



XIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

15 - 17 de setiembre, 2014

¿QUÉ DESARROLLO PARA URUGUAY?

**La revinculación educativa de los jóvenes ni-ni:
supuestos, proyectos y tensiones**

Leonel Rivero

La revinculación educativa de los jóvenes ni-ni. Supuestos, proyectos y tensiones.

Leonel Rivero¹

Resumen

El presente trabajo busca establecer los supuestos para la revinculación educativa de jóvenes pertenecientes a hogares en situación de pobreza extrema, por fuera del sistema educativo y laboral formal.

Se entrevistó a 33 jóvenes buscado reconstruir sus historias y proyectos de vida, enfatizando dimensiones referentes al capital social y cultural, sus cotidianidad, así como sus experiencias en el centro educativo. Estos relatos muestran un dato frecuentemente omitido, tomando a sujetos desvinculados y evitando discursos focalizados en el centro.

Los resultados muestran la necesidad de generar políticas públicas interinstitucionales que apoyen integralmente la trayectoria de éstos jóvenes, enfatizando que la inclusión educativa supone enfrentar la vulneración de derechos como factor central.

Palabras clave: jóvenes, educación, ni-ni, inclusión, pobreza

Introducción

No obstante los esfuerzos por aumentar la cobertura y la calidad educativa, existe actualmente una población de jóvenes al margen del sistema educativo y del empleo que no ha podido revincularse. Según señala el MEC un 13% de jóvenes entre 15 y 20 años no estudia ni trabaja. A su vez, del total de entre 15 y 24 años, 7 de 10 viven en la pobreza (MEC, 2012). La población de jóvenes que no estudia ni trabaja resulta especialmente vulnerable a la exclusión social en tanto se desafilia de dos de las redes más importantes de acción estatal: el sistema educativo, y el sistema de seguridad social vinculado al sector de empleo formal. Resulta de especial relevancia estudiar los obstáculos a la inclusión de los jóvenes, en tanto “en la mayoría de los casos, es la juventud una etapa vital intensa en la toma de decisiones y en la que las circunstancias dejan marcas que fijan el rumbo para seguir en la vida” (Filardo, Cabrera y Aguiar; 2010: 8). Por este motivo “asegurar la equidad en lo niños, los adolescentes y los jóvenes es uno de los principios democráticos más importantes, lo que se traduce en promover la igualdad de oportunidades para iniciar el recorrido biográfico y garantizar los derechos para disminuir las desigualdades de origen”. (óp. cit.)

Esta situación, que ha sido diagnosticada tanto por agentes académicos como gubernamentales, ha fomentado la implementación de programas como el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), el Plan de Formación Profesional Básica (FPB), el Programa Aulas Comunitarias (PAC), el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Compromiso Educativo, y Jóvenes en Red (JER), éstos últimos trascendiendo la lógica del centro para buscar un abordaje territorial e integral. Sin embargo, la cantidad de jóvenes que se mantiene fuera del sistema educativo y laboral formal, (aproximadamente 1 de 10; op.cit) muestra la necesidad de continuar

¹ Licenciado en Sociología, FCS-UdelaR. Especialista en Jóvenes, Juventud y Políticas públicas (en curso). Coordinador de Campo de la División de Estudios Sociales y trabajo de Campo, MIDES. Educador en liceos de contexto crítico desde el área de arte y participación. Activista del Colectivo Catalejo, trabajando el área de juventud y derechos civiles. lriverocancela@gmail.com

profundizando la información sobre la temática, a modo de rediseñar políticas capaces de insertarse de forma más eficiente y con mejores resultados.

Fundamentación

El objetivo de ésta investigación es *indagar los motivos por los cuales los y las jóvenes que no estudian ni trabajan se desvincularon del sistema educativo, y las condiciones necesarias para su re-vinculación*, en el entendido de que el trasfondo vivencial de los jóvenes que no estudian ni trabajan y sus percepciones acerca del sistema educativo son el eje sobre el cual se deben continuar desarrollando políticas sociales capaces de ejercer un rol igualador entre las personas. Un programa que busque la inclusión de quienes han desertado del sistema educativo, solo pueden plantearse comprendiendo no solo los motivos por los que éstos desertaron, sino las condiciones básicas que deberían satisfacerse para que vuelvan a intentar insertarse en él. Esto implica un esfuerzo mayor que *explicar las causas* de la desvinculación, tales como la situación de pobreza o nivel educativo de la familia, siendo imprescindible conocer los *mecanismos* por los cuales los jóvenes no se vinculan con el centro educativo en el marco de su *proyecto de vida*, de modo de que las políticas públicas se inserten en un terreno sólido que fomente la apropiación y colaboración de los agentes involucrados.

Retomamos lo señalado por Lolis acerca de que “a **história oral** é o meio pelo qual podemos ter acesso a esses jovens e/ou grupos jovens, frequentemente ignorados pelas autoridades e grupos sociais pertencentes a extratos sociais mais abastados e que, quando vistos, são desconsiderados em suas subjetividades e são desprezadas as poucas perspectivas de futuro em um contexto permeado por violências de todo tipo” (Lolis, 2013:4)

Por tal motivo, se entrevistaron 33 jóvenes que no estudian ni trabajan y que no han terminado el Ciclo Básico (CB), tomados al azar de a base de datos de hogares en situación de vulnerabilidad social que desarrolla el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Es decir que fueron incluidos en la muestra aquellos jóvenes que al momento de la visita declaraban no tener un trabajo estable ni estar asistiendo a ningún centro educativo. Esto nos permite, por un lado, tener la certeza de que se trata de jóvenes en situación de vulnerabilidad, en tanto el MIDES utiliza un criterio objetivo y multidimensional para evaluar el estado del hogar (llamado Índice de carencias críticas, o ICC), y por otro asegurarnos de contar con jóvenes provenientes de diferentes barrios y asentamientos de Montevideo, contando así con una importante diversidad en los relatos.

Resultados

Preámbulo sobre los jóvenes ni-ni: cuestionando el concepto

Es imprescindible comenzar un estudio acerca de los jóvenes que no estudian ni trabajan con una reflexión sobre ésta categoría que no nace de hecho de las ciencias sociales sino que tiene una fuerte raíz en los medios de comunicación, y que es tomado por el gobierno para la generación de políticas. Al respecto, resulta comprensible por un lado concentrarnos en la situación de éstos jóvenes en tanto población que sufre múltiples vulneraciones. Por otro lado, debe criticarse fuertemente el hecho de que, por la *condición focalizada de su vulneración*, se genere estudios centrados *en* los jóvenes

que no estudian ni trabajan *sin adoptar una mirada que cuestione los sistemas que operan en su vulneración de forma global.*

Como menciona Duarte “en forma mayoritaria lo que se ha escrito y estudiado acerca de la juventud, en distintos contextos y períodos históricos, tiene variadas características que es necesario mencionar al abrir nuestra crítica. Por una parte, se ha desarrollado una especificidad excluyente (por ejemplo: juventud y sexualidad, juventud y trabajo, etc.) en que se evita el análisis desde las interacciones entre situaciones, matrices y estructuras sociales, lo que no permite pensar al joven y a la joven como factores de la totalidad. En otros casos, por estar relacionado con políticas gubernamentales, se destaca de la realidad sólo aquello que puede transformarse en beneficio electoral. En algunas oportunidades se trabaja evitando develar y criticar el discurso oficial, quedándose apenas en una interrelación de ideas que excluye una producción alternativa” (Duarte, 2014)

Sobre éste aspecto, tres elementos son de mención. En primer lugar, que la adopción de la terminología “ni-ni” como marco conceptual útil para orientar las políticas públicas genera al mismo tiempo efectos de estigmatización intersubjetiva entre los agentes que a veces contribuyen a consolidar la problemática. En segundo, que la hiperfocalización en la situación de los “ni-ni” contiene ciertas valoraciones éticas negativas que no son realizadas con otros cohortes etarios y que tienden a concatenarse en el discurso público con miradas que criminalizan a los jóvenes, y en especial los jóvenes pobres. “La expresión “Ni-Ni”, impulsada particularmente desde los medios de comunicación, ha sido utilizada para referirse a poblaciones que no estudian ni trabajan, generalmente vinculando el término con categorías negativas en los jóvenes, tales como “vagos”, “pasivos”, “resignados”, “sin perspectivas de futuro”. (INJU, 2014) En tercer lugar, que la amplia diversidad de situaciones de los jóvenes que integran ésta categoría ponen en cuestionamiento su utilidad práctica sin un análisis pormenorizado.

Los datos provistos por el INJU (op.cit) dan cuenta de, al menos, tres categorías claras que se distinguen dentro de éste grupo: 1- quienes buscan empleo activamente; 2- quienes se abocan predominantemente a las tareas del hogar; y 3- quienes no buscan empleo ni se dedican a las tareas del hogar (incluyendo también quienes realizan planes de formación) que implicarían el “núcleo duro” del término.

Hechas éstas consideraciones acerca de los límites conceptuales y prácticos del término, debe leerse el presente texto en función de los aportes que pretende brindar: un acercamiento a las sensibilidades y valoraciones de los y las jóvenes que viven en éstos contextos extremadamente hostiles para su desarrollo, tomando en cuenta que futuros aportes académicos y políticos deben incorporar (y quizá centrarse en) una profunda crítica a los factores que hoy en día permiten la reproducción de éstas desigualdades.

Pobreza extrema y trayectorias juveniles.

Es de consenso que los jóvenes en Uruguay sufren serias dificultades para desarrollarse en sociedad en función a otras clases de edad, teniendo altas tasas de desempleo, problemáticas de acceso a la vivienda, a la educación, y a los espacios públicos. (Filardo 2011) Dentro de éstos, sin embargo, encontramos aún mayor desigualdad en las dificultades que deben enfrentar. En este sentido, los fenómenos de exclusión social que operan actualmente en la sociedad, configuran un panorama con hogares que viven con una o más necesidades básicas insatisfechas, en condiciones de precariedad habitacional, segregadas del tejido urbano, y con una gran concentración de menores de edad a su cuidado en relación al resto de la población. (MIDES, 2013). Esta realidad ha sido diagnosticada por la academia uruguaya, que habla hoy de diferentes *trayectorias juveniles*, donde es visible como los jóvenes de éstos hogares sufren una *transición a la*

adulthood más temprana y, por lo tanto, más precaria, comenzando desde la adolescencia a atravesar por procesos como el abandono del hogar paterno y formación del hogar propio, el ingreso al mercado de trabajo y la concepción del primer hijo. Estas situaciones, que evidentemente repercuten en la formación de identidades (Fraiman y Rossal 2013), están presentes en los relatos de los entrevistados.

Como indica Filardo (op.cit), los tres elementos esenciales que determinan las trayectorias juveniles refieren al lugar en la estructura social, los eventos propios de su biografía, y las condiciones de protección social: “los diferenciales de intensidad y calendario en las transiciones manifiestan mundos de vida, proyectos y temporalidades distintos entre los jóvenes que permiten ser interpretados además de por sus condicionantes estructurales, por la capacidad de agencia de los jóvenes en el contexto de una sociedad líquida” (op.cit:15)

En su trabajo es visible que quienes han alcanzado solo hasta primaria (que concentra de gran forma quienes viven en la exclusión social) abandonan antes el hogar paterno y en condiciones más precarias. Del mismo modo, éstos jóvenes tienen hijos antes en el tiempo que quienes provienen de hogares de climas educativos más altos, debiendo enfrentar mayores responsabilidades, las cuáles además, presentan grandes diferencias por género: a los 15 años el 2% de las mujeres ya tiene hijos, frente al 0% de los varones de esas edad, y a los 20 años éstos valores crecen al 30% y 20% respectivamente. Aún en mayor medida, para quienes no han terminado el ciclo básico, a los 18 años el 27% de las mujeres ya han tenido hijos, a los 25 el 69% y a los 29 e 82%. (op.cit.). Estos hogares muestran, además, una fuerte división sexual del trabajo que implican el mantenimiento de las mujeres en a inactividad y dedicadas a las tareas del hogar por más tiempo.

En lo que refiere a la primera experiencia laboral, también es visible el ingreso anterior de éstos jóvenes al mercado de trabajo, implicando el 60% de los hogares de nivel educativo bajo, frente al 49% de los de educación media y solo el 15% de nivel educativo alto. Aquí se presenta también una diferencia de género en tanto a partir de los 22 años se visibiliza un corte en la tendencia de las mujeres de nivel educativo bajo que sugiere que se encargan de las tareas domésticas y postergan el trabajo.

En definitiva lo que se marca aquí es que el grupo de jóvenes que tienen nivel educativo bajo sufren su transición a la adultez de una forma precoz (con respecto al resto de los jóvenes) y con peores herramientas: una preparación más pobre, mayor probabilidad de tener menores a su cuidado, y debiendo ocupar puestos de trabajo más precarios.

Problemas desde el vamos: inestabilidad y proyección de vida

En los relatos, una de las dimensiones que adquiere especial relevancia es la idea de *inestabilidad*, la cual se materializa en su economía, en las características de la informalidad, la imposibilidad de prever los gastos mas allá de algunos días adelante, las dificultades en satisfacer las necesidades mínimas, de buscar distintas moradas según el momento, del involucramiento de algunos o varios miembros del hogar en las lógicas de producción domésticas, o de las actividades ilícitas como recurso posible en determinadas circunstancias.

A nivel laboral, prima la realización de *changas*, trabajos mal pagos, con alto grado de informalidad, que implican la rotación frecuente entre ellos en función de salario y las condiciones del trabajo (faceta ampliamente analizada en estudios como los de Castel, 2004). A nivel familiar, formando la familia propia desde adolescentes, itinerando entre abandonar y volver al hogar paterno, dependiendo del ingreso del varón que *provee* a la familia mientras la mujer se encarga de los *cuidados*, y por lo tanto dependiendo de la relación de pareja, y en ocasiones fluctuando con la tutela del Estado . A nivel escolar,

asimismo, muchos de estos jóvenes expresan haber transitado por varias instituciones educativa formales y no formales, en algunos casos derivados debido a problemas de conducta o aprendizaje en función de reportes médicos y psicológicos solicitados por estas instituciones. (Ver Viscardi, 2011)

En el plano identitario, y como correlato de esto, es visible la *dificultad de proyección* y establecimiento de metas claras para su propia vida, de establecer los costos y beneficios del accionar a largo plazo, en auto definirse como adolescentes/jóvenes estudiantes, trabajadores, o mediante otros adjetivos. Algunas entrevistas, especialmente entre quienes no terminaron la escuela, revelan la *incapacidad de narrar su historia*, es decir, de generar de narraciones historizadas que los incluyan como sujetos objetivados en un marco de sucesos vividos. En un cierto modo, esto pone en juego las capacidades mismas de ejercer el derecho a la identidad, en tanto el interjuego entre el espacio y el tiempo desdibujan la entidad del yo.

Sobran ejemplos en los relatos de los jóvenes entrevistados, tipificados por el estado bajo el rótulo de *no estudia ni trabaja*, que cuestionan el concepto con sus experiencias. Y es que la mayoría de ellos desempeña múltiples actividades, de forma remunerada y no remunerada, en forma rotativa y hasta simultánea, para lograr cierta estabilidad económica. En este sentido, más que la condición estática (y negativa) de no estudiar ni trabajar, la característica más visible es la falta de estabilidad.

“trabajé cuidando unas niñas, ta, estuve como 4 o 5 meses, después trabajé también en una empresa que se limpiaba las asaderas que venían de las panaderías, de los shopping y eso, y ta después se mandaban para otro lado y eso, y después acá en un comercio de avenida Italia que era de vendedora ambulante, que vas y llevas y ofreces la cosas y la gente de los almacenes de los kioscos de lo que sea, pide y después la misma empresa se las lleva las cosas” (Catherine)

Del mismo modo, la vinculación de muchos de éstos jóvenes con el espacio es sumamente reducido: si bien algunos han vivido en muchos lugares diferentes, su cotidianeidad se reduce al barrio donde viven, fundamentalmente a las cuadras cercanas a su casa, siendo éste el alcance de su *mundo de vida* (Blumer, 1982). Se vuelve relevante en ésta línea, las ideas expresadas por Zygmunt Bauman (1999) acerca de cómo el capitalismo tardío genera la polarización entre los individuos *globalizados*, y aquellos individuos *glocalizados*, que la lógica mercantil los obliga quedarse fijos en un lugar y a merced de las condiciones impuestas en los centros de poder.

La idea que se desprende aquí, es que las lógicas de *glocalización* producidas por el sistema actual en la exclusión social, rompen los marcos de *estabilidad* de las personas restringiendo su *mundo de vida* a poco más que el aquí y el ahora. Tomando las pioneras nociones de Durkheim (1993) acerca de cómo la construcción de las categorías de abstracción más básicas como el *tiempo* y el *espacio* se elaboran en sociedad, resulta visible que éstos jóvenes enfrentan problemas para conceptualizar su biografía en función de marcos sociales del tiempo y el espacio, y para poder poner fechas a sus vivencias en tanto no se circunscriben a los ciclos pautados. Un correlato de esto es la dificultad de elaborar un proyecto de vida (o si se quiere pensar desde una lógica weberiana un conjunto de *acciones racionales orientadas a fines*) en tanto sus condiciones de vida están en continuo movimiento. En este sentido, abundan en los relatos de los jóvenes las alusiones al *azar* al preguntarles que esperan estar haciendo. Una respuesta frecuente, *no se o lo que traiga el destino*, expresa que éstos jóvenes sienten que gran parte de su futuro se encuentra fuera de sus manos.

La historia de María Natalia ejemplifica ésta cuestión, ella nunca fue a la escuela y nunca trabajó. Se crió en más de ocho lugares diferentes con sus catorce hermanos. Hoy en día vive gracias a las pensiones que cobra la hermana por sus hijos. Sobre su proyección en el futuro, menciona:

María Natalia-sinceramente no veo el futuro, yo estoy en el presente, yo vivo lo que pasa ahora en el momento.

Discursos sobre la juventud, sistema educativo y autoimagen

Nos encontramos en un momento histórico-político en el cual se generan a nivel público, diversos discursos acerca de la juventud, diferentes a los de otros momentos históricos (Lovesio y Viscardi, 2003). Los discursos actuales sobre la se encuentran cargados de una gran dureza y violencia para con ellos, y específicamente, para los jóvenes de los segmentos más pobres. Como da cuenta Viscardi (2011) acerca de los medios de comunicación y de administración de la justicia, y se esboza en Rivero et al (2009) en el discurso policial, los discursos hegemónicos sobre *la juventud* lo relegan en buena parte al papel del sujeto peligroso o el que estorba. Esto, se visibiliza también cuando el Estado los define, en tanto grupo poblacional, por su *carencia*, como jóvenes, que *no están afiliados* al sistema educativo *ni* el mundo del trabajo.

Sobre éstos discursos, se monta uno pedagógico disciplinar expresado por los jóvenes entrevistados sobre sus experiencias en las aulas, que los responsabiliza por sus fracasos escolares, ubicando en sus personas las fallas del sistema. Llama la atención del investigador como en los relatos de éstos jóvenes se enumeran dentro del aula, diferentes vulneraciones de sus derechos, y sin embargo, todos culminen adjudicando las causas de su mal vínculo con el centro educativo (y posteriormente su desvinculación con el mismo), a su propia responsabilidad.

La autoestima de éstos jóvenes, pobres, con escasa educación, se muestra fuertemente disminuida. Se perciben a sí mismos como inconstantes, o carentes de voluntad, “*no quise saber nada*”, “*no le metí*”, “*no tuve la voluntad*” son algunas de las respuestas que éstos jóvenes encuentran a sus situaciones. En tanto los procesos de generación de la identidad son sociales, es necesario señalar la contribución que se hace desde los agentes del sistema educativo a ésta autopercepción negativa de los jóvenes y adolescentes, que limita su autoconfianza y sus horizontes de expectativas.

Encontramos diferentes relatos que ilustran éste sentimiento:

“No sé porque yo soy re desprolijo, viste, en el liceo me puse desprolijo totalmente, la verdad, si repetí dos años fue porque quise, de boludo. Los problemas los hacía yo siempre, que te puedo decir.” (Gonzalo)

Y al pasar describe con naturalidad los procesos de estigmatización en el aula:

“Yo pasaba mas afuera de la clase que adentro. No me dejaban entrar nunca. Entraba un profesor y de una me sacaba para afuera sin que hiciera nada”

Pese a esto:

“éramos nosotros el problema, no el liceo”

Jimmy, que itineró entre varias instituciones liceales, reconoce que en un momento “*no le dio*”:

“O sea soy muy complicado, soy una persona que se le complica bastante. Soy muy distraído. Pero ta si no me equivoco estudie un par de años más, que repetí nuevamente, por el tema de faltas y eso, porque soy una persona muy extraviada digo.”

(Jimmy)

Al mismo tiempo Angie comenta: *“Lo que yo siempre decía de chica era enfermera, pero ¿quién me viera a mí de enfermera? Siempre lo dije...”*

Verónica expresa una frase recurrente escuchada para explicar los bajos logros educativos:

“Entrevistador-¿por qué motivos dejaste de asistir?”

Verónica-porque no me daba la cabeza”

Caroline relata su infancia en Verdisol, sufriendo reiteradas situaciones de violencia doméstica entre su padre que golpea a su madre, y su tío que le roba a su abuela para el consumo de droga. A los ocho años abandona su hogar, itinerando entre otras viviendas, y a los 13 se *casa*, declara, queda embarazada y pierde su hijo, no alcanza a terminar la escuela tras ser expulsada por pegarle a una maestra. Dice dejar la escuela para tener un marido y ocuparse de la casa. Ella, como otros se adjudica el haber dejado de estudiar de niña, *porque me gustaba la joda*, argumenta.

Estos relatos, debaten con algunas encuestas que dan cuenta que de una mayoría de los jóvenes que abandonarían el sistema educativo por “falta de interés” (32%, Filardo y Mancebo, 2013). Cabe cuestionarse si estos jóvenes no están reproduciendo una mirada adultocéntrica, que los culpabiliza, diseñado en función de quienes ostentan las credenciales simbólicas y culturales en el sistema educativo. Es decir que ésta “falta de interés” debe ser leída, en primer término, con un gran espíritu crítico a las lógicas educativas imperantes en el sistema actual, y desprovistas de ese tinte culpabilizador hacia el adolescente como portadores de fracaso. Y en segundo lugar, en clave de un estigma que portan los jóvenes pobres como *chivos expiatorios* o responsables de los males de la sociedad, imagen que se construye y se promueve anclado en todos éstos relatos.

El liceo, la orientación y la convivencia

Desde el 2013 ha cobrado fuerza una línea que se enfoca en el fortalecimiento de la convivencia como una línea central del proceso educativo, anclada no solo en los derechos de los niños y adolescentes, sino también en sus repercusiones positivas para todo el proceso pedagógico, incluyendo las aristas académicas tradicionales. (Viscardi y Alonso, 2013). En ésta línea, los relatos de los jóvenes dan cuenta de procesos por los cuáles, en un espacio de amplia desprotección, el liceo incidió de forma negativa o positiva en sus vidas, dejando marcas que trastocaron por completo su biografía.

La experiencia de Catherine resume las múltiples dificultades que deben enfrentar en este sistema: Catherine sufría violencia doméstica, de parte de su madre, quién la golpeaba. La psicóloga del liceo, al identificar la situación, realiza la denuncia, implicando que la madre pierda la custodia y Catherine vaya al INAU. A partir de allí la institución educativa pierde vínculo con ella. Luego de vivir tres años en el INAU, en donde comienza a consumir marihuana y pasta base, Catherine sale y vuelve a inscribirse en el liceo. Ese mismo año, teniendo ella 14, queda embarazada, y al notársele la panza, la directora le informa que no puede continuar en esas condiciones.

Ésta acción, además de antirreglamentaria, termina de romper el vínculo entre la institución educativa y Catherine, quién quiere continuar estudiando pero se reconoce expulsada. Hay docentes que se preocupan porque Catherine entre al aula, y la invitan a incorporarse. A veces ella lo hace, y otras no. Ante varias negativas le dicen que llamarán a la madre. *“igual mi madre no estaba a cargo mío porque si no tenía la tenencia, ella se la sacaron cuando entre al INAU, llamaron a los educadores al INAU, y yo no daba mucha bola igual, así que...”*. Ésta dificultad enfrentada por los docentes, habla de un espacio de legitimidad que el sistema educativo no puede llenar en tanto no dispone de figuras para *educar* fuera de lo académico. Así, en las instituciones públicas la construcción de ciudadanía, del vínculo social en el sentido durkheimiano, escapa a docentes, directores, y administrativos, y recae en ocasiones en adscriptos o psicólogos que enfrentan solos la problemática sin estar formados específicamente para esto. (Rivero, 2013)

En casos como el de Matías, el uso obligatorio del uniforme por motivos de seguridad, termina avalando una situación en se le niega el ingreso al liceo por no poder afrontar los costos del mismo.

Entrevistador: ¿Tuviste problemas por el uniforme?

Matías: Si porque yo iba así nomás, como no me daba la plata para comprar el uniforme en ese tiempo y yo iba así común y te echaban.

En otros casos, surge el cuestionamiento a la autoridad docente como espacio de conflicto y causa de sanciones que de forma insidiosa erosionan el vínculo entre los adolescentes y el centro, alejándolo del mismo.

Verónica-no, no entrábamos, porque si entrábamos nos sacaban para afuera

Entrevistador-siempre que entraban a clase...

Verónica-si, a mi no, pero algún compañero se retobaba y ta...

Resulta muy fuerte la imagen que presenta Verónica acerca del compañero que se *retoba* como el caballo fiero que resiste el ser domado. Esta simple frase condensa un largo proceso de debate pedagógico, político, y cotidiano, hacia las concepciones escolares que conciben al estudiante como un *salvaje* a *civilizar*, y que sutilmente, en los discursos, aparecen para demostrar la vigencia que mantienen. (Barrán 2004).

Del mismo modo, los jóvenes recuerdan aquellas instancias en la cuáles los agentes institucionales los tuvieron en cuenta, detallando momentos en que los llaman para saber porque no están asistiendo, en qué situación se encuentran, y para fomentar que vuelvan al centro. Las complejas situaciones narradas por los y las entrevistadas, dan cuenta de un marco relacional en el cual el centro educativo cobra un rol central de vínculo con la sociedad.

Natalia es abusada desde los cuatro años, a los doce decide irse de la casa y empieza a vivir en situación de calle, viviendo entre la informalidad y la ilegalidad para sobrevivir, se consolida su oficio como prostituta desde niña, de dónde saca buenos ingresos para mantenerse a sí misma y sus hermanos. Nunca deja de estudiar, no repite ningún año y llega hasta cuarto de liceo, reconoce el liceo como un espacio donde le dan el amor que no recibe en los demás espacios de su vida. Se desvincula dado que su pareja estaba

prófuga y deben mantener el anonimato, pero mantiene los buenos recuerdos del espacio.

“Natalia: *me encantaba, me encantaba escuchar a la gente como hablaba los profesores como enseñaban, como te querían viste, había gente bien, y gente que lo hacía por la guita, como todo, estaba el que onda [gesticula como que la abrazan] dale, ¿viste? [...] tenías una asistente social, la tipa me re contenía, la quiero mucho, la sigo viendo, dos por tres me junto con ella, entonces, esas cositas, te hacen”.*

Esta centralidad que expresa Natalia acerca del factor humano, o podríamos llamarle, *la cara humana de la política*, se vuelve crucial a la hora de entender los procesos que los individuos viven en una institución, especialmente cuando nos referimos a poblaciones vulnerables e instituciones que deberían generar esfuerzos inclusivos. El trabajo Castro et al (2012) da cuenta de forma exhaustiva de la relevancia de los operadores concretos (educadores, profesionales) a la hora de desarrollar una labor específica. La autora, hace hincapié en los procesos de *personalización* y *personificación*, según los cuales se establece un vínculo entre el operador y el destinatario de la política, que permite ponerse en el lugar del otro, y lograr una unicidad en el vínculo diferente a las demás.

Los autores subrayan la importancia de *co-construir* los problemas, las demandas, y las formas en que se realiza las intervenciones en cada situación en particular. En esta línea, podría decirse que las instituciones educativas, especialmente aquellas que trabajan en contextos de extrema pobreza, deben ser capaces de adaptar su propuesta pedagógica en función, y en una co-construcción con los usuarios del sistema, reconociendo al otro en su diversidad. “El papel de la maestra mas allá de su rol pedagógico, el componente afectivo y el establecimiento de un vínculo personalizado, parecen jugar un rol fundamental. Se constituyen en figuras claves que permanecen en la memoria de los sujetos como soporte de su proceso inclusivo” (Castro, 2012:243)

Angie, entrevistada, describe de forma ilustrativa la pérdida del sentido y el vínculo implicada en la burocratización de las relaciones interpersonales:

Entrevistador ¿Y los profesores? ¿Tuviste problemas con ellos?

Angie: No, eran insoportables... eran papeles pa todos lados.

Lo dicho hasta aquí tiene como correlato fomentar una cultura educativa integradora, que *socialice* y permita un mayor vínculo entre los estudiantes entre sí y con los agentes institucionales, formando una *comunidad educativa* que se mantenga en el tiempo y dote a los individuos de redes sociales que en varios de los casos estudiados carecen.

El formato escolar y el tipo de centro

Los relatos de los jóvenes permiten entender que lejos de tener una actitud irreflexiva ante su formación o sus gustos, ellos tienen ideas acerca de que quisieran estudiar o realizar para vivir. Abundan las solicitudes de hacer peluquería, repostería, cocina entre otros, sin embargo, éstas personas no encontraron el ámbito para realizarlo, sea ya porque la oferta no existía, porque carecieron de información de cómo presentarse, o porque luego de inscriptos, las tareas del hogar, y los problemas de accesibilidad se lo impidieron.

El relato de Gabriela permite comprender nuevos elementos del sistema educativo. Ella, con sus 24 años, menciona que querría volver a estudiar “*porque ahora está más*

grande". Visualizando su percepción de un espacio educativo que es *para grandes*, cuando en realidad es un espacio para *crecer*. Lo expresado revela nuevas facetas del adultocentrismo imperante en el sistema, acoplándose a esa noción postulada por Stanley Hall (1904), según la cual la vida es una serie de etapas cuyo punto *culmine* es la *adultez*. Cabe pensar entonces en un centro que no deja espacio la expresión de una forma de ser no adulta, o de una forma de ser joven y que termina distanciándose de lo que *en ese momento* les interesa aprender, (Charlot, 2008). En efecto, Gabriela no deja de estudiar por complicaciones externa, cuidar a sus hermanos o hijos, o falta de recursos, sino que simplemente, *quería otras cosas*. Desde la mirada de Lipovetsky (2003) el sistema educativo uruguayo, quizá ha dejado de intentar *seducir* a los jóvenes, en un espacio social marcado por la diversidad y densidad de estímulos, y donde los *saberes* y *certezas* que brinda el sistema educativo, compiten con aquellos que brindan el grupo de pares, y los medios masivos de comunicación, pautando formas de relacionamiento, de racionalización de la vida, y de conformación de las aspiraciones. (Willis, 2007).

En casos como el de Dylan, que dice "*a mí no me gusta nada*", dejan en evidencia que la necesidad, no solo de abrir espacios para las demandas de los jóvenes, sino generar canales de participación para ayudar a construir esas demandas, a abrir las fronteras cotidianas, y a *descubrir lo que les gusta*. A nivel de política global, esto implica, en segundo lugar, la necesidad de contar con mejores datos poblacionales a la hora de establecer cursos y programas en una zona, tal que permita una mejor captación de los usuarios potenciales, así como una mejor difusión de las posibilidades educativas por parte de los agentes territoriales. En tercer lugar, es imprescindible contar con un seguimiento mayor de los estudiantes que han podido ingresar a las aulas: saber que dificultades enfrentan para mantenerse dentro de ella, y dotar a los centros de mayores recursos para generar acciones tendientes a su retención dentro del sistema. En cuarto lugar, y a nivel macro, se vuelve importante tender a un sistema que genere mecanismos establecidos de innovación y adaptación del centro al entorno, los cuales se encuentran garantizados formalmente por la Ley de Educación, pero que hasta el presente no han sido explotados.

La discusión de fondo, por tanto, refiere a discutir los *formatos escolares* más eficientes para desarrollar la labor educativa en cada espacio social, (Bordoli, 2012). En el trabajo de Alonso y Fernández (2012) acerca de los programas de inclusión social, se describe de forma exhaustiva las lógicas de funcionamiento de los espacios de educación no formal. En particular, se enfatiza el rol privilegiado que le brindan los centros juveniles a la familia a la hora de educar, buscando acuerdos educativos que incluyan al estudiante, al centro, y a la familia. Esto contrasta con ciertas lógicas de las instituciones liceales en las cuáles se pretende trabajar puertas para adentro, concibiendo al entorno como un límite del cuál es mejor *cuidarse* (tal como evidencia la *securitización* de los centros, que incluye rejas y efectivos policiales en las puertas (Emery 2014) y en las cuáles se coloca a las familias en una dinámica según la cual *solo vienen para molestar* (Rivero, 2013). Las lógicas descritas en éstos centro juveniles, con participantes rotativos, y con propuestas diseñadas en función del estudiantado, permite concebir una forma de educar con menor rigidez, y un intento mayor de adaptación al sujeto que en definitiva usufructúa su *derecho* a educarse. No se quiere fundamentar con esto, el hecho de que la rotación estudiantil sea un valor positivo, sino que parece necesario generar lógicas que reduzcan la barrera de los estudiantes que desertaron para volver a integrarse al sistema.

Asimismo, los jóvenes entrevistados dan cuenta de muchas necesidades insatisfechas al encontrarse excluidos de los servicios mercantilizados (Esping-Andersen, 2010), y cómo dichas necesidades se transforman en brechas insalvables que impiden la continuidad en el sistema educativo. Estos elementos, que presentan una diferenciación por género, e incluyen desde necesidades alimentarias, de cuidado de familiares, o de situaciones de violencia, invitan a pensar acerca de nuevos formatos que debería adoptar un centro educativo que busque la inclusión de éstos jóvenes.

Caroline menciona que para volver a estudiar debería dejar de drogarse, para lo que quiere ser internada en un centro de rehabilitación pero no sabe cómo conseguir ayuda. Además, menciona que debería tener el apoyo de su familia, que hasta entonces no tiene. Asimismo, dice que *“le tienen que tener paciencia”* porque cree tener *“problemas de aprendizaje”*.

Diego cuenta que dejó de estudiar en un momento en que se mudó, comenzó a trabajar y no volvió al liceo. No se cuestionó mucho sobre el tema, simplemente no le dieron ganas, y no creyó estar perdiendo de algo. Su historia reviste gran interés en tanto versa sobre la extrañeza que sienten éstos jóvenes acerca del sistema educativo: muchos lo desconocen, lo han olvidado, y no les genera mayores inquietudes. Resulta necesario por tanto, conformar un espacio donde en el liceo sucedan cosas visibles para los jóvenes. El centro educativo, debe buscar ser un centro dinamizador de la comunidad barrial, de modo que los jóvenes tengan opiniones sobre él, que discutan, que discrepen, pero que deseen estar dentro, ser parte.

Natalia enuncia que para volver a estudiar tendría que salir de la calle, y lograr estabilizarse económicamente. *“nosotros al ritmo que vamos seria un hombre que nos tendría que sacar. Porque ¿cómo cambio yo acá?”*

Desafiliación femenina y necesidad de un sistema de cuidados

Conforme es señalado por el INJU (op.cit), así como por Filardo (2011) podemos establecer que las mujeres que no estudian ni trabajan debido a la realización de tareas del hogar duplica a la de los hombres. Al mismo tiempo, de los jóvenes que no estudian ni trabajan, aquellos que se dedican a las tareas del hogar (categoría donde predominan las mujeres) un 75% se encuentra *“emancipado”* es decir que vive en un hogar propio, que no es el de sus padres ni el de sus abuelos. En los relatos encontramos una demanda de parte de algunas jóvenes que integran ésta categoría, que explican como dejaron de estudiar por estar embarazada y luego para encargarse de la crianza de los hijos. Si bien ésta realidad se cimienta sobre una desigualdad de género, que pone al varón en el escenario público y relega a la mujer al hogar (partiendo de la base de estructuras heteronormativas), resulta de interés considerar el margen de incidencia que puede tener el sistema educativo ante éste panorama, tomando en cuenta que éstas lógicas operan con fuerza, y que en la actualidad están implicando el dejar afuera a buena parte de las mujeres que potencialmente podrían estar estudiando. Encontramos entonces un costo de oportunidad que reside en no poder adoptar lógicas de funcionamiento educativo que incorporen a los hijos, familiares u otras personas a cargo.

Valeria: que haya un lugar en dónde dejar a tus hijos, eso es fundamental. Claro, es esa la solución, que alguien me cuidara los niños.”

Catherine: “mira como estoy viviendo, no puedo vivir así yo [...] yo me muevo para estudiar, eso no tiene nada que ver, pero ta, yo ahora quisiera estudiar, lo que pasa que

claro, yo ahora ya tengo dos hijos, entonces claro, para mí no, se me dificulta, anda a saber capaz que mañana alguien me dice te los cuido, está todo bien, pero claro, imagínate tengo la cabeza, una en el estudio, una en mis hijos”

Los varones y la carga de proveer

En contraposición a la situación de las mujeres, el 86% de los varones jóvenes que no estudian ni trabajan y no son los responsables de los quehaceres del hogar, viven con sus padres o abuelos (op.cit). Esto es visible en los relatos masculinos que centran la problemática del estudio en otros factores: “*las ganas*”, el “*conseguir un trabajo*” entre otras de índole individual. De las entrevistas se puede concluir, sin embargo, que así como pesa sobre las mujeres el deber de hacerse cargo de cuidado de las familias, el rol masculino, identificado como *hombre proveedor, hombre productor, y hombre prestigioso* (Kaufman, 2014), genera también una fuerte presión hacia los varones de ser los responsables de la supervivencia de las familias. Este elemento que puede no ser problemático en las familias de clases medias y altas, en las familias de clase baja conduce a los varones a un ingreso temprano en el mercado laboral (Filardo, 2011) perdiendo para sí las pretensiones de proyectarse en el futuro. Este elemento es visible en el fuerte sesgo masculino que tiene la deserción en el sistema educativo a medida que aumenta el nivel. De este modo, la búsqueda de la revinculación educativa de los varones en estos contextos, debe ser pensada *buscando los apoyos* y el compromiso de *las familias*, a modo de resimbolizar el rol del varón en la familia, permitiéndole un horizonte más amplio de proyección.

Supuestos para la revinculación educativa

Lo dicho hasta aquí ha intentado dar cuenta de experiencias y sensibilidades que se encuentran presentes en la biografía de éstos treinta y tres jóvenes entrevistados. Se han delineado asimismo algunos espacios donde el sistema educativo podría ejercer una mayor y mejor incidencia, aspecto que se quiere profundizar aquí.

En primer lugar, parece necesario que el sistema educativo brinde una nueva imagen, que busque cautivar o *seducir* al estudiante, basado en lógicas de convivencia y participación que permitan, por un lado, que el adolescente disfrute de su experiencia en la institución, y por otro, que tenga capacidad de injerencia en las formas organizativas del centro. Esto implica transformar ciertas prácticas disciplinarias, para que sean lineamientos que ordenen el funcionamiento del aula, y no se transformen en constreñimientos que erosionen el vínculo entre los adolescentes y el centro educativo.

En segundo lugar, parece imprescindible dotar a los centros de un mayor personal, permitiendo un trabajo personalizado con los estudiantes, mejorando el seguimiento de las situaciones, trabajando en conjunto con las familias y la comunidad barrial, e intentando desburocratizar la experiencia educativa. Estos dos elementos, deben tender a mejorar la autopercepción de los adolescentes como sujetos activos, creativos y propositivos, buscando estimular su autoconfianza y la autoestima.

En tercer lugar parece importante trabajar dos lógicas diferentes que inciden en la desvinculación educativa, asociadas directamente con el género: por un lado, el embarazo adolescente, que significa el retiro de las mujeres del aula y su relegamiento al hogar: y por otro, la necesidad de los varones de ingresar tempranamente al mercado de trabajo, factor que es expresado con fuerza como una obligación de proveer. Estos elementos deben ser trabajados no solo desde grandes políticas educativas (donde se

subraya la posibilidad de crear un aula para padres e hijos; o becas de estudio a nivel de ciclo básico), sino también desde el centro, incluyendo estos elementos en las líneas de trabajo curricular y extracurricular, y buscando el diálogo con las familias sobre estos ejes.

Esto apunta a la posibilidad de cambiar las funciones que tradicionalmente ha desempeñado el centro educativo, e incorporar deportes, atención psicológica de forma personalizada, cubrir necesidades alimentarias, o generar dinámicas de trabajo familiar, entre otras.

Apéndice metodológico: la importancia de innovar

Las entrevistas realizadas, dan cuenta de una dificultad metodológica: los adolescentes y jóvenes entrevistados no siempre dispusieron de la palabra como recurso, tal que en ocasiones les resultó difícil el contar su historia, expresar ideas o sentimientos, (antecedentes pueden encontrarse en Sica, 2013). Esta situación refleja la necesidad de que los investigadores adoptemos nuevas herramientas, por ejemplo, de la dinámica de grupos, el esquizoanálisis o de la educación popular, que incluyan vehículos no verbales de transmisión de sentido, y que trabajen desde el dibujo, el movimiento del cuerpo, o la fotografía, rompiendo con los abordajes convencionales centrados en la palabra y el discurso como objeto central de la investigación.

Conclusiones

En el presente texto se ha intentado abordar la problemática de la desvinculación educativa de jóvenes que no estudian ni trabajan y pertenecen a hogares de extrema pobreza, buscando describir elementos de sus historias de vida, los fenómenos asociados a su desvinculación, y los factores que deberían modificarse para su eventual revinculación al sistema.

Como primer elemento, se describen las condiciones de extrema precariedad en las que viven, enfatizando la *inestabilidad* como un rasgo que marca su identidad y su dificultad de proyectarse a largo plazo. Se describen procesos de estigmatización que viven éstos jóvenes, visibles en los discursos políticos, mediáticos e institucionales, que laceran su autoconfianza.

Asimismo, se describen lógicas institucionales que deberían ser repensadas para un mejor vínculo con los adolescentes, en especial, la convivencia y participación, buscando *nuevos formatos escolares* que aborden las diferencias de género e profundicen líneas de trabajo con la comunidad y la familia, así como incorporando nuevas funciones a nivel nutricional y de un sistema de cuidados.

Bibliografía

Alonso, Cecilia; Fernández, Tabaré (2012) *Programas de inclusión educativa en La zona de Maroñas, Montevideo. Un estudio de casos sobre La implementación*. En Vulnerabilidad y exclusión. Vol. 5. Montevideo, MIDES. Pp. 101-118

Barran, José Pedro. (2004) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Bauman, Zygmunt (1999) *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Blumer, Herbert (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora

Bordoli, Eloísa (2012) *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos*. En *Vulnerabilidad y exclusión* Vol. 5. Montevideo, MIDES. Pp. 71-84

Castel, Robert (2004) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós

Castro, Irma et al (2012) *El lugar del sujeto en las Políticas Públicas Sociales. La perspectiva de sus destinatarios*. En *Vulnerabilidad y exclusión*. Vol. 5. Montevideo, MIDES. Pp. 239-248

Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Trilce.

Duarte Quapper, Claudio. (2014) *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. En http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131955/Discursos_de_resistencias_juveniles_en.pdf?sequence=1 [Acceso 28/5/2014]

Durkheim, Emile (1993) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Alianza.

Emery, Mariana (2014) *Nuevas medidas de seguridad en los liceos públicos de Montevideo. ¿Qué significa para los jóvenes? Un estudio de caso del Liceo Francisco Bauzá*. Montevideo UR-FCS.

Esping-Andersen, Gosta (2010) *Los tres grandes retos del Estado de bienestar*. Barcelona, Ariel.

Filardo, Verónica; Cabrera, Mariana, y Aguiar, Sebastián, (2010) *Encuesta nacional de Adolescencia y juventud*. Segundo informe. Montevideo. INJU-Infamilla-MIDES

Filardo, Verónica (2011) *Transiciones a la adultez y educación* RUMBOS, UNFPA

Filardo, Verónica; Mancebo, María Esther. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, U.R. CSIC.

Fraiman, Ricardo y Rossal, Marcelo (2009) *Si tocas pito te dan cumbia: esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo, Ministerio del Interior.

Hall, Stanley (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York, Appleton

INJU (2014) *¿Ni-ni? Aportes para una nueva mirada*. En http://www.inju.gub.uy/innovaportal/v/21241/5/innova.front/ni_ni_aportes_para_una_nueva_mirada Consultado el 27/5/2014 [Acceso 28/5/2014]

Kaufman, Michel (2014) *Los hombres, el feminismo, y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. En <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiencias-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf> [Acceso 28/5/2014]

Lipovetsky, Gilles (2003) *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama

Lolis, Dione (2013) *Os modos de viver e de pensar de grupos jovens residentes em áreas de segregação socioespacial na cidade*. Ponencia en el XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 32.

Lovesio, Beatriz; Viscardi, Nilia (2003) *Los estudios de la mujer y los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo*. En revista de Ciencias Sociales Montevideo, Vol. 16 no.21, agosto 2003

MEC (2012) *Encuesta de logro educativo alcanzado por la población*. En <<http://educacion.mec.gub.uy/mecweb/container.jsp?contentid=927&site=5&channel=mecweb&3colid=927>> [Acceso 15/7/2013].

MIDES (2013) *Informe. Seguimiento y evaluación de actividades y programas*. (2011-2012)

Rivero, Leonel et al (2009) *Voces sin eco. Los policías en el Uruguay: ¿agente omitido?* En <<http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2016/Ponencia%20GT%2016%20Rivero%20et%20al.pdf>> [Acceso 28/5/2014]

Rivero, Leonel. (2013) *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos*. Montevideo, UR-FCS.

Sica, María José (2013) *Proyectos de vida de jóvenes en el medio rural, ¿deseos reales o preferencias adaptativas? Caso Pueblo Fernández, Salto*. Tesis de grado, Montevideo, UR-FCS.

Viscardi, Nilia, (2011) *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación*. Análisis y propuestas, FESUR, Montevideo, Uruguay.

Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolás (2013) *Gramáticas de la convivencia*. Montevideo, ANEP.

Willis, Paul. (2007) *Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI* En Marrero, Adriana: "Educación y modernidad hoy". Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.



Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay