

Los desafíos sociales de la obligatoriedad en la Educación Media

*Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación
Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR,
Montevideo, 10-12 de setiembre de 2012*

Verónica Filardo

Departamento de Sociología

veronica@fcs.edu.uy

Resumen

Un plano a distinguir dentro de los desafíos que enfrenta la universalización de la Educación Media es el contexto social en que enmarca. Los logros educativos que obtienen los y las jóvenes del Uruguay en el 2008, distan mucho de acercarse a lo que dicha ley les "obliga". Uno de cada tres logra culminar el nivel medio. Los resultados muestran fuerte inequidad. Llevar el derecho a la educación al "deber" de aprobar la educación media, configura de un rol social fijo (estudiante) hasta determinada edad, lo que repercute en otras dimensiones de la vida de los jóvenes (trabajo, autonomía y emancipación).

Se reflexiona sobre el vínculo educación-trabajo. Teóricamente a los 18 años se egresa de Educación Media, pero esto dista de la edad promedio en que se acredita el ciclo. La repetición también muestra inequidades, como resultado y en el impacto sobre las trayectorias de los jóvenes.

Se identifican elementos que desafían a la propuesta educativa actual, -y condicionan cualquier alternativa - que operan en las nuevas generaciones y sus familias, el ethos de época marcado por un exceso de presente, mientras se pierde la mirada al futuro en horizontes de largo plazo, y el desencanto de los docentes producto del deterioro del programa institucional (Dubet; 2006).

Por otro lado, se repasan los discursos sobre las diferencias entre varones y mujeres en los resultados educativos y la articulación de las políticas educativas con el sistema integral de cuidados.

Las valoraciones que hacen las familias (la sociedad) de los estudiantes sobre la educación tiene un lugar central en los discursos y repercute en las alternativas que se proponen. Finalmente, la universalización lleva en si misma la heterogeneidad de los estudiantes, la necesidad de lidiar con la diversidad y es uno de los desafíos nodales.

Palabras clave: Educación - Jóvenes- Uruguay

LOS DESAFÍOS SOCIALES DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY

Verónica Filardo

1. Estudiantes ideales, estudiantes reales

Es de interés situarse en cuál es la demanda que recibe la Educación Media en Uruguay hoy. Si bien en este trabajo no se incluyó la consulta a los propios jóvenes, recorreremos los discursos que refieren a ellos. Lejos de poder imputarle una voz a los y las jóvenes que abandonan el sistema educativo, sí es posible visualizar sus trayectorias, sus perspectivas e intereses, a partir de datos secundarios. Por otra parte, también es posible aproximarse a qué se piensa de ellos y de sus familias, a cómo su trayectoria personal se vuelve discursivamente desviada (¿ilegítima ?) a partir de decretar como universal un mandato que no se corresponde con la vida de éstos y éstas jóvenes.

En tanto la ley establece la obligatoriedad de la aprobación de la Educación Media, prefija el rol del estudiante hasta un mínimo de dieciocho años ¹. La pretensión de homogeneización en la duración de esta condición por parte del Estado, permite reflexionar sobre sus implicancias en lo que refiere a las trayectorias juveniles y a la articulación del rol de estudiante con los demás roles que progresivamente van asumiendo los jóvenes en la diversidad de transiciones a la adultez que viven, en particular las relativas al ingreso al mercado de trabajo y la conformación de núcleo familiar propio. El mandato de ser estudiante hasta los dieciocho años no siempre es compatible con el desempeño de otros roles (trabajo no remunerado en el hogar; o trabajo remunerado fuera del mismo). En este sentido, la "moratoria social" (Margulis, 1996) entendida como dejar en suspenso el desempeño de otros roles (asumidos como de adultos) mientras se estudia, no es una opción para todos. Por eso decimos que no todos tienen el derecho a la moratoria y, si se hace corresponder moratoria a ser joven, no todos tienen "derecho a la juventud".

1 Referimos a un mínimo sin considerar el rezago que implica la repetición tanto en primaria como en secundaria. Lo que implica que todos esos/as jóvenes, estarán aptos para culminar la educación media luego de tener dieciocho años, dependiendo el rezago que tengan. También se debe tener en cuenta el posible abandono del sistema educativo por algunos años.

Como se presentó anteriormente, atendiendo al clima educativo del hogar de origen, los calendarios de los jóvenes (edad en que se experimentan determinados eventos por primera vez) manifiestan grandes distancias, tanto en el inicio de la vida reproductiva, como en el ingreso al mercado de trabajo. Para una alta proporción de los que provienen de hogares de clima educativo bajo, estas transiciones se experimentan antes de los 18 años. Por tanto, es posible interrogarse sobre la capacidad del Estado para garantizar el ejercicio del derecho a la educación para estos jóvenes. Establecer la obligatoriedad de 14 años de educación formal, implica no solo asegurar el acceso al nivel medio, sino generar las condiciones que permitan la continuidad en el sistema educativo hasta su aprobación (para una gran parte de ellos una vez pasados los 20 años, dadas las tasas de repetición tanto en el nivel medio como en Primaria). Aún más, implica que los y las jóvenes (y sus familias) decidan ejercer el derecho a asistir a centros educativos, -al menos hasta aprobar el nivel medio-, desde el 2008 consagrado obligación.

La "educación para todos y todas" significa entonces albergar al interior del sistema educativo muy diversas situaciones; condiciones juveniles diferentes que no sólo remiten a las distancias en los rendimientos educativos sino en el resto de las esferas en que los jóvenes se mueven, incluyendo mercado de trabajo, familia propia y de origen, así como implica dar respuesta a los múltiples proyectos, y expectativas de rendimiento de la permanencia en los centros educativos, que los jóvenes traen consigo. Este es el principal desafío social que supone la universalización de la Educación Media.

"El cambio más radical y más brutal se debe, sin duda, a la masificación. Mientras que la escuela republicana tenía la capacidad de excluir precozmente a los alumnos que no estaban destinados a "creer", la escuela democrática de masas acoge a todos esos alumnos y con ellos, a la adolescencia, los problemas sociales y el juego de los intereses personales. Los muros del santuario se han derrumbado, y la escuela ya no es un orden regular. " (Dubet, 2007: 82)

Dubet construye tres tipos ideales de estudiantes, en el marco de una escuela que proyecta al primer plano la experiencia escolar. En primer término, los buenos alumnos que, no por azar, son los mejor posicionados en la estructura social, de mayores capitales educativos de sus familias de origen, en que se mantiene el valor de la educación, que ellos mismos internalizan. Desarrollan estrategias racionales, y sin duda postergan las transiciones de otros roles sociales (hijos y trabajo). En segundo lugar los alumnos de mal desempeño, que provienen de peores posiciones estructurales de origen

("viven su escolaridad bajo la forma de un ajuste mínimo") . Para Dubet el principal desafío de estos jóvenes es sobrevivir en el sistema. En tercer lugar se encuentran los alumnos que se sitúan contra el sistema, que tienen malos resultados y también provienen de las posiciones más desfavorecidas. *"Estos alumnos no aceptan identificarse con los juicios escolares que los invalidan y los afectan más porque la escuela democrática de masas no deja de afirmar que todos pueden aprobar los estudios si así los desean y que, por ende, cada cual es responsable de su fracaso. En lugar de encerrarse en una imagen degradada de sí mismos esos alumnos rechazan totalmente los juicios escolares y, además, terminan rechazando a sus docentes y a sus compañeros que se adhieren al mundo escolar"*. (Dubet, 2007:72)

La tipología de los alumnos tiene interés porque centra la discusión en la experiencia escolar de los jóvenes, si bien en general el debate gira en torno a lo que debe hacer el centro educativo con estos jóvenes (*estos desconocidos*, dirían Rama y Filgueira en el título del informe de la ENJ en 1990). Ubicarse desde el punto de vista de los alumnos es la excepción, y ciertamente no ocurre en el periodo en que transcurre el debate entre el 2011 y 2012.²

Según el autor, en la escuela de masas las desigualdades se desplazan de la sociedad a los individuos. Ya no se identifican con funciones, posiciones y destinos sino *que "se cristalizan en pruebas que todos deben enfrentar con recursos desiguales y que los ponen en el juego como individuos singulares. En ese sentido, se produce una individualización en la vida social, una transferencia de las pruebas hacia los sujetos. Por eso, aunque la escuela democrática de masas es menos injusta que la de la tercera República, sus injusticias son mucho menos tolerables. El desprecio puede ser brutal cuando alcanza a los alumnos orientados hacia las formaciones menos valoradas, pero en general es mucho más difuso cuando cada cual sufre la amenaza de ser indigno de la competencia en la que está participando y de la igualdad de oportunidades que le es propuesta"* (Dubet, 2007; 73)

² No obstante vale hacer la mención que se están llevando a cabo al menos 5 investigaciones desde esta perspectiva en el marco del Taller Central de la Licenciatura de Sociología: Jóvenes, Juventudes y Políticas Públicas (2010-2012)

En este trabajo se enfoca en cómo se visualiza entre los entrevistados/as³ los desafíos sociales para la universalización de la Educación Media. En la medida que los sujetos no transitan exclusivamente en la esfera educativa, sino que su vida transcurre también en otros ámbitos de socialidad, familiar (de origen y propia) laboral, etc., se colocan algunos factores como condicionantes de sus trayectos en el sistema educativo⁴. Es así que se mencionan las diferencias entre varones y mujeres en los recorridos, el ingreso al mercado de trabajo como factor predominante en los varones; la maternidad adolescente y los cuidados en el hogar (no necesariamente de hijos propios) para las mujeres. Asimismo se presenta algunos elementos manifestados en las entrevistas sobre la articulación entre el SNC y el sistema educativo. Las familias son una pieza fundamental en las explicaciones de la deserción en Educación Media, aunque se describen dos perspectivas desde la mirada de los entrevistados: las familias desvalidas, en que la educación está desvalorizada, y las familias en su carácter potencializador para producir cambios en las condiciones educativas del Uruguay.

2. El ajuste entre la experiencia subjetiva de los estudiantes y la institución educativa

Este apartado se ocupa de describir cómo se percibe en los entrevistados, el ajuste entre la experiencia subjetiva de los alumnos y la institución en el marco de la Educación Media para todos y todas. Se verá que sin excepciones, se mira desde el punto de vista de la institución: cómo hacer para dar cuenta tanto de las desigualdades que traen consigo los alumnos, como con la diversidad que existe entre ellos⁵.

La igualdad como base de los derechos fundamentales de todas y todos los ciudadanos, en el sistema educativo, remite a una homogeneidad en las formas y contenidos de este la propuesta educativa. La oferta lleva asimismo un supuesto que no se cumple: es igual de pertinente, interesante y deseable para la vida de todos los y las jóvenes.

3 El trabajo se basa en entrevistas a informantes calificados de diferentes ámbitos (político, académico, autoridades de ANEP-CODICEN, Consejeros de CES y UTU, inspectores, directores y docentes de Educación Media y técnicos de Programas Focalizados.

4 En gran medida porque la pauta de entrevista los mencionaba.

5 La distinción entre desigualdad social y diversidad adquiere centralidad. Al respecto se remite al documento de Renato Opertti (2012), en que se plantea que si bien el sistema educativo uruguayo ha enfrentado la desigualdad, difícilmente este preparado para enfrentar la diversidad en las aulas.

"No alcanza con la oferta sino también con la posibilidad de sentirse llamado por esa oferta, que la oferta sea homogénea no quiere decir que el otro se sienta llamado. En este sentido definitivamente la homogeneidad no fue la solución" (entrevista 1).

"Ser iguales es ser homogéneos, entonces lo que quedaba por fuera de esa idea era toda diferencia que no fuera en el sentido del patrón cultural dominante, esa fue la idea de igualdad que cultivamos y que se traduce en este contexto de homogeneidad." (entrevista 24)

El siguiente razonamiento de un entrevistado, que reproducimos a continuación, si bien coloca adecuadamente el giro en la pretensión universal de lo que antes era para algunos, y sus consecuencias, vuelve a centrarse en la propuesta adulta, institucional, sin dar cuenta de la experiencia de los estudiantes. No se desprende de su discurso, la necesidad de estudios que permitan comprender a los sujetos (los que continúan y los que abandonan).

"Uruguay ha tenido un proceso de masificación en la enseñanza media ya desde hace unas cuantas décadas pero esto no ha implicado que el conjunto de adolescentes puedan transcurrir por todo ese subsistema por lo cual habría que indagar las causas que hacen que esto no se pueda cumplir. Allí hay una serie de diagnósticos que circulan, la perspectiva es que hay una insuficiencia en la construcción del problema, en el sentido que hasta ahora todas las lecturas enfatizan particularmente en los estudiantes como el factor más problemático o sus familias, o sus contextos socioculturales, y hay una abundante producción empírica que muestra que quienes más fracasan son quienes viven en lugares con menor nivel sociocultural y socioeconómico. Y esto que por un lado es cierto me parece que invisible otros factores que tiene que ver con cómo los propios sistemas producen exclusión, y sobre todo que históricamente la enseñanza media la función que cumple es de selección social. Tenemos un dispositivo creado históricamente para seleccionar socialmente al cual le estamos pidiendo ahora inclusión. Entonces o revisamos el dispositivo y lo ponemos en sintonía con nuestro mandato de inclusión, o seguimos produciendo expulsión y generando un discurso perverso que siempre termina culpando al que es el perjudicado. Es un discurso muy funcional a las políticas y a los docentes, porque no digo con sentido maligno pero se terminan transfiriendo la responsabilidad al adolescente, a su familia, al medio. Y yo

creo que lo que habría que hacer es repensar el propio dispositivo, la responsabilidad particularmente del Estado, del sistema educativo, de la generación adulta en este proceso. Yo creo que mientras no podamos hacer eso, el problema se va a mantener". (entrevista 24)

A continuación se analizan cuatro aspectos que interfieren con la continuidad en el sistema educativo: las diferencias por sexo, las obligaciones de los y las jóvenes: trabajo y cuidados, y la influencia de las familias de los y las estudiantes.

a. Las diferencias en la continuidad educativa entre varones y mujeres

En la vida institucional operan una serie de percepciones, en ocasiones ancladas en prejuicios y lugares comunes, que no siempre son congruentes con la información estadística disponible, sobre los fenómenos. Se han detectado dos visiones enfrentadas que podrían nombrarse como "pedagogista" y "sociologizada"⁶. La primera enfoca en el sujeto y tiende a no considerar las determinaciones sociales o contextuales, so pena de encasillarlo o estigmatizarlo. Se enfrenta a la perspectiva de corte sociológico que considera los factores estructurales que muestran determinación en las trayectorias, en el ejercicio de derechos, y que estimula el análisis de las desigualdades sociales. Estos enfoques se enfrentan y se detectan en diferentes espacios de intervención de política educativa. Su antagonismo en ocasiones paraliza iniciativas y no contribuye a una mirada que permita una articulación o complementariedad.

En las entrevistas se encuentran estas dos posiciones; que tienen raíces disciplinarias y se reproducen en la formación de los profesionales. El enfrentamiento entre estas dos visiones, se ejemplifica en este apartado sobre las diferencias ente varones y mujeres relativas a la continuidad en el sistema educativo, no obstante es transversal a los temas tratados. El fragmento que se reproduce a continuación representa a la primera visión:

"Nosotros nunca vamos a estudiar los números de esa manera, hay algunas percepciones, que tienen que ver con las construcciones de esta sociedad, que los que más desertan son los varones que tienen que trabajar, pero eso no tiene valor científico. Porque nunca hemos estudiado, a nosotros nos preocupan todos los alumnos. En realidad la normativa refleja alguna cuestión de género muy mínima, por ejemplo, algunas cuestiones del embarazo adolescente, hay un apoyo

⁶ Ambos términos son usados como descalificatorios.

con faltas y eso pero son cuestiones mínimas" (entrevista 4)

La siguiente cita es un ejemplo de la otra visión, informada desde los indicadores:

"Hay un concepto que creo que lo maneja el informe de seguridad humana de Chile y es diferencia de seguridad y habilitación, seguridad que te permite estar integrado a la sociedad a partir de conocimientos y seguridad de realización, las capacidades que te permiten adaptarte y superar los obstáculos y demás. En seguridad y habilitación están claramente mejor las mujeres que los hombres, están más tiempo en el sistema educativo, repiten menos, ingresan más tarde al mercado laboral porque se encuentran estudiando. Hay desigualdades de género a la inversa de las disparidades de género, todos deberíamos tener el mismo derecho de acceder a la educación y hoy los varones tienen menos derecho, dejan antes de estudiar, tienen tasa de repetición del 30% más alta en todos los subsistemas que las mujeres, y no hay una diferencia genética sino que tiene que ver con un tema cultural. Lo que pasa es que cuando uno mira el mercado laboral uno se encuentra con el tema de la seguridad y realización y lo lleva que más allá de que la mujer tenga más acreditación, le haya ido mejor en los estudios, el valor económico en el mercado laboral no es tan así, no se reconoce las capacidades. Desde la ANEP las mujeres están en casi todos los indicadores mucho mejor que los varones pero si uno mira el mercado laboral, el hecho de formarse no garantiza un mejor trabajo porque las diferencias de género son las tradicionales de nuestros países". (entrevista 8)

Los varones desertan más

En general los entrevistados coinciden en que la desafiliación es mayor en el caso de los varones. Se ensayan diferentes argumentos para explicarlo.

"Los datos muestran notoriamente que las mujeres continúan estudiando más que los hombres. Eso tiene dos lecturas, que los hombres se incorporan antes al mercado de trabajo, y la otra es que las mujeres tiene que estudiar más para tener ingresos iguales a los hombres, de una desigualdad simétrica, para compensar una desigualdad social. Por otro lado hay una idea en la sociedad de que el hombre es el jefe de hogar y tiene que salir a trabajar antes. En principio lo que tenemos es eso, hoy las mujeres estudian más y están más tiempo que los hombres y yo lo explico por ese lado. No creo que debamos mantener esa desigualdad." (entrevista 11)

En otras entrevistas las diferencias entre varones y mujeres relativas a la deserción de se

perciben en el seno de las familias. Se alude así que el entorno familiar es capaz de controlar más la trayectoria educativa de las mujeres que la de los varones. También se manifiesta que existen diferencias en torno a los riesgos por género. Se visualiza que la delincuencia, o estar integrados en redes de actividades ilícitas en determinados sectores sociales (aludiendo a quienes concurren a Aulas Comunitarias) es más frecuente entre los varones, lo que plantea dilemas sobre la continuidad en el espacio educativo de sujetos en esta situación.

"(los varones) Tienen un lugar de privilegio más rápido para decir no quiero venir. En las familias se oye más la voz del varón, te lo digo por lo que he aprendido en la práctica. (...) Me traen más empujadas a las niñas, a los varones rápidamente le dan el sí las familias para que no venga más. (entrevista 3)

"Y además creo que (los varones) son más víctimas de las redes de delincuencia y entonces ellos cuando llegan están en una dicotomía, incluso hemos discutido si podemos aceptar a chicos con perfil de delincuencia, hasta qué punto los podemos ayudar o les tenso que decir que si siguen delinquiendo no pueden venir más. En relación a los chicos de aulas. Ahora, cuando son brillantes son increíbles, porque se largan más que las mujeres, en las clases bajas en Aulas, se nota muchísimo la diferencia entre hombres y mujeres, las mujeres no hablan y los varones sí". (entrevista 1)

"Si, generalmente a la mujer le va mejor académicamente que al varón. Por esto mismo que decís, los gurises de contexto tienen otros roles, capaz que hay cosas más vinculadas a la calle, a estrategias de sobrevivencia."

En otro orden varios entrevistados hacen alusión a la construcción de identidades de género, que afectan el desempeño educativo en el caso de los varones ("es más costoso para el varón tener buenas notas").

"Es como se construye la cuestión de género, me parece que hay una cosa muy interesante de que para un varón tener buena calificación en realidad es algo que lo evalúa en términos de reconocimiento de pares, incluso de expectativas por parte del sexo opuesto. Me parece que hay una cuestión de legitimación, de construcción de género muy fuerte. Me parece que es menos costoso para una mujer tener buenas notas que para un varón. Creo que ahí hay un tema de identidades y posicionamientos. Más allá de que ahí habría que pensar las formas de trato hacia los adolescentes que ahí podría producirse un corte. Pero

esto se puede notar en el Borro, que yo trabaje ahí como docente, y trabajé en Pocitos, y estas cosas se dan en los dos lados".(entrevista 8).

b. La vinculación entre la educación y el trabajo

La discusión que se plantea a partir de la realización de las entrevistas respecto a la vinculación entre educación y trabajo tiene varios matices y es abordada con mucho cuidado desde los técnicos y autoridades educativas evitando aseveraciones que determinen lugares estrictos en relación al vínculo entre la educación y el trabajo. Como es de esperar, no es posible desarticular esta cuestión de la discusión sobre los objetivos o fin último de la educación media.

Se identifica claramente la crítica al pensar un modelo de educación que se vincule con el trabajo desde la demanda del mercado de empleo, esto descentraría a la educación de su deber de decidir qué formación requieren los ciudadanos que han de transitar por ella. El riesgo de esta postura, es pensar la educación de manera aislada, como un fin en sí mismo que no logre articular con las otras actividades y contenidos centrales en la vida de los y las jóvenes.

“Pensar en una división tan radical entre educación y trabajo es un problema, pero tampoco es la solución que todos lo que se preparen se preparen solo y exclusivamente para tener un oficio o un trabajo ya. Porque a muchos les puede faltar la perspectiva del mundo en su conjunto. Mucha gente que tendría capacidad para generar conocimiento desde otro lugar se podría perder, no me parece que tenga que ser automáticamente eso.” (entrevista 1)

“Tiene que haber una coincidencia importante, lo que si no puede haber es sometimiento de la educación a las condiciones del mercado, porque la educación o es liberadora o no es educación. Y no es nuevo esto, en lugar ahora de apretar tornillos, teclaremos o mandaremos mensajes de texto o nos comunicaremos por internet, pero en definitiva la formación en humanismo, la capacidad de crítica, eso siempre tienen que ser los objetivos más importantes, esos son innegociables. Después el tratar de conciliar las necesidades de la economía con las pretensiones de la población, obviamente que ese puente lo que tiene que tender la educación.”(entrevista 18)

Desde esta perspectiva, se realiza una crítica a la idea de que la educación atraviesa una crisis por no cumplir con las demandas del mercado laboral, en tanto muchas veces se ha difundido que se necesitan determinados profesionales de los que no hay suficientes

para las necesidades productivas del país. Este lugar, según algunos de los entrevistados colocaría a educación “al servicio” de las necesidades de las empresas. Desde las perspectivas que colocan centralmente el fin de la de educación en una formación humanista basada en los derechos ciudadanos hay una clara reacción a esta lectura.

“Pero no creo como premisa, uno forma una persona y en última instancia uno debe tener herramientas luego para ganar en autonomía, pero no puede ser que el sistema educativo formal público, la agencia de colocación en el mercado laboral, me parece que esa es una mirada para mí que pervierte la razón de ser de un sistema educativo, que vea en el sujeto la centralidad de la formación de un ciudadano.” (entrevista 15)

Es en este sentido, que se identifica un claro consenso entre los entrevistados respecto a la necesidad de incluir el concepto de trabajo, como algo integrado a la currícula de la educación. Se reivindican muchas iniciativas de centros educativos privados, que incorporan la enseñanza de habilidades técnicas como parte de la propuesta curricular, logrando de esta manera integrar conocimientos de distintos tipos sin fragmentarlos en compartimentos estancos, sin vínculos fluidos, como sucede en la educación pública donde uno elige por un liceo o una UTU en función de una opción por una educación técnica o académica, delimitándose así caminos estrictamente paralelos dado que incluso es muy complejo revalidar ciclos entre ambas instituciones.

“Nadie dice que las propuestas educativas deben contar con que los adolescentes exclusivamente estudien. En realidad creo que las propuestas diversificadas y lo más generalistas posibles tienen que incorporar el concepto del trabajo.” (entrevista 11)

“Integrar mucho más los contenidos curriculares de la Educación Media, los contenidos curriculares tradicionales y de la educación técnica. No solo porque eso puede ser interesante para tener un tiempo extendido que no sea ocho horas de matemática, historia o biología, sino porque desarrolla otras habilidades, incluso cognitivas, sociales, y ni que decir el resto por el trabajo manual, que son vitales (...) Es borrar un poco frontera entre contenidos curriculares tradiciones de la educación general y de educación técnica.” (entrevista 19)

“Primero habría que ver la discusión contraposición educación manual e intelectual, hay como un supuesto con este rollo de la sociedad del conocimiento que lo que vale es el trabajo intelectual a pasar que no se dice en esos términos. La propuesta del liceo tradicional apostó a una cultura humanista clásica,

donde lo intelectual era un eje central. A mí me parece que en una cultura democrática el trabajo debería formar parte de la formación más allá de la inserción laboral, creo que el trabajo es productor de cultura- (...) En ese sentido creo que hay que incorporarlo como una cuestión de reconocimiento de la cultura y democratización. Desde los programas de historia hasta el aprendizaje de alguna manera de lo manual como parte de la formación.”
(entrevista 8)

Claramente la fragmentación institucional cristalizada en la división entre los Consejos de Secundaria y Educación Técnico Profesional, al profundizar la división de nuestro sistema educativo determina la radicalización de los discursos respecto a la inminente integración de contenidos en las currículas de educación media. Muchas de los desafíos respecto al vínculo educación y trabajo se colocan en este punto, en el entendido que ambas instituciones debieran unirse en un proceso sinérgico, compartir experiencias y orientarse hacia la creación de una única institución que pueda tener una oferta diversa e inclusiva.

“A mi gustaría pensar en instituciones mixtas, UTU y Secundaria pensando juntos distintas alternativas.” (entrevista 14)

“El tema que para determinados sectores cuando no hay contacto y la educación no te enseñe habilidades, estas en el horno para integrarte. El sistema educativo sobre todo en sus últimas fases finales de la enseñanza media debería estar más preparado para formar en habilidades o competencias. Deberíamos aprender de UTU en este caso, la educación secundaria que es la que tiene más tradición, debería aprender de UTU este tipo de competentes y habilidades.” (entrevista 6)

Otro de los aspectos que recibe gran consenso entre los entrevistados es que desde el sistema educativo se fomente la articulación con la inserción al mercado de empleo, a partir de pensar programas de pasantías o becas que permitan generar puentes de ida y de vuelta en un camino de constante movimiento y sinergia entre un espacio y otro. De esta manera se permitiría una articulación crítica de contenidos, que integrados a una propuesta educativa, logren insertarse en la formación ciudadana, trascendiendo el ingreso meramente instrumental al mundo laboral, acompañándolo con espacios educativos que permitan la continuidad en la formación de los y las jóvenes.

“Hay que pensar la introducción de aspectos del trabajo en la educación media, no como trabajo remunerado como si fuera una fábrica. No en la misma

categoría que un obrero o trabajador adulto pero me parece que el mundo del trabajo debería estar mucho más presente, ser más contenido en la educación media. Por lo tanto hay que pensar, experiencias, llámale pasantía, práctica.” (entrevista 9)

“¿Por qué “estudiar o trabajar”?, es “y” trabajar. Estas cuestiones, generar para todos los jóvenes que puedan tener un régimen de pasantía, con empresas privadas, que facilitan un espacio de aprendizaje. Que te puedas insertar en el mundo del trabajo. La pasantía es un instrumento para la formación, soy de hacer educación fuera del aula y con mundo del trabajo. El sistema educativo tiene esa concepción de educación o trabajo.” (entrevista 10)

Emerge la necesidad de una articulación entre la educación y el trabajo que pretenda generar espacios pedagógicos, en el marco del sistema educativo, sobre el trabajo. Esta iniciativa resulta acorde con las situaciones mencionadas anteriormente referentes al ingreso de los jóvenes en el mercado laboral con la intención de independizarse económicamente de sus hogares de origen, o aportar a los mismos. En la medida en el que sistema educativo logre mostrarse permeable a esta realidad, a partir de incluirla desde los contenidos curriculares, y por tanto visibilizarla como legítima y compatible con la continuidad educativa, además aportando herramientas para que los jóvenes logren situarse en el espacio laboral de manera más crítica y reflexiva, seguramente estaremos frente a grandes avances en la relación entre el sistema de educación formal y el trabajo.

Esta idea basada en la aproximación de ambos espacios, planteada con énfasis en el sentido pedagógico que ha de tener la educación hacia contenidos relacionados con el trabajo, se vincula fuertemente con una intención inclusiva, desde la que se pretenden contemplar las situaciones de todos los y las jóvenes. Se reconoce que existe un vacío entre la salida del sistema educativo y el ingreso al mercado laboral, ya sea porque se abandona el liceo antes de lo que se puede comenzar a trabajar, en este sentido la edad opera como una limitación, pero también las necesidades del mercado que muchas veces no ofrecen lugares de calidad para estos jóvenes. Existe una preocupación hacia que la educación se vuelva más inclusiva de las distintas realidades, y que la opción por trabajar, no defina un camino que excluya la integración educativa.

“Y no creemos que tenga que haber un grupo de jóvenes que tenga que estar dedicado al estudio y otro al trabajo. La idea es que se puedan combinar ambas cosas, y ahí está el desafío Pero tampoco que algunos tengan la posibilidad que

puedan terminar a los 18 años y otros que no lo puedan hacer y que terminan a los 15 años porque eso genera desigualdades. Está comprobado que a mayores estudios mejores condiciones laborales. Si estamos todos en la misma podemos tener mejores condiciones por lo menos de partida, más igualitarias.” (entrevista 11)

En lo relacionado a los efectos que pueda provocar la Ley de Educación al decretar la obligatoriedad de la educación media, parte de la discusión se centra respecto a las edades, tal como lo planteamos al comienzo al delimitarse “edades para estudiar” y “edades para trabajar”. Evidentemente esto también se articula con una legislación relativa al trabajo de los y las adolescentes⁷, que establece que recién a partir de los 15 años podrán trabajar en el marco de un carné de habilitación regulado por INAU y otorgado con consentimiento de la familia y el empleador. Desde los entrevistados, no se entiende que la aprobación de la Ley genere modificaciones en la articulación entre educación y trabajo, lo que señala los pocos efectos que el decreto de la obligatoriedad por sí mismo pueda generar. Se identifican los problemas antes mencionados desde antes de la aprobación de la Ley.

“Si tuviéramos un sistema más ajustado a los jóvenes, no creo que el darle la obligatoriedad por ley genere un extra bloqueo. Tenemos problemas desde más abajo de que ese sistema no está previsto, ese grado de libertad”. (entrevista 13)

Desde esta misma perspectiva, se sitúan fundamentalmente los discursos de actores situados en cargos de Dirección o Direcciones de programas. Quienes si bien adhieren en los puntos anteriormente desarrollados, perciben cotidianamente la deserción de los estudiantes, vinculada o no al mercado laboral.

“Está bien, antes de los 18 años los jóvenes son jóvenes y no tiene que trabajar, pero nosotros tenemos una realidad de la que no podemos obviar. Y tenemos que hacernos cargo, capaz que a mucha gente no le gusta pero si estos jóvenes igual trabajan, capaz que se les podría garantizar de otra manera, si los permisos de trabajos fuera más accesibles y no tan rígidas y controladoras porque van a trabajar. Y si no van a delinquir.” (entrevista 10)

“Educación media no debería tener ningún vínculo con el trabajo, creo que las instancias y la formación y capacitación para el mundo del trabajo son posteriores.

7 Código de la Niñez y la Adolescencia. Capítulo XII

Sabemos que en la realidad no se da, y por eso el FPB, tiene tanto éxito, porque es como esa doble oferta, hago educación media y además me preparo para el mundo del trabajo. No celebro que los menores de 15 años estén con la cabeza pensando en el mundo del trabajo, me parece nefasto. Una mala consecuencia de una historia, es como vos me dijeseis qué relación tiene al primaria con el trabajo, ninguna, no debería tenerla. Y la educación media básica tampoco debería tenerla.” (entrevista 16)

Desde estos actores, el trabajo se ve como una competencia con la educación y la lectura se realiza desde los efectos negativos que tiene en la trayectoria educativa el comenzar a trabajar.

A partir de este recorrido por los aspectos centrales de los discursos de los entrevistados, resulta interesante volver a situarnos en los sujetos de la educación. ¿Cómo se puede incluir desde el sistema educativo una perspectiva de derechos, que sin ser exclusiva para la educación logre integrarse con otras opciones de los y las jóvenes? Podríamos pensar en trayectorias de ida y vuelta entre la educación y trabajo, que se mantengan en un movimiento constante de enriquecimiento mutuo. La obligatoriedad de la educación media no sitúa a la educación por encima de otros derechos ciudadanos, por lo que un reconocimiento y la generación de mecanismos institucionales que favorezcan el vínculo entre educación y trabajo operaría a favor de reconocer trayectorias complejas y diversas. En este sentido, desde varios entrevistados se reconocen como positivos algunos planes de educación para jóvenes y adultos ⁸ que no han culminado la educación media básica, con currículos adaptados a las necesidades de los y las estudiantes, mayoritariamente desarrollados en horario nocturno (que busca una conciliación con la integración laboral). Sería interesante deconstruir el supuesto sobre el cual estos planes se conciben, respecto a una delimitación por edades que remite a lo esperable para cada edad, a una concepción que restringe las posibilidades en función de lo que institucionalmente se espera que cada individuo realice en un momento dado. La clave está en colocar al sujeto particularizado, por tanto a una diversidad de sujetos, como centralidad en el proyecto educativo.

“Es preciso construir trayectorias educativas en las que el reconocimiento y la acreditación impliquen al sujeto desde su historia laboral pero no solamente; la identidad de los sujetos conlleva un conjunto de experiencias que deben ser reconocidas

⁸ Por ejemplo el Plan 2009, Ciclo Básico para adultos y estudiantes con condicionamiento de salud. Destinado a mayores de veintiún años u otros estudiantes con condicionamientos de salud que impiden una concurrencia asidua al centro educativo.

como saberes para ser puestas en diálogo con el sistema educativo y, más precisamente, con la formación para el trabajo. Las propuestas que se produzcan en el marco de un proyecto alternativo deberán poner en el centro de la escena al sujeto, no al trabajo, el empleo o un puesto específico en una empresa” (Zysman, A.; 2011:79)

Desde la perspectiva de las transiciones, se concibe a la transición como el proceso en que el sujeto va cambiando su participación institucional respecto a la familia, la educación y el empleo, fundamentalmente. Esto remite a una articulación entre las vías institucionales y las opciones individuales: “La programación y la duración de las transiciones dependen, en primer lugar, del grado de regulación y del número de vías disponibles y de reglas para ingresar en la participación institucional o abandonarla y, en segundo lugar, en los recursos, proyectos vitales y decisiones del individuo” (Heinz; 2000).

Hay que ubicar la situación actual del sistema educativo, en el marco de múltiples transformaciones sociales que se dan en diversos ámbitos de la vida. Claramente, las conformaciones y vínculos familiares y los vínculos de los sujetos con el mercado laboral asisten a una flexibilidad que ha de ser considerada al momento de pensar las trayectorias en el sistema educativo. La concepción de la educación media, se funda sobre un sentido propedéutico de la enseñanza universitaria, concibe individuos que idealmente puedan cumplir aún más que los 14 años de enseñanza obligatoria.

“Mientras que el marco para las transiciones tiende a ser definido por las normas culturales y las estructuras de oportunidades sociales, los individuos tienen que escoger vías y secuencias de participación institucional con el fin de lograr una integración significativa de diferentes roles en sus vidas de adultos” (Elder y O’Rand (1995) apud Heinz; 2000).

c. La articulación entre el sistema de cuidados y el sistema educativo

Las responsabilidades domésticas vinculadas al cuidado de personas dependientes, sean hijos/as, hermanos/as, adultos mayores, se reconocen como dificultades para la continuidad en el sistema educativo, fundamentalmente para las mujeres. Los entrevistados/as hacen énfasis en el papel que cumplen las adolescentes en la economía doméstica (trabajo no remunerado) y en la atención que requiere el desempeño de estos roles, dado su impacto en las trayectorias educativas.

“Si en una familia la madre consigue trabajo la que se queda en la casa es la gurisa. (...) parece muy fuerte esta cuestión. Tenemos las hipótesis de que no es

visualizado que las mujeres cuidan a los abuelos, los hermanos, la suegra. Esas cosa que vos decís pah!. Aun nos cuesta mucho que las chiquilinas no se desafilien. El otro tema es que cuando se embarazan no quieren dejar a sus gurises. (...)"Yo creo que no se resuelve solo son un sistema nacional de cuidados porque me parece que hay una cuestión que tiene que ver con el deseo de las adolescentes".(entrevista 10)

"No existe solo el problema de la maternidad adolescente. Existen los adolescentes que tienen que cuidar a sus hermanos más chicos, un problema mucho más grave. La maternidad adolescente es un tema distinto, tuvimos dos casos este año en 450 mujeres, pero casos de chicos que tienen que cuidar a sus hermanos más chicos se producen entre varones y mujeres, y es un porcentaje muy importante de la educación" (entrevista 21)

"Lo que si me interesa es los chicos o chicas que salen a cuidar su propia familia. La de hermanos está más complicada porque entras dentro de una intervención al núcleo familiar que hasta donde yo sé el Estado se ha metido solamente en la oferta de los más pequeños o en cuestiones de violencia que entra el cuadrículado a la familia Pero (...) no lo conozco como Estado metiéndose, en otros países sí." (Entrevista 13)

Para otro entrevistado la familia como unidad en las políticas sociales se considera un eje a atender y una apuesta a una mirada de foco más amplio, no sólo en condiciones puntuales y en el niño/a. El cambio de unidad se argumenta como base para la complementariedad entre políticas sociales y educativas.

"No lo sé, no lo he pensado, pero creo que hay que pensar en la forma de distribución de las tareas en la casa, incluso desde Primaria. En el programa Cero falta no hay filtro, no se piensa como funciona la economía de la familia, el papel que cumplen los hermanos mayores, la distribución de roles, el papel que cumplen los hermanos mayores. Creo que una cuestión como la asignación universal por hijo, que plantearon en la Argentina. Eso se está planteando es que la asistencia de los chiquilines a la escuela fue brutal, hubo un impacto inmediato. Me parece que tiene ver con esto de pensar el problema en su integralidad no solo en el chiquilín si tiene problemas de aprendizaje, de que son pobres, aprenden menos. Pensar en un marco más amplio, en la familia, en el sostén, en el apoyo y garantizar condiciones para que puedan termina el ciclo

de obligatoriedad en condiciones. Me parece que sería una buena apuesta, ahí se complementarían políticas sociales y educativas. (entrevista 8)

Los entrevistados fueron interrogados sobre qué tipo de articulación consideraban debería existir entre el sistema nacional integrado de cuidados (SNIC), actualmente en fase de implementación, y el sistema educativo.

Debe decirse que la información sobre el SNIC es escasa en todos los entrevistados y no integra la agenda de los temas educativos. En la gran mayoría de los casos se hace explícito no tener opinión sobre el tema.

"Del sistema nacional de cuidados no voy a hablar porque se ha socializado muy poco, lo conozco dentro del manejo que se ha hecho (...) y queda mucha agua abajo del puente para correr. Y su articulación con lo educativo es nula o inexistente" (entrevista 13).

Sorprende que ningún entrevistado/a haya hecho alusión a que la responsabilidad de cuidar, la mera distribución de las tareas de cuidado (actualmente tan desigual por género) sea un tema con status propio para ser considerado dentro de la currícula. Ninguno de los veintiseis entrevistados/as lo menciona.

En algunos casos se hace referencia a cuestiones vinculadas al cuidado, aunque no con el SNIC, iniciativas más bien locales (demanda u ofrecimiento sin implementación de guarderías en los centros educativos para los hijos de las adolescentes que cursen), así como coordinaciones con diferentes organismos (policlínicas, ongs) para atender situaciones que desbordan lo educativo. Los problemas de salud mental son particularmente señalados en el siguiente relato:

"Las chicas que están embarazadas, también tiene problemas para asistir, se les ha ofrecido incluso cuidarles a los niños cuando están recién nacidos, pero ellas tienen vergüenza. Hay una cuestión de valoración social que también pasa por el cuidado, a las niñas las cuidas por la cabeza también, por los afectos. La integración tiene que implicar la educación de esos chicos. Nosotros recién estamos empezando una coordinación desde Aulas a través de Infamilia y MIDES, estamos haciendo coordinaciones fuertes con la salud, aunque les ha costado a la salud salir a las comunidades. Y luego tenemos el tema de los chicos con enfermedades mentales, tenemos enorme cantidad de psiquiátricos, algunos son puros y otros sociales diría yo. Fueron chicos normales, y la sociedad los agredió tanto, recibieron tan poco apoyo que ahora hay que sacarlos de muy abajo. Hay que estar coordinados con policlínicas, dos tres

liceos una policlínica. Asociada exclusivamente a los chicos que estudian, porque sino tenes que esperar cuatro meses a que te atiendan a un chico. Y ahí se fue, ya mató a medio mundo, ya lo tuviste que echar porque no podía convivir. Sin duda que hay que sentar a las autoridades de la educación y de la salud, y decir donde ponemos las policlínicas, y a quien atendemos, que expertos necesitan ustedes y como hacemos para atender a 2000 chiquilines que tiene ahí en la vuelta". (entrevista 1)

"En algún momento me han planteado si podíamos tener una guardería, el programa para que los estudiantes puedan seguir viniendo con sus hijos al centro educativo. No generar guetos pero si continuidades y trayectos. Me parece que el estado de las adolescentes y jóvenes en los primeros años de amamantamiento es generar propuestas para que no les signifique quedarse afuera, hacer interrupciones y que después se les dificulta para reengancharse y quedan prendidas a su hijo o hija completo objeto de su vida, lo cual es negativo para ellas y para el hijo". (entrevista 10)

"La UTU tiene servicio de guardería y todas las alumnas de UTU lo pueden usar para hijos menores de 5 años, el problema es que queda lejos, en el centro. Una chica de Malvín norte que tiene problemas económicos, que viene a estudiar, 16 años, embarazada, un hijo, las posibilidades de pagarse los boletos. Además llevarlo a una guardería implica llevarle los pañales descartables, la mamadera. Esta el servicio, pero no es universal el servicio. Se debería maximizar ese tipo de servicios, debería haber más guarderías para UTU. Yo aplaudo eso que además se que secundaria no lo tiene por ejemplo, en UTU y existe desde hace muchos años, me parece que se debería multiplicar. Acá estamos muy cerca de La unión y de Flores, quizás no solo para alumnas de UTU, con los zonales, buscar la forma. Que cada alcalde cree guarderías, que las estudiantes tengan esa instancia. El cuidado de hermanitos chicos, la cantidad que se tiene que ir antes porque tiene que ir a levantar el hermanito a la escuela, o el cuidado del abuelo, o de sus hijos, es hijos es todo un tema. Esta bárbaro la educación preescolar universal, de tres años en adelante, pero y antes? Tendría que haber sistema de guarderías" (Entrevista) .

Sin embargo, también se expresa (aún desde el desconocimiento explícito de la implementación del SNIC) una luz de alerta a no "contaminar" el ámbito educativo con otras iniciativas que no se consideran dentro de sus funciones.

"Estaría bárbaro, por lo poco que yo es acerca del sistema de cuidados, es una gran idea de quien cuida a los hijos y a los viejos. En realidad no tiene mucho que ver con lo educativo. Este país tiene en este momento una tasa de desempleo menos del 6%, por primero en la puerta de las fábricas hay carteles de que se necesita gente para trabajar Tiene que ver con liberar a gente que hoy está dedicada a cuidar familiares para liberarlos para ser mano de obra activa. Nosotros vemos que si bien para nosotros los grandes males del Estado los tiene el Estado, en esos problemas tiene una pata la familia, que no se siga desmembrando más en aras de volcar más gente al mercado de trabajo. Hay que ser muy cautos. Nosotros no queremos la educación dentro del sistema del cuidado, nosotros queremos dar clase, promover a los gurises, potenciarlos, pero hay cosas que no podemos hacer porque no sabemos. No sabemos cuidar, no podemos aplicar políticas sociales que otros las hacen mejor. No estamos en contra de las políticas del MIDES, pero que no le pidan a la educación que nos dediquemos a esas cosas". (entrevista 4)

"(tenés) directoras que son buenas gestoras y saben que eso es parte de la gestión, un centro educativo que tenga las distintas pistas, evidentemente tienen que haber posibilidades para un padre o una chica embarazada. Y no debería ser tan difícil, pero ese educador que está ahí, como haces para que no te invalide una acción de corte de política social y no te diga yo no estoy acá para ser niño de nadie, porque yo cuando eduqué a mis hijos los tuve que dejar..! (entrevista 13)

"No hay que exigirle al sistema educativo que sea el actor del sistema nacional de cuidados. La tarea de la educación es habilitar el cumplimiento de la obligatoriedad, sino volvemos a recargar a la escuela a que cumpla con cosas que no tiene que cumplir, está bien que tenga que dar de comer, pero no es la función de la escuela. Si integramos el almuerzo, la merienda o el desayuno como a práctica educativa mas está muy bien, sin embargo esta sociedad lo implemento como un mecanismo de contención, si vienen a comer se quedan a estudiar". (entrevista 15)

Las políticas integrales son el marco desde el cual se responde sobre la articulación entre el sistema de cuidados y el sistema educativo. A veces se ponen ejemplos que difícilmente se vinculen con los objetivos que se plantean para el SNIC.; se asocian a iniciativas que supuestamente contribuirían a "cuidar" las trayectorias educativas de los

adolescentes, aceptando las condiciones en que viven y adaptando medidas institucionales para su permanencia en el sistema educativo.

"Es lo que nos pasa a nosotros en este programa, que los chiquilines no asisten al liceo o a las tutorías porque tienen responsabilidades familiares, vinculadas a cuidar la casa porque se la roban. Creo que hay que hacer políticas que cuiden al estudiante para que pueda estudiar, eso no lo podemos evitar. Es la impotencia de la educación cuando te dicen eso y que haces? Tráelo para acá. Hay experiencias que se han hecho jardines maternales en una secundaria, no en Uruguay. Lo que siempre cuenta Cristina Correa en esa investigación que hizo en Córdoba, en otro lado se hizo un armero porque los chiquilines iban con armas, para que las guarden. Hay que tratar de entender que los chiquilines son así, para que estudien, porque si no, no pueden ejercer su ciudadanía con libertad, porque acá el que no piensa pierde" (Entrevista 12).

Se detectan dos ángulos diferentes para mirar la articulación entre el SNIC y el sistema educativo: el primero enfoca en las mujeres que son las que realizan en mayor medida que los varones las tareas de cuidado, promoviendo su autonomía y realización en diferentes ámbitos (laboral, educativa) y el segundo se centra en quienes son los receptores de los cuidados, en particular los niños en edades de primera infancia. La calidad de los servicios adquiere predominancia al considerar tanto que efectivamente se decida derivar hacia el SNIC lo que actualmente es responsabilidad de las mujeres, como por quienes son los destinatarios directos (niños y niñas en la mirada de estos entrevistados, pero que podrían ser adultos mayores si los entrevistados hubieran sido seleccionados a partir de la pertenencia a otros ámbitos)

"Nosotros estamos participando en el sistema de cuidados en los aspectos vinculados a primera infancia. Nosotros allí lo miramos desde otro lado. Hay una mirada del sistema de cuidados vinculado al adulto que cuida y que por lo tanto necesita apoyos para realizar otras actividades además del cuidado. Normalmente son mujeres, por lo tanto desde ese punto de vista, el sistema de cuidados tiene que contribuir a una mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo y en el desarrollo de otras actividades vitales que le permitan desarrollar su propio proyecto de vida. En el ámbito laboral, en el estudio u otras actividades. También hay otra mirada del sistema de cuidados que es desde donde miramos nosotros, no es contradictoria pero genera una tensión, nosotros miramos sobre todo en el caso de primer infancia desde el

lado del niño que tiene que estar cuidado. Como lema decimos que cuidar es educar y educar es cuidar, es el lema que nos ha guiado en todo este periodo, por lo tanto el sistema de cuidados tiene que asegurar una educación de calidad para los niños más pequeños que no es otra cosa que decir un sistema de cuidados de calidad. Queremos poner mucho énfasis en el desarrollo infantil como premisa para las condiciones que debe tener un sistema de cuidados, desde el niño más pequeño hasta más adelante, y que en el caso del niño más pequeño nosotros tenemos el desafío de resolver a nivel público ofertas de atención diarias suficientes, que no hay ofertas en cantidad y en variedad para el sector público. Lo que hay son propuestas privadas. Si la persona tiene que salir a trabajar y tiene un bebe pequeño te empuja al amito privado, ya sea el domestico en el caso de mujeres, las familias lo buscan mas por lado de la confianza persona, o en el ámbito institucional a través de recomendaciones donde nosotros intervenimos en la regulación d ella instituciones que se dedican a esos cuidados. Nosotros creemos en cualquiera de los dos casos que tiene que haber apoyos para que el cuidado favorezca al desarrollo de los niños Sin desconocer que esta la otra mirada y es facilitar que las mujeres puedan salir al mundo del trabajo y realizar sus proyectos de vida" (entrevista 12).

Algunos entrevistados enfatizan que el SNIC debiera dar las garantías para que los padres o madres estudiantes tengan a sus hijos en un espacio protegido, lo mismo aplicaría en el caso de hermanos/as u otros familiares a cuidar. Asimismo se argumenta considerar otro tipo de tránsito por el sistema educativo, para aquellos que asuman tareas de cuidado. Claramente esta perspectiva despierta resistencias.

“Hay que pensar, si hay que dar el salto, hay que darlo a lo grande, habrá que pensar un dispositivo. Las mamás de estas estudiantes que puedan tener CAIF o sistemas de cuidados al que acceder y quedarse tranquilas de que cuando van a trabajar tienen su hija cuidada y que no queda en el respaldo de un hermano mayor de doce años o menos (...) Pero ahí es lo mismo, si a esa gurisa le das las doce materias que le das a un adolescente común y corriente no tiene mayor sentido. (...) Si le das los mismos contenidos y de la misma forma que a cualquier otro estudiante no tiene mayor sentido. Hay que pensar sistemas de apoyos que tengan una flexibilidad distinta. Hay algunas alternativas, sistemas más flexibles de acreditación, que pueda estudiar desde otro lugar, si mi hijo está yendo a un CAIF no tengo que ir a las cuatro horas de clase, sino ir con

unos docentes y dar algunas materias, un aprendizaje mas intensivo, mas escalonado, que sienta le éxito más cercano. Que no tengo que estar un año para ver si en un mes logra salvar siete u ocho materias. Acá vos te enfermas un mes o dos y perdiste, o se te muere tu viejo, se te enferma tu madre, pero no perdiste por las faltas porque cualquier director te puede decir lo podemos controlar. Perdiste porque te alejaste, porque el sistema cognitivo es acumulativo y no entendéis nada sino. Lo que te lleva cuando tenés hijos cambia totalmente, cuando económicamente tenés la posibilidad de que este cuidado podes meterle, sino olvidate.”

d. Las familias de los alumnos

Las familias son recurrentemente mencionadas en los discursos de los entrevistados, aunque se enfocan desde diferentes lógicas. Se destacan dos, una que coloca a la familia como potencialidad: se espera que se constituya en un interlocutor válido y participativo en el debate, que ocupe un lugar. La segunda perspectiva coloca a la familia como “responsable” de un proceso de desvalorización de la educación, como la aliada para el abandono de los estudios, como una institución que no es capaz de poner límites claros y marcar el camino a los y las jóvenes.

-Familias desvalidas

Las familias son - fundamentalmente en el discurso docente- las depositarias de la responsabilidad por la deserción del sistema educativo. Se les atribuye la desvalorización social de la educación al asumir el abandono del sistema educativo por los y las adolescentes, sin tener capacidad de respuesta para garantizar el cumplimiento de lo que es "obligatorio". Al ubicar así a las familias, este discurso coloca el "problema" fuera del aula, del sistema educativo y de los operadores del mismo.

“Es necesaria la resignificación por parte de las familias de la importancia de la obligatoriedad. Si no ven la incidencia social del estudio. Si da lo mismo que venga o no.” (entrevista 2)

“Estamos en cirios de la participación, la familia tampoco la convocas a participar cumpliendo la ley, se arriman poco y nada, porque también, te dicen, ustedes están para educar, te dejan sin interlocutor a veces.” (entrevista 2)

“Está bien que lo oiga pero es determinante. Que un niño, porque en primer año son niños, digan no quiero ir, es palabra autosuficiente para el niño y para la familia de que no venga más. No hay charla, a veces las mamás muy desvalidas,

no quiere venir; pero tampoco preocupadas, desvalidas ante esa situación pero no. Señora que va a ser el niño entonces?, ya te entregas para ver qué argumentos te dan para que no te vean como un policía. Que va a hacer el niño en su casa?, y no saben, no te dicen que va a ir a trabajar, y bueno, no hay mucha respuesta a la alternativa porque si me dice no va a estudiar más acá pero mire lo voy a mandar al curso tal, o va a ayudar al papá en el taller yo que sé, pero raras veces son esas repuestas. Va a quedar ahí boyando sin saber mucho del destino y no se preocupan demasiado de esa respuesta". (entrevista 2)

El hecho de no encontrar en la familia, como par adulto responsable, un aliado para retener a los y las alumnas en el sistema educativo, sitúa a los y las docentes y directores en una situación de desamparo. La concatenación lógica que se argumenta es que el cambio en los resultados educativos no se producen, porque la situación parte de la institución socializadora por excelencia (la familia), fuera del control del sistema educativo. La deserción y la desvalorización de la educación como "bien de salvación" es resultado de la descomposición de las familias, un efecto derrame de lo negativo de la primera socialización de los y las niñas.

“Primero sobre la sociedad (...) la responsabilidad de la sociedad es tener en cuenta quienes son los primeros educadores según la constitución. Los primeros según la constitución son los padres, las familias, vemos y es de público conocimiento que hay una descomposición familiar acelerada desde hace varias décadas y los pedagogos la recaban. Pero inmediatamente no plantean si esa crisis es como un crepúsculo o si se pueden tomar medidas para en cierta forma reconstituir a la familia. Ahí vemos las raíces, si están descompuestas en la educación. Hay un efecto dominó de esa crisis que se va extendiendo en la educación formal, podría ser necesario que a nivel político hubiera otra política de asignaciones laborales, que se buscara respetar la ley de las ocho horas, que se tomaran medidas políticas en torno a recuperar ese tiempo que hoy le falta a los padres para estar con sus hijos.”(entrevista 4)

“A veces la familia se convierte en un obstáculo, y no quiero sonar fascista o conservadora, pero en la práctica a veces es a pesar de la familia.” (entrevista 2)

“Pero fortaleciendo la familia y tomando medidas tímidas para democratizar los medios, sería una base para recuperar la Educación Primaria. Es decir es nuestra base. La Educación Primaria debe de escolarizar, no debe mandar a chicos no escolarizados, y para eso debe tener tiempo y no perder tiempo supliendo las carencias educativas de las familias porque la enseñanza primaria también esta supliendo la socialización primaria que siempre fue patrimonio de las familias.” (entrevista 4)

“O va hasta los 18, y de los pelos no los puedes traer, porque si no quiere, no puede la familia menos uno. Una vez yo decía, señora yo no puedo traerlo a prepo. Este niño, la madre lo dejaba en la puerta y se daba vuelta la madre y se iba. Y venia y me decía, mi niño que no entró, yo le decía yo no voy por el barrio buscando chiquilines, porque no puedo, porque no sé” (entrevista 3)

Se encuentra junto con esta perspectiva de las familias la incertidumbre de sobre quién recae la responsabilidad de dar cumplimiento al mandato legal, dado que se establece algo como obligatorio, pero no existen mecanismos coercitivos para “obligar” a nadie a concurrir a la educación media, mucho menos para aprobarla. Se asocia la coerción al quitar los beneficios que se ofrecen a las familias.

“Tenemos una gran parte que es el Estado, se le saca el BPS y en definida sabemos que lo siguen cobrando igual. Por otro lado ¿cuál es la potestad nuestra? Llamar al padre decirle que es obligatorio, pero no se puede iniciar un trámite judicial contra los padres porque estaríamos todo el tiempo en un juzgado. No sé si son los jueces de menores que tendrían que generar alguna figura que se haga cargo de esto.” (entrevista 3)

“El tema de la obligatoriedad como somos ciclo básico, es muy anterior a la ley, es mas obligatorio desde hace más tiempo. El principal obstáculo es que nosotros les decimos a los padres que es obligatorio, pero cuando los dejan de mandar no hay ninguna figura legal que diga, no le podemos firmar el papel del BPS, pero si los padres o quieren poner a trabajar a los hijos más chicos... Siempre recurrís a lo que puedes. Tenemos casos de deserciones de alumnos que han dejado el ciclo básico por más que sea obligatorio. La policía tampoco es rol, asignaciones le deja de pagar y no les importa los padres, pero al padre no se lo procesa, no pasa nada. Queda en el director que lo persigue y está llamando a los padres constantemente y nadie va en contra de los padres.” (entrevista 3)

-La familia como potencia

La otra perspectiva en la que se coloca a las familias, pretende revisar críticamente el modelo anterior, revisar el estigma con que cubren a los adolescentes, a su contexto y a las familias como causantes del mismo. Esta postura coloca la responsabilidad sobre el sistema educativo y sobre las políticas educativas en particular, vinculándose con lo anteriormente planteado respecto al fin último de la Educación Media, la cual es originalmente selectiva.

En esta posición discursiva, la familia aparece como potencialidad. Se rescata el valor de diseñar articuladamente políticas de familia y políticas educativas, colocándola como aliada, desde un rol participativo y responsable.

“Me alegro mucho que estén pensando en políticas de infancia, familia y educación juntas. Uruguay tiene un deber ahí fuerte, las políticas educativas no se han sustentado en políticas fuertes de familias. (...) Significa apoyar las familias para que cumplan responsablemente el rol que tienen que cumplir en el desarrollo de sus hijos. Hay un tema ahí interesante que es como el sistema de cuidados pueda articular en una política más integrada”. (entrevista 25)

“Territorialización de las políticas y la incorporación de la variable familia en el marco de una posición integrada es clave. Además está claro que los países que más desarrollen la educación en sentidos más efectivos son aquellos donde las familias tienen un compromiso mayor. Las familias son parte de una apropiación del concepto.” (entrevista 25)

“Después otro de los desafíos me parece que es esto de cómo acompañar, en esto de la obligatoriedad depende de la franja etaria que miremos, pero hay una gran etapa de la vida en que el acompañamiento que pueda dar la familia es clave también. Y ahí el desafío es como incluimos más desde una vertiente participativa esas familias. Que las llamamos para que nos hagan las tortas fritas, pero después en las cosas de cómo está la infraestructura y como arreglarla, en que espacios esta bueno abrir una construcción colectiva entre docentes, autoridades y familiares de los chiquilines incluyendo a los propios chiquilines. En relación a qué temas podemos colaborar, ahí cuesta un poco más. El tema de la participación de las familias es otro gran desafío que dé a poquito se va poniendo sobre la mesa pero cuesta.” (entrevista 26)

Así, en lugar de asignar un culpable de la situación que atraviesa el sistema educativo se invierte en las preguntas todavía sin respuesta: ¿De qué manera las familias pueden constituirse como un aliado para efectivizar la universalización? ¿Cómo hacer para que las familias transmitan la educación como derecho, no únicamente como obligatoriedad?

“Creo que los obstáculos están, yo los colocaría básicamente en la institucionalidad estatal, porque se tiende a pensar la obligatoriedad es algo que el Estado impone a la sociedad civil, mire que usted está obligada a asegurar que su hijo termine, hasta que finalice la Educación Media superior. Pero creo que para que se pueda hacer obligatorio un derecho, hay un paso previo a que la familia pueda ejercer y hacerse responsable, nuestra institucionalidad a que esa obligatoriedad pueda hacerse efectiva.” (entrevista 26)

“Hay una obligación ética de la comunidad educativa, el director y el profesor. Hay una obligación del Estado de supervisar que eso se cumpla, a la vez no hay una contrapartida, que sea obligatoria debería tener alguna contrapartida de obligatoriedad. No solo apelando a lo ético y a la ley.” (entrevista 2)

3. ¿Qué educación media queremos? Entre el elitismo y el universalismo

"El subsistema educativo no está concebido para universalizar la educación y la concepción educativa donde no hay una debida reflexión sobre que significa universalizar; cuál es el contenido, qué impacto tendría, qué significa universalizar. Yo creo que más que nada hoy en día es una expresión de intencionalidad sin contenido educativo, yo creo que en Uruguay por las cosas que estamos conversando, hemos priorizado la discusión sobre recursos, no hemos discutido contenidos muchas veces, falta una discusión de contenidos, que significa universalizar por ejemplo" (entrevista 25).

El objetivo de la Ley General de Educación del 2008, es que todos los ciudadanos culminen 14 años de educación formal. Sigue la consigna Educación para todos. No obstante se hereda un modelo vigente desde hace muchos años, en el que el acceso y la continuidad en ciertos niveles educativos correspondían a una elite, y que el nivel medio

era la condición para la entrada a la Universidad. Ahora bien, generalizar la Educación Media, no es uniformizar los destinos de los adolescentes en futuros universitarios; por tanto los objetivos distan de ser los anteriores. ¿cuáles son los objetivos actuales para la Educación Media?

Es aquí donde se identifican muy diferentes concepciones entre los entrevistados. Se han construido posiciones discursivas que pueden ser colocadas a lo largo de un continuo. En los extremos se han considerado dos posiciones polares, como tipos ideales, aunque no necesariamente reflejen en sentido estricto el discurso de ningún actor en particular. Como tipos ideales sirven los efectos analíticos e ilustrativos de los puntos en que se enfrentan argumentos y diagnósticos. En muchas ocasiones los entrevistados refieren a la posición opuesta para argumentar desde el polo contrario. Los tipos polares se arman, en consecuencia tanto desde lo declarado (por algunos) como por lo referido (por los otros). En el desarrollo de estas posiciones se conjugan varias dimensiones que las componen: currícula, perfil del egresado, obstáculos, estrategias, contexto histórico, contexto político, roles docentes, metodología de trabajo, etc.

La noción de continuo discursivo es necesaria y relevante, porque entre ambos "tipos polares" se distinguen matices y se establecen diferentes énfasis y encuadres. Asimismo se identifican algunas dimensiones en relación a las estrategias a ser desplegadas para lograr la universalización del nivel, y se brindan diversos argumentos y vectores analíticos.

El objetivo de este apartado se coloca en la caracterización de las diferentes posiciones discursivas y mediante ello la ubicación de las principales tensiones, enfrentamientos y conflictos que emergen en el debate educativo actual. Uno de los elementos centrales del Análisis del Discurso es detectar términos polisémicos e intentar captar el sentido que le otorgan los actores o agentes a los mismos. Porque el conflicto no se da en los términos que se usan sino en el sentido atribuido a los mismos. Es frecuente que el uso de un término (universalización, por ejemplo) esconda y opaque concepciones muy diferentes de lo que se entiende por ello.

Una tensión que corta transversalmente al sistema educativo respecto a la función de la Educación Media se desprende de dos miradas enfrentadas sobre lo que se pretende del ciclo. A la luz de las entrevistas realizadas se identifica una primer mirada que se ha llamado "elitista", basada en una concepción humanista que pretende la formación de ciudadanos responsables y sujetos críticos; orientada a la preparación adecuada para cursar estudios superiores. Esta posición discursiva (que sin duda se vincula con las

prácticas y el hacer cotidiano) tiene representantes entre los entrevistados que la desarrollan y fundamentan, aunque también se reconocen en el material de campo numerosas alusiones a la misma, por parte de entrevistados que se posicionan en el otro extremo, que se ha llamado aquí "universalista".

La posición elitista

La posición elitista se caracteriza entonces por definir la Educación Media como un tránsito hacia estudios superiores (terciarios, tanto fueran universitarios o no). La universalización se entiende en este marco como aumentar la cobertura de quienes recorran esa trayectoria, no de una modificación necesaria de los contenidos ni del perfil de egreso.

"... en este momento la educación uruguaya está en discusión acerca de que bachillerato queremos y para que lo queremos, nosotros (...) nos expresamos en que nosotros apostamos a una sociedad humanista y para nosotros la primera consigna es generar ciudadanía y demás, no solo formar para el mercado laboral que es como se viene planteando en algunos países y acá algunos también lo plantean. Esa discusión hasta que no se salde es un obstáculo porque desde el texto legal se plantea la universalización y después viene la discusión de qué forma y para qué. Nosotros entendemos que el objetivo básico, que está escrito en el Consejo de Educación Secundaria, formar sujetos críticos etc., sigue siendo un fin válido y no debe dejar de ser un puente a los estudios universitarios de los hijos de los trabajadores. El Uruguay se ha caracterizado por tener un tránsito educativo en donde los hijos de los trabajadores han llegado a los estudios superiores con relativa facilidad, ese es un valor muy importante demostrativo que no estamos dispuestos a renunciar en aras a dar una mayor preparación para el trabajo." (entrevista 4)

"Son esas contradicciones, la obligatoriedad del segundo ciclo no significa su forzosidad, si los chicos no están terminando el bachillerato no lo puedo hacer por decreto y tampoco para forzar a los profesores a que rebajen sus exigencias educativas, bajen el listón y que pase cualquiera, su fin no es la obligatoriedad ese es un fin de estado. Como exige el empresariado que tengan bachillerato, son fines externos a nosotros, el bachillerato tiene que extender la ciudadanía, redondear el bachillerato y preparar para la universidad. Si bien nosotros lo venimos enarbolando tenemos que ver las condiciones en las cuales se puede

hacer obligatorio. No es una condición formal, tiene que existir las condiciones para que ese bachillerato pueda seguir a estudios terciarios.” (entrevista 4)

La posición universalista

El tipo polar opuesto a la posición elitista, aboga para la total cobertura de los adolescentes en el ciclo medio, con independencia de su continuidad educativa en estudios superiores. Por eso, además de pensar en oferta diversificada y eventualmente más de un perfil de egreso, implica sobre todo un perfil de ingreso distinto al que fuera tradicional.

Educación para todos supone que jóvenes de todos los estratos socio-culturales, con diversos recursos y proyectos propios y de sus familias, accederán a la Educación Media, por lo que necesariamente se requieren cambios en la propuesta educativa, que fue pensada para un sector, y ahora tiene que albergar y por sobretodo retener al total de la población que egresa de Primaria.

Se encuentra en las entrevistas que el mandato de la ley (Educación Media obligatoria) requiere un nuevo sistema educativo, hasta miradas que presentan las distancias entre lo que ocurre hoy en las prácticas cotidianas, en las representaciones de los diferentes agentes sobre lo que significa el ciclo educativo medio. Se presentan dos fragmentos de entrevista para ilustrar estos matices.

"La universalización implica un nuevo sistema educativo, un sistema de complementos y no dicotomías. Un sistema educativo donde recurre a la diversidad de ofertas formales y no formales, públicas y privadas, para darle a cada alumno una oportunidad de aprender. No es un sistema que se tranca en discutir los públicos y privados, lo formal y no formal sino que busca darle a cada joven en función de sus necesidades y contextos un oportunidad real de aprender. Esto tiene una importancia fundamental porque marca políticas. Lo no formal no puede ser un marco focalizado de políticas, separado, porque ahí se va a la segregación y decir que lo no formal es de segunda categoría o para determinado alumnos Es el reforzamiento de la diversidad de ofertas formales y no formales en un marco fuerte de políticas universales".(entrevista 25)

"Por lo tanto, si, hay un obstáculo vinculado a la realidad, y tiene que ver con políticas educativas y con el sentido que la educación media tiene en la sociedad y en el sistema educativo. Todavía tenemos una educación media excesivamente propedéutica y preuniversitaria, pensando que los que pasan por

allí van a llegar a la universidad y el objetivo no es necesariamente ese, el objetivo es que se logre un grado de mayor integralidad." (entrevista 11)

"Me parece que el principal (desafío a la universalización) es la cultura institucional construida bajo un pacto implícito. El otro es que esa cultura institucional se traduce como gestos cotidianos que han estructurado los modos de hacer. Yo por ejemplo a veces discutía con mis compañeros de IPA porque yo hice el IPA también, y conversamos y te dicen, yo no sé porque este chiquilín a esta altura del año sigue viniendo. Como naturalmente planteado de que la educación media no es para todos. Que los chiquilines que quieren estudiar (en la Universidad) tienen que ir. Además el discurso político lo plantea. Porque ahora se está reivindicando (...) y la propuesta de (...) llevó a que en la actualidad en el (liceo XX) se inscribieron 3000 alumnos y hay 2000, y las madres de los chiquilines de los 2000 no les importa que esos 1000 no estén en el liceo, es más, lo que quieren es que sus hijos terminen. Esto es lo que digo del impacto de la clase media, lo que quieren es garantizar esa condición, y para el resto de los 1000 quieren que no les vengán a joder la vida a sus hijos. Ahí me parece que hay una complicidad establecida bajo la idea del nivel académico, la exigencia que hace que las representaciones de los que se considera que es un buen alumno de educación media, no corresponde con los mandatos que están planteados en términos de política educativa" (entrevista 8)

La posición universalista se argumenta de muy diversas formas; y en general se apoya en estudios científicos y antecedentes académicos. Fundamenta la determinación que ejercen los años de educación formal aprobados en la probabilidad de estar o no en situaciones de pobreza⁹;

"El objetivo de la ley es que se requiere en la sociedad actual un nivel educativo que permita que las personas transiten por él, entre doce y catorce años si tomo en cuenta la educación inicial, sino serían doce. Los seis años de escolaridad hasta mediados del siglo XX era un factor de integración social muy importante, hoy lo son los catorce años de educación. Las investigaciones económicas demuestran que en Uruguay para que una persona pueda tener más posibilidades de salir de la pobreza necesita diez años de estudio y para tener

⁹ El argumento así planteado tiene diversas críticas: en primer lugar el estudio mencionado modeliza en función de la situación actual, que supone que sólo un 33% de los jóvenes aprueban el nivel; lo cual no tiene por que ocurrir si todos los jóvenes terminaran la educación media. El lograr la universalización de la aprobación de la Educación Media, no garantiza la inexistencia de pobres.

ingresos por encima del promedio necesita tener trece años de estudio, si contás la educación inicial. Son estudios de la CEPAL lo que demuestra que para la integración social y la mejora de la calidad de vida es necesaria." (entrevista 11).

Sin embargo pueden distinguirse matices: mientras que en algunos exponentes de esta posición el centro se ubica en el sujeto: mejora su calidad de vida, el desarrollo de sus capacidades en el ejercicio de sus derechos ciudadanos, y sus condiciones para la inserción en el mercado laboral que a la postre conducirán a incrementar las probabilidades de mejores ingresos, en otros el centro se ubica en lo social: es necesario que los jóvenes se eduquen para sostener un determinado modelo de desarrollo de país que requiere del capital educativo como condición, en una sociedad del conocimiento, en un contexto internacional de mercado en que el lugar de Uruguay debe generar producción de bienes y servicios que agreguen valor (y por tanto se requieren capacidades específicas); la disminución de los niveles de pobreza, etc. Los argumentos provienen de dos vertientes: beneficios individuales y beneficios sociales que la mayor escolarización otorga, que se nutren de diferentes disciplinas (economía, sociología, etc.).

Los dos niveles de análisis (país, o individuo) son pertinentes, sin embargo, en ocasiones en las entrevistas se confunde el nivel de análisis al que se hace referencia y se abstrae de las condiciones socio-históricas de las que surgen los análisis (cuáles son las condiciones empíricas sobre las que se estiman modelos, que son la base de los cálculos de probabilidades y de predicción del cambio que sobre algunas variables -ingreso por ejemplo- determina los años de educación formal). Esto no deja de ser relevante, dado que si el porcentaje de egresados del ciclo medio fuera mayor, la probabilidad de ingresos por encima de la media con 14 años de educación formal sería menor. El recurso a los argumentos documentados es un gran paso, pero las inferencias lineales de algunos estudios para cualquier condición pueden ser equívocas.

4. El fin de la Educación Media para la clase media

El análisis del discurso de los entrevistados permite distinguir algunas ideas fuerza que diagnostican tanto la crisis actual del sistema educativo (y dónde se coloca) como las estrategias para enfrentarla.

Uno de ellos remite a la gran fragmentación social que vivimos hoy, que evidencia distancias sociales, recursos y capitales de los hogares de origen de los que provienen

los alumnos, lo que se vincula con diferentes formas de ser y estar en mundo de los adolescentes (Filardo, 2010). La trayectoria educativa tiene en consecuencia, variadas significaciones. La "promesa educativa" o la creencia que por medio de la educación se alcanza la movilidad social ascendente, que fuera magistralmente expresada en la obra "mi hijo el doctor" de Florencio Sánchez, pierde sentido y poder convocante, para los y las adolescentes y como modelo que sostienen las familias. La nueva población destino de la Educación Media, que "no se ajusta" ni a la postergación de la gratificación (el logro es la culminación del ciclo y la proyección seis años de clase para obtenerlo), los contenidos no los atraen ni les interesan, los mecanismos de retención no alcanzan, los dispositivos institucionales estallan, la definición del rol docente tradicionalmente concebido colapsa.

En este marco, dos argumentos vertebran el diagnóstico de algunos de los entrevistados: al universalizar el derecho a la educación (que puede verse expresado por la obligatoriedad de recorrer ese trayecto) las clases medias que antes detentaban una posición exclusiva, tienen que compartir el proyecto y el espacio. No sólo hace falta que esto "encarne" como objetivo social de "todos" (que unos acepten el mandato y que otros acepten compartirlo), sino además "que la clase media empiece a pelear por la educación pública", lo que en otra entrevista se coloca como "el desafío social".

Sin embargo, lo que ocurre - se transcribe debajo una mención a ello- es un proceso de fragmentación del propio sistema educativo. Los mecanismos de distinción, que ya no operan sobre el recorrido educativo, se desplazan a los "centros"; el circuito privado es una opción cada vez más frecuente, mucho más aún en educación media y particularmente en Montevideo. (Filardo, 2010).

"El problema que tenemos con Educación Media es que históricamente la Educación Media tuvo una función selectiva, y en realidad esa naturaleza está escrita de alguna manera en su programa más allá de los intentos que desde el 35 separada de la universidad intentó hacer, no lo modificó, porque estaba estructurado en base a un impacto social. Era que estructurara gran parte de la promesa para los inmigrantes de la generación siguiente, con una acreditación podrían cambiar su condición social, el mito "mi hijo el doctor" es estructurante y no tiene que ver solo con la educación, tiene que ver con un proyecto de sociedad y como se inscriben también las familias que venían inmigrantes y también como se estructuró la reestructuración del futuro respecto a las nuevas generaciones de parte de las viejas generaciones. Si bien fue un diseño es un

pacto implícito y medio a cumplir una función, hoy ese pacto de alguna manera no está del todo desarticulado. La clase media sigue reclamando ese lugar diferencial para la educación pero por otro lado eso entra en contradicción con el mandato que se instala desde las políticas educativas, y esto está haciendo chirriar. Entonces el principal desafío es que efectivamente haya un pacto en el cual se acepte de que efectivamente la clase media acepta que quiere compartir sus clases en el mercado de trabajo con los sectores populares. Que es el desafío principal para mí, la clase media." (entrevista 8)

"Después hay un temón en esto de las dificultades, que a mí me parece que es el tema de cómo se trabaja la heterogeneidad de los centros educativos. Primero creo que está habiendo un problema que es el tema de la segmentación, pero el tema del crecimiento, no en números absolutos pero si por clases sociales de la educación privada, como una alternativa directa a la educación pública, creo que eso no solo está repercutiendo en que se encuentren distintas clases sociales, o el hijo de un profesional de barrio, el hijo de un obrero, que apenas puede apuesta aquí su hijo vaya a un colegio privado, que muchas veces no es educativamente un gran diferencial. Y eso hace en principio que los estudiantes no se vinculen entre sí, que eso ya se da, no está abierto a la comunidad, no hay un vínculo. Pero además la pelea de los padres de la clase media por ese centro educativo, es la clase que más tiene para pelear por capitales estudiado. Y cuando se traslada y no pelea por la educación pública, no se pelea más. Solo por una cuestión solidaria del otro se pelea. Me parece que es una necesidad pragmática que la clase media empiece a pelear por la educación pública. En la universidad hay logros y conquistas por las peleas de la clase media. Cuanto más empobrecida sea la población que acceda al educaron media, menos pelea se va a estar dando, porque hay una concepción de derechos que se empieza recién ahora a trabajar" (entrevista 14)

5. Contexto socio-histórico

Las referencias al contexto en que el sistema educativo se desempeña recibe atención de los entrevistados, aunque los planteos y los énfasis que se dan varían. El siglo XXI trae a las sociedades contemporáneas un nuevo "ethos de época" que se caracteriza por una nueva vivencia de la temporalidad, en donde el presente predomina frente al futuro, nuevas sensibilidades y construcción de subjetividades que construyen diferencias,

identidades nunca definitivas, emocionalidad y estética, liquidificación de las instituciones modernas (Bauman, 1999) o el declive de las instituciones (Dubet, 2006). El uso de las nuevas tecnologías de la información favorece el hipertexto, la fluidez, rompe el esquema binario, mata lo unívoco y lineal. Se requieren otras y nuevas competencias para vivir en este siglo.

"Primero pensar en el mandato social del educar, que no es el mismo de hace cincuenta años, la revolución tecnológica ha tenido una incidencia de cambios en la educación. Hemos acompasado los cambios, estamos igual en el proceder, en la manera de encara lo que es la clase, educación que hace cincuenta años. Mi mamá tuvo este corte de educación. En épocas de cambio, de cambio de paradigma, la desazón, el desencanto. Hay que dinamizar, las leyes están a favor pero ni la participación se decreta" (entrevista 2).

"Primero cambiar la cabeza a los docentes, los docentes tienen que entender que enseñar hoy, no se puede enseñar con metodologías del siglo pasado a estudiantes de este siglo".(entrevista 12)

"Ahí me voy derivando a una de las principales dificultades que tiene la universalización, nos proponemos un CD, o un MP3 o MP4 pero tenemos una vitrola de principios del siglo XX. Me parece que es imposible con lo que hoy hay acumulado, pensado, los programas, los docentes, y digo hasta los edificios, el mobiliario. Es muy difícil pensar que los jóvenes se van a sentir atraídos a la educación. Yo no quiero decir que el mundo adulto tenga que rebajar el nivel de la propuesta e infantilizarse y vamos a hacernos las piolas y vamos a meterle color y música de onda. Yo no digo travestir la propuesta y la responsabilidad, pero el principal problema es cultura, intergeneracional. De incomprensión de los procesos juveniles y de desconocimiento, ignorancia sobre los procesos de la adolescencia. Los vivimos en otra época, de pronto ahí hay algo de lo histórico y lo cultural que tenemos que repensar, no tengo que tratar a un adolescente como me trataron a mí. El problema no es solo de la educación también cultural. Yo creo que es mucho más amplio el tema, tiene que ver con el diseño de políticas, programas, jerarquización de los programas, con los contextos que se definen como espacios apropiados para la educación. Y por último la formación de los profesionales".(entrevista 9)

En Uruguay, además, se presenta una situación de fragmentación social inédita para un sistema educativo que ha permanecido inmutable esperando siempre al mismo educando en una tipificación cosificada que hoy no tiene referencia empírica.

"Además se suma que está entrando gente que no es clase media que es, a mi entender, la formación que tiene los docentes hoy. Están formados para estudiar con adolescentes que sean de clase media, que tengan un soporte de límites, de vivencias, de hijos de obreros que se levantan temprano, que estén cuatro horas sentados. Tienen otro tipo de dispositivos, es otra clase media ahora. Una ridiculez que nos levantemos a las 8 de la mañana a estudiar, y uno viene a las 8 al centro y no hay nada abierto. Es un cambio histórico, antes había fábricas y tenía un sentido que la gente se levantara temprano. Cuando empieza a hablarse de la universalización, que empieza como consecuencia de los programas sociales que se desarrollaron en los últimos cinco y seis años, empieza a acceder gente al segundo ciclo de enseñanza media que nunca había llegado, como clase, como situaciones de vulnerabilidad, empiezan a acceder y eso transforma los centros educativos La institucionalidad no está preparada, los docentes, los adscriptos, para ese tipo de estudiantes, y ahí hay otro problema más" (Entrevista 14).

"Entonces no es que sea algo voluntario pero lo que uno siente es que los docentes sienten que la situación se modifica y empeora. Y esto no se resuelve con formación docente, esto implica digamos un cambio de la política, un cambio en las concepciones pedagógicas también. El punto es este, hay como un desafío, hay un término, hay un punto que es un desafío social, hay un desafío que tiene que ver con las culturas institucionales y habría como un tercer nivel que me parece que tiene que ver con que el debate político está despolitizado. (entrevista 8)

6. **El desencanto**

El desencantamiento que se proyecta hoy sobre las familias de los estudiantes de Educación Media, que ya no creen que la educación produzca "bienes de salvación" como otrora las viejas generaciones, tiene también su correlato en los docentes. Se vincula al encontrar el sentido a su tarea, a su actividad y a su función. A sentir gratificación por su labor cotidiana.

Dubet señala este desencanto como producto del declive del programa institucional que reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. *"En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo en sujeto. (...) Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca un habitus y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, como apela a valores y principios universales, el programa institucional arranca al individuo de la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la fe o de la Razón. Enunciémoslo de otro modo; la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. Esa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social"* (Dubet, 2006:44)

El declive del programa institucional -que considera que el trabajo sobre el otro es una mediación de entre los valores universales y los individuos particulares, y se entiende como una vocación- termina produciendo una nostalgia, *"una edad de oro que los docentes (...) ven alejarse y bajo cuyo influjo se ven a veces tentados a interpretar su propia experiencia como un ocaso, como el comienzo de una decadencia y una caída"* (Dubet, 2006: 23)

"La larga decadencia del programa institucional que se puede identificar con una decadencia de la escuela, tiene dos consecuencias. Por un lado, proyecta la experiencia de los actores al primer plano, se trata menos de "clonar" a los individuos que de permitirles construir su experiencia. Por otro lado, se vive como una crisis, en Francia sobre todo, donde el programa institucional ha tenido una fuerza singular; ya que la escuela debía construir la nación, la república y formar a los ciudadanos. Por ello, esa mutación genera un sentimiento de crisis, de fuertes resistencias y una nostalgia de la escuela republicana y de las instituciones perdidas para siempre, aun cuando todos participen sin quererlo, en esa larga evolución, en ese largo desencantamiento" (Dubet,2006: 82).

El análisis que realiza el autor para Francia tiene enorme similitud con lo que se observa en los discursos de nuestros entrevistados en Uruguay. El desencanto de los docentes se expresa tanto en lo que parece más un enfrentamiento, en la atribución de culpas de la situación entre los docentes y las familias, como en la responsabilidad del sistema que les refleja su propio desamparo.

Los docentes relatan que se enfrentan con una expectativa de su tarea que no se corresponde ni con la función consuetudinariamente entendida ni con la formación que recibieron para desempeñarse en el rol. Se les exige otro tipo de capacidades y competencias que, o bien no saben hacer o bien no es lo que elegirían. Por otra parte, expresan que tampoco cuentan con los recursos mínimos requeridos para tales actividades y desempeños.

"Cada vez hay más evidencias de la contención social que se pretende de los docentes, que tiene que realizar otro tipo de tareas en los salones porque los alumnos necesitan otro tipo de contención. Eso mejoraría si tuviéramos la cantidad de salones y de personal". (entrevista 4)

"Ahora, también a mí lo que me gusta hacer es poner un poco en perspectiva esto, parece que ellos males de la educación secundaria aparecieron antes de ayer, de acuerdo al sistema político uruguayo, y a la prensa. Y eso no es así nosotros venimos mal por las cosas que decíamos, porque no hay liceos, porque no hay puertas para el liceo. Porque secundaria tiene salones que son contenedores Que el sistema político explique si esas son condiciones de aprendizaje, que el liceo 70 del Montevideo este constituido por contenedores y un salón que presta la UTU que está al lado" (entrevista 4).

"Hay varias situaciones, una es todo el tema locativo, yo creo que ahí hay un problemón. En realidad si uno ve el proceso histórico, viene aumentando la cantidad de estudiantes a los centros educativos, y recién en los últimos periodos creo que tiene un presupuesto adecuado o mínimo para funcionar un poco mejor. Pero las burocracias internas tampoco periten que funcionen bien. A mí me toco estudiar en la facultad cuando era medio complicado y ahora es un lujo, pero siempre tendría que ser así, estudiar en lugares donde sea agradable, lindo. Mas en la adolescencia que vos tenes situaciones del propio cambio hormonal que están viviendo los gurises, cambios familiares. Una situación que es bastante compleja, y el no tener una institución adecuada me parece que es un tema bastante complejo" (entrevista 14).

Desde su narrativa, los docentes señalan las carencias que detectan en los estudiantes, carencias que provienen de los ciclos anteriores. No perciben una integralidad en las trayectorias educativas que garanticen la acumulación que se requiere y se supone existe.

"Lo vemos en la escuela con los pases sociales, donde alumnos que no tiene capacidades mínimas logran el pase y llegan al liceo. La problemática empieza en la escuela, llegan al primer ciclo con todas las tolerancias. " (entrevista 4)

"la primaria debería ser quien lo preparara, pero ahora ni para leer y escribir los prepara, entonces los chicos no salen muy conscientes de sus derechos (de culminar educación media). Hay un desde abajo que tiene que estar ahí." (entrevista 1)

7. **La falta de rumbo**

El enfrentamiento de las dos posiciones polares (propedéutico de estudios superiores-diversificación de ofertas que contemple formación para el trabajo) es un debate abierto, sin una solución clara y no se detecta que las autoridades educativas marquen una posición, ni una ruta a seguir, lo cual se vivencia como "falta de orientación". Para muchos de los entrevistados no hay una dirección, no hay una estrategia consistente, una apuesta por un sendero que guíe las acciones. Se visualiza así un movimiento errático, un discurso vacío ("debate de mentiritas¹⁰") y se expresa en diversas ocasiones "no saber qué hacer".

"Para empezar falta un rumbo, nadie tiene claro si lo tiene que llevar a cabo o no, tenemos un problema de orientación ideológica. Pero además de eso, si yo quiero cumplir la ley porque la ley me lo mandata no sé cómo hacerlo. No sé si me lo propongo para empezar, pero si me lo propongo no sé cómo hacerlo. (...) estamos en un marasmo de teorías que no pisan tierra. Hay ideas muy buenas, de todos los niveles, de todas las señales y a veces solo estrictamente educativas, pero no se potencian porque no hay una orientación desde quien se tiene que cumplir las responsabilidades centrales. (entrevista 1)

"Hay muchos intereses, mucha irracionalidad, y muchas teorías que a veces retrasan también" (entrevista 2)

"Hay teorías que retrasan el cambio, otras que lo fomentan, hay otras que dicen que cualquiera tiene el poder, y eso hace que los agentes no quieren accionar, hay otras que dicen que no, que creen en los actores humanos del cambio y la transformación. Primero ponernos de acuerdo en que teorías y en que fuerzas

10 Entrevista 2

confiamos y en cuanto estamos dispuestos a cambiar, no con los decretos sino con las realidades y las acciones". (entrevista 2)

Esta falta de rumbo se manifiesta también en la ausencia de liderazgo. No se identifica quién tiene que procesar y liderar los cambios. En las entrevistas se reconoce la dificultad para atribuir a alguien (persona o grupo) la conducción del proceso y la responsabilidad de ello.

"Desde un gobierno de interrelación entre los lineamientos políticos y los ideológicos, uno de los problemas centrales es que no se sabe a dónde se quiere ir. Otro (punto) es saber cual es el conjunto de gente que va a impulsar esos proyectos. Y después hay un tema de liderazgo que el FA no ha resultado en el capítulo educación, creo que había una corriente que pensaba y sigue pensando que la educación requiere una conducción independiente del proceso de reflexión y debate de los partidos políticos. Y hay quienes pensamos que en definitiva cuando peleaba por los cambios políticos incluía la educación. Nunca pensé que uno votaba por algunos temas, y salía a la calle por determinados temas y otros tenían que circular por otro aspecto porque eso es dejar los cambios de la cultura en manos del colectivo de los profesionales de la educación. Yo creo que no es así, porque de lo contrario los cambios de la salud deberían de quedar relegados al colectivo de los profesionales de la salud. La mejor política de salud es cuando la población tiene conocimiento, puede prevenir y hacer una vida sana. Las políticas de la salud tienen que popularizarse y las de la educación también.(entrevista 9)

"me parece que tiene que ver con que el debate político está despolitizado. En este sentido, en términos de proyectos, no hay discusión acerca de hacia dónde ir. Por eso de alguna manera Rama es el tan amado y odiado, porque con Rama en cierta medida yo discrepo radicalmente, pero había un proyecto." (entrevista 8).

"...estos temas no se llevan cabo sin liderazgo. Cuando Uruguay tuvo cierto liderazgo en materia educativa lo que Uruguay avanzó en universalizar la educación fue por un liderazgo. Uso dos ejemplos el caso del Plan Ceibal con Vázquez que lo hizo fuera de la ANEP y la fusión entre Rama y Sanguinetti. Creo que son los dos ejemplos de combinación de liderazgo político. En el caso de Vázquez por la combinación con el Latu y facilitarle ese plan. Entonces es un tema de liderazgo político, voluntad política y capacidad profesional. Uruguay

no tiene un liderazgo político necesario para repensar la educación" (entrevista 25).

En este sentido, algunos entrevistados señalan la necesidad de incorporar en el análisis la "gestión del cambio":

"Y el cuarto tema para enumerar algunos, es como gestionar el cambio. Porque es facilísimo juntar a diez personas y que te digan que es lo que habría que hacer. El problema es cómo seguir haciendo lo que se está haciendo en clave de cambio. Eso es todo un tema que no se si se ha sabido pensar y llevar a delante. El tema de la gestión del cambio, hasta qué punto se tiene en cuenta lo dado pero sin renunciar al cambio y hasta qué punto el impulso al cambio no reconoce lo acumulado y lo dado. Ahí hay todo un tema a pensar también.(entrevista 9)

"Si, también esto de apelar fuertemente a una revisión de la gestión de esas cosas, ahí yo creo que insisto, es como que una cosa trae aparejada la siguiente, como una concatenación de eventos ".(entrevista 26)

8. Conclusiones

El problema de la educación media en el país no se sitúa en el acceso sino en la continuidad en el sistema. Se traduce en que sólo un 33% de los que inician el nivel medio aprueban el nivel. No se logra retener en el sistema educativo a los adolescentes y jóvenes que sí llegan a él (89% entre los 15 y los 18 años, según datos de la ENAJ, 2008).

Se han presentado algunos datos provenientes de la ENAJ (Filardo, 2010) dando cuenta de la opinión de los adolescentes y jóvenes que asisten o han abandonado el sistema educativo en el nivel medio. La completa ausencia de referencia a esta voz, la invisibilización total de los sujetos estudiantes, es un síntoma evidente del carácter que adquirió el debate sobre Educación Media en el Uruguay. El sistema político en pleno, sostuvo el tema en la agenda durante más de dos años, con gran intensidad mediática y popular, que culmina en un acuerdo inter-partidario en febrero de 2012. Sin que sea de interés analizar aquí los contenidos de lo acordado, y su ajuste a la magnitud de los problemas, ni la viabilidad de la instrumentación y operativa del acuerdo, se señala que participan como actores en ese debate representantes de los partidos políticos, las autoridades del CODICEN, algunos directores de liceos que alcanzan alta visibilidad pública y mediática; los sindicatos y gremios docentes. Sin embargo no existe actor

estudiantil involucrado en este debate. Tampoco fueron consideradas sus opiniones en los múltiples eventos y documentos preparatorios y/o que se manejaron en el transcurso de ese proceso. Ni siquiera se tomaron en cuenta a través de relevamientos existentes realizados por organismos del gobierno. El "estudiante", en tanto sujeto de derechos y de opinión, - en muchos discursos el más importante, el que dá el sentido a toda la discusión- , no fue considerado ni directa ni indirectamente. Esta evidencia no puede dejar de señalarse.

Al considerar de extrema pertinencia lo que opinan los jóvenes, porque dicen que estudian aquellos que asisten a los centros de educación media, y cuáles son las razones que dan quienes han dejado de asistir, es que buena parte del informe del que se deriva esta ponencia¹¹, se ha dedicado a presentar esta información proveniente del Segundo informe de la ENAJ (Filardo, 2010), aunque no sea el eje de esta ponencia.

Aquí se analiza el discurso de los entrevistados en aquellos aspectos que hacen al contexto cercano de los y las jóvenes que influyen en la desfilación del sistema educativo, en el sentido de repensar sus trayectorias educativas en contacto con sus otras responsabilidades y roles que cumplen socialmente. En cuanto a las diferencias entre varones y mujeres respecto a los resultados educativos, las mujeres demuestran mejores desempeños a nivel agregado: alcanzan mayor escolarización, terminan en mayor proporción la Educación Media, lo hacen en menor tiempo, porque repiten menos en todos los niveles. Sin embargo los mejores rendimientos escolares no son suficientemente rendidores en el mercado laboral: para los mismos niveles educativos (aún habiendo sido aprobados en menor tiempo) no alcanzan el valor hora de trabajo que los varones (Filardo, 2011). Esta diferencia en los ingresos promedio obtenidos por nivel educativo alcanzado según sexo persiste en el tiempo en el Uruguay.

En las entrevistas se coincide en general que los varones desertan del sistema educativo en mayor proporción que las mujeres. Se ensayan diferentes argumentos para explicarlo. Un primera línea argumental tiene que ver con el ingreso al mercado de trabajo que se produce más temprano en los varones. Para ellos, el mercado laboral compite fuertemente con la continuidad en la trayectoria educativa, tanto entre aquellos que provienen de hogares de escasos capitales educativos, como entre los que provienen de hogares que tienen clima educativo medio (equivalente a haber alcanzado la educación

11 "Derecho a la educación y obligatoriedad de la Educación Media en Uruguay: desafíos pendientes y alternativas abiertas" proyecto Art 2 CSIC. Responsables: Mancebo., María Ester y Filardo, Verónica (2011)

media (Filardo, 2010). "Empezar a trabajar" constituye el principal motivo para haber dejado de estudiar en el nivel medio para un 30% de los que han dejado de hacerlo entre los 12 y los 29 años. El porcentaje es mayor incluso para los varones. Diferentes estudios derivados de datos ENAJ que confirman esta tendencia (Filardo, 2010, 2011). Para las mujeres el haber comenzado a trabajar adquiere un porcentaje menor que para los varones y, en cambio, es relativamente mayor el realizar tareas en el hogar.

Una segunda línea que es manifestada por varios entrevistados menciona los factores culturales como determinantes, entre ellos la anuencia de las familias que son más proclives a permitir el abandono de los estudios de los varones que de las mujeres, en que parece más factible el control sobre las trayectorias educativas. En segundo lugar se alude a identidad de género, que opera de tal modo que "tener buenas notas tiene mayor costo" para los varones. Otras entrevistas hacen mención a la existencia de riesgos diferenciales por sexo en relación a redes de delincuencia o actividades ilícitas que son obstáculos a la continuidad en el sistema educativo, en particular con poblaciones socialmente vulnerables.

Los entrevistados fueron interrogados respecto a la articulación que según su opinión debería darse entre la educación y el sistema integrado de cuidados, que al momento de las entrevistas se encontraba en fase de implementación y era objeto de diversos debates y espacios de discusión. No obstante ser "informantes calificados" es sorprendente la escasa información que declaran tener sobre el SIC. En ocasiones se responde con aspectos tangenciales y que no tienen que ver directamente con el SIC, experiencias y/o demandas sobre servicios relativos a cuidados (guarderías en centros, solicitadas o existentes) para hijos de adolescentes que asisten. La mención al embarazo adolescente es inmediata al mencionar el SIC en varias entrevistas, aunque se relativiza su impacto. En varias, se hace explícito que las tareas de cuidado en los hogares que motiva que gran parte de las adolescentes que abandonan Educación Media están referidas a hermanos menores, u otros familiares, no necesariamente a hijos/as propios. En estos casos, el "mandato social" dado por modelos tradicionales de género parece imponerse, y es probable que también alimente, una vez truncada la trayectoria educativa, el proyecto de hijos propio. Sin embargo, se hace alusión también a la dificultad y el desafío que el SIC lleva en su seno, dado que el proyecto hijos, implica no delegar las tareas de cuidado ("también tienen que ver con que las adolescentes quieren quedarse con sus hijos").

Las familias de los alumnos adquieren un lugar central en el discurso de los entrevistados/as al considerar los desafíos que se enfrentan para la universalización de la Educación Media. Sin embargo no es unánime la interpretación que se realiza; en algunos casos se interpreta a las familias como desvalidas, sin recursos y sin las capacidades necesarias para imponer al niño o adolescente las obligaciones a cumplir, en este caso asistir a los centros educativos. Aparece como sin capacidad de respuesta frente al ausentismo, desmotivación o abandono de los adolescentes. Asimismo, se sitúa una desvalorización profunda de la trayectoria educativa como el camino esperado que recorran los/as hijos/as. Al hablar de las familias se remite a un cambio en los conceptos y prácticas relativas a la autoridad, (no se ponen límites, el niño hace lo quiere) resultando indiferente a las consecuencias de estas decisiones.

La pérdida de valor social es mencionada tanto en relación a las familias (de los adolescentes que abandonan) como a la sociedad en su conjunto. Frente a la situación de la indiferencia, o ausencia de respuesta que proviene de las familias de los adolescentes que se desafilian del sistema educativo, los docentes y directores/as manifiestan encontrarse con escasos recursos para enfrentar la situación de desafiliación de los adolescentes ("no lo puedo traer a prepo"). Se repasa el "desencanto" de los docentes y agentes del sistema educativo frente a las nuevas condiciones en que se desenvuelve la educación como lo que Dubet (2006) llama el declive del programa institucional.

9. **Bibliografía**

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.

Becker, G. (1965). "A Theory of the Allocation of Time". *Economic Journal* 75 (299): 493-517.

Casal, J., Merino, R. y García, M. (2009). «Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes». Barcelona: GRET/UB (mimeo).

Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011): «Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral». *Papers* Vol. 96, N°4. Barcelona: UAB.

De Armas, G. Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.

Dubet, F. (2006). *El declive de la instituciones*. GEDISA. Barcelona.

Dubet, F. (2011). *La experiencia Sociológica* Editorial Gedisa. Barcelona.

Filardo, V. (2008). *Temporalidades Juveniles En Departamento de Sociología UDELAR El Uruguay desde la Sociología VIII*. Montevideo, Uruguay.

Filardo, V. (coord). Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010) Segundo informe de la ENAJ. INFAMILIA INJU MIDES. Montevideo.

Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. UNFPA Montevideo-Uruguay.

Filardo, V (2011). Educación: un mundo de distancias. En Goñi, M., Filardo, V., Mancebo, M.E., Celiberti, L. Puede y debe rendir más Cotidiano Mujer. Montevideo, Uruguay.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires: IIPE-Santillana.

Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL nº 75. (pag. 171-189).

Margulis, M. (1996) “Juventud es más que una palabra”. En Margulis, M. “La juventud es más que una palabra”. Biblos Buenos Aires.

Operti, R. (2012). Hacia la reforma de la educación media: temas, desafíos y propuestas. *Páginas de Educación nro.4*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

UNESCO (2011). Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de estadísticas de la Educación en el Mundo. Instituto de Estadística de UNESCO. Montreal- Canadá.

Zysman, A. (2011). “Problemas políticos y pedagógicos para pensar la relación entre educación y trabajo. Perspectivas para el análisis”. En: Educación y trabajo. Una articulación imprescindible para el desarrollo humano. MEC.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY