

Además de los cambios endógenos y exógenos que se dan en el transcurso por el FPB, los jóvenes adoptan posiciones como estudiantes frente a los conocimientos que se dictan en el componente de formación general. En este sentido los estudiantes adoptan una posición de autodidactas frente al conocimiento, que los induce a investigar y estudiar de manera autónoma con el objetivo de complementar los saberes de los que carece este formato de enseñanza:

No a lo que está bien, yo cambié porque me di cuenta que está, hay más contras que pros en la UTU y me tuve que rescatar, me tuve que, tuve que poder ser más que la UTU. Empecé a estudiar solo, empecé a estudiar en mi casa, empecé a leer, empecé a ingresar ... a meterme en lo que a mi me gusta de verdad y supe bien lo que me gusta, me gustó mucho la Filosofía, entonces me abrió la Filosofía y leer ideas que tienen otros grandes pensadores de, como que pude complementar y sacar de cada cosa, que escuchaba lo que me conviene a mí. Y así fui creciendo, creciendo mentalmente y acá pude hacerlo más que en el (número del liceo), una porque estuve más tiempo y otra porque son diferentes cosas, y al ya haber tratado con una pude sacar mis conclusiones de esa y ahora trato con esto y puedes sacar mis otras conclusiones(E.4)

y además si no hubiera estudiado, hubiera estudiado por mi cuenta porque es lo que hago actualmente (...) en el liceo hay un nivel educativo mucho más alto, te enseñan mucho más cosas más avanzadas, que en mi caso no es problema porque yo en total, estudio mucho afuera de las cosas que me interesan, entonces que si acá no me enseñan algo, que es muy probable que no me lo enseñen porque yo no vengo a estudiar lo que quiero hacer, entonces lo estudio afuera. Perooo hay mucho más nivel en el Liceo que acá, que en la UTU en general no solamente acá (E.5)

P2 – "Bueno podríamos aprender todavía más", si podríamos aprender todavía más, pero esto también va mucho en la mano de lo que el alumno quiera esforzarse, porque si el alumno se pone las pilas puede llegar a superarse muchísimo más hasta siendo abo.... hasta... eeee cómo es que se dice autoooo autodidacta, si uno es autodidacta puede hasta saber más que en un Liceo o en una UTU o en lo que sea eso depende de...

I - Ustedes notan que acá son más autodidactas?

P2 – Si (...)

P1 - Si

P3 – Si (...)

P4 - Si

I - O sea ee autodidacta sería en cuanto al que viene acá le enseñan una cosa pero aparte en su casa sigue aprendiendo otras cosas que...

P2 - Sigue aprendiendo, que acá no (...)

P2 - Y te atora y te quedas atorado vas a tener que ser autodidacta si o si tenes que educarte vos porque el profesor no va a poder darte tanto tiempo solamente a vos cuando tiene una clase de mucho más alumnos que en una UTU.

P3 - Claro si, si, si

I - Si, están de acuerdo?

P3 - Ahora por ese lado si

I - En ese sentido te parece que si (...)

P2 - Tenes que ser si o si autodidacta y poder eeee ir con coraje y que te entienda

Tomar una posición autodidacta en relación a los conocimientos que se dictan en la propuesta se vuelve fundamental para los estudiantes que sienten la necesidad de superarse y sortear los déficits

que tiene el plan. Adoptar una posición autodidacta les permite a los estudiantes ir creciendo y sacar sus propias conclusiones frente a lo que puede aportar cada programa de estudio. Implica realizar un recorrido paralelo a la escolarización donde la adquisición de los conocimientos corre por cuenta propia.

Además de las posiciones adoptadas durante el transcurso por el FPB, los estudiantes se identifican con ciertas prácticas y discursos educativos que hacen a la propuesta.

3.2.2. Identificación

Las posiciones que los estudiantes adoptan durante la adolescencia en el transcurso por el FPB, representan una búsqueda de identidad, “es tiempo de ensayo, de prueba, de experimentación” (Erikson en Silva Balerio y Rodríguez, 2017: 58). Esa misma identidad es definida discursivamente por Laclau y Mouffe (1985) como una categoría sobredeterminada, polisémica, ambigua e incompleta, que no logra constituirse de manera plana y es puramente relacional. El carácter relacional de las identidades se da frente a un otro que impide la constitución plena en uno mismo; a través del proceso de identificación los sujetos asimilan propiedades de otros, transformándose parcialmente en esos modelos.

Es por ello que el punto de partida en toda identificación no son las preferencias del individuo, es el orden simbólico y sus modelos sociales, que son incorporados por los sujetos dentro de una sociedad (Hernández Zamora, 1992). Por esta razón los sujetos no solo se reconocen en modelos que los identifican, sino también con aquellos que evocan la falta.

Al igual que plantea Hernández Zamora (1992), la identificación nos interesa como dimensión de las prácticas educativas, donde los sujetos van construyendo su identidad a partir de la identificación con ciertas imágenes. En este sentido, la identificación de los estudiantes también se da a través de la mirada de los otros en las prácticas educativas, en el reflejo que reciben de sus docentes, específicamente evocando lo actitudinal dentro del salón de clase y la forma de dirigirse hacia el docente:

Y ahí marca un poco la diferencia también del trato después. Como dirigirse hacia el alumno que antes se portaba mal y después mejoró un poco, ya se ve de otra manera (E.1)

Los profesores? Y mira, yo creo que los profesores sin agrandarme me tienen como un alumno un poco más completo que el resto, sobre todo porque maduré un poco antes, que no me hace ni mejor ni peor, solamente me hace un poco más maduro, un poco más consiente de como es la cosa. (E.4)

No igual acá me gané el odio bastante de los profesores porque siempre digo lo que pienso, entonces (...) A algunos le caigo bastante mal pero porqueeee, porque muy bien todo lo que dije, digo lo que pienso, me da igual si te molesta o no (E.5)

A bien pero que tengo queee aportar más oral y eso, porque trabajo pero en lo mío así. Por ejemplo nosotros los trabajos se los mandamos por correo a los profesores y ta y lo hago y se lo mando así y no le explico nada (...) Como aportando a la clase así (E.12)

La identificación a través de la mirada docente está relacionada con la construcción del oficio del alumno, donde se pone énfasis en aquellos atributos que hacen referencia al comportamiento, el desempeño y la llegada al docente, que define la forma correcta e incorrecta de ser estudiante. La identificación a través del punto de vista del otro, en el cuál se está siendo observado, es categorizada por Hernández Zamora a través del concepto de mirada utilizado por Zizek:

la mirada, en cambio representa al ideal del yo, esa instancia psíquica que Freud llamó “Super-yo” y que cumple las funciones de vigilancia (censura) y seguridad, la incorporación en el subconsciente del sujeto de la “mirada” de un otro (usualmente los Padres en psicoanálisis) que lo induce a comportarse de una manera tal que para él aparece como una forma correcta de ser (Hernández Zamora, 1992: s/n)

La identificación en este caso se condice con una mirada simbólica proveniente de lo social, respecto a la cual se adecua el comportamiento de los sujetos. De la misma manera que la identificación simbólica determina a los sujetos, la mirada de otro -en este caso de los docentes-, busca inducir el comportamiento del colectivo:

No se, lo que pasa que mecánica ya tiene mala fama. Hace 3 años que estamos en mecánica, siempre los mismos (...) Y sí, el año pasado pasaba algo y la culpa la tenía mecánica (...) Sí, más que nada por el primer año que vinimos acá, y a principio año de segundo año también. Y ta quedamos mal catalogados ahí (E.2)

A que somos de los más tranquilos así, por ejemplo la otra vez como que colaboramos, porque la otra vez en todas las clases pidieron que cada clase lleve sus cosas así, materiales así por ejemplo cuadernos y eso para compartir entre ellos así y la única clase que hizo eso fuimos nosotros (...) Como que nunca estamos metidos en problemas ni nada (...) O sea para los paseos nos invitan a nosotros y todo (E. 12)

Que somos infumables, que no se puede trabajar en clase y ta y la de Idioma Español ni hablar. (...) De todo y tipo hasta nos suspendió y todo, suspensión grupal y todo, ta igual le hacen la vida imposible pero ta que le vamos a hacer (E.25)

La identificación grupal también busca generar un comportamiento que se adecúe a lo esperado, que encause hacia una forma correcta de funcionar en el colectivo. Aquellos grupos que han tenido un determinado comportamiento serán identificados en adelante según lo que han demostrado. Los

grupos que se han comportado en la forma esperada son seleccionados para realizar actividades por su actuación, mientras aquellos que se han comportado de manera incorrecta son catalogados por su modo de actuar, culpabilizados ante cualquier situación que acontezca en la institución. De esa manera, las identidades en los centros educativos son fijadas parcialmente de manera colectiva, durante el tiempo que permanecen los grupos dentro de la institución.

La identificación también está marcada por el interés en una cierta mirada del otro, es el tipo de identificación que Zizek denomina como imagen “el modelo o la figura que representa para el sujeto su yo ideal, la figura externa que lo ‘guía’” (Hernández Zamora, 1992). Esa imagen, esa figura guía para los estudiantes dentro del FPB, está marcada en varios modelos a seguir, destacándose el Taller y las prácticas adquiridas a través en el aprendizaje del oficio:

Ta y la mecánica nomas, después lo demás no (E2)

E lo del sistema operativo me gusta mucho, si y me gusta más e... sistema operativo y me gusta e... crear pero no, no crear programación, crear documentos, así no sé en procesadores de texto, trabajar con procesadores de texto, con imágenes crear tipo un video así animación, eso es lo que me gusta más de informática. (E.19)

En sí la informática, por ejemplo en este mismo específicamente en informática. Porque en sí toda mi vida tuve facilidad con lo que es la tecnología, etc. siempre me llamó la atención y el hecho de ya poder entrar a algo específico, como Ciclo Básico este... me gustó bastante (E.18)

No sé o sea al principio no me gustaba tanto pintar pero ahora (...) Y hace poco empezamos a soldar, ta y todas las clases el que quiera soldar puede soldar el que quiera (...) Si está bueno soldar (E.26)

Se proponen a través del FPB identidades vinculadas al mundo laboral, que logran ser aceptadas por algunos sujetos, en casos manifestando que si bien no es algo que les gustara desde el comienzo de la interpelación, con el transcurso del tiempo logran reconocerse en el modelo de identidad que ofrece la propuesta y lo adoptan para sí.

Una de las actividades realizadas en los grupos de discusión, trata de solicitar a los jóvenes que identifiquen a un estudiante de FPB dibujándolo a partir del contorno de una figura humana, describiendo sus características personales, su indumentaria y los aspectos principales vinculados al oficio que estudia.

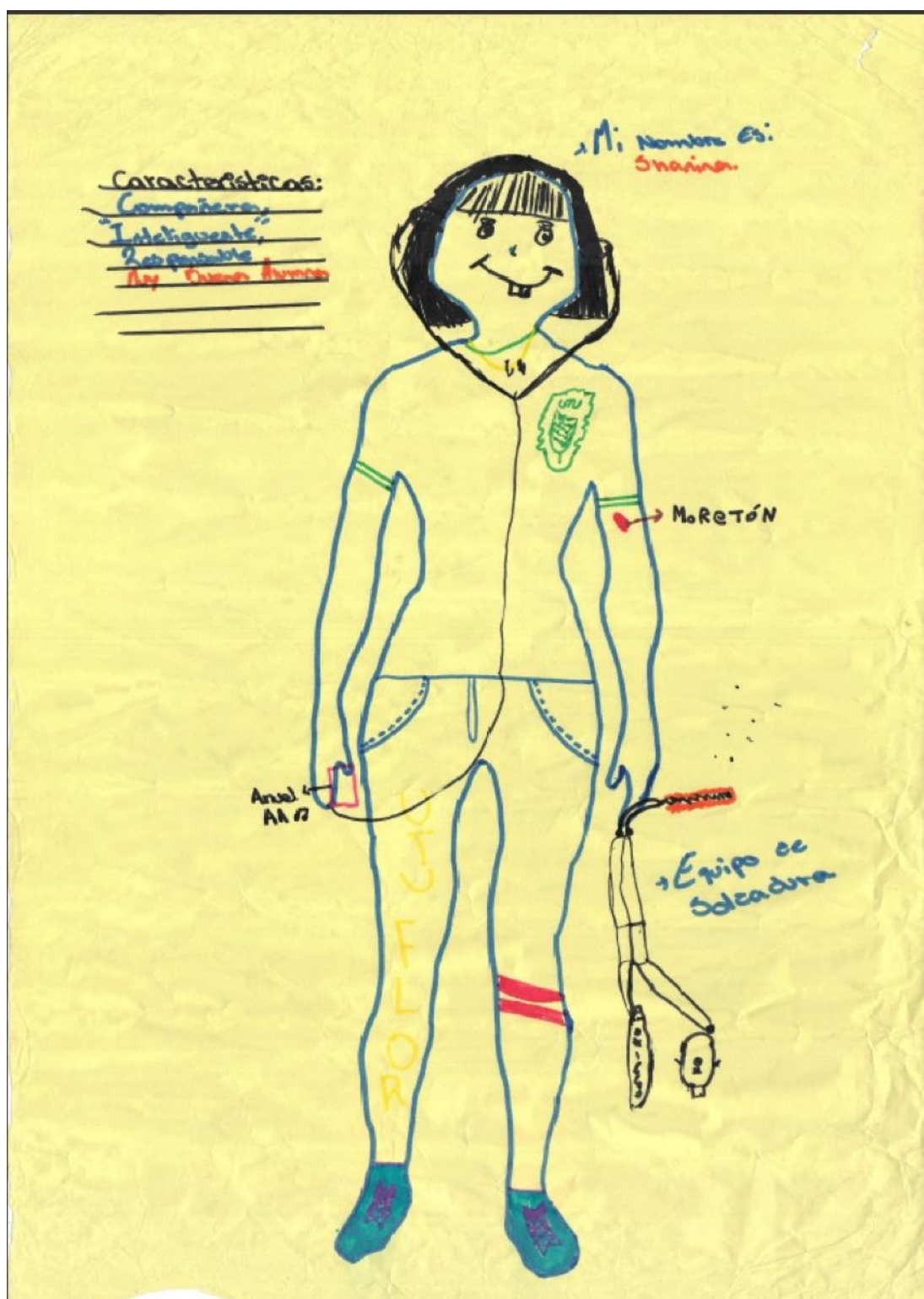


Ilustración 1: Fuente: Actividad del Grupo de Discusión 3, participantes 1, 2 y 3

En la imagen se identifica a una joven estudiante de Chapa y Pintura, que viste el uniforme del centro educativo, tomando un equipo de soldadura en una mano y en la otra un celular conectado a los auriculares escuchando “Anuel”, su artista favorito. En un costado del papelógrafo se describen

las características de la joven identificada como compañera, “inteligente”, “responsable”, “muy buena alumna”, incorporando aquellos atributos que hacen al aprendizaje del “oficio del alumno”. Como podemos observar el equipo de soldadura es una característica que identifica a la estudiante del FPB, volviéndose la formación profesional un aspecto interpelante de los sujetos, sobre la que van construyendo la identidad en base a los conocimientos que el oficio les confiere.

El uniforme también representa un elemento identificador que interpela a los sujetos del FPB. Como hemos señalado con anterioridad una de las particularidades que distinguían era la falta de exigencia en el uso del uniforme por parte de los referentes del centro. Este elemento se presenta como un modelo de identidad que propone el centro a los sujetos y que los interpela. Algunos aceptan ese modelo de identidad y otros lo rechazan.

Los oficios que forman parte del componente de formación profesional, brindan a los estudiantes distintos polos de identidad en torno a los que el sujeto se va constituyendo:

Del FPB de informática digamos (...) Es interesante porque me manejo bien con la computadora todo pero, porque enseñan más no es algo que me vaya a involucrar demasiado, pero si es algo que estoy involucrado porque o sea yo tengo una computadora en casa y como que internet y todo eso (...) Claro vos podés por ejemplo yo que sé informática abarca muchas cosas y está bueno, salís con un tipo de conocimiento que no es lo mismo que yo estuviera estudiando electricidad o no sé, cocina, gastronomía o, no salgo con Ciclo Básico con la misma mentalidad que salgo con informática.(E.15)

La identificación que se produce a través el taller se visualiza mediante el discurso de los sujetos, quienes reconocen que los distintos oficios no causan el mismo tipo de mentalidad al egresar de la formación.

La orientación profesional además de oficiar como polo de identidad para los sujetos, se constituye como un puente que habilita el descubrimiento y desarrollo de otras áreas del conocimiento, con el objetivo que los jóvenes logren cumplir sus sueños:

Pero hay gente que sí y eso es lo único, una de las cosas que me gusta y obviamente mecánica también porque me metí en mecánica justamente porque me gustan los autos, me gustan las motos, me gustan los fierros. Pero entre todo lo que estuve acá pude desarrollar más otras partes de mi conocimiento entonces seguí con lo que más me gustaba, lo que más sentía y aparte eso ayuda a que pueda cumplir mi sueño, y el sueño de cada uno es muuuuy importante, lo más importante que hay en la vida, la meta, el sueño, el soñar es muy importante, yo aprendí a soñar estando acá, antes no sabía soñar, yo pensaba que robar y traficar droga y esto y que lo otro era la única alternativa porque el gobierno era una porquería, que esto y que lo otro no nos ayudan en nada. Sin embargo no, sin embargo eso es, dar es como los religiosos, en vez de dar una mejilla muestran la otra, me entendés, es lo mismo estoy, en vez de sacar la pata y empezar a caminar estoy metiendo más la pata en el water, en el water no en el tacho, en lo que sea estoy metiendo más la pata, entonces ta (E.4)

La realización de los sueños personales es una cuestión de primordial importancia para los jóvenes, asunto que puede visualizarse en la actividad de identificación de un estudiante de FPB, donde se opta por utilizar formas auto referenciales, representándose a sí mismos evocando aspectos que no hacen mención al oficio o a lo laboral:

Yo pienso que primero es la meta, primero el sueño, si yo por ejemplo quiero ser cantante primero me voy a enfocar en ser el mejor, o por lo menos compararme con los que andan bien y de ahí después viene la plata, yo lo primero lucho por más que esté revolviendo la basura cantando mi Rap, yo voy a ser feliz y después la vida misma, te va, te lo va a pagar eso, ese sacrificio que uno hace se lo devuelve la vida. (E.4)

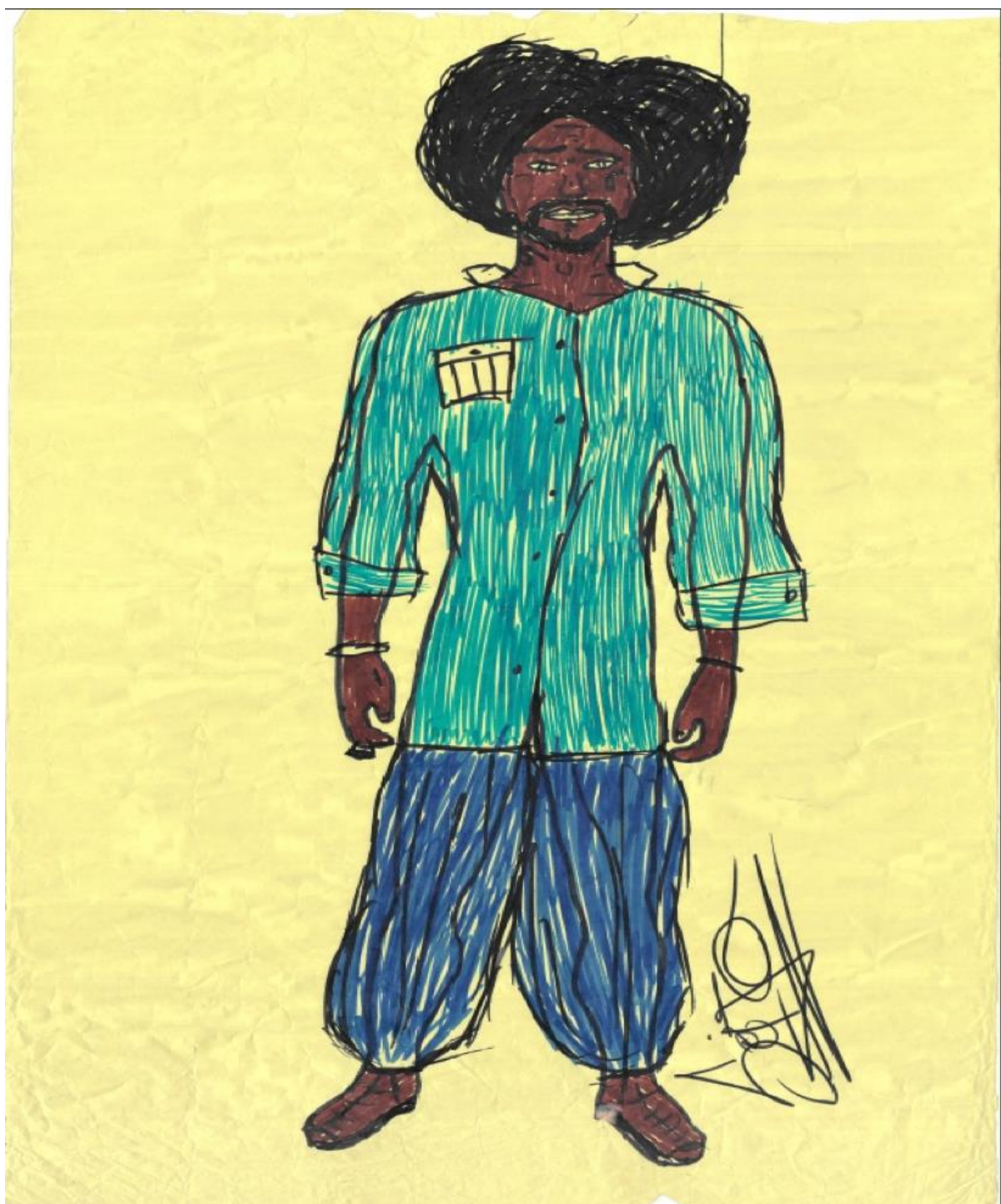


Ilustración 2: Fuente: Grupo de Discusión 3, Participantes 1 y 2

De esta manera el joven se identifica a sí mismo más allá del oficio, representado a través de su propio sueño que es ser cantante de Rap.

De la misma manera en que los estudiantes se identifican con el taller o con la posibilidad que les brinda para realizar sus propios sueños, hay estudiantes que no se sienten reflejados en el oficio, pero sí por la oportunidad que brinda la formación profesional de aprender un conocimiento que va más allá de lo laboral:

Que aprendo algo, un trabajo de algo que yo me pueda sostener en la vida (E.1)

E- Que me gustaría, lo que me decís vos, que soy un abogado. Abogado no, yo que se me gustaría más que nada, no me gusta la política pero me gustaría yo que se estar ahí cuando hablan los políticos o algo para reprocharles viste porque hacen cualquier gilada y hablan pavadas. Pero ta después no sé.

I - Pero vos te identificas que tenes temple de abogado?

E - Y sí tengo tres años estudiando en esta institución educativa y tres años mandándome cagadas, sabes que zafo con sote siempre.

I - Claro, con eso de tener como se dice ...

E - Tengo experiencia ya (E.2)

En realidad también la materia principal que es taller, porque es como te dije recién, no es que me guste pero cuando vengo me gusta, es algo que no estoy pensando, nunca lo pienso, es que estoy acá nomas. Ta y como te dije hoy desde chico, me gustaba un poco (E.6)

Si bien el oficio es el principal elemento propone una identidad a los jóvenes dentro del FPB, existen otros polos vinculados al contenido de las asignaturas del componente de formación general, la personalidad de los docentes, las personas que asisten al centro educativo, la posibilidad de trabajar en conjunto y realizar proyectos. Todos estos son ubicados como modelos que se ofrecen a los estudiantes:

Matemática me gusta cómo me llevo bien con el profesor y es piola. (E.8)

ECSA. La clase esa y esa me gusta mucho, me gusta mucho esa materia porque te hace tener un pensamiento artístico, ahora va en cada uno, en cada cual tomarlo por como lo tome, tomarlo aaa, también va en gustos a mí me gusta el arte, hay gente que no le gusta el arte y bueno que le vamos a hacer. Aunque es casi imposible que no le gusta el arte, porque a todo el mundo le gusta mirar tele, y la tele la actuación es un arte. Entonces es muy contradictorio, pero hay gente dice que no le gusta el arte y que se va a hacer si no querés que te guste, si no te esforzás para que te guste, si no conoces lo que es el arte en sí, no sabes ni que es de la definición, no podes decir que no te gusta (E.4)

Y yo creo que trabajar en conjunto con mis compañeros y llevar a cabo proyectos. (E.17)

Las innovaciones curriculares distintivas del FPB permiten el desarrollo de características vinculadas al pensamiento artístico o la elaboración de proyectos, habilitando a los jóvenes identificarse con otros aspectos fuera del ámbito de la formación profesional.

Los espacios de discusión no estuvieron exentos de intercambio sobre cuestiones vinculadas a la identificación imaginaria de los sujetos, que se corresponde con ese modelo o figura ideal, que guía a los jóvenes (Hernández Zamora, 1992). Durante el intercambio, surgen rasgos identitarios propios de la etapa adolescente, donde se pone énfasis en cuestiones como la indumentaria y las marcas de ropa, los accesorios, las marcas corporales, la música, los equipos de fútbol, el uso del celular; siendo algunas de las características que identifican a los jóvenes:

P1 - Yo me quemé con el soplete, las otras veces y ya se me curo, lo que me quemé (...) La otra vez también cuando fue el... el martes fue que se me calló un fierro arriba acá en... en... (...) Y el profesor de todavía me dice "ahora te llamo a la ambulancia", ha todavía sos chistoso vos, deja (...) Acá me dijo el moretón, así lo ves acá al moretón (...)

P2 - A préstame que le hago los auriculares, préstame el negro. Yo ando yo paso escuchando música

P1 - Y el celular acá en la mano

P2 - Tremenda le decían la oreja, igual le podemos meter los auriculares por adentro no? (...)

P1 - No porque yo no me los pongo por adentro y es una mujer, así que todo por afuera y el celular en la mano, hay va muy bien, ahora saco una flechita así y ahora escribimos acá moretón (...) Haceme el piercing, de qué color al piercing (G2. P1 y P2)

P1 - Lo hago así, uniforme, uniforme va con b larga. Un cinto, un coso, y dónde está la pipa nike ahí, se supone que acá hay muchos turros (...) Yo le quiero dibujar un gorro, yo le voy a hacer un gorro.

P2 - A de Jordan tenían que ser

P1 - Solo él solo él

P2 - Pueden ser Nike

P4 - A voy a dibujar adidas porque vos, voy a dibujar adidas (...)

P1 - Claro vos que te pensas que un turro, es un turro

P3 - Y un porro gil también

P1 - Shh acá no se hace esas cosas (...)

P2 - No nos obligan a venir con uniforme (...)

P1 - El logo del barza jajajaja

P2 - Y cómo se hace

P4 - Dos caravanas ahí (...) Todos escuchamos trap profe

P1 - Si de un cuadro de futbol, el más fácil que se te ocurra, el Real Madrid ponele (...)

(G1. P1, P2, P3 y P4)

El turro es una identidad que surge en los intercambios asociada a los estudiantes del FPB. Si bien algún estudiante se identifica como turro, la mayoría lo marca como una identidad del resto de los estudiantes, donde no se reconocen como parte del colectivo:

I - En el ingreso acá al FPB ustedes han hecho un cambio?

P1 - Si

P4 - Y más vale profe

P1 - Ya no hay más turros (...) A quedó tremendo maricón mira esas pestañas. Nosotros hicimos al turro vo.

P2 - Al turro Bryan (Risas)

P1 - Ese es cheto mira el pelito todo (...)

P2 - El nuestro es tremendo turro gil (...)

P1 - Intentan hacerse los malos

P2 - Porque se quieren hacer el...quieren llamar la atención ante los demás (...)

P1 - Se hacen los malos (...)

I - O lo que sea, pero cómo se ven ustedes como estudiantes de FPB? (...)

P1 - Haceme un piercing en .. (...) Pa mi hay mucho turro vos que decís?
P4 - A los de primero te vienen todos con el uniforme
P3 - Igual ahora no tanto
P1 - El año pasado estaba lleno de turros

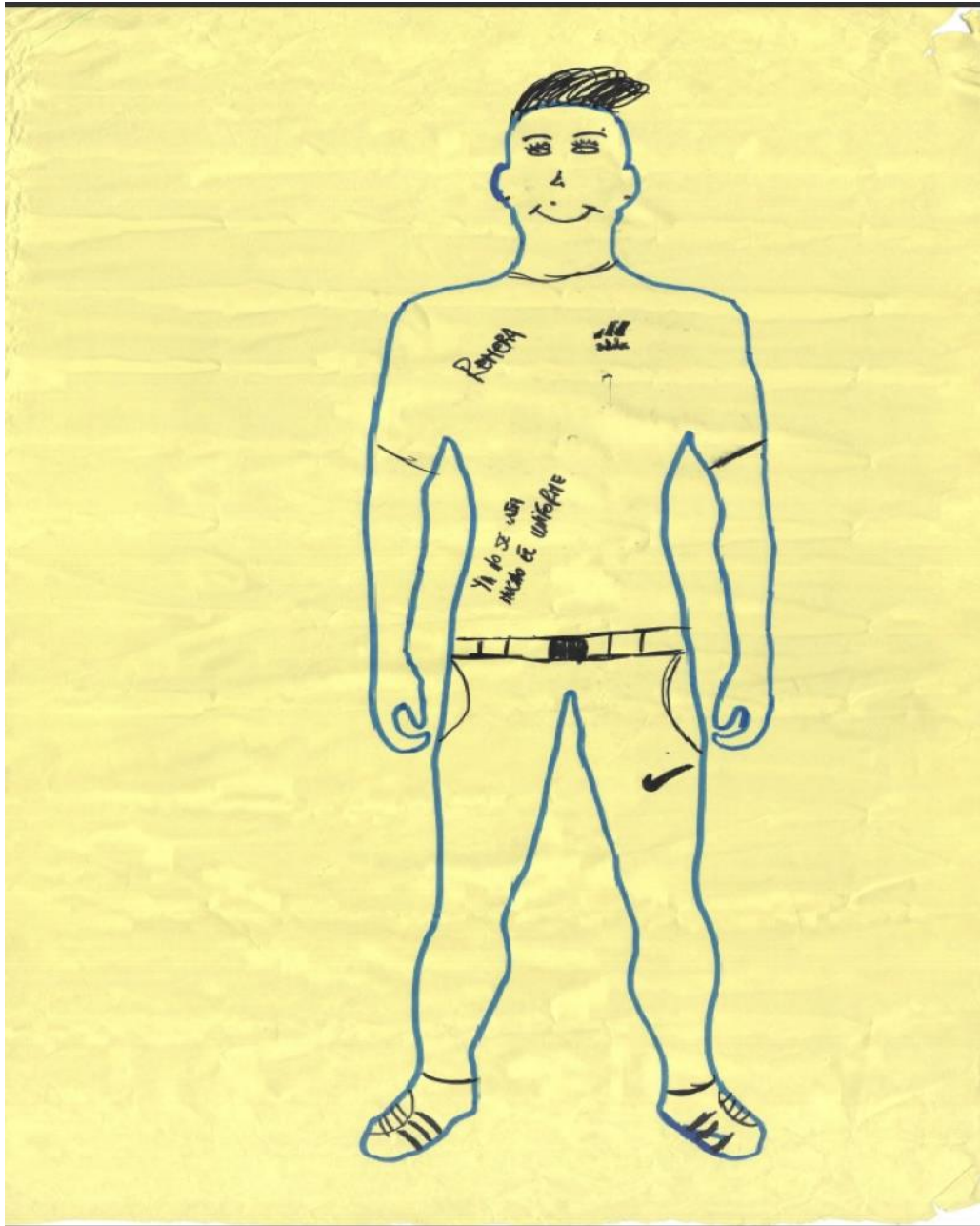


Ilustración 3: Fuente: Grupo de Discusión 1, Participantes 1 y 2

Las características de un turro están relacionadas al vínculo y la posición que toman dentro del centro educativo, intentando hacerse pasar por malos para llamar la atención de los demás. La ausencia de los turros forma parte de los cambios que se realizan en el transcurso por el FPB. Ese tipo de ausencias puede estar relacionada a dos factores: por un lado la adopción de la posición de estudiante, donde se internalizan todas esas características necesarias para continuar en la enseñanza media, pero también puede deberse a la dificultad de adaptación a las normas institucionales teniendo como consecuencia la desvinculación de los jóvenes que comparten las características de este tipo de identidad.

Los turros además de adoptar posiciones que llaman la atención del resto de los compañeros, tienen otras marcas identitarias vinculadas al corte de pelo, al uso de gorros, la utilización de un determinado lenguaje, el uso de ropa de marca que ostentan frente a los demás e identificados por ser presumidos.

P2 - Las cuatreritas con el mismo cerquillito así son todas iguales
P3 - Vo, vo
P1 - A si, si esas son chetas (...) Se hacen turras no sé
P2 - Si turras cuatrerosas
P1 - Ta no te estoy diciendo a vos
P3 - Yo no dije nada
P1 - No porque te sentiste tocada (...)
I - Qué es lo malo de ser turro a ver? vamos a...
P2 - Bueno para que te pasó con los medios turrítos? (...)
P2 - No, claro se creen diferente a los demás, es como que a porque sos... igual hay turras y turros
P1 - No cuidado que no son, no son todos iguales (...)
P2 - Uno vestirse así tipo como yo me visto pero peor.
P1 - Todo cheto, corte todo, creídos
I - Entonces vos serías un turro?
P1 - Ahí ya está creídos son, se hacen los creídos (...)
P2 - Igual en teoría está mal la definición de turro porque son los que más se visten mejor, porque tienen toda ropa de marca igual
P1 - Ta pero igual por eso son creídos
I - Cuál es la definición de turro primero?
P1 - Creídos (...)
P2 - Y dicen "que anda vo ñery"
P1 - No hablan así ellos, yo voy a salir a robar contigo de one, jajajaja
P2 - Claro por ejemplo viste lo que vos todos los días en la UTU (nombra la UTU), esos son turros, te digo porque yo los conozco a todos (...)
P2 - Que el gorrito, que el último gorrito de marca porque es verdad
P1 - No eso es creído ta, no te digo nada porque por mi yo no le tengo envidia a nadie no me importa cómo se vistan yo me visto de mi forma, pero tampoco que te lo refrieguen en la cara, y bueno ta te lo compraste te felicito disfulalo pero tampoco te creas y todo lo y todo... (G2. P1, P2 y P3)

Debemos sumar otros rasgos de identificación vinculados al consumo de sustancias características de los estudiantes del FPB, pero cuando se consulta a los participantes si ellos consumen, casi la totalidad afirma no hacerlo. Es paradójico observar como varios de los rasgos identitarios de los

estudiantes del FPB no son características que identifican a los propios sujetos que participan del intercambio, como si ellos no fueran estudiantes de la propuesta:

P3 - Ponele que ya no se usa el uniforme (...) Ya no se usa el Uniforme

P1 - No te obligan a venir con Uniforme (...) No te obligan porque si vos querés venís como, mira el (part. 4) dónde tiene el uniforme

P2 - Por eso no te obligan a venir con uniforme (...)

P4 - Todos venimos sin uniforme, boludo mira (...)

P1 - Se hacen los malos, fuman

P2 - La mayoría fuman

P1 - Se hacen los malos,

I - Ustedes fuman?

P1 - No

P4 - Yo soy deportista profe (G1. P1, P2, P3 y P4)

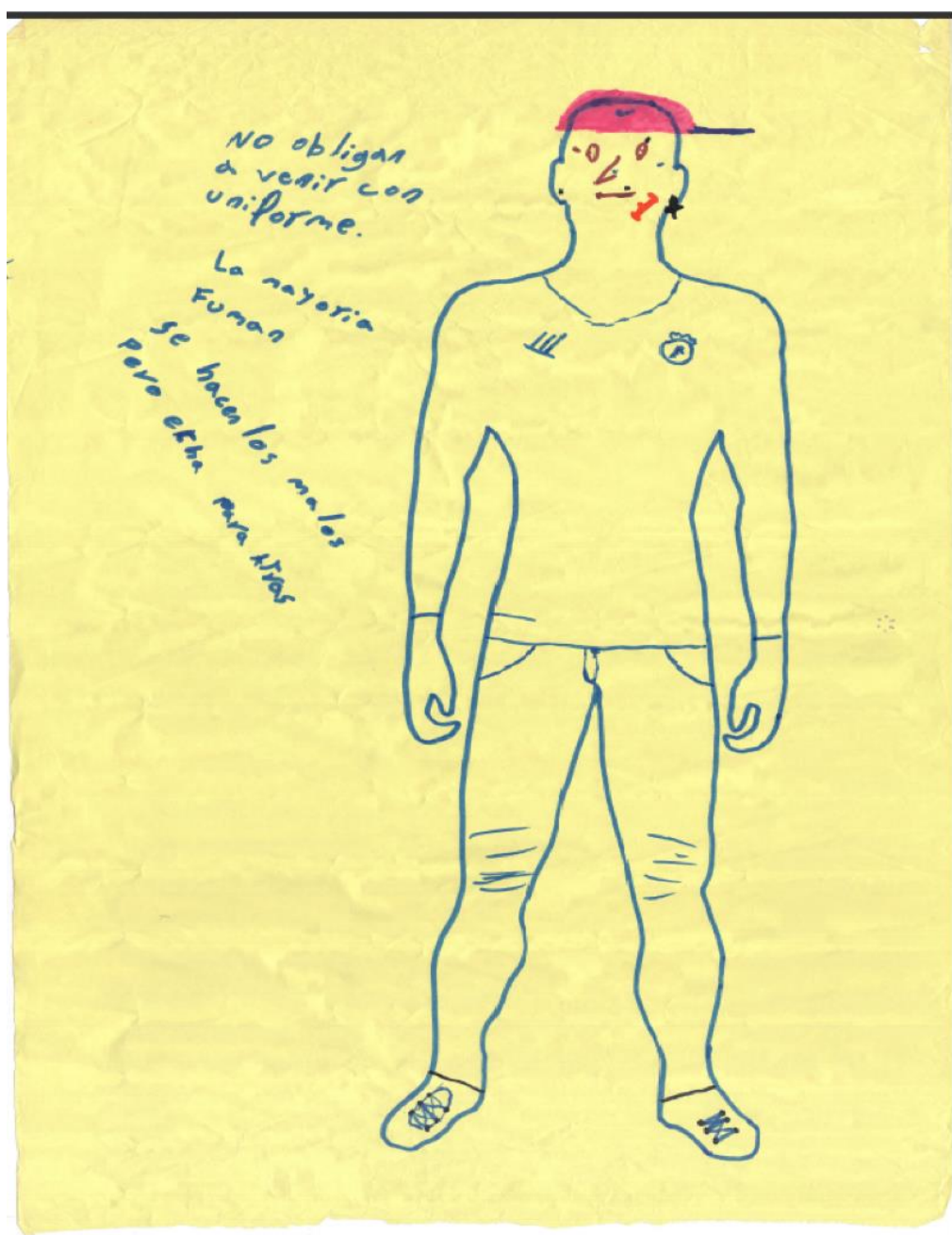


Ilustración 4: Fuente Grupo de Discusión 1, Participantes 3 y 4



Ilustración 5: Fuente: Grupo de Discusión 3, Participantes 3 y 4.

Para continuar analizando como se produce el proceso de identificación de los sujetos a través de las prácticas discursivas en el FPB, observaremos como los estudiantes son interpelados por los modelos de identidad que se proponen a través del formato y cuáles son las prácticas educativas que rechazan.

3.2.3. Interpelación de las construcciones discursivas del FPB

Un último aspecto relacionado al formato del FPB, viene aparejado a la forma en que algunos estudiantes son interpelados a través de las construcciones discursivas que se proponen mediante el programa.

Interpelación es una categoría que Rosa Nidia Buenfil (1991) retoma de Althusser, representado el conjunto de prácticas ideológicas que constituyen a los sujetos y permite comprender como los discursos en educación proponen modelos de identificación a los estudiantes. En este sentido los sujetos se constituyen a través de los discursos que en educación los interpelan:

En la medida en que el agente social siempre esta inmerso en esta práctica ideológica, puede haber sido conformado como un sujeto susceptible a ciertas interpelaciones e impermeable a otras, de aquí que no se pueda hablar de una determinación absoluta por parte del interpelador (o sujeto educador) sobre el interpelado (sujeto de educación) y sí de un carácter virtualmente activo en cuanto puede aceptar o rechazar la interpelación. (Buenfil, 1991: 12)

Para Martinis educar implica la acción de interpelar, “proponer un rasgo, un hábito, un modelo para que sea asumido por otro” (2013: 321). Sin la interpelación no es posible la constitución del sujeto, pero el hecho de interpelar no implica que el sujeto se identifique con el modelo que le es propuesto; también existe la posibilidad de que el sujeto rechace el modelo, lo resista o confronte, “resistir la interpelación tiene que ver con la posibilidad de acceder a otros modelos con los cuales identificarse, total o parcialmente.” (Martinis, 2013).

En este sentido, los estudiantes realizan apreciaciones sobre los modelos de identidad que el FPB les propone, vinculados a los conocimientos que se enseñan, las decisiones que toman y el comportamiento que presentan en la institución, como rasgos que los interpelan:

nosotros vendríamos a ser los más burros y a los de ciclo básico les enseñan más cosas, yo tengo mi hermano que está en ciclo básico y las cosas que yo aprendí en primero, que nos enseñaban en primero cosas de matemática y eso, el ya lo había hecho en la escuela sabes. Y ta y yo también lo

había hecho en la escuela o sea nos tratan diferente, yo vi un viaje de cosas, la regla de 3 la hice en 5to de escuela y en primero de acá me la volvieron hacer hacer, y cosas así. (E.2)

Acá no, porque en la UTU prácticamente somos nosotros los que no sabemos que hacer y venimos prácticamente (E.9)

E- Si pasa que antes veían al FPB, lo veían como no sé, los peores de la UTU entendés, antes si ahora ni tanto, porque ahora entró gente directo de la escuela, o de Ciclo Básico.

I - A... ¿y vos decís que el FPB tuvo como esa visión de que eran los peores de la UTU?

E - Sí, sí todo el mundo los más grandes, claro porque tenías que tener 15 para arriba y era el año pasado había gente más grande y todo, echaron a pila de gente o pila de gente dejó de venir.

I - A... ¿y por qué los veían como los peores de la UTU?, qué era...

E - No sé porque eran más grandes, no sé capaz porque, se tomaban las cosas para la joda.

I - Se tomaban las cosas para la joda

E - Si, más que CB (...) Claro había gente, por ejemplo gente a mí me ha dicho a los del FPB se hacen los malos, todas esas cosas (E.26)

Es en este sentido que Laclau y Mouffe (1985) plantean que las identidades son relacionales y esas relaciones son de carácter necesario. Definirse como los más burros, los que no saben qué hacer o como los peores en comparación con estudiantes de otras propuestas, es la forma en que se va constituyendo relacionalmente la identidad de los sujetos. Cuando desde los discursos educativos del Plan FPB se define a los sujetos en base a su “escaso capital educativo”, “sus niveles insuficientes de bienestar” o la necesidad de su “integración social”, se desarrollan prácticas discursivas que los interpelan y constituyen identitariamente. Podemos observar que la modificación del perfil de ingreso al FPB desde los 12 años, ha generado un cambio en la forma en que los sujetos son identificados dentro de la institución, donde ya no son vistos como los peores estudiantes del centro educativo. Es por esto que garantizar las trayectorias educativas continuas y completas se vuelve fundamental en el proceso de identificación, evitando que a través de propuestas diferenciales surja la diferenciación de los sujetos.

Este tipo de interpelaciones se dan como consecuencia de diversos factores. En primer lugar, podemos señalar el posicionamiento que adoptan las construcciones discursivas de la propuesta educativa, en base la condición social de los sujetos destinatarios del FPB y la forma en que se vincula su relación con el saber. En segundo lugar, el surgimiento del FPB como una propuesta diferencial de enseñanza media, que no modifica los formatos tradicionales causantes de la desvinculación de los jóvenes. En tercer lugar los circuitos diferenciados que existen a la interna de las instituciones educativas, donde conviven dos tipos de propuestas destinadas a la culminación de la enseñanza media básica. Es así como se produce una interpelación que estigmatiza a los sujetos del FPB, reconociéndose ellos mismos como producto de las identidades asignadas a la interna del Plan y a la interna de las instituciones.

Entre los discursos y las prácticas que proponen modelos de identificación existen rasgos frente a los cuales los estudiantes manifiestan no sentirse interpelados en su transcurso por el FPB. Esos rasgos de identidad que los estudiantes rechazan, están vinculados a la idea de interpelación, donde los jóvenes tienen la posibilidad de reconocerse o desconocerse en ese modelo, de aceptarlo, rechazarlo o modificarlo (Herández Zamora, 1992).

Los modelos de identidad que los estudiantes rechazan, responden a varios factores, entre ellos la forma en que se posicionan algunos docentes, educadores y directores frente a los estudiantes:

Y ta, algunas actitudes de los profesores y del Director también y ta (E.2)

Yo que sé que falta carácter (...) Si yo que sé a todo, por ejemplo como te dije sobre los temas, la profe de repente habla y habla y pasa semanas hablando sobre una cosa que es sencilla cuando no sé traes un pendrive algo que vos tenes que escuchar y eso corte no, no. O sea lo podes llegar a entender al pibe que de repente no sé yo qué sé, está inquieto está bien quiere tirara un papel, quiere hablar con el compañero, está bien, pero si está escuchando si está hablando la profe. O sino por ejemplo las otras vueltas me mandaron a hacer una cartulina, me mandaron con cuatro compañeros lo terminamos haciendo dos y el tercero que se presentó, se presentó más o menos ahí ladrando, y yo le dije "yo voy a venir ahora a las 3 de la tarde, tenemos de la 1, de la 1 de la hasta las tres de la tarde para hacer la cartulina", yo le dije a mi compañero "vos andate a la computadora allá yo me quedo con, el que habla" porque yo dije "pa lo puedo manejar un poco" pero no, el tema de la 1 a las 3 no pudo hacer nada. Me atraso o sea la tenían que entregar el viernes a la cartulina la entregue el martes pero la hice en mi casa y con un montón de información que valía un 12, pero al entregarla tarde no... también hice el oral, hice todo. Claro yo veo que a veces la profe no le, yo que sé tiene que ponerle un poco de las riendas. (E.15)

Y eso, más que nada y eso la poca atención que hay a los alumnos para poder encaminarlos, porque la mayoría dice "bueno si vos no te preocupas, bueno allá vos, yo sigo mi vida yo ya tengo mi vida hecha" del lado del profesor no, o adscripto o lo que sea educador, director, "yo ya tengo mi vida hecha bueno maneja te, arreglate como puedas, si no te gusta lo que te estamos dando bueno maneja te" y no es así, ningún centro educativo debería ser así. Debería siempre hasta el límite para poder tratarlo al alumno, siempre hay una manera (E.4)

Esa posición del mundo adulto que se rechaza, está marcada por determinadas actitudes vinculadas a la falta de carácter de los docentes, la poca atención y la falta de compromiso para que los alumnos salgan adelante. Este concepto de posición está vinculado a la idea que Diego Silva Balerio y Carmen Rodríguez manejan como posición del educador, comprendida como esos "gestos, modos y maneras de llevar adelante la tarea política de educar en la adolescencia. Una posición es también una postura hacia el otro" (2017: 65). Esta posición del mundo adulto tiene una serie de dimensiones, siendo la presencia del encuentro humano, esa dimensión que los estudiantes reclaman, "el estar presentes de la acción educativa supone la oferta del lazo y la experiencia subjetivante y por lo tanto singular" (Silva Balerio y Rodríguez, 2017: 66)

Esa ausencia del mundo adulto, ese corrimiento, también se traduce en la falta de coordinación y planificación de los espacios docentes, donde los estudiantes visualizan cuando no son bien organizados y no los reconocen como un modelo a seguir, “o sea muchas cosas no hay coordinación tipo un ejemplo, un ejemplo planean algo pero no, pero como que no está bien organizado, eso me como que...” (E.9).

Además de la forma en que se posiciona el mundo adulto, el oficio también puede operar de manera contraria a un modelo de referencia para los estudiantes. Si bien hemos observado que la formación laboral representa un modelo de identificación, el hecho de que la orientación profesional que eligieron no sea de interés para los estudiantes, provoca que el oficio, las prácticas y los conocimientos, no sean un modelo que haya sido elegido, ni sobre el que se proyecten los estudiantes:

Yo diría que electricidad no la tolero (...) No porque o sea ta, el resto de las materias me pueden gustar o no pero, estoy una o dos horas, capaz que tres o cuatro como mucho a la semana, pasa que electricidad no me gusta, no es algo que quiero hacer, me rompe las bolas porque si yo no tengo alta esa materia repito entonces, tengo que bancarmela creo como 20 horas a la semana, tengo que estar como 4 horas todos los días con él o más, los miércoles estoy como 5 hs con él (E.5)

A mí electricista tipo no me gustaba, pero como mi hermano entró, entró a trabajar en electricista me dijo que me anote acá en la UTU, que el me iba a llevar a trabajar y todo. Y ta y cómo el nunca me llevó a trabajar ni nada, ya hago esto por, porque ya no me queda otra cosa (E.8)

De las que estoy no, y no sé pero yo quería hacer deporte pero era lo único que había y ta. (E.11)

lo que no me gusta es tener que lijar, y porque nosotros todavía lijamos a mano, tenemos una máquina pero es una máquina sola y... claro y además como armamos el taller hay que conseguir otro compresor y es algo grande el compresor, algo delicado y todo y. (...) Si chapa no me gusta (...) No porque es una tranza y tenemos que hacer embudos de chapa y cosas así entendés, y ocho mil lijas. (...) No es que agarras una chapa cualquiera, el profe te dice las medidas, en vez de un lápiz usamos una punta de marcar, y es un fierro con punta, mucha punta, ta eso usamos como lápiz cortamos todo, limamos las chapas (...) Y después los golpes del martillo tenes que, no todos los martillos son iguales (...) Lo podes por ejemplo el embudo no lo podes poner con cualquier martillo, tienen que ser los martillos de pena, de pena no de bombee, cada trabajo cada martillo, tenemos como 20 martillos, casi todos son diferentes por eso (...) No sé capaz que el tema de ensuciarte, (E.26)

La orientación profesional se vuelve a presentar como un obstáculo, siendo un modelo de identidad que los estudiantes rechazan frente la dificultad de encontrar un oficio y trayecto necesario al momento de la inscripción. La centralidad del Taller y la preponderancia sobre el resto de las materias tiene sus efectos negativos ya que condiciona la continuidad educativa de los estudiantes que eligieron la orientación en base a la disponibilidad de la oferta. El REPAM del FPB está diseñado de una manera que brinda al docente de Taller la potestad absoluta sobre la continuidad de los estudiantes, ya que la aprobación del Taller es requisito obligatorio para el pasaje de módulo. En

caso que el estudiante no se identifique con el oficio y no responda de acuerdo a los parámetros establecidos por el docente, la continuidad educativa se ve interrumpida de forma unilateral, por la decisión de una sola figura de todo el colectivo.

Las distintas asignaturas que integran el componente de formación general y las orientaciones de otros talleres, también son cuestiones, con las cuales los estudiantes manifiestan no sentirse identificados.

Claro las materias no me gustan, las hago no, las tengo altas todo pero (E.24)

Si eee creo que matemática o sea porque me cuesta, no porque no me guste, sino porque me cuesta, lo quiero entender pero me cuesta bastante (E.12)

Alguna orientación no, no meee como audiovisual así. (...) No se porque pienso que, o sea pero no de malo no, como que está al pedo así. (...) Porque lo único que hacen es grabar y esas cosas, capaz que para ellos es importante así pero no sé. (E.12)

Las actitudes y comportamientos de algunos compañeros, sumados a los conflictos que pueden surgir en el intercambio, son aspectos con los cuales los estudiantes dicen no identificarse. La posición que toman algunos estudiantes que no están interesados en lo que estudian es un aspecto que genera conflictos con jóvenes que eligieron el FPB por el oficio:

Del FPB, corte no sé, capaz que también influye un poco más en los compañeros, en los compañeros que entran, no con los que están. (...) Como no sé, capaz que no tiene nada que ver pero como que lo dejan todo el año, sabiendo que no tienen que estar en la clase, me refiero a no sé (...) Los que están al pedo y molestan ahí (E.6)

E... estar en conflicto con mis compañeros. (...) Si porque no... a veces no todos estamos de acuerdo y siempre tenemos algo para discutir y eso lo que no me gusta trato de evitar a veces. (E.17)

No me identifico, no es de mi agrado. Mmmm de la UTU no me gustan las actitudes de los compañeros, no me gustan porque yo también sufrí, yo también estuve en esto, yo también hice esto, yo también... capaz que no lo mismo pero más o menos quiere, es es casi similar, casi y ese casi es grande. Y no por eso siempre vas a estar en la bobada, por eso no vas a impedir crecer, te estás impidiendo a vos mismo crecer ser mejor persona cada día, y eso está mal, los gurises no saben eso no tienen ni conocimiento de lo que van a hacer después, piensan en que la muerte sería la mejor opción yyy no aprecian la vida y no apreciar la vida debería ser un delito grave. Y eso no me gusta, no me gusta y es complicado de cambiar porque es como te digo si en la casa no lo ayudan, si en el barrio no lo ayudan, si el no se ayuda nadie lo va a ayudar, nadie. Es primero lo tiene que ayudar alguien y que la persona se sienta que alguien lo quiere tratar de ayudar, de encaminar y dejarse, después dejarse encaminar, porque no vas a pelear con el que te está tratando de ayudar solamente porque te dijo una cosa que es una realidad, que a vos te molestó, pero es una realidad. (E.4)

Esta última apreciación está vinculada a la posición frente a la vida que adoptan algunos jóvenes que estudian en FPB, desconociendo su potencial y pensando que la muerte es la mejor opción para ellos. Coincidimos con Diego Silva Balerio y Carmen Rodriguez que estas perspectivas han sido

consecuencia de la postergación de la justicia social, donde la exclusión y la pobreza producen “daños en la subjetividad y en los modos de existencia”, donde no siempre “se encuentran las palabras para transmitir los efectos aberrantes de las injusticias sociales sobre las vidas” (2017: 34).

Los daños que producen las injusticias sociales llevan a los jóvenes a despreciar el valor hacia la vida, pensando en la muerte como su mejor opción. Estos modelos de identidad están estrechamente vinculados a la ausencia de los referentes, al corrimiento del mundo adulto y a la falta de compromiso con la tarea interpelante que supone la educación.

G- CONCLUSIONES

La realización de esta investigación se centró en desentramar el entramado discursivo que se construye en torno a los sujetos del FPB, desarmando los discursos que proponen modelos de identidad, que interpelan y posicionan a los sujetos frente a las construcciones de sentido. En efecto, este trabajo tuvo por objetivo analizar los discursos presentes en los distintos documentos que dan estructura al Plan, así como el análisis de las entrevistas y grupos de discusión realizados a estudiantes en torno a sus trayectorias educativas, posiciones e interpelaciones en torno a la propuesta.

Se recurrió al Análisis Político de Discurso, como referente teórico a través del cual se observan los discursos que se genera en torno a los sujetos. Laclau y Mouffe (1985) brindaron herramientas para la comprensión de las categorías en su carácter político y sobredeterminado, caracterizadas de forma incompleta, abierta, relacional y políticamente negociable; entendiendo al discurso como aquella práctica que constituye y organiza las relaciones sociales. En este sentido, Buenfil (1991) nos permitió comprender como el discurso educativo constituye a los sujetos, proponiendo modelos de identificación a través de sus prácticas y asignando posiciones en la relación social. Para el abordaje del proceso de identificación e interpelación a través de las prácticas educativas, Hernández Zamora (1992) permitió comprender como los sujetos se identifican respecto al discurso y recurrimos a Southwell y Vassiliades (2014) para analizar cómo se constituyen en el terreno educativo las posiciones de sujeto.

En el abordaje y la presentación del Plan FPB se establece una contextualización de las condiciones socio-históricas en las que se produce la propuesta. Estas condiciones de enunciación, según Torfing (1998), se insertan en diversas superficies discursivas, donde lo social es constituido significativamente y lo histórico pensado como una temporalidad que no es posible dominar, que no busca la totalización de una verdad universal sino a develar verdades locales.

En lo que respecta al marco metodológico, como plantea Daniel Saur (2006), a través del APD se buscó remover aquello que parecía inmóvil, estable, para fragmentarlo y mostrarlo en su heterogeneidad. En este sentido, el APD no es utilizado como una herramienta metodológica, pero se busca que exista una coherencia entre las técnicas de investigación utilizadas y el referente epistémico desde el cual nos posicionamos. Se optó por recurrir a un enfoque de corte cualitativo,

en la utilización de técnicas de profundización como el análisis de documentos, así como observaciones, entrevistas y grupos de discusión.

Presentaremos a continuación una síntesis de los principales hallazgos encontrados vinculados a las preguntas de investigación en base a los objetivos planteados para la tesis.

1. Constituciones discursivas sobre los sujetos desde el Plan FPB.

Las construcciones discursivas sobre los sujetos del Plan FPB parten desde la concepción de la propuesta inscripta entre una batería de políticas de inclusión social y educativa que se establecen durante las etapas de los gobiernos progresistas. Surge para integrar nuevos sectores sociales través de un diseño curricular distinto a los formatos tradicionales que permite la acreditación de la enseñanza media.

Pudimos abordar en tres etapas las construcciones discursivas sobre los sujetos del Plan FPB, cada una con sus características y particularidades, poniendo el acento en diferentes aspectos que identifican a las poblaciones a las cuales se dirige.

La primer etapa corresponde al período de reestructura de los cursos de Nivel I que se brindaban hasta el momento en el CETP, sobre los cuales se debieron realizar algunas modificaciones estructurales que permitieran la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. En la fundamentación de estas modificaciones se determina un cierto tipo de población, definiéndola en base a la desventaja social y su proximidad con el mundo del trabajo. El cambio de la estructura hacia un formato modular, se fundamenta en la organización de los contenidos para el ámbito laboral, a través de la fragmentación del conocimiento y respondiendo a las demandas de la producción. Las modificaciones además tienen por objetivo habilitar la movilidad, así como cumplir un rol de integración social a través de la formación laboral.

En esta etapa se definen dos ejes fundamentales del programa la inclusión social y la continuidad educativa de los jóvenes que han desertado del sistema educativo. Durante este periodo los discursos colocan sobre los sujetos la responsabilidad de la desvinculación educativa, identificándolos en base a su escaso capital educativo y a niveles insuficientes de bienestar, características que provocan dificultades en la retención, la calidad y la continuidad en el sistema educativo. A través del discurso educativo se establece una diferencia entre dos tipos de sujetos: los

incluidos y los excluidos del sistema educativo, visualizando como “estos estudiantes” (ANEP-CODICEN, 2007: 5) se distinguen de otros. Se parte desde la desigualdad de los sujetos para lograr su inclusión, en lugar de una igualdad el sistema educativo debería encargarse de verificar (Rancière, 2007). El documento que da estructura a esta primera etapa del FPB, define a los sujetos como un grupo cultural que necesita ser atendido de una forma diferencial. Siguiendo a Martinis (2013), se establecen modelos de identificación sobre los sujetos, que los ubica en su constitución identitaria, formando parte de un grupo poblacional que los comprende.

A través del documento se vincula la falta de oportunidades laborales como promotora del desinterés en las actividades escolares y desencadenante de comportamientos violentos en los jóvenes, volviéndose un rasgo identitario de los sujetos del Plan. Se pone el acento en las características y atributos del conjunto de los individuos, determinados desde una lógica de seguridad, proponiendo frente a las desigualdades, la violencia y la anomia social, la necesidad de plantarse con una propuesta curricular política y pedagógica como una forma de integración y conducción de los sujetos. Desde los discursos se considera un error que la población definida invierta tiempo de sus vidas en formatos asignaturistas tradicionales, sirviendo esto como fundamento para la creación de una propuesta diferenciada acorde a sus necesidades. Un sistema educativo que se proponga verificar la igualdad de los sujetos, deberá invertir en las distintas poblaciones para que permanezcan en propuestas que abarquen a todos los sujetos por igual.

La segunda etapa discursiva del Plan de FPB responde al momento de su implementación, donde se establecen los documentos que guiarán al cuerpo docente de la propuesta. En este periodo se editan un par de publicaciones con los lineamientos filosóficos y curriculares de la propuesta, buscando, en términos de Southwell y Vassiliades (2014), dominar el campo discursivo que estructura el desarrollo del FPB para constituir y organizar identidades y relaciones sociales. El FPB se define como la propuesta que busca lograr la universalización de la enseñanza media, teniendo en cuenta los diagnósticos realizados por organizaciones que trabajan con poblaciones de riesgo social. Además de la inclusión social de jóvenes desvinculados del sistema educativo formal, el FPB debe dar respuesta a la necesidad de mano de obra calificada para el sistema productivo. De esta manera, el trabajo se posiciona como principal modelo de identidad propuesto por el FPB a los sujetos, categoría introducida en el proceso modernizador del país, necesaria en el disciplinamiento de la barbarie. La formación profesional se presenta como una propuesta alternativa para asegurar el

derecho a la educación, donde se vincula el trabajo y la formación profesional a los sectores deprimidos de la sociedad.

Las construcciones discursivas del FPB establecen un vínculo entre las condiciones materiales de los sujetos y el aprendizaje, ecuación que se traslada desde las reformas educativas de los '90, donde se asocia pobreza y bajo rendimiento académico. Si bien el discurso se intenta desmarcar de las políticas que condicionan la posibilidad de aprendizaje al origen social de los sujetos, pone el énfasis en los estratos más pobres como población destinataria de la propuesta, reconociendo que falta de condiciones necesarias genera que no puedan desarrollar sus potencialidades. El ciudadano integral es otro de los modelos de identidad planteados por el discurso, a través del cual los sujetos deben ser socializados y capacitados como ciudadanos, destacados por su responsabilidad y solidaridad.

La vulnerabilidad es otra característica que se menciona en relación a los sujetos pedagógicos del Plan, no solo para referirse a las condiciones sociales sino también psicológicas y pedagógicas. Se interpela a los sujetos desde la vulnerabilidad, proponiendo modelos que buscan formar trabajadores eficientes, ciudadanos pro-activos y responsables, todas características necesarias exigidas para el mercado laboral. Durante esta etapa, se intenta realizar una transición discursiva que desvincule condición social y logros pedagógicos, mencionando aquellos factores docentes e institucionales que hacen a la forma de concebir a los sujetos, pero no logra desmarcarse de los atributos que hacen referencia a las condiciones de vulnerabilidad.

La tercera etapa del FPB se inscribe en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, donde se realiza una redefinición y un cambio radical en la población objetivo de la propuesta, logrando establecerse una nueva articulación en el entramado discursivo que modifica la filosofía del Plan. El SPTE redefine el concepto de riesgo escolar, dejando de poner el acento en las condiciones sociales del sujeto para pasar a analizar los acontecimientos institucionales y pedagógicos que interfieren en la continuidad de las trayectorias educativas. Todos estos factores transforman la población objetivo del FPB, cambiando el foco desde la inclusión de sectores desvinculados de la educación media, favoreciendo la continuidad de estudiantes que egresan de primaria. El cambio de orientación de la política no está exento de contradicciones: en primer lugar se deja de priorizar la población hacia la que fue diseñado el programa; en segundo lugar se pierde de vista la edad y el vínculo con el mundo

del trabajo; por último se generan circuitos diferenciales de circulación de saberes que apuntan hacia una misma población etaria.

2. Trayectorias educativas y condiciones que inciden en la elección del FPB.

Los recorridos educativos y las condiciones que se establecen, tanto por normativa como por motivaciones personales, determinan el ingreso al FPB y los sentidos en relación a la propuesta. Los límites que establecen los distintos perfiles de ingreso en las propuestas de enseñanza media básica son un obstáculo para la admisión o la continuidad de los estudiantes, tanto para los formatos tradicionales como para los de inclusión. La edad es un factor que determina la elección por el FPB ante la dificultad de ingresar o continuar en formatos tradicionales que determinan normativamente las franjas etarias de las propuestas. La edad también representa un límite auto-impuesto por los estudiantes, considerando la mayoría de edad un motivo para la continuidad o un obstáculo para los más jóvenes en la prematura elección del oficio.

Los límites trascienden los lineamientos de los programas cuando se constituyen a través de la cultura institucional, donde los distintos actores derivan a los estudiantes hacia el FPB por su conducta o rendimiento. Esa cultura institucional es resultante de la conjunción entre las prácticas educativas, siendo un marco de referencia que orienta e influencia las decisiones que se toman en el cotidiano de las instituciones. Los jóvenes son interpelados por estas decisiones y entienden su derivación hacia el FPB de una forma arbitraria. Con la instalación del SPTE se establecen nuevos imaginarios en la conjunción entre la cultura institucional y las nuevas normativas de la política educativa, siendo las trayectorias educativas en enseñanza primaria un motivo de derivación hacia el FPB.

El interés en un oficio resulta uno de los principales motivadores para estudiar en FPB, pero no es condición suficiente para su elección. Frente a los límites que establece la capacidad del centro poder brindar una matriz diversificada de oficios, trayectos y módulos, además de la limitación de los turnos en que se pueden ofrecer. A estas condicionantes se debe sumar la disponibilidad de cupos por trayecto y la sobredemanda que existe en algunos oficios por encima de otros. El diseño curricular de la propuesta no debería representar un obstáculo en la continuidad educativa, para lo que se debe contemplar un sinfín de variables, que no toman en cuenta el interés y el contexto del estudiante.

La referencia y el apoyo familiar es una de las razones por las cuales los estudiantes toman conocimiento de la existencia del FPB. Además del incentivo familiar, la motivación entre pares es uno de los principales factores para retomar los estudios en enseñanza media, así como el acompañamiento de referentes de otras propuestas educativas. Durante la instalación del SPTE surgieron casos donde los estudiantes se enteraron de manera fortuita de la existencia del FPB, en centros donde se brindaba más de un formato de enseñanza media. El desinterés de los estudiantes en los formatos educativos tradicionales es otra de las causas motivadoras para la inscripción en FPB, así como el interés por continuar los estudios independientemente de la propuesta y de la formación para el mercado laboral.

Las trayectorias educativas de los estudiantes de FPB se componen de distintos acontecimientos y tránsitos, los que generan formas de interpelación que inciden en la identificación de los sujetos. Uno de los acontecimientos que prevalece entre los estudiantes del Plan es la discontinuidad educativa, que puede darse en distintos periodos de tiempo en el transcurso de la enseñanza media e incluso al egresar de enseñanza primaria, puede surgir como consecuencia de reiteradas repeticiones o en el transcurso del primer año de enseñanza media. Hay estudiantes que deben discontinuar sus estudios forzados por el contexto, condicionados por la falta de propuestas cercanas a su lugar de residencia e incluso decidiendo no transitar por formatos tradicionales. La discontinuidad en las trayectorias es razón para el surgimiento de las políticas de inclusión, en contraposición a los formatos tradicionales rígidos, academicistas y poco flexibles.

Las trayectorias están marcadas por diferentes derroteros por donde transitan los estudiantes de FPB, representados por distintas propuestas de enseñanza media, en formatos tradicionales y de inclusión. Los formatos tradicionales, son caracterizados por las condicionantes que intervienen en la continuidad educativa de los estudiantes, en tanto propuestas curriculares anualizadas, con regímenes disciplinares y asignaturistas, de aprobación individual para la acreditación del grado. Los formatos tradicionales representan un obstáculo en relación a la cantidad de asignaturas y por conocimientos poco significativos para los sujetos. Estos obstáculos de los formatos tradicionales, son productores de sentidos que identifican a los estudiantes como culpables de las situaciones que atraviesan, generando lógicas diferenciales entre los sujetos que logran adaptarse y los que no.

El vínculo que se establece con los docentes en los formatos tradicionales es tenido en cuenta como un factor que obstaculiza la continuidad, caracterizado por el distanciamiento en el vínculo docente-

alumno y dificultando las condiciones de enseñanza-aprendizaje. El relacionamiento entre pares también es considerado un obstáculo de la continuidad educativa en formatos tradicionales.

Los formatos de inclusión ofician como programas articuladores de carácter comunitario-territorial enfocados a la reinserción de los jóvenes a los centros de educación formal. Uno de los programas “puente” por los cuales han transitado los estudiantes de FPB, es el Programa Aulas Comunitarias, caracterizado como una modalidad menos estructurada, más relajada, que apunta al seguimiento pedagógico, la atención alimentaria y social de los sujetos, destacado por la cercanía y el enclave territorial de la propuesta. En la misma línea de articulación pedagógica se ubican los Centros Educativos Comunitarios del CETP, a través de una propuesta curricular innovadora caracterizada por los estudiantes en relación a la cercanía que se establecen en vínculo docente-alumno que favorece la tarea pedagógica, además del acompañamiento y el seguimiento de los referentes en el tránsito hacia otras propuestas. Los CEC, también ofician como propuestas para la derivación de estudiantes que estudian en formatos tradicionales y que no se encuentran conformes con su trayectoria educativa. El Plan Tránsito Educativo es también una propuesta de articulación en el interciclo que acompañó a los estudiantes de FPB, ayudando a reencauzar las trayectorias educativas.

Otro de los acontecimientos que se dan en las trayectorias de los estudiantes es la desvinculación de las instituciones educativas. La desvinculación puede darse por el vínculo con los docentes, el formato tradicional, los problemas de salud mental e incluso a través de la decisión deliberada de los referentes del centro educativo, para favorecer la continuidad educativa. La repetición también es un hecho que interrumpe las trayectorias y motiva a los estudiantes a inscribirse en FPB, demostrando la poca flexibilidad y la falta de adaptación de los formatos tradicionales.

Desde el año 2017 las trayectorias educativas de los estudiantes de FPB cambian su derrotero, dando paso a los jóvenes que egresan de enseñanza primaria sin haber experimentado situaciones de repetición, desvinculación o rezago escolar, modificando por completo el sentido de la política de inclusión educativa.

3. Caracterización del Plan FPB: formato, vínculos, alteridades y saberes

Los entramados discursivos que los estudiantes elaboran en relación al formato del FPB estuvieron vinculados a los aspectos sobre diseño curricular, la normativa, vínculos con los docentes, el relacionamiento entre pares y los conocimientos.

Una de las primeras características que se destacan es la heterogeneidad y la diversidad de edades que coexisten en los grupos de FPB, que se definen a partir del perfil de ingreso donde no se establece límite de edad para acceder a la propuesta. La propia definición de juventud está imbricada en la idea de heterogeneidad, no es posible pensarla desde discursos lineales y homogéneos (Crego y González, 2015). Para muchos esta característica representa un valor agregado que facilita la adaptación al centro y a la propuesta. También surgen conflictos vinculados a la diversidad de edades, especialmente en grupos que están integrados de manera desigual.

Las innovaciones curriculares del FPB respecto a los formatos tradicionales son elementos que los estudiantes destacan de la propuesta. La relevancia y la centralidad que cobra el Taller frente a otras áreas del conocimiento sobre sale como un aspecto diferencial del FPB, destacándose como la figura sobre la que giran y se apoyan el resto de las asignaturas. Esto brinda a los estudiantes la posibilidad de elegir una formación de su interés y les otorga la posibilidad de acceder a una formación enfocada hacia el mercado de trabajo y de rápida inserción laboral.

Una de las apreciaciones que se da de manera constante entre los entrevistados es la facilidad y la deficiencia en exigencia de la propuesta, vinculada a los conocimientos que se enseñan y la menor cantidad de asignaturas del componente de formación general en comparación con los formatos tradicionales. También surgen matices en relación a la exigencia del componente profesional y de formación general, lo cual es asociado a la cantidad de asignaturas y al tipo de conocimiento que se enseña. Algunos contextualizan la falta de exigencia como un hecho característico del centro en el que estudian y otros lo asocian directamente al Plan FPB. Los estudiantes se posicionan desde un lugar negativo cuando dan sentido a la falta de exigencia, esgrimiendo entre las posibles razones la intención de una rápida culminación de la enseñanza media para “sacárselos de encima”. Esta característica no solo interpela a los sujetos de una manera negativa, también pone en tensión la idea de justicia que conlleva la educación, donde la desigualdad entre los distintos programas de enseñanza media produce un sentimiento de injusticia cuando se priva a los estudiantes de la transmisión de los mismos legados culturales.

Se destaca el FPB por las distintas herramientas de acompañamiento que ofrece a los estudiantes para hacer efectiva su continuidad educativa. El vínculo con los docentes, el acompañamiento de los educadores, las becas y las salidas didácticas, son estrategias puestas a disposición por el FPB para hacer entrar en la humanidad desde la compañía (Cronu, 2017), dispuestas para sostener las trayectorias educativas.

Dentro de los aspectos formales, la normativa y reglamentación de la propuesta, es enunciada como una característica particular del FPB, argumentada en principios y fundamentos que buscan la retención de los estudiantes mediante un tratamiento diferencial de las evaluaciones y las inasistencias en el transcurso de los módulos. Sobre la normativa institucional, se destacan aspectos generales vinculados al uso de uniformes, destinados a regular las conductas y el vínculo de los estudiantes con los actores institucionales (Viscardi y Alonso, 2013); su uso no universal representa una norma que no abarca a todos por igual dentro de las instituciones, según el formato de enseñanza media en el que se encuentren.

Otro de los aspectos que se caracterizan son los vínculos y las posiciones que adoptan los docentes del FPB. Los estudiantes caracterizan las posiciones docentes desde la dimensión vincular. El vínculo de cercanía es una de las formas de caracterizar el posicionamiento adoptado por el docente. Esta forma de vinculación se distingue por la disposición, el reconocimiento y el interés en los estudiantes, priorizando el vínculo humano y la comunicación (Balmelli, 2020). Esta posición es adoptada mayormente por la figura del docente de Taller, que domina los conocimientos del oficio y debe transmitirlos de una manera sencilla, brindando confianza y estableciendo los límites necesarios. El vínculo de cercanía no solo se constituye como una posición que adopta el docente, también es introducida por los alumnos como sujetos interpelantes que confieren un lugar en la cadena discursiva provocando que se reconozca como individuo de la interpelación hasta el punto de convertirse en un buen docente. En el extremo opuesto se encuentra el vínculo de distancia, donde los docentes optan por posicionarse desde la lejanía, resignando la tarea de enseñar (Vassiliades, 2012). Los docentes que se posicionan desde la distancia no logran establecer parámetros claros para la enseñanza, no ejercen correctamente la autoridad, manifestándose en la falta de compromiso con la tarea y hacia el sujeto de la educación. El vínculo con el conocimiento es un aspecto prioritario del quehacer docente, distinguiendo aquellos que utilizan estrategias de los que tienen dificultades en la transmisión de saberes.

La convivencia y el relacionamiento con los compañeros son puestos en escena por los estudiantes de FPB como distintivo de la propuesta. El vínculo entre pares es caracterizado desde la alteridad, el reconocimiento de un otro en su derecho a ser distinto (Viscardi y Alonso, 2013) y en la contextualización de las diferencias. Las formas de relacionarse se marcan en la alteridad y la identidad con los compañeros, que implican el reconocimiento de un otro para la fijación de la posición en el orden simbólico (Hernández Zamora, 1992). El relacionamiento entre pares no está exento de conflicto, siendo este un elemento constitutivo de la vida social y un proceso integrador en las formas de socialización que reconoce la alteridad. El conflicto se puede manifestar a través de la violencia física o en la búsqueda del reconocimiento de otro.

El entramado curricular, también es puesto sobre la mesa por los estudiantes como un elemento del FPB. La integralidad de los conocimientos es valorizada positivamente por la posibilidad de su aplicación práctica, donde todas las asignaturas convergen hacia los contenidos que dicta el Taller. Esta definición curricular es un motivador y facilitador para el aprendizaje de los conocimientos en las asignaturas del componente de formación general, en comparación con el formato tradicional disciplinar y compartimentado. La integralidad ofrece la posibilidad del aprendizaje a través de la práctica, donde el conocimiento se va dando en un mismo tiempo y espacio.

Los déficit de los contenidos y las tensiones presentes en el currículo son visualizadas por los estudiantes como una desventaja del FPB, caracterizándola como una propuesta pobre. Se percibe un desbalance en los contenidos para las mismas asignaturas con respecto a otras propuestas, generando una deficiencia para los que buscan la continuidad en un nivel superior de enseñanza. El abandono de una búsqueda de la superación personal es una de las consecuencias que visualizan los sujetos. En el entramado curricular los estudiantes valoran de una forma diferencial los contenidos de los componentes de formación general y profesional: sobre la formación general los estudiantes destacan las disciplinas vinculadas a sus propios intereses; en relación a la formación profesional enfatizan la posibilidad de aprendizaje de un conocimiento útil y en las habilidades que brinda para el desarrollo humano y personal.

4. Sentidos sobre la continuidad educativa y laboral

Las razones y sentidos que los estudiantes depositan en la búsqueda de la continuidad, se manifiestan en diversos planos de distintos alcances temporales. Un enfoque determina un alcance primario en la búsqueda de la subsistencia y la formación para la vida, que incluye una mejora

personal y la posibilidad de continuar avanzando. También hay una perspectiva que se enfoca en metas a largo plazo, siendo la formación técnica un medio que habilita el tránsito hacia el futuro brindando la posibilidad de conseguir un trabajo en blanco y las herramientas para la defensa de los derechos laborales. El oficio es un motivador en la continuidad para trabajar de lo que se encuentran estudiando, si bien en muchos casos el oficio que transitan no condice con sus intereses.

La acreditación de los conocimientos y la continuidad en niveles superiores de enseñanza, son sentidos que motivan a seguir estudiando en distintos alcances temporales: a corto plazo aquellos que buscan la acreditación de la enseñanza media a través del FPB; a mediano plazo los que buscan continuar en la misma institución o en otras propuestas de enseñanza media superior; a largo plazo ubicamos la formación universitaria, visualizada por los estudiantes como un objetivo lejano. Lograr una titulación es una meta posible y cercana para los estudiantes, ya que la propuesta confiere una certificación como operario práctico y la culminación del primer nivel de enseñanza media. La continuidad también está fundamentada en una necesidad práctica de aplicación personal, es decir la utilización de los conocimientos en intereses particulares.

5. Posición estudiante frente a las prácticas educativas

La categoría posición de estudiante es un concepto que surge de la intersección entre el análisis del material empírico y la idea de posición de sujeto de Laclau y Mouffe (1985), en consonancia con la categoría posición docente de Southwell y Vassiliades, en tanto posición discursiva, relacional, polisémica, abierta e incompleta. Una posición implica formas de sensibilidad y modos de dejarse interpelar, que no están preestablecidos de antemano, sino que se construyen en relación con otros. La posición estudiante se constituye relacionalmente a través de distintas interpelaciones discursivas a la interna de la institución escolar.

Uno de los puntos nodales de la categoría posición estudiante es la idea de cambio, en un intento de fijar sentido, que se da en el transcurso de las trayectorias educativas de los sujetos, siendo consecuencia de factores que surgen como iniciativa propia (endógenos) o como resultado de las prácticas educativas (exógenos). Los cambios endógenos forman parte de la etapa adolescente y se reflejan en el cambio de conducta y rendimiento que se da propiamente en el ámbito escolar, frente a la preocupación de continuar su escolarización. Estos cambios responden a posiciones adoptadas frente a los aprendizajes, en cuanto al interés y la atención de los contenidos, así como la adaptación del comportamiento ante las normas institucionales. Se dan como consecuencia del aprendizaje del

oficio del alumno (Perrenoud, 1996) a través del saber hacer, adquiriendo códigos, valores y costumbres que permiten la permanencia y subsistencia en el sistema educativo. Los cambios que se dan en el aprendizaje del oficio del alumno implican el abandono de conductas y formas de reaccionar a la interna de la institución educativa que conllevan al diseño de estrategias de supervivencia y la obligación de mutar para sobrevivir (Pogré, 2019). Por otra parte, la propia adolescencia es definida como una etapa de cambios profundos, de pasaje y de crisis, donde debe abandonar una manera de ser para adoptar nuevas formas, en el reconocimiento de nuevos modelos de identidad, dejando atrás una posición para mirar hacia el futuro. Los cambios que se dan por factores exógenos provienen del ambiente y por seguimiento de las personas que rodean a los sujetos, representados en los distintos actores del Plan FPB, en referentes de otras propuestas y familiares, todos aquellos adultos que ofician como figuras de acompañamiento.

En el transcurso por el FPB, los sujetos en posición de estudiante adoptan nuevas maneras de posicionarse frente al conocimiento que se brinda desde el componente de formación general. La posición de autodidacta, es una postura que adoptan los estudiantes como consecuencia del déficit de los conocimientos, que implica el estudio y la investigación de manera autónoma para contrarrestar las dificultades que presenta la propuesta.

6. Identificación e interpelación de los discursos educativos.

Durante el transcurso por el FPB los estudiantes adoptan posiciones que representan la búsqueda de una identidad, en una etapa de experimentación que no logra constituirse de manera plena en el sujeto y se da de forma relacional frente a los discursos que los interpelan. En el proceso de identificación los sujetos asimilan modelos que los transforman de manera parcial.

Los sujetos van construyendo su identidad a partir de la identificación con ciertos modelos que se proponen a través de las prácticas educativas (Hernández Zamora, 1992). En este sentido la identificación de los sujetos en las prácticas educativas se da en la mirada de los otros, a través del reflejo que devuelven los docentes sobre lo actitudinal en el ámbito escolar. Esa identificación en la mirada del docente se relaciona a la construcción del oficio del alumno, que definen los parámetros sobre la manera de comportarse y desempeñarse correctamente como estudiante. La identificación también se condice con una mirada simbólica proveniente de lo social, buscando generar un comportamiento que se adecue a lo esperado y que encause una forma correcta de funcionar como estudiante en el colectivo. Las prácticas educativas fijan parcialmente las identidades de los sujetos

de manera colectiva, operando a través del refuerzo de ciertos comportamientos concediendo retribuciones a los grupos para que logren encausarse hacia una forma correcta de funcionar colectivamente.

Por otra parte, los modelos de identidad que propone el FPB a través de los oficios, en algunos casos logran ser aceptados por los sujetos, que adoptan para sí con los que no estaban afines desde el comienzo. En los grupos de discusión se buscó que los participantes identificaran gráficamente un estudiante de FPB, representado a través de sus características personales, su indumentaria y en algunos casos los aspectos vinculados al oficio. Entre la indumentaria se distingue el uniforme como un aspecto identificador de los estudiantes del FPB, representado en un modelo de identidad propuesto por las instituciones educativas que interpela a los sujetos, que algunos aceptan y otros rechazan. En una de las representaciones, las características personales de la estudiante conciben con aquellas posiciones que hacen al aprendizaje del oficio del alumno. También se incluyen las herramientas distintivas del oficio como rasgo interpelante de los sujetos, sobre los que se construye la identidad en base a conocimientos que la formación profesional les brinda. La orientación profesional brinda un tipo distintivo de mentalidad en relación al resto de los oficios.

La formación profesional además de oficiar como un polo o modelo de identidad ofrecido a los sujetos, se constituye como un puente que habilita el descubrimiento y el desarrollo de otras áreas, que fomentan la realización de sueños personales, evocando aspectos que identifican a los sujetos por fuera del oficio o de la formación laboral. Si bien algunos estudiantes no se sienten identificados con el oficio, reconocen en la experiencia y la oportunidad que les brinda la formación profesional de aprender un conocimiento que trasciende lo laboral. También se ofrecen otros modelos de identidad que están vinculados a las innovaciones curriculares del FPB, donde el desarrollo del conocimiento artístico y la posibilidad del aprendizaje basado en proyectos colectivos permite a los estudiantes identificarse con elementos que están por fuera de la formación profesional.

En los intercambios de los grupos de discusión surgen rasgos identitarios propios de la etapa adolescente vinculados a la vestimenta y las marcas de ropa que utilizan, los accesorios, las marcas corporales como pircings o tatuajes, la música, los equipos de fútbol, entre otros. La figura del turro es una de las identidades asociadas a los estudiantes del FPB, caracterizada en base a las posiciones adoptadas en el centro educativo, quienes buscan llamar la atención de los demás haciéndose pasar

por los malos dentro de la institución. Esta figura va desapareciendo en el transcurso de la trayectoria educativa por el FPB, debido a dos posibilidades, el cambio producido en el aprendizaje de la posición de estudiante interiorizando las características necesarias para continuar en la enseñanza media, o en la desvinculación del centro por la dificultad de adaptación a las normas institucionales. El turro porta de otras marcas identitarias vinculadas a su corte de pelo, el uso de gorros, la utilización de un determinado lenguaje, identificados por presumir la vestimenta que utilizan y las marcas que consumen. Cabe destacar que los estudiantes que participaron en los grupos de discusión no se identifican con estas características que señalan sobre los estudiantes del FPB.

7. Construcciones discursivas del Plan FPB que interpelan a los sujetos.

La interpelación es definida como un conjunto de prácticas ideológicas que constituyen a los sujetos, que permite comprender como los discursos del Plan FPB proponen modelos de identificación a los estudiantes. Los sujetos pueden ser susceptibles a ciertas interpelaciones o impermeables a otras, pero ello no determina de manera absoluta al interpelado ya que tiene la posibilidad de rechazar o aceptar la interpelación (Buenfil, 1991). El acto educativo implica interpelar (Martinis, 2013), espacio donde los modelos que se proponen en las prácticas educativas pueden ser rechazados, resistidos, confrontados o aceptados total o parcialmente.

Los modelos de identidad que se proponen en los discursos educativos del Plan FPB interpelan a los sujetos, identificándose a sí mismos como los más burros, los que no saben qué hacer o los peores estudiantes dentro de las instituciones educativas. Estas formas de identidad se constituyen relacionamente sobre los discursos educativos que definen a los sujetos del Plan FPB en base a su escaso capital educativo, sus niveles insuficientes de bienestar y en la necesidad de que sean integrados socialmente. El cambio en el perfil de ingreso al FPB marca un antes y un después en la forma que los estudiantes son identificados en las instituciones educativas, donde las identidades se construyen relacionamente en comparación a los estudiantes de otras propuestas de enseñanza media básica. Estas interpelaciones se dan como consecuencia de varios factores: el posicionamiento discursivo del Plan FPB en base a la condición social de los sujetos y su relación con el saber; el surgimiento del FPB como una propuesta diferencial que no modifica los formatos tradicionales causantes de la desvinculación; y la creación de circuitos diferenciados a la interna de las instituciones educativas que estigmatiza a los sujetos.

Las interpelaciones que los sujetos rechazan, están vinculadas las posiciones adoptadas por el mundo adulto en relación la falta de compromiso para que el estudiante salga adelante, siendo la presencia y el encuentro humano lo que los estudiantes reclaman. El oficio también se presenta como un modelo de identidad que los estudiantes rechazan, por la dificultad de encontrar un trayecto y oficio necesario al momento de la inscripción. Por último, las posiciones que visualizan la muerte como mejor opción son interpelaciones que los estudiantes rechazan. Estas perspectivas son consecuencias del daño que produce el aplazamiento de la justicia social (Silva Balerio y Rodríguez, 2017), la ausencia de referentes, el corrimiento del mundo adulto de la tarea interpelante que supone la educación.

8. Apertura a nuevas indagaciones

A lo largo de este trabajo hemos intentado identificar las distintas construcciones discursivas en relación a los sujetos del Plan FPB y las posiciones que adoptan los estudiantes frente a la propuesta.

A futuro cabe realizar la pregunta sobre cómo se inscriben las políticas de inclusión educativa en el “Plan de desarrollo educativo 2020-2024 de la ANEP”, en un nuevo período donde gobierna una coalición de derecha. Por lo pronto, se puede observar una desestimulación de este tipo de propuestas, donde el segundo año de gobierno ha estado marcado por una reducción considerable de los grupos de Trayecto I de FPB en todo el país. Durante el año 2020 los estudiantes de FPB, dejaron de recibir las becas de apoyo económico del Programa Uruguay Estudia, las cuales eran fundamentales para el sostenimiento de las trayectorias educativas de las poblaciones con menor nivel de ingresos.

Desde la Dirección General de Enseñanza Técnica Profesional se habla de una reestructura del Plan de Formación Profesional Básica, pero hasta el momento no ha trascendido que aspectos implicará esa reforma. Para este período la ANEP propone nuevos formatos de enseñanza media básica para ambos subsistemas, que reestructuran significativamente los formatos tradicionales y de inclusión. Es necesario cuestionar en qué sentido se reestructurará el Plan FPB, cuáles son las figuras e innovaciones curriculares que se mantendrán y cuáles se modificarán, además de las continuidades y las rupturas que se establecerán en el nuevo formato de enseñanza media en relación al FPB.

Bibliografía

- Ainscow, Mel y Miles, S. (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?”. *Perspectivas XXXVIII* (1): 17-44. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf, Diciembre de 2017
- Alonso, C. (2011.). *El FPB bajo la lupa : desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. Tesis de grado. Universidad de la Republica (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencia Política.
- Arias, S.; González, S. (2018) *Análisis de las políticas que atienden la desvinculación educativa en Educación Media Básica Pública del Uruguay*. PAIE (CSIC-UdelaR), Montevideo Uruguay
- Balmelli, J. (2020) *La construcción de posiciones docentes frente a los desafíos políticos y pedagógicos que presenta la implementación del Plan de Formación Profesional Básica (FPB). Una investigación en dos Escuelas del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) del Área Metropolitana*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación
- Barral, C. y Flous, C. (2011) Construcciones discursivas en torno a la inclusión educativa y al sujeto de la educación. *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 28-43, 2015 – ISSN: 1982-3207.
- Barrán, J.P. (1989) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo II – El Disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: E.B.O, 1989-1990
- Birgin, A., Dussel, I., Tiramonti, G. (1995) Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. *Contexto e Educação*, Editora UNIJUÍ, 9 (40), 26-48.
- Buenfil, R. (1991), *Análisis de discurso y educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Documento 26 del DIE)
- Buenfil, R. (2011), *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Berlín: Editorial Academia Española
- Buenfil, R. (2013) Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. *Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa*, por Daniel Saur, Prpuesta Educativa Número 39. (pp 5-12)

- Bordoli, E. (2006) Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela medio. En Martinis, P. (Comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del Contexto*, Montevideo: Editorial Psicolibros Waslala, págs. 101 a 121.
- Bordoli, E. (2012). Las políticas de Inclusión Educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales. En: *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. Ediciones LA, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis, Argentina
- Bordoli, E. (2013) Revisando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En: Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013). *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: UNICEF, p. 179-211
- Conde, S. (2018) *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. [en línea] Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación
- Crego, M y González, F (2015) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En *Inventar lo (im)posible, experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Martinis y Redondo (comp.). Buenos Aires, La Crujía
- De Armas, G. (2008) - ENIA (2008), *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Sustentabilidad Social*. ENIA, Montevideo.
- Fair, H. (2017). Decisiones y estrategias metodológicas para la investigación social empírica desde la Teoría Política del Discurso. En: *Prácticas de oficio*, v. 1, n. 19, jun. 2017 - dic. 2017.
- Fernández, T. y Alonso, C. (2012) *Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional en Uruguay (2007-2011)*. Recuperado <http://cienciassociales.edu.uy/institutodecienciapolitica/wpcontent/uploads/sites/4/2016/07/v21n1a08.pdf>
- Fernández, T. y Mancebo, E. (2015) Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, nro. 3. Bs. As. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Flous, C. (2015) Una aproximación al análisis del discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en Uruguay (2005-2012). *Políticas Educativas*, Porto

Alegre, v. 8, n. 2, p. 28-43, 2015 – ISSN: 1982-32072012)

- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonto, G. (1992) La cultura institucional escolar. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel. Buenos Aires.
 - Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En: Frigerio, G. y Diker (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Ed. Del Estante: p. 11-36.
 - Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (Coords.) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
 - Howarth, D. (2005). *Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación*. Recuperado de: [http://www2.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista Studia Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf](http://www2.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista_Studia_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf)
 - Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
 - Mancebo, E (2010) *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
 - Martinis, P (2006a) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. en Martinis, P. y Redondo P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, del estante editorial, págs. 13 a 31
 - Martinis, P (2006b) Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En Martinis, P. (Compilador) (2006) *Pensar la escuela más allá del Contexto*, Montevideo: Editorial Psicolibros Waslala, págs. 259 a 270.
 - Martinis, P. (2013) ¿De qué hablamos cuando hablamos de la responsabilidad de educar se trata?
- En: Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013). *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: UNIPE, p. 321-325.
- Martinis, P (2016) *Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)*, en *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Biblos.
 - Hernández, G. (1992) *Identidad y Proceso de Identificación*. DIE-CINVESTAV-IPN. Instituto

Politécnico Nacional. Depto. de Investigaciones Educativas, Abril de 1992.

- Pais, P. *De la Escuela de Artes y Oficios a la Enseñanza Industrial: El trabajo como salvación y la lucha por la vida*. Fuentes inéditas: trabajo realizado en el marco de la Tesis de Maestría, 24 de Julio de 2017
- Pascual, S. (2009) *Lógicas en territorio. De lo educativo y otros relatos*, en pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico. Montevideo, Psicolobros Waslala
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2015) Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En *Jóvenes y escuela. Relatos de una relación compleja*. Editorial Brujas, Córdoba – Argentina
- Perrenoud, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña, FundacionPaideia & Madrid, Ediciones Morata. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf
- Pogré, P. (2019). Una mirada a las trayectorias educativas y la repetición escolar. En *Seminario Internacional Acompañar las Trayectorias Educativas: Repetición y Después*, conferencia llevada a cabo por la Administración Nacional de Educación Pública, Intendencia de Montevideo: Montevideo.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Libros del Zorzal.
- Rochex, J. (2011) Las tres “edades” de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea?, traducción de Cintia Indarramendi. *Propuesta Educativa*, Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – 75-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706012>
- Saldivia, A. (2015.) *Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FPB 2007, CETP-UTU*. [Tesis de maestría]. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología
- Saur, D. (2006) Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre los discursos sociales. En Jiménez García, M.A(Coord.) *Los usos de la teoría en la investigación*. (pp. 183-202). México: Plaza y Valdes.
- Saur, D. (2008) Categorías intermedias y producción de conocimiento. En Da Porta, E. y Saur, D.

(Coords) *Giros teóricos de las Ciencias Sociales y Humanidades*. Argentina: Comunicarte

- Saur, D. (2012) ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. En Buenfil, R., Fuentes, S y Tribeño, E. (Coord) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F.
- Sautu, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ediciones Lumiere.
- Silva Balerio, D y Rodríguez, C. (2017) *Adolecer lo común*. Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Octubre de 2017
- Southwell, M. (2008) *Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado* en El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa. México: casa editorial Juan Pablo, México D.F.: PAPDI
- Southwell, M. (2009) ¿Particular? ¿Universal? Escuela Media, horizontes y comunidades. En Revista *Propuesta Educativa*, año 17, N.º 30. Buenos Aires. FLACSO, 2009, pág. 23-35
- Southwell, M., (2017) El Análisis Político del Discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. En *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. M. Padierna Jiménez, M García Contreras (coordinadoras). Plaza y Valdés editores S.A. México, D.F. 137
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Revista Educación lenguaje y sociedad. Vol. XI, N°11. Pp. 163-187.
- Soneira, A. (2006) La “Teoría fundamental de datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedesia.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de políticas. Conferencia en el marco del I Encuentro Nacional y VIII Regional de Investigación Educativa, organizado por Unidades Universidad Pedagógica Nacional. Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de marzo de 2004.

- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Inés Dussel y otros, Jóvenes y docentes del mundo de hoy, Buenos Aires, Santillana. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Recuperado de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares .pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)
- Torfing, J. (1998). *Un repaso al analisis de discurso*. En Debates Politicos Contemporaneos en los Margenes de la Modernidad. Plaza y Valdes. México.
- Vassiliades, A. (2012) *Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar* En Revista del IICE/30. Pág. 73-88.
- Ventós, M. (2015) *¿Por qué continúan los que continúan en educación Media Básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)*. [Tesis de Maestría], Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología.
- Verón, E (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, G. (2020) *El Programa Compromiso Educativo en cuatro centros educativos de Montevideo, un análisis a partir de los relatos de sus protagonistas*. Tesis de Grado. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social
- Viscardi, N y Alonso N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Escuela Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP

Fuentes

- ANEP-CETP (UTU), (2007) *Formación Profesional Básica Plan 2007*. Montevideo
- _____ (2008) *Formación Profesional Básica Plan 2007. Programa del Espacio de Ciencias Sociales y Artístico (E.C.S.A)*. Recuperado de: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/ECSA1.pdf>
- ANEP-CETP/UTU, (2009). *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo 1.

Montevideo.

- _____ (2009b). *REPAM Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos de Formación Profesional Básica Plan 2007*. Tomo II, Recuperado de: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/201710/REPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf
- _____ (2016). *Reformulación del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de Cursos de Formación profesional básica Plan 2007*
- _____ (2017). *Reformulación del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de Cursos de Formación profesional básica Plan 2007*. Recuperado de: https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2017/junio/res-1207-17_exp-779-15.pdf
- ANEP-CODICEN (2007) *Formación Profesional de Base. Plan 2007*, Montevideo, Consejo Directivo Central, Res. 16, Acta 26 del 8 de mayo de 2007.
- ANEP-MIDES (2009). *Programa Aulas Comunitarias. Monitoreo 2008 y 2009*. Recuperado de: http://archivo.presidencia.gub.uy/web/noticias/2009/07/Programa_Aulas_Comunitarias-monitoreo_200.pdf
- ANEP (s/f), Proyecto: "Plan Tránsito entre Ciclos Educativos". Recuperado de: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/820/1532-Plan%20Transito%20-%20Proyecto%20Transito.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CES (s/f), Programa Aulas Comunitarias. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/index.php/pac>
- CETP – Programa de Educación Básica (2017a) Recomendaciones para tener en cuenta en Inscripciones Educación Media Básica 2017. (Documento inédito)
- CETP – Programa de Educación Básica (2017b) Para el año lectivo 2017, el CETP ha dispuesto las siguientes prioridades (Documento inédito)
- CETP/UTU, (2018) *Revista Propuesta Educativa*. Recuperado de: https://10c46565-3013-4887-8d39-7f5fcdd8b4e7.filesusr.com/ugd/f5c0e3_f4eb9aec8fbe47158ebd2e4fecdd136df.pdf
- CETP/UTU, (s/f) *Articulación Educación Media Básica*. Recuperado de: <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>

- CODICEN (2016), *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- Programa Planeamiento Educativo – CETP/UTU (2007) *Marco de Capacitación*. Recuperado de: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/201802/409%2007_FPB.pdf

ANEXO N° 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

....del 2018

Estimado estudiante:

Mi nombre es Paula Pais, soy Educadora de FPB y actualmente me encuentro estudiando una Maestría en Teorías y Prácticas de la Educación en la Universidad de la República. Para aprobar mis estudios estoy realizando una investigación sobre el Plan FPB y se denomina “*Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes*”.

¿Qué busca esta investigación?

Conocer tu opinión, experiencias y perspectivas sobre el Plan FPB.

¿A quiénes se selecciona para realizar la entrevista?

A estudiantes que estén cursando 2° y 3° año de Formación Profesional Básica en cualquier orientación.

¿En qué consiste si decidís participar?

En mantener una o dos charlas en el centro escolar conmigo como investigadora. Duraría aproximadamente 1 hora y media.

Lo que se hable será de estricta confidencialidad y tu nombre no va a ser usado en ningún documento ni durante ni después de la investigación.

¿Tengo que participar?

La participación es totalmente voluntaria y podés retirar el consentimiento en cualquier momento que te parezca necesario. No hay ningún tipo de sanción o consecuencia negativa si decidís no seguir.

¿Qué riesgos y beneficios tengo si participo?

Riesgos no hay ninguno, solamente te supondría dedicar un tiempo fuera de clase y hablar sobre tu experiencia educativa. Quizá alguna pregunta no quieras contestar y no tenés que hacerlo. Beneficios personales tampoco habría, aunque tus opiniones van a ser tomadas junto con las de otros estudiantes para ser dadas a conocer. El beneficio serían los aportes que podrías hacer sobre tu opinión y experiencia en el F.P.B. 2007.

¿Recibo alguna compensación por participar?

No vas a recibir ninguna compensación por participar.

¿A quién me dirijo por si quiero preguntar algo?

Paula Pais, mi celular es 091262633

.....

Leí el procedimiento descrito arriba. La investigadora me explicó de qué se trata el estudio y contestó mis dudas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de Paula Pais sobre *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes*. Recibí copia de este procedimiento

Nombre completo (impresión)

Firma del Participante

Fecha

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO/ REPRESENTANTES LEGALES

....del 2018

Estimado padre, madre/representante legal de

Mi nombre es Paula Pais, soy Educadora de FPB y actualmente me encuentro estudiando una Maestría en Teorías y Prácticas de la Educación en la Universidad de la República. Para aprobar los estudios estoy realizando una investigación sobre el Plan FPB y se denomina *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes*.

¿Qué busca esta investigación?

Conocer las opiniones, experiencias y perspectivas de los jóvenes sobre el Plan FPB.

¿A quiénes seleccionamos para realizar la entrevista?

.A estudiantes que estén cursando 2º y 3º año de Formación Profesional Básica en cualquier orientación.

¿En qué consiste si su hijo/a decide participar y si usted da autorización?

En que su hijo/a mantenga una o dos charlas en el centro escolar conmigo como investigadora. Duraría aproximadamente 1 hora y media.

Lo que se hable será de estricta confidencialidad y su nombre no va a ser usado en ningún documento ni durante ni después de la investigación.

¿Tiene obligación de participar?

La participación es totalmente voluntaria y su hijo/a o usted pueden retirar el consentimiento en cualquier momento que les parezca necesario. No hay ningún tipo de sanción o consecuencia negativa si decide no seguir.

¿Qué riesgos y beneficios tiene si participa?

Riesgos no hay ninguno, solamente le supondría dedicar un tiempo fuera de clase y hablar sobre su experiencia educativa. Quizá alguna pregunta no quiera contestar y no tiene que hacerlo. Beneficios personales tampoco habría, aunque sus opiniones van a ser tomadas junto con las de otros estudiantes para ser dadas a conocer. El beneficio serían los aportes que él/ella podría hacer sobre su opinión y experiencia en el F.P.B.

¿Recibe alguna compensación por participar?

No va a recibir ninguna compensación por participar.

¿A quién me dirijo por si quiero preguntar algo?

Conmigo, Paula Pais mi celular es 091262633

.....

Leí el procedimiento descrito arriba. La investigadora me explicó de qué se trata el estudio y contestó mis dudas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en el estudio de Paula Pais sobre *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes*. Recibí copia de este procedimiento

Nombre del estudiante a cargo (impresión)

Su nombre (impresión)

Fecha/ Firma del tutor legal padre/madre/representante legal)

ANEXO N°2

PREGUNTAS GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS

- ¿Cómo fue que empezaste a estudiar en F.P.B?
- ¿Cómo te enteraste de esta propuesta?
- ¿Quién te acompañó a inscribirte?
- Cuéntame sobre tus experiencias anteriores ¿estudiaste en otro centro educativo? ¿Estuviste algún año sin estudiar?
- Si estudiaste en otro centro educativo o en algún otro plan de estudio ¿pensás que hay alguna diferencia entre el FPB y lo que estudiaste previamente?, entre los centros de estudio ¿consideras que existe alguna diferencia?, ¿dónde te sentiste más cómodo?
- ¿Encontrás alguna diferencia en el relacionamiento con los docentes? ¿y con tus compañeros?
- ¿Cuál es la opinión que tienen los docentes sobre ti? ¿y sobre el resto de los estudiantes?
- ¿Consideras que has cambiado como estudiante al haber ingresado en FPB?
- ¿Cuáles son los aspectos con los que más te identificas dentro del FPB? ¿cuáles son los aspectos con los que menos te identificas?
- ¿Qué significa para ti formarte para el trabajo? ¿consideras que el FPB te aporta más herramientas que otro tipo de estudio?

- La orientación que elegiste ¿es la orientación que más te gustaba?, si no es así

¿por qué decidiste inscribirte en la orientación que estás estudiando?

- En un futuro, ¿te ves trabajando de lo que estudias? ¿Te gustaría seguir formándote en esta orientación o te gustaría estudiar otra cosa?

ANEXO N° 3

Tabla de estudiantes entrevistados

Codificación	Centro Educativo	Orientación	Edad	Sexo
E. 1	Escuela Tec. Montevideo	Mecánica	18	M
E. 2	Escuela Tec. Montevideo	Mecánica	18	M
E. 3	Escuela Tec. Montevideo	Mecánica	17	M
E. 4	Escuela Tec. Montevideo	Mecánica	17	M
E. 5	Escuela Tec. Montevideo	Electricidad	15	M
E. 6	Escuela Tec. Montevideo	Mecánica	19	M
E. 7	Escuela Tec. Montevideo	Electricidad	17	M
E. 8	Escuela Tec. Montevideo	Electricidad	17	M
E. 9	Escuela Tec. Canelones	Belleza	18	F
E. 10	Escuela Tec. Canelones	Robótica	16	F
E. 11	Escuela Tec. Canelones	Electricidad	18	M
E. 12	Escuela Tec. Canelones	Informática	17	M
E. 13	Escuela Tec. Canelones	Belleza	15	F

E. 14	Escuela Tec. Canelones	Electricidad	18	M
E. 15	Escuela Tec. Canelones	Informática	18	M
E. 16	Escuela Tec. Canelones	Electricidad	15	M
E. 17	Escuela Tec. Canelones	Robótica	17	M
E.18	Escuela Tec. Montevideo	Informática	18	M
E. 19	Escuela Tec. Montevideo	Informática	18	F
E. 20	Escuela Tec. Montevideo	Informática	18	M
E. 21	Escuela Tec. Montevideo	Informática	19	M
E. 22	Escuela Tec. Montevideo	Chapa y Pintura	16	F
E. 23	Escuela Tec. Montevideo	Chapa y Pintura	15	F
E. 24	Escuela Tec. Montevideo	Chapa y Pintura	16	M
E. 25	Escuela Tec. Montevideo	Chapa y Pintura	17	M
E. 26	Escuela Tec. Montevideo	Chapa y Pintura	16	M

Glosario de Siglas

ANEP.- Administración Nacional de Educación Pública

APD.- Análisis Político de Discurso

ATD.- Asambleas Técnico Docente

CBT.- Ciclo Básico Tecnológico

CEC.- Centros Educativos Comunitarios

CEIP.- Consejo de Educación Inicial y Primaria.

CEPAL.- Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CES.- Consejo de Educación Secundaria

CETP.- Consejo de Educación Técnico Profesional

CIE.- Conferencia Internacional de Educación

CINTERFOR-OIT.- Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación

Profesional - Organización Internacional del Trabajo

CODICEN.- Consejo Directivo Central

ECSA.- Espacio de Ciencias Sociales y Artístico

EMB.- Educación Media Básica

EMS.- Educación Media Superior

ENIA. - Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia

FPB.- Formación Profesional Básica

GURI. -Gestión Unificada de Registros de Información.)

INAU.- Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay

MEC.- Ministerio de Educación y Cultura

MIDES.- Ministerio de Desarrollo Social

OSC.- Organizaciones de la Sociedad Civil

PAC.- Programa Aulas Comunitarias

PEP- Políticas de Educación Prioritaria

PIE.- Políticas de Inclusión Educativa

PPEA.- Proceso de Participación, Evaluación y Ajuste

REPAM.- Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de Módulos

SENDA.- Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos

SOCAT.- Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial

SPTE.- Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

TOC.- Taller Optativo Curricular

UAL.- Unidad de Alfabetización Laboral

UNESCO. - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UTU.- Universidad del Trabajo de Uruguay