



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado
Monografía

Desvinculación educativa: adolescencias vulneradas y procesos
desubjetivantes

Fabiana Gimena Correa Arévalo, 4.809.245-3

Docente Tutora: As. Mag. Susana Quagliata

Docente Revisora: As. Mag. Paula Achard

Septiembre, 2023
Montevideo, Uruguay

ÍNDICE

Dedicatorias	
Agradecimientos	
Resumen	
Introducción	
1.- La desvinculación educativa	
1.2.- Indicadores en Uruguay	
1.2.1.- Factores de incidencia	
2.- Fracaso escolar: entre la desigualdad y vulneración social y la desvinculación afectiva	
3.- El no-lugar del adolescente	
3.1.- Procesos desubjetivantes	
4.- La Educación como vector de desarrollo humano y agenciamiento de un proyecto de vida	
Reflexiones finales	
Referencias Bibliográficas	

Dedicatorias

A mis padres, a mi madrina y a la Caro.

"Lo que perdemos al final siempre vuelve a nosotros... aunque a veces no del modo que esperamos".

Agradecimientos

A mi tía, por haber sido sostén, contención y amor en los momentos que más los necesité. Espero que esta nueva etapa sea tan grata y reconfortante como lo es para mi.

A mis amigas y amigos, por bancarme incondicionalmente y ser ese hombro en el que puedo descansar siempre que lo necesite. Son más sostén de lo que piensan.

A mis hermanos, por mostrarme fortaleza cuando rendirse parece la mejor opción. Gracias.

A mis compañeros y compañeras de facultad, por compartir siempre su conocimiento y experiencia que me han permitido crecer como estudiante. Ha sido un verdadero placer ser su compañera.

A Susana, por enseñarme que la mejor manera de ejercer nuestra profesión y rol es desde lo humano. Gracias por el apoyo de todos estos meses.

A Diego, Luis y Rodrigo, por los espacios de intercambios compartidos en una práctica que marcó un antes y un después en mi carrera.

A todos los docentes que han sido parte de cada instancia de aprendizaje.

A toda mi familia por estar ahí, al tanteo siempre, en este proceso.

Gracias totales.

Resumen

El objetivo es problematizar sobre el fenómeno de la desvinculación educativa en la Educación Media en Uruguay. Se exponen diversos factores que inciden en este proceso para su análisis y, a través de la revisión bibliográfica invitar al lector a reflexionar respecto a esta compleja problemática que está muy presente en nuestro sistema educativo.

El trabajo es de corte monográfico estructurado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se introduce el concepto de desvinculación educativa, se detallan los factores de incidencia que son mencionados como principal motivo que llevan a la desafiliación educativa en nuestro país. Los desarrollos teóricos denuncian la relación entre el riesgo de desvinculación y el status quo del estudiante como uno de los factores de mayor incidencia en este proceso. Se problematiza en torno a la situación de vulneración que son expuestos nuestros jóvenes en el sistema educativo. En el tercer capítulo, se aborda al estudiante de Educación Media desde la adolescencia, desde una bibliografía que nos permite reflexionar respecto a esta compleja etapa vital y de qué modo se relaciona con la desvinculación educativa. Por último, el cuarto capítulo enfatiza en la concepción de la educación como un factor de desarrollo humano y promotor del proyecto de vida de las personas, concluyendo en el quiebre que la desafiliación educativa representa para cada joven que lo sufre.

A través del recorrido teórico que se desarrolla en el trabajo, se pretende profundizar en el debate y reflexión de las dimensiones inherentes a esta problemática.

Palabras claves: *desvinculación educativa, desubjetivación adolescente, proyecto de vida*

Introducción

La desafiliación de las personas en el sistema educativo es un fenómeno que en los últimos años ha tomado mayor fuerza y preponderancia dadas las exigencias formativas del mercado actual. La sociedad del conocimiento y de la información nos indica que estar por fuera del sistema educativo nos expone potencialmente a la marginación y exclusión no sólo social sino también laboral, influyendo directamente en nuestra calidad de vida y los medios que tengamos como seres humanos para la provisión de los mismos.

El presente trabajo pretende aportar al análisis de las distintas determinantes que inciden, en primer lugar, en el proceso de desafiliación educativa que atraviesa una persona, tomando los aportes de investigaciones sociales nacionales (Fernández, 2010; Román, 2009, 2013; Carbelli, Cabrera y Hernández, 2010) y los últimos datos arrojados por los entes encargados del monitoreo educativo en nuestro país (MEC, 2020; INEE, 2019, 2022). A raíz de estos indicadores, se invita al lector a reflexionar en torno a estas variantes, de qué modo se conjugan y enlazan en la trayectoria educativa de los jóvenes que se desafilian del sistema educativo.

Para lograr comprender la complejidad que este fenómeno representa para el sujeto y su subjetividad, se tomarán aportes de autores como Bleichmar (2005, 2009, 2010), Duschatzky y Corea (2002) y Giorgi (2006). Se busca poder vislumbrar las prácticas pedagógicas que influyen en el proceso de desvinculación educativa y cómo las mismas son puestas en juego de un modo totalmente invisibilizado y legitimado. Estas incongruencias del sistema educativo representan distintos elementos de un proceso de exclusión que terminan derivando en modos de producción de subjetividad que operan de manera desubjetivante, deteriorando la identidad social del adolescente, quitándole la posibilidad de integrarse a la sociedad y tomar un lugar en ella.

La motivación por enlazar estas dimensiones en el desarrollo del sujeto y las obstaculizaciones en su recorrido educativo formal con la Psicología surge como analizador de la práctica del ciclo de graduación “Intervención en Liceo Nocturno”, enmarcada dentro

de la Licenciatura en Psicología, desde la cual se realizó una intervención en un liceo nocturno de la ciudad de Montevideo, con el objetivo de enlazar un trabajo con estudiantes, cuerpo docente del centro educativo y las distintas emergentes, en dispositivos tanto grupales como individuales. Dentro de las temáticas centrales abordadas en ese año de trabajo, se desarrollaron cuestiones asociadas a casos donde la vuelta al estudio de estudiantes desafiados tenían que ver, en su mayoría, con la re-construcción de un proyecto de vida interrumpido según ellos, como también casos de estudiantes que se encontraban en riesgo de desafiación, sobre los cuales su voluntad por permanecer en la institución educativa cobraba mucho valor.

En este sentido, se pretende que el presente trabajo pueda contribuir en pensar las dimensiones de la educación para el desarrollo humano y social, así como también sobre la potenciación y sinergia en el desarrollo psicológico y capacidades para que el sujeto pueda alcanzar una vida autónoma y, por lo tanto, saludable. Desde este recorrido se intentará mostrar la importancia de la accesibilidad a la educación -como derecho humano fundamental- y el significado de la educación en la vida de los individuos.

Por consiguiente, se propone una revisión bibliográfica que pueda apuntar a un análisis de esta problemática social, dando lugar a una reflexión desde el ejercicio de la profesión que nos permita entender cómo diversas determinantes, tanto internas como externas al sistema educativo, operan en este proceso y lo que esto supone para el sujeto en la construcción de su identidad y subjetividad, de modo que la prevención y promoción en la permanencia de nuestros jóvenes en el sistema educativo sea el paradigma a seguir.

1.- La desvinculación educativa

La desvinculación educativa es un fenómeno social que ha sido investigado durante los últimos 20 años, a partir de las preocupaciones que se desprenden de los logros educativos alcanzados en estos años y de los alarmantes indicadores de (no)permanencia de nuestro sistema educativo formal. Este fenómeno se reconoce como un proceso multicausal y dinámico mediante el cual un estudiante, afectado por determinados factores, exógenos y endógenos al sistema educativo, se desvincula del mismo. Desde su multicausalidad y característica de proceso, esta problemática social se inscribe dentro de una trayectoria educativa sobre la cual se han conformado distintos conflictos y eventos perjudiciales para el desarrollo óptimo de la misma, tanto en el ámbito público del sujeto (social, de la educación o escolar) como en el privado (familiar, individual), que devienen en este desenlace.

Cabe destacar el desarrollo de la conceptualización respecto a esta problemática: la desvinculación. Este concepto representa cierta novedad para el entendimiento de esta temática. Hasta principios de los 2000, el fenómeno que nos convoca hoy solía ser nombrado como “deserción escolar”, “abandono escolar”. Si bien son términos que hasta hoy en día son utilizados por diversos autores, lo interesante de esto es el debate de por qué uno u otro para explicar y hacer referencia a esta problemática. El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define el acto de desertar como la acción de “abandonar las obligaciones o los ideales”. La deserción en el acto educativo hace referencia al “fenómeno en el cual el alumno no reingresa a los estudios que había iniciado, no se registra en la matrícula o abandona definitivamente la institución”. (Notejane, García, Fernandes et al, 2018, p. 322). Por su parte, Tinto (2009), en relación a la deserción educativa, nos indica que la misma, “desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación” (p. 1). Las teorizaciones que tratan este evento como la deserción de la persona del sistema educativo, si bien toman en cuenta una gran variedad de factores influyentes en esta problemática social, terminan por entender que la decisión de abandonar los estudios y no volver a un centro educativo recae sobre la influencia de factores externos al sistema educativo. De este modo, la noción de

deserción despoja al mismo de toda responsabilidad o capacidad de acción frente a este tipo de problemática, y se recurre a la explicación de la misma desde un esquema lógico donde predominan los factores exógenos a la enseñanza, fundamentalmente sociofamiliares y estructurales (por ejemplo, el nivel socioeconómico de la familia, el nivel educativo alcanzado de los adultos responsables del hogar y la composición del mismo, desmotivación, entre otros).

En los pasillos de los liceos nocturnos, dispositivos educativos creados para que los jóvenes adultos puedan re-vincularse (o continuar vinculados) a la educación formal, es común encontrarse con relatos de estudiantes que manifiestan haber retomado sus estudios porque en su momento no valoran o no pudieron significar o darse cuenta del valor de la educación para sobrellevar las vicisitudes que suelen presentarse en el curso vital. Ante este tipo de relatos, vemos que la premisa de que los jóvenes desertan del sistema educativo lo hacen desde una racionalidad que carece de fundamentos. Se trata, más bien, de lo que la sede de la UNESCO de Argentina (2009) denominan como un “padecimiento externo”. Las determinantes que hacen que un estudiante tome la decisión de desvincularse de una institución educativa, son diversas y responden a distintos ámbitos de la vida del sujeto, siendo las variantes sociofamiliares, educativas e individuales las que toman mayor preponderancia (Aristimuño, 2009). Desde esta multicausalidad, entendemos que este fenómeno, además de estar afectado por este tipo de eventos, que hacen a la biografía del sujeto, se dan en una relación de secuencia y tiempo, donde la desvinculación, seguramente, sea el estado final de una trayectoria de acontecimientos desafortunados, tanto educativos como personales, que han influido en el detrimento de esa trayectoria educativa.

En la actualidad, respecto a esta problemática se ha considerado que el término de desvinculación es el que más se adecua a la complejidad implícita en el abandono escolar, ya que según Fernández (2010), dichas hipótesis y conclusiones coinciden en que “la decisión de dejar de ser estudiante no se produce en un vacío biográfico sino en una relación de secuencia y de tiempos con la experiencia de otros eventos socialmente

marcados para indicar cambios de estado” (p 20). Este mismo autor plantea conceptualizar a esta problemática de la siguiente manera:

definimos a la desafiliación educativa como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (p. 19)

Desde esta perspectiva se pueden desprender ciertas nociones que nos permiten entender la complejidad de este fenómeno y como el mismo, desde su multicausalidad, se va conjugando a través de distintos elementos que conforman una dinámica de entrelazamiento multidimensional. En primer lugar, hablamos de una trayectoria, por lo que se trata de un proceso longitudinal en el recorrido educativo del estudiante, que presenta altibajos y discontinuidades propias de las condiciones de existencia y contexto (socio-escolar), pero sobre todo se da a lo largo del transcurso escolar, lo que nos permite pensar esta problemática como el resultado de una acumulación de distintos factores que han terminado siendo un verdadero obstáculo.

En segundo lugar, la transición hacia el mundo adulto nos remite a un fenómeno que se da en determinada etapa vital del sujeto, la adolescencia. Este período vital se caracteriza, entre otras cosas, por su conflictividad, crisis y baja tolerancia a las frustraciones, permitiéndonos pensar en la retroalimentación de aspectos psicológicos displacenteros para el sujeto, en conjunción con el resto de las variables y viceversa. Más allá de esto, esta transición tiene una gran connotación social en términos de que el individuo es puesto por primera vez en su vida en el lugar de responsable de su futuro, acrecentando el duelo por la infancia perdida y la angustia por la incertidumbre del porvenir.

En tercer lugar o punto número tres: truncamiento. Hay un cambio en el estado de la continuidad de la trayectoria educativa del joven, un antes y un después. Desde este punto, es importante entender que con el truncamiento de la trayectoria educativa, no solo esta se ve interrumpida. La constitución y apropiación de una identidad social, la emancipación de los mandatos familiares que le permitan diferenciarse de la misma y comenzar su proceso de singularización, acompañado de la construcción de un proyecto de vida propio, son elementos de la identidad del sujeto que también quedan interrumpidos.

En cuarto lugar, cabe destacar la noción de la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro, lo que nos remite a una clara postura subjetiva que se construye desde el vínculo educativo que el estudiante pueda establecer. Por último, pero no menos importante, el relegamiento a una posición social vulnerable. La ruptura del vínculo educativo supone una exposición a la vulnerabilidad social, la exclusión y situación de marginalidad (tanto social como laboral), para el sujeto.

De este modo, concordamos que la desvinculación educativa representa un complejo problema educativo, social y personal, que abarca aquellos estudiantes que, afectados por diversos factores, tanto propios del sistema educativo como personales y socioculturales, ya no se sienten parte de la institución y por lo tanto del sistema educativo, despojando a la educación como herramienta para la tramitación de su presente, ni que hablar de su consideración a futuro (Fernández, 2010).

1.2.- Indicadores en Uruguay

El complejo fenómeno de la desvinculación educativa se encuentra fuertemente asociado a la Educación Media en Uruguay. En el año 2019, una recolección de datos realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), destaca que: “El abandono del sistema educativo comienza a crecer desde los 12 años y lo sigue haciendo conforme aumenta la edad (entre quienes se espera que asistan a educación media básica y superior)” (p. 85). Si bien, los datos presentados por este mismo instituto en los últimos dos informes respecto al estado de la educación (2017-2018 y 2019-2020) en nuestro país han mostrado una tendencia creciente en relación a los principales indicadores de logro educativo, todavía persisten rezagos en la permanencia y culminación de la escolaridad ya que, según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2007), nuestro país se ubica como uno de los países de Latinoamérica que cuenta con una “elevada tasa de abandono lo que incide en que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa” (p. 15).

La Educación Media se caracteriza, en su organización, por dos períodos: la Educación Media Básica (EMB), que comprende primero, segundo y tercer año del Ciclo Básico, y la Educación Media Superior (EMS), comprendida por el cuarto, quinto y sexto año del Bachillerato. Este período en la escolarización de todos los uruguayos representa dos grandes cambios en sus respectivos recorridos educativos. El primero tiene que ver con la transición de la escuela hacia el liceo, donde los nuevos itinerarios (organización de materias, sistema de evaluación, control de asistencias, entre otros) son muy distintos a los cuales el estudiante se ha desarrollado los últimos 6 años de su trayecto (Primaria). El segundo refiere al pasaje del Ciclo Básico al Bachillerato, transición que conlleva la toma de decisión por parte del estudiante en la elección de la ramificación sobre la cual pretende profundizar de acuerdo a su futura formación.

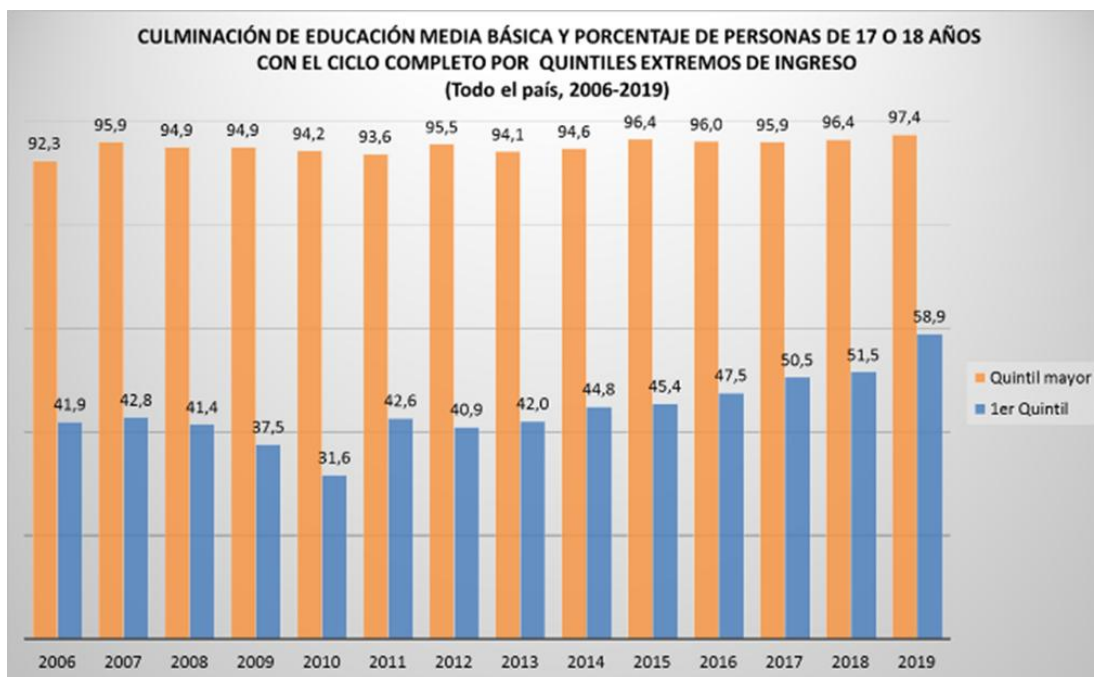
Según Raggio y Tort (2013), estos dos momentos cruciales en el transcurso de la formación académica producen ciertas condiciones y factores que promueven la desafiliación del sistema educativo. De acuerdo con Román (2013), el cambio de la organización itineraria

en el pasaje de la escuela a la secundaria suele conformarse en muchos estudiantes, principalmente los más vulnerables, como un factor que deviene en la no adaptabilidad de los mismos al nuevo espacio educativo, ya que “más que una continuidad o proceso natural, este tránsito se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar de los estudiantes.” (p. 13). Para estos estudiantes, la nueva organización del aula y la currícula, el cambio en la figura del educador, donde el alumno contaba con una única maestra que lo acompañara todo el año y ahora debe adaptarse a un docente distinto por materia, representan eventos que se consolidan como rupturas en su trayectoria escolar (Carbelli, Cabrera y Hernández, 2010). Las autoras en su investigación realizada en el barrio Casavalle, toman el relato de una funcionaria de uno de los liceos de la zona, la cual respecto a este pasaje menciona que “es muy brusco el cambio que sufren y por eso pila de gente deja porque no soportan el paso de una maestra que te conoce, que es casi una segunda mamá, que está contigo, que te ayuda, a un profesor que viene, pone una nota y no está pensando en qué te pasa en tu casa” (p. 14).

Para poder ejemplificar la situación respecto a los niveles de desvinculación educativa en Uruguay, resulta pertinente traer al análisis los siguientes datos de carácter empírico presentados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2020), en su publicación de los *Indicadores de logro y nivel educativo* (ver Gráfico 1) recolectados de las últimas Encuestas Continuas de Hogares (ECH), realizadas desde el año 2006 hasta el 2019 por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Como mencionamos anteriormente, el egreso de Primaria se encuentra en un porcentaje de casi la totalidad. Más del 95% de alumnos matriculados logran culminar dicho período, y si bien no podemos dejar de reconocer la accesibilidad universal a la educación formal en nuestro país, resulta necesario contraponer esto con los números de permanencia de los estudiantes en el mismo a partir de su ingreso a Secundaria.

Gráfica 1. *Indicadores de culminación de EMB de jóvenes de 17 o 18 años de todo el país*



según sector de ingresos económicos al que pertenecen.

Fuente: Informe sobre logro y nivel educativo (MEC, 2020)

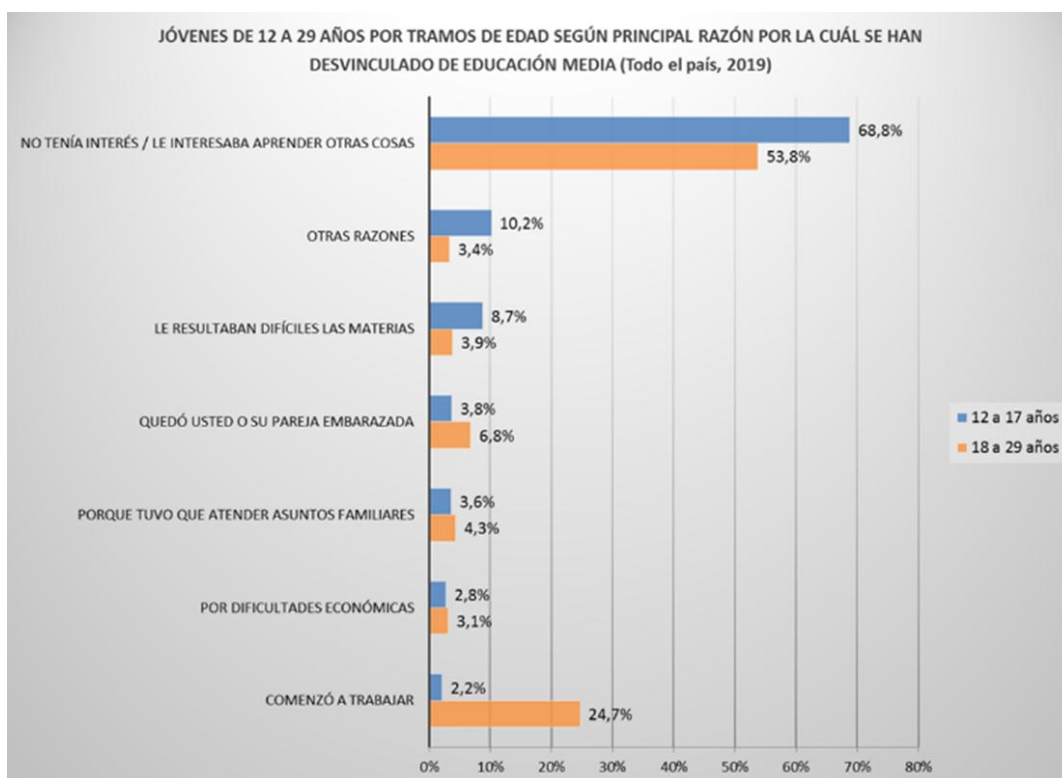
De los indicadores más alarmantes que sobresale, podemos destacar las diferencias que se muestran entre los porcentajes de culminación del Ciclo Básico respecto a los estudiantes pertenecientes a los sectores más pobres de nuestro país (Quintil 1) y los estudiantes que forman parte de los sectores más ricos (Quintil 5). Mientras que este último grupo de estudiantes presenta un porcentaje por encima del 95%, los jóvenes en situación de pobreza se encuentran por debajo del 60% con relación a la finalización del ciclo básico.

Podemos observar como la diferencia entre ambos sectores se ha mantenido a lo largo de los años, alcanzando su pico de distancia máximo en el 2010, donde los sectores de mayor pobreza no alcanzan ni un 32%, mientras que los sectores de mayor riqueza se encuentra por encima del 90%. Esta realidad de nuestra sociedad que indudablemente se refleja en nuestras escuelas, no es nueva. En el año 2018, el SITEAL denunciaba que nuestro país

forma parte del grupo de países de Latinoamérica donde el número de estudiantes desvinculados de la educación formal es mayor si se los correlaciona con el índice de pobreza del hogar al que pertenecen. La continuidad de esta brecha que reflejan estos datos responde a la desigualdad social que se da en la sociedad uruguaya y su estrecha relación con el fenómeno de desvinculación educativa, representando según varios autores el ciclo cruel de la reproducción de la pobreza en el que quedan inmersos muchos estudiantes de los sectores más desfavorecidos (Carbelli, Cabrera y Hernández, 2010).

Otra lectura que no podemos dejar pasar y traer aquí, es el hecho de que hasta el año 2017, menos del 50% de los estudiantes de los sectores más pobres, lograban culminar la Educación Media Básica. Esto nos habilita a pensar qué prácticas de exclusión social son reproducidas e invisibilizadas desde los centros educativos, legitimadas por su rol de agente socializador y cuota de poder social (Fernández, 1994).

De los principales motivos de desvinculación en la en Educación Media, el desinterés y la desmotivación por lo propuesto desde lo formativo-curricular, aparece como mayor incidencia con relación a otros motivos expresados (ver Gráfica 2). Alrededor de un 70% de los jóvenes entre 12 y 17 años que se encuentran desvinculados de Secundaria, manifestaron desinterés por lo aprendido como principal motivo, en tanto que el porcentaje de jóvenes desvinculados entre 18 y 29 años está por encima del 50% en relación a la desmotivación por lo aprendido. Para muchos de estos adolescentes que declaran no tener interés en seguir estudiando, la oferta educativa y propuestas no constituyen una opción al momento de pensar en su presente y no es percibida como recurso para proyectarse a futuro (SITEAL, 2013).

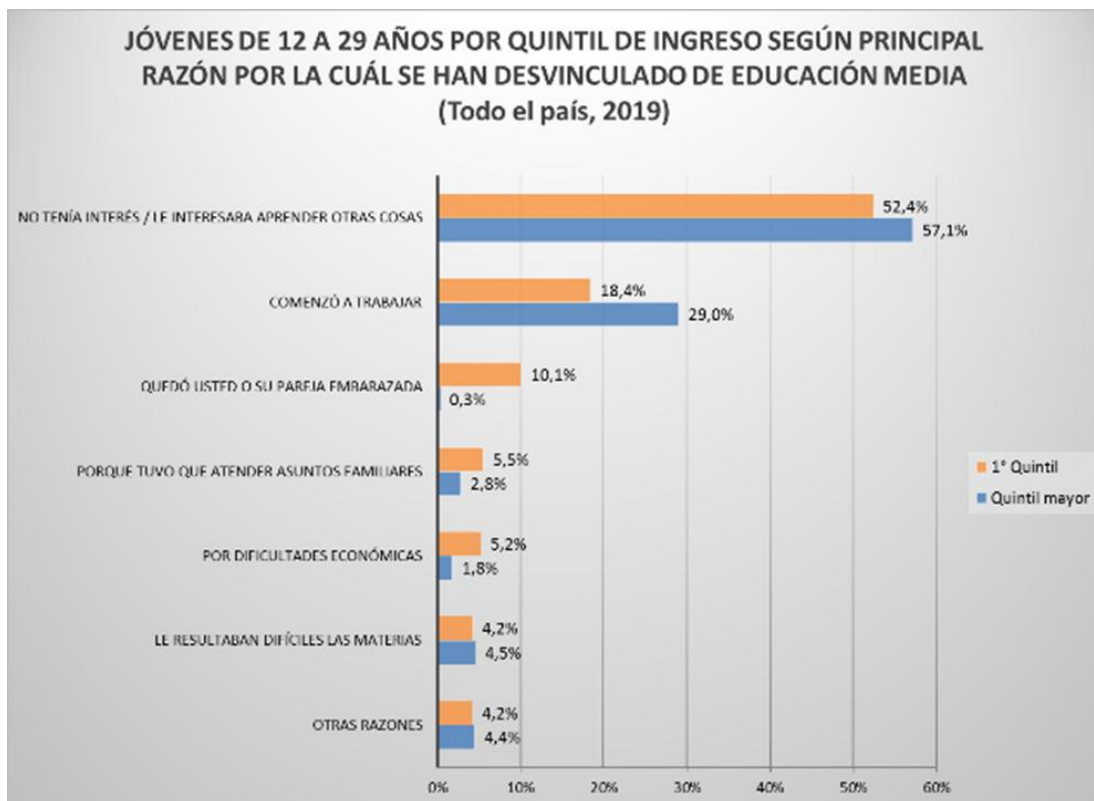


Gráfica 2. *Motivos por los cuales personas de 12 a 29 años se han desvinculado de la EM.*

Fuente: Informe sobre logro y nivel educativo (MEC, 2020)

Si trasladamos esto a la comparación entre los estudiantes más pobres y los más ricos, sorprendentemente ambos grupos se posicionan por encima del 50% e indican el desinterés como el principal motivo por el cual se han desvinculado del sistema educativo (ver Gráfica 3). En segundo lugar, encontramos que el comenzar a trabajar ha sido una de las razones que ha influido directamente en este proceso, siendo un 18% de los estudiantes más pobres que así lo ha expresado, en contraste con el 30% de los estudiantes más ricos que expresaron lo mismo, también.

Gráfica 3. Motivo principal por los cuales jóvenes de 12 a 29 años se han desvinculado de



la EM, según el sector de ingreso económico al que pertenecen.

Fuente: Informe sobre logro y nivel educativo (MEC, 2020).

El hecho de ser padre o madre representa para el 10% de los estudiantes de los sectores de pobreza el motivo por el cual se han desvinculado de la educación formal, mientras que para los estudiantes que pertenecen a los sectores de ingresos más altos, representa apenas un 0,3% de su población. Si pensamos en los jóvenes de 12 a 17 años, pertenecientes a los sectores más pobres de nuestro país, que han abandonado el Ciclo Básico indicando el nacimiento de un hijo como principal motivo, nos encontramos con la problemática de una paternidad precoz, que seguramente, más allá de los cuidados y tiempo que un bebé pueda requerir, el valor económico que la crianza de un niño conlleva consigo, ponen al estudiante en una situación de urgencia, sobre la cual los beneficios de la educación formal pierden sentido ante la necesidad de proveerse de una nueva vida (Román, 2013). En este sentido,

las dificultades pesan más que la motivación de continuar para estos adolescentes que quedan por fuera del sistema educativo. Es así, que tanto los sectores más relegados como los más altos de la sociedad se desvinculan. Convergen distintas variables - que en su conjunto - han forjado ese desenlace.

La necesidad de encontrar un trabajo claramente pone al joven en la necesidad de adquirir conocimientos prácticos y aplicables en un plazo de corto tiempo, que le permita ingresar al mercado laboral cuanto antes. El plan de estudios de Secundaria (Plan Reformulación 2006) escasea en contenidos curriculares y conocimientos prácticos para el Ciclo Básico, generando en el estudiante una sensación de fracaso, ya que muchas veces en estas familias, la valoración de la educación pasa por un costo económico sin resultados inmediatos (es pesado de sostener el tiempo por fuera del mercado laboral). De este modo, el tiempo de escolarización básico exigido representa una demora en la obtención de herramientas prácticas que le permitan acceder a este mercado, ya que la currícula que Secundaria tiene para ofrecerles, posiblemente concluyan en una relación de desinterés para ese tipo de saber y conocimiento.

Desde la experiencia de la práctica de graduación, muchos de los y las estudiantes que deciden retomar sus estudios a través del liceo nocturno, relatan que en su momento la necesidad, sobre todo familiar, de ingresar al mercado laboral los puso ante la necesidad de adquirir conocimientos prácticos que les permita acceder a un trabajo cuanto antes. En estos casos, muchas veces son las familias que acompañan o terminan por incentivar al joven en la decisión de dejar secundaria, poniendo como argumento que lo aprendido en el liceo no “sirve”, dejando entrever una desvalorización de alcanzar un nivel de educación básica que se refleja en el desinterés por la oferta educativa homogénea planteada.

1.2.1.- Factores de incidencia

Para hablar de factores, debemos comprender que hacemos referencia a un factor para referirnos a aquellos elementos que influyen directamente o en conjunción con otros

elementos, en el resultado de determinado proceso. Desde la diversidad de factores que suelen estar presentes en los procesos de desvinculación de los estudiantes, podemos destacar dos grandes grupos que se despliegan sobre distintos ámbitos de la cotidianidad del sujeto y que su clasificación depende de su pertenencia o no al sistema educativo. Estos son, según Román (2013), factores exógenos y endógenos.

Por *factores exógenos* se entienden aquellas determinantes que se encuentran por fuera del sistema educativo. Este tipo de variables representan eventos que se desarrollan en el marco de lo externo a la educación formal, ya sea esta entendida como el centro de estudios al que la persona concurre y/o el propio sistema. Algunos de los ya vistos, como el nivel socioeconómico familiar. También nos encontramos con el grado de escolaridad de los padres y/o de los adultos responsables del hogar, la composición familiar, el capital cultural de las familias, la distribución del gasto público, entre otros, como los tipo de factores exógenos que suelen estar presentes en el proceso de la desvinculación (Román, 2009). El grado de influencia de estos sobre la trayectoria educativa del joven dependerá de cómo se presenten en términos de facilitadores u obstaculizadores.

Vemos que los factores exógenos mencionados responden a distintos ámbitos y áreas que hacen, en mayor o menor grado, a la cotidianidad del sujeto. Entre ellos se encuentran el nivel socioeconómico de su familia, el grado de escolarización alcanzado por sus padres o adulto responsable y la composición familiar de ese hogar, lo cual refiere a elementos de carácter estructural, y, por tanto, se tratan de variables sobre las cuales el individuo no posee libertad de elección y acción. El sujeto debe construir su trayectoria escolar en el atravesamiento de estos elementos que se encuentran predeterminados en el curso de su vida, de ahí su origen de estructura. Esto, además de alertarnos de un perfil de estudiante que ya ingresa al centro educativo acompañado de distintos factores de riesgo, nos invita a pensar cómo un sistema con acceso a todas estas variables, sigue siendo ineficiente a la hora de retener nuestros jóvenes en el sistema.

Por otro lado, los *factores endógenos* son todos aquellos elementos que se conjugan dentro del sistema educativo y le son inherentes. Estos son: el programa de estudios, las lógicas culturales y sociales de la institución educativa, la infraestructura de la misma, su ubicación geográfica, el presupuesto educativo, la repetición académica y el rezago de edad, dificultades de aprendizajes, entre otros. Su dinámica de interacción con la trayectoria formativa del estudiante responde de la misma manera que los factores exógenos, de modo que el grado de influencia también dependerá de las connotaciones que se les den.

En contrario a la clasificación primera (factores exógenos), los factores endógenos se caracterizan por su pertenencia al sistema educativo y sus interiores (centros educativos, cuerpo docente, entre otros). Algunos de ellos refieren a la infraestructura del centro, el cuerpo docente y su formación, programas de estudios y prácticas pedagógicas, clima educativo y relacionamiento con pares y docentes, entre otros. Particularmente estos, de acuerdo con los estudiantes del liceo nocturno donde se llevó a cabo la práctica de graduación son vivenciados como escenarios hostiles y violentos para ellos, ya que representan instancias de su trayectoria educativa que lo han marcado por el fracaso y la estigmatización (ya sea por parte de pares o docentes), incluso desde un sentimiento de no pertenencia que se le es devuelto desde la institución, tanto desde lo discursivo como desde las prácticas pedagógicas.

Este grupo de factores endógenos tiene una influencia, en mayor o menor grado, sobre la trayectoria educativa del adolescente, la cual se inserta en un curso de vida que puede estar acompañado por algunos de los elementos mencionados anteriormente o no. En esta misma línea, en Uruguay, de las determinantes más mencionadas encontramos las dificultades de aprendizaje, la oferta homogénea del programa de estudios y la currícula, falta de interés y motivación en aprender los contenidos propuestos, repetición tanto en Primaria como Secundaria, entre otros (Román, 2009). De esta manera, es que la desvinculación educativa en su proceso y para el sujeto de la educación es afectado por factores que hacen al propio sistema educativo y que juegan un rol fundamental en la trayectoria educativa de los estudiantes. En su mayoría, estos factores son atravesados como elementos que

obstaculizan la continuidad del recorrido escolar del alumnado, muchas veces incentivando a la conformación de sentimientos de no pertenencia al centro educativo, y en el peor de los casos, al propio sistema educativo.

Resulta interesante y nos invita una vez más a problematizar en torno a los significados que los distintos actores correspondientes a la educación le ponen a estos elementos, ya que nos preguntamos qué lugar ocupan los mismos en la comprensión de este fenómeno y su prevención. Esto es un dato no menor ya que desde esta noción es que surgen las distintas políticas educativas focalizadas en la retención y reinserción de los sujetos en el sistema.

2.- Fracaso escolar: entre la desigualdad y vulneración social y la desvinculación afectiva

La desigualdad social es un problema que tiene una vigencia de muchos años en la estructura de nuestra sociedad, y las instituciones educativas como dispositivos de producción y reproducción de subjetividad (Corea y Lewcowicz, 1999), no son ajenas a las prácticas de reproducción de esta desigualdad. Los estudiantes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos, pareciera que por el simple hecho de ser pobres corren un riesgo inminente de abandonar los estudios. Respecto a esto, Giorgi (2006) señala que:

Quienes provienen de hogares pobres tienen una probabilidad superior al 50% de experimentar el llamado “fracaso escolar” iniciando así una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicio de procesos de frágil integración social con el consiguiente riesgo de caer en la exclusión (p. 49).

Muchas de las teorizaciones que han sido desarrolladas desde lo social en relación a la pobreza y la desvinculación educativa, como lo son los aportes teóricos de Bourdieu y Passeron (1995), basan el entendimiento de la desafiliación educativa como un problema estructural de la sociedad (desigualdad social). Sin embargo, no son todos ellos quienes lo

hacen, lo que nos remite a cuestionarnos qué prácticas educativas juegan un rol activo en este proceso.

La institución educativa como agente cultural que según Lidia Fernández (1994) se ha conformado históricamente como instituciones encargadas de transmitir una serie de normas y valores, funcionales a la sociedad y mercado de la época, a través de la pedagogía (conjunto de conocimientos y saberes). La institución como agente cultural “expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (Fernández, 1994, p. 17), sobre las cuales se inscribirá el ser, se ha caracterizado históricamente como productora de sujetos y de subjetividad, donde la misma se logra desde un proceso de interacción intersubjetiva e intrasubjetiva que se ve pautado y afectado por cierto contexto sociocultural, es decir, se construye en situación (Duschatzky y Corea, 2002).

En esta búsqueda de homogeneización, quien no alcanza los estándares propuestos, es puesto en el lugar de portador de una dificultad (adaptabilidad) que es colocada sólo en el estudiante y sus condiciones, dando lugar a la estigmatización y expulsión de la diferencia. Hablar de sujeto de la educación es pensar en qué tipo de estudiante el sistema educativo espera desde sus ideales. Los alumnos que son capaces de adaptarse a sus normas institucionales y lógicas homogeneizadoras son los favorecidos y, aparentemente, triunfantes en lo que para otra gran parte del alumnado, resulta una lucha. No sólo por hacerse un lugar en dichas instituciones, sino por las constantes tensiones que recaen sobre ellos desde las prácticas excluyentes que en este tipo de dispositivo se despliegan.

En este sentido, para hablar de prácticas excluyentes, debemos remitirnos a los dispositivos pedagógicos que son ejercidos para controlar y disciplinar estos estudiantes, partiendo desde la premisa de que hay una normativa hegemónica y cultural a la que estos deben alcanzar para que sean considerados como parte de. La educación como tal tiene como uno de sus roles principales la función de educar cívicamente al sujeto y construir ciudadanía, por consiguiente debe incluir el mandato social de incluir sujetos en la cultura, aunque ha sostenido y mantiene (aún) una lógica homogeneizadora.

Un clásico ejemplo de estas situaciones son los estudiantes que presentan dificultades para las materias de la rama de las ciencias duras (matemática, física, biología, entre otras) y/o lenguas extranjeras y la manera en la que son evaluados. En el espacio de práctica, muchos de los estudiantes que concurren al liceo nocturno, destacaban como gran punto a favor la accesibilidad en las evaluaciones de cada materia, es decir, los docentes ponen en práctica distintas metodologías de evaluación que, dentro de lo posible, se adaptan a las diferentes necesidades del alumnado.

La flexibilidad y variedad de los recursos utilizados para evaluar los contenidos que utilizan los docentes en este tipo de liceo (nocturno), dejan en exposición la rigidez con la que los estudiantes al ingresar a secundaria son evaluados, invisibilizando su proceso de aprendizaje y sin contemplar, una vez más, la heterogeneidad del mismo dentro del alumnado. En otras palabras, las evaluaciones están pensadas de acuerdo a las expectativas del programa educativo y poca veces desde las realidades de estos adolescentes.

El desplazamiento del joven del sistema educativo lo coloca en una posición de vulnerabilidad social, dejando detrás una identidad social marcada por el fracaso que lo pone en la dificultad de enfrentar el ingreso al mercado laboral con una formación prematura, la cual los predisponen a experiencias laborales informales y, en el peor de los casos, el desempleo total, quedando a merced de situaciones de riesgo (consumo de sustancias, delincuencia, marginalidad, desequilibrio y patologías a nivel de su salud mental).

Dicho esto, resulta necesario acercarnos a complejizar qué se entiende por vulnerabilidad. Busso (2001) hace referencia a la vulnerabilidad como un proceso multidimensional que concluye en la probabilidad de que un individuo sea dañado ante cambios y crisis, tanto procedentes de situaciones externas como vivencias subjetivas. Particularmente, la vulnerabilidad social se asocia a las formas de indefensión y fragilidad ante cambios producidos en el entorno, desde los ámbitos donde se desarrolla el sujeto (familia,

educación, trabajo, entre otros), lo que lo convierte en una víctima de la exclusión de parte de los sectores que, socialmente, se benefician de mayor prestigio y poder hegemónico. Esta vulnerabilidad se puede traducir a una determinada falta de capacidades de afrontación de situaciones de crisis que lo dejan frente a una cantidad importante de riesgos.

No es poco frecuente observar que la vulnerabilidad social aparece asociada a procesos de exclusión. Esta situación de vulnerabilidad social donde el sujeto es depositario lo condiciona a una identidad social relegada, así como también con el lugar que logre alcanzar en la sociedad, la postura y mirada sobre él o ella. Bajo estas normas sociales de status quo el sujeto es pasible de ser etiquetado, estigmatizado y excluido (Fernández, 2010). En esta misma línea, Giorgi (2006) menciona que cuando las políticas que se encargan de mantener los niveles de la inclusión social, comienzan a deteriorarse y las personas no logran acceder a medios que le permitan resolver sus necesidades básicas, ingresan en la zona de vulnerabilidad según parámetros públicos, sino bien podría decirse que quedan en estado de vulneración social. La pregunta que debemos hacernos aquí es si estamos ante sujetos en contextos vulnerables o en un estado de vulneración de sus derechos.

El autor refiere a que esta experiencia representa niveles muy altos de violencia simbólica, la cual implica la adjudicación del rol social del excluido. Desde la estigmatización y señalamiento de estos estudiantes, se generan formas complejas de exclusión, legitimadas por las propias instituciones y los discursos que ésta despliega, identificándolos como sujetos vulnerables y carentes, adjudicando a priori un recorrido escolar pautados por las dificultades que su propio contexto sociocultural representa para el sistema educativo. Coincidimos con Martinis (2006) cuando denuncia que “se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de carentes social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores "marginales" o "excluidos" (p. 2), dejando a la institución educativa desde un lugar de asistencia y contención para estos alumnos. Desde este discurso, se ha construido en relación a los estudiantes pertenecientes a los sectores más pobres de nuestro país un tipo de estudiante al que hay que es necesario disciplinar, “encaminar” y vigilar,

entendiéndolo desde las carencias que su contexto social le propicia, despojándolo de toda posibilidad de potenciar al máximo su desarrollo.

Es en estas prácticas pedagógicas que los mecanismos de exclusión ejercidos por los centros educativos se invisibilizan. Skliar (2017) hace referencia que para que el acto educativo sea posible, debe haber un otro que entienda al estudiante como sujeto de posibilidades, de modo que en estas lógicas pedagógicas e institucionales se instauran “ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá “tener” futuro” (p. 39). Es importante destacar el grado de violencia que significan estas prácticas para el estudiante, el cual desde una lógica de inclusión-exclusión, es expulsado del sistema, generando un sentimiento de ajenidad a una institución de la que se le dice que es parte.

A modo de síntesis, estas lógicas operan como factores influyentes en los procesos de desvinculación educativa, haciendo que estos jóvenes se vean afectados en el desarrollo de su identidad, dificultando su ajuste en la sociedad y encontrando su (no)lugar en ella, lo cual va en detrimento y alteraciones que recaen en su autoestima. Achard (2014), en la investigación de su tesis de maestría, arroja relatos de estudiantes desvinculados del sistema que nos permite pensar esto. Uno de ellos manifiesta que “a veces, me siento bien, y a veces, me siento mal. Digo: ¿qué estoy haciendo yo, estoy al pedo?” (p. 69).

Cabe destacar que la autoestima es un rasgo de la identidad que se construye y resulta de la interacción con otros y con el contexto sociocultural que impone los modos de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, para estos estudiantes, se trata de aspectos que se constituyen desde el fracaso, el no pertenecer y el no poder hacer. La permanencia educativa promueve y favorece las posibilidades de que los adolescentes puedan pensar para sí mismos un proyecto de vida, sin embargo, estos espacios son muchas veces invisibilizados por la violencia ejercida desde la institución que los señala y los expulsa de sus espacios, dejándolos a la deriva y desamparo social.

3.- El no-lugar del adolescente

Hablar de adolescencia, es hablar de adolecer (Giorgi, s/f). El adolescente, como concepto de construcción sociohistórica, culturalmente es identificado con las ideas de crisis y conflictos. Una etapa de la vida marcada por un sufrimiento que, según Giorgi (s/f):

se deriva del trabajo psíquico del adolescente: desprenderse de su niñez y construir su ser hombre o mujer adulto. Para realizar ese proceso necesita que “el mundo adulto” cumpla las funciones de: sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida. (s/p).

Esta etapa es también procesada de acuerdo a Tiramonti (2010) como “la experiencia de quiebre y ruptura con el mundo de la infancia, y de apertura y nacimiento de una nueva etapa” (p.108). Esta nueva etapa vital sobre la cual se inscribe este momento crucial en el desarrollo y apropiación de una identidad social, refiere nada más ni nada menos que a la adolescencia. Respecto a este período, Viñar (2009) menciona que el mismo “es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad” (p. 15). Como mencionamos más arriba, en esta etapa el adolescente se enfrentará por primera vez en un proceso de apropiación identitaria, lo cual le permitirá el ir tejiendo el entramado y sus itinerarios de su proyecto de vida, en su transición al mundo adulto. Un mundo adulto que es traído al adolescente como un ideal a alcanzar, arrojándolo a un mar de responsabilidades sin precedentes en su historia vital y trayectoria educativa. Hay un cambio, inesperado para el joven, en la percepción de la autonomía del mismo, dejando muchas veces de lado el hecho de que todavía se encuentran bajo el cuidado y responsabilidad de los padres, familia, adulto afectivo responsable. Un claro ejemplo es el siguiente: la responsabilidad de que los niños vayan a la escuela, es de los padres. Sin embargo, la responsabilidad de que los jóvenes vayan al liceo, es de las ganas y voluntad que el mismo tenga para continuar sus estudios.

Este conjunto de variables tiene que ver con cómo el adolescente no solo va construyendo su trayectoria educativa sino también cómo va constituyéndose en tanto “ser” y sujeto en preparación para el mundo adulto. Esta etapa vital representa para el joven un período de transiciones que pondrán en jaque todo lo adquirido en su infancia, tanto desde lo interno cómo a nivel vincular. Este doble movimiento de fortalecer al yo y proyectarse al futuro, es lo que Cao (2013) define como la condición adolescente:

la condición adolescente se caracteriza por la emergencia de una doble crisis, aquella que se desbarranca sobre el mundo interno del sujeto a partir de la metamorfosis física y psíquica a la que se ve arrojado sin un posible retorno y la que simultáneamente se desencadena sobre el territorio de sus vínculos. De este modo, en el registro intrasubjetivo el sujeto adolescente se enfrenta a la pérdida de las representaciones y afectos que habían poblado la atmósfera de su niñez.” (s.p).

Desde las lógicas institucionales homogeneizadoras, esta condición adolescente llega incluso a ser patologizada por los mal interpretados diagnósticos *psi*. En los casos de alumnos que se los señala por su conducta desajustada e inadaptabilidad a las normas sobre las cuales debe inscribirse un estudiante de secundaria, entendemos que se las desentiende como respuestas al sufrimiento, en tanto son características del período vital que los atraviesa y que deben atravesar, como de las propias experiencias que se les imponen desde las instituciones educativas. Hornstein (2013) refiere a esto requiriendo: “ no confundir crisis de identidad, momentos depresivos, trastornos de conducta (social, intelectual o somática), con patologías que etiqueten y cierren un proceso de reorganización y tramitaciones simbolizantes (p. 182). Concordamos con el autor en cuanto estas conductas no pueden ser reducidas a procesos psicopatologizantes ya que, en la adolescencia, este tipo de cuadro se conforma cuando el sufrimiento es superado totalmente por la posibilidad de ser simbolizado, de modo que la reorganización subjetiva, típica de esta etapa, no se logra. El adolescente es representado por las figuras de las instituciones educativas (docentes, adscriptos, dirección, etc.) como sujetos rebeldes, muchas veces categorizados como problemáticos por el simple hecho de ser sujetos que se encuentran en una etapa vital

caracterizadas por crisis identitarias (intrasubjetivas), duelos (pérdidas de las representaciones infantiles) y vinculares (intersubjetivas).

La pérdida de referentes sobre los cuales se ha constituido identitariamente y montada su subjetividad, que ha sido la lógica de los adultos, lo pone frente a la necesidad de posicionarse desde un lugar autónomo y responsable. Respecto a esta pérdida de referentes, Silvia Bleichmar (2010) hace mención a la adolescencia como la resignificación de dos tipos de procesos, “aquellos que determinan los modos de concreción de las tareas vinculadas a la sexualidad...”, y por otro lado la “deconstrucción de las propuestas originarias y la reformulación de ideales” (p. 85). La autora remite a que estos procesos se enmarcan en dos cursos: *autoconservación* (de la vida y la realización de las tareas básicas para ello) y la *autopreservación* (de la identidad en la articulación del sujeto como ser humano y no meramente como un ser biológico). En la desvinculación del adolescente del sistema educativo, entendemos que el mismo queda inmerso en un movimiento constante de autoconservación, donde la subsistencia pasa a ser parte de la cotidianidad del sujeto, despojándolo de lo que la autora menciona como la *condición humana*.

Una de las grandes problemáticas en la educación y particularmente en los procesos de desafiliación educativa, recaen en que son muy pocos los docentes que se preguntan qué rol juegan ellos y la institución en la motivación y adaptación de los estudiantes al centro educativo y sus lógicas, así como también qué representan ellos mismos como persona en la vida de sus estudiantes. Sino que por el contrario, ante conductas que puedan dar cuenta de estas inadaptaciones (falta de atención en clase, actitudes desafiantes al docente, conductas que distorsionen el clima del aula), el castigo, las observaciones e incluso las expulsiones, parecen ser el único método posible para el tratamiento de estas emergentes. Un claro ejemplo de estos casos son los relatos surgidos desde la práctica en el liceo nocturno donde los estudiantes que solían tener problemas de conducta en el aula o desatención, reiteran la impotencia que los docentes transmitían para con su situación. Impotencia que para ellos fue recibido como un mensaje de no lograr adaptarse al sistema y

por lo tanto de no pertenecer y, como hemos visto anteriormente, la no pertenencia es un sentimiento presente en estos jóvenes que deciden desvincularse de los estudios.

El cómo estas tensiones son tratadas, nos remite a entender de qué modo el sistema las representa, generando una disociación entre el discurso institucional (discurso docente) y las prácticas que las misma realiza (de castigo). Esto es, una vez más, dar cuenta de los modos de exclusión que las instituciones educativas, de manera invisibilizada, que se ponen en el día a día de las trayectorias educativas de diversos estudiantes.

3.1.- Procesos desubjetivantes

Para introducirnos en este apartado, resulta pertinente entender, en primer lugar, que los procesos desubjetivantes remiten a prácticas que despojan al individuo de su condición de sujeto y que lo remiten a una posición subjetiva marcada por la imposibilidad. La exclusión que representa la desvinculación educativa para el adolescente repercute, no solo en la posibilidad de la construcción del mismo como sujeto social, sino también en la conformación de su propia identidad. Entre los elementos (factores) que son puestos en juego en el proceso de la desvinculación, enlazados con los elementos subjetivos del mismo, se suma la falta de respuesta de las instituciones educativas a la heterogeneidad del alumnado reforzando la vivencia de dificultad, rechazo y fracaso, que además de afectar su autopercepción como estudiante y autoestima, afectará de forma directa los proyectos que el mismo se proponga o la posibilidad de proponérselo.

En este sentido, partimos desde la premisa de la subjetividad entendida como los modos de ser y estar, pensar y sentir propios de cada momento socio-histórico. Silvia Bleichmar (2009), en referencia la misma, indica que:

No se trata del Yo, como vemos, sino de la conciencia, del sujeto reflexivo, en sentido tradicional: capaz de registrar y no sólo de percibir. El Yo, como instancia, puede muy bien abstenerse de este registro, puede ser afectado sin por ello darse cuenta de lo que lo afecta, o de lo afectado que está. (p. 2)

Estos aportes teóricos de la autora nos permiten pensar la distinción y también articulación entre subjetividad y psiquismo. La misma hace referencia a que el Yo es una masa identitaria que “tiene como función representar los modos coagulados con los cuales la subjetividad se instaura” (Bleichmar, 2009, p.13). El mismo se construye a través de una serie de identificaciones imaginarias y simbólicas que se generan desde relaciones intersubjetivas, las cuales se encuentran pautadas con una ideología dominante y con “enunciados que transmiten valores y deseos” (Bleichmar, 2009, p.13).

Desde estas nociones, podemos afirmar que es a través de los vínculos que se asimila la subjetividad pero, a su vez, la misma no es un mero reflejo o reproducción de una subjetividad colectiva. El individuo imprime su sello personal y la transforma, produciendo una marca en el psiquismo, de modo que la dificultad en la delimitación conceptual entre subjetividad y psiquismo parte de que ambas tienen una relación de interioridad y se da fácilmente la superposición entre ellas, inclusive en muchos casos sus límites se borran. El psiquismo reconoce los contenidos de la subjetividad de la época y los mismos son tomados como los contenidos que nutrirán las fantasías de cada individuo (Achar, 2014).

Ahora bien, si concordamos en que la subjetividad se puede inscribir en el psiquismo dejando su marca, para pensar los procesos desubjetivantes que se ponen en juego en la desvinculación educativa debemos hacer referencia a cómo la misma es producida desde las instituciones escolares. Según Bleichmar (2010), los procesos de producción de subjetividad tienen como finalidad la formación de sujetos aptos para desplegarse en el interior de la sociedad. En esta misma línea, Guattari (1996) señala que los mismos son caracterizados por su pluralidad, de modo tal que no existe una instancia, elemento o contexto que determine su producción por sobre el resto.

En las lógicas de homogeneización de las instituciones educativas, el alumno que no alcanza esos estándares, es señalado como portador de una dificultad colocada sólo en él y en sus condiciones, dando lugar al fracaso escolar y por ende al estudiante fracasado. Esto se configura, según Duschatsky y Corea (2002), desde un lugar de imposibilidad. Este lugar

de imposibilidad se instaura en la producción de subjetividad reproducida desde las instituciones educativas, concluyendo en la producción procesos de desubjetivación. La desubjetivación es definida por las autoras como “una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta.” (p. 83). De este modo, se generan efectos que influyen directamente en la no permanencia de los adolescentes en el sistema educativo. Robasco (2010) plantea que “cuando un niño es expulsado del circuito escolar, no sólo es privado de su derecho a escolarizarse sino que, además, es despojado de los elementos y condiciones imprescindibles para constituirse en sujeto social” (p. 1).

Despojar al sujeto de sus condiciones como sujeto social, es a lo que Bleichmar (2005) refiere como el despojarlo de su condición humana. Respecto a esto, la autora menciona que “lo fundamental es que la vida humana no es pura inmediatez ni permanencia cotidiana, es posibilidad de proyectar un futuro.” (s/p). La desafiliación educativa representa, entre otras cosas, procesos de exclusión social que desenlazan en la construcción de una subjetividad empobrecida (Giorgi, 2006), donde el estudiante queda expuesto a situaciones de marginalidad y de búsqueda precoz de empleo, donde la inmediatez por subsistir se antepone a los deseos y motivaciones que el mismo pueda pensar para su propia vida. Este autor también hace referencia a que este entorno de exclusión resulta en un contexto violento para el joven, donde la mirada devuelta por la sociedad (agresiva y señaladora), una vez interiorizada como mecanismo de defensa del sujeto (compensación), se desprende hacia una desvalorización de sí mismo y la constitución de una baja autoestima.

Para la persona, esto recae en la imposibilidad de pensarse a futuro desde la construcción propia de un proyecto de vida autónomo, sino que por el contrario, la imposibilidad queda marcada en la subjetividad del mismo de modo tal que la identidad se constituye desde la impotencia, despojando al sujeto “de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 73). Coincidimos con Bleichmar (2005) en el entendimiento de que atar el sujeto a la mera subsistencia, es reducirlo a la vida biológica, lo que refiere al

“despojo no solamente del trabajo, o de la identidad sino de la subjetividad, de poder producir algún sentido para la vida.” (s/p).

4.- La Educación como vector de desarrollo humano y agenciamiento de un proyecto de vida

Pensar en la importancia de la educación formal para el desarrollo del ser humano como sujeto social nos permite vislumbrar los efectos de desprotección social que pueden recaer sobre un sujeto que se desvincula del sistema educativo y la situación de vulnerabilidad social a la que queda expuesto. Cómo esto influye directamente en la no construcción de un proyecto de vida propio, donde la reflexión y objetivación del mismo queda suprimido, es uno de los efectos más devastadores de este fenómeno.

Para los adolescentes, sujetos en plena construcción y apropiación de una identidad social y propia, que les permita su inserción en la sociedad de modo tal que puedan hacerse de un lugar en ella, la educación es de vital importancia por su rol de potencia agenciadora. Esto es, como parte del período de desarrollo en la construcción de un sujeto social, como también para el manejo de las distintas situaciones, adversidades y conflictos que suelen presentarse ante él o ella. En relación a esto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007) plantea que la educación como tal:

promueve el desarrollo humano al proporcionar bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla. Para ser agentes de su propio desarrollo las personas requieren la formación de valores propios, pero también de la información y del aprendizaje de habilidades para ampliar sus opciones de vida. Mediante la educación se inicia un proceso de estructuración del pensamiento y de la imaginación creadora; comienzan, de modo más complejo, las formas de expresión personal, así como la comunicación verbal y gráfica, lo que favorece el desarrollo sensomotriz, lúdico, estético, deportivo y artístico, así como el crecimiento socioafectivo y los valores éticos.” (p. 63)

De este modo, la educación se posiciona no solo desde el lugar de instrumento para alcanzar estos objetivos, sino como un fin en sí mismo ya que como mencionamos anteriormente, se puede entender a la misma desde su rol de agenciadora. Dispositivo social que proporciona competencias y aptitudes que el ser humano puede desplegar en su proceso vital. Siguiendo a Cejudo-Córdoba (2006), concordamos que “la educación no se limita a aumentar los conocimientos, sino que también apunta a lo que podemos ser capaces.” (p. 373). De este modo, podríamos hablar de lo educativo como un pilar fundamental para que el sujeto pueda alcanzar determinada autonomía en relación a su propio desarrollo.

Desde esta perspectiva, se entiende al sistema educativo formal como un agente de recursos para el bienestar y desarrollo humano-social de la persona. Partimos desde la siguiente premisa: que un individuo pueda desplegar sus competencias y capacidades desde un marco educativo deviene en un mejor acceso a diversas fuentes de bienestar, entre ellas, un mejor acceso al mercado de trabajo y sus condiciones, mayor participación social y ciudadana, la apropiación de los derechos sociales, entre otros (Fernández, 2010). Jaques Delors, en su informe a la UNESCO en el 1996, hace referencia a que es “en los sistemas educativos donde se forjan las capacidades y las aptitudes que permitirán a cada cual seguir aprendiendo.” (pág. 129).

El lugar que el sujeto le da a la reflexión y objetivación de la construcción de su propio desarrollo, teniendo en cuenta la significación de la educación en este y focalizando el mismo desde la calidad de vida que la persona pueda alcanzar, repercute en qué condiciones tenga para lograrlo, resultando así en lo que Max Neef (1986) refiere a uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano. Este autor menciona que para que las personas logren alcanzar un determinado nivel de calidad de vida, debe estar en condiciones de satisfacer, lo que él postula, las nueve necesidades básicas fundamentales: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Desde este postulado de necesidades y la problemática de la desvinculación educativa, entendemos que varias de ellas son afectadas y que los recursos que el sujeto tenga para satisfacerlas, serán precarios.

Pensando en la necesidad de subsistencia, entendida como el acceso a la vivienda, trabajo y alimento, dadas las condiciones de acceso al mercado laboral actual no culminar la trayectoria educativa formal, supone la precarización laboral y, en los casos más extremos, la exclusión total del mercado. Esto representa un riesgo para la salud de ese sujeto, tanto física como mental, debido a que es avasallado por estas lógicas una y otra vez, impacta en su autoestima y en el poder hacer (autonomía). Por consiguiente, subsume al individuo a una frustración permanente que nivela hacia abajo en la pirámide social, genera sufrimiento subjetivo, que de permanecer en el tiempo van en detrimento de una vida digna. La limitación dada por el desempleo al acceso de bienes de consumo básicos, fácilmente se corre al sujeto a la categoría de pobre (Fernández, 2010).

Por otro lado, pero en concordancia con estas postulaciones, uno de los pilares centrales del desarrollo humano, es que los sujetos puedan construir un proyecto de vida personal en base a la autonomía. Según Batista-M (2006) la educación, como actividad colectiva, social y vincular, desde su rol de instrumentadora juega un papel muy importante en este abanico de posibilidades que un individuo pueda desplegar. El sentimiento de poder de hacer (capacidad de agencia), se relaciona directamente con el sentirse útil, pilar fundamental de la autoestima, y el saber que se puede lograr cosas por sí mismo, es un componente esencial de la autonomía. En este sentido, Ospina Rave (2008) concluye que:

una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano (p. 12).

La institución educativa, además de abarcar a sujetos que se encuentran en un proceso de formación de identidad, dada la etapa vital en la que se encuentran, se ven solapados por el proceso de construcción de su proyecto de vida, del cual devendrá su propia identidad como sujeto social, dónde la educación jugará un papel muy importante, ya que según Berger et al (2009), “el proporcionar a los estudiantes una formación integral, que les ayude

a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar efectivamente en la construcción de la sociedad” (p. 23) sería uno de los objetivos principales de la misma.

Respecto a esto, Weiss (2012) hace referencia a que la identidad se construye en un proceso doble y paralelo de socialización (interiorización de las normas y los valores sociales vigentes) y de subjetivación (emancipación y elaboración de la búsqueda de las normas y valores propios del individuo), desplegados en un contexto de convivencia en sociedad. En otras palabras, de este proceso es que deviene la construcción del psiquismo, ya que con el mismo se va construyendo el Yo, es decir la construcción del sí mismo. El inicio de la formación secundaria requiere que el sujeto pueda comenzar a pensarse en sus proyecciones a futuro y esto juega un rol esencial en el desarrollo de un proyecto de vida autónomo en su transición al mundo adulto. Esta toma de decisión tiene que ver con la recomposición de la identidad social que se produce durante la adolescencia y la juventud (Fernández, 2010), etapa sobre la cual se inscribe la desvinculación educativa.

Desde el fenómeno de la desvinculación educativa, entendemos que la capacidad de poder pensar(se) en un proyecto de vida que le permita emanciparse de las dependencias familiares, logrando la construcción del mismo desde una autonomía, se ve truncada. Resulta pertinente analizar y problematizar de qué manera la educación interactúa con estos factores que determinan la conformación de una identidad ya que, según Delors (1996), “en la fase de la educación básica (que comprende concretamente la enseñanza preescolar y la primaria) es donde se fraguan actitudes hacia el aprendizaje que durarán toda la vida: aquí puede surgir la chispa de la creatividad o, por el contrario, apagarse; el acceso al saber puede llegar a ser o no realidad.” (p. 129). Si el proceso educativo formal cumple con la función de posicionar al sujeto con determinadas herramientas básicas para que este pueda situarse y desarrollar un proyecto de vida, permitiendo pensar y pensarse, y crear los medios necesarios para lograrlo, cuando ha habido deserciones del sistema educativo se considera que este objetivo no se cumple, dejando a la persona en inferioridad de condiciones en comparación de aquellos que logran culminar sus estudios.

Por ejemplo, debemos preguntarnos dónde quedan las trayectorias educativas de aquellos estudiantes para los cuales el aprendizaje, actividad que según Janin (2002) supone un trabajo psíquico para el sujeto, representa una actividad displacentera de modo tal que resulta intolerable o impensable para este sujeto, sobre el cual su relacionamiento con el saber queda marcado por experiencias de fracaso escolar. La misma autora (2012), en sus teorizaciones y producción respecto a los aspectos psicológicos de las dificultades en el aprendizaje en los niños, nos da a entender que la escuela además de ser un agente social de desarrollo psicosocial, también suele ser el lugar donde las carencias y deficiencias que el individuo que ingresa al centro de estudios pueda traer consigo, quedan en evidencia, no sólo por la complejidad gradual del pensamiento que requiere el aprender, sino también porque “algo queda inscripto con anclaje en vivencias propias.” (p. 28). Los alumnos que suelen expresar síntomas de no pertenencia al centro de estudio al cual concurren quedan inmersos en una relación de incongruencia con el sistema, y de por sí, con su propia trayectoria educativa.

Por su parte, Cecilia Pereda (citado en de Melo, Failache y Machado, 2015), en un análisis de entrevistas de profundidad a adolescentes desvinculados del sistema, advierte el caso de los estudiantes que se autodefinen con dificultades de aprendizaje y la no percepción de los espacios de apoyo pedagógicos que brinda la institución como una herramienta de ayuda, sobre todo por ser espacios que se encuentran estigmatizados tanto por el colectivo estudiantil como por la institución. El hecho de que los estudiantes no logren percibir los espacios de ayuda pedagógica como una herramienta alternativa de contención que les posibilite el continuar y permanecer con sus trayectorias educativas nos advierte de dos tensiones: por el lado del centro educativo, se evidencia la incapacidad desde su dinámica institucional (Fernández, 1994) de contemplar las diferencias en el alumnado e incluirla dentro de lo esperado, sino que por el contrario, las señala y discrimina de tal modo que las excluye y, por consiguiente, las expulsa, instaurándose así la idea de que los estudios o la escuela “no son para mí”.

Por el lado del sujeto, da cuenta de una identidad como estudiante deteriorada y que es vivenciada como ajena para el mismo. No se logra la afiliación al centro partiendo desde la base de que el estudiante no se siente perteneciente del mismo, sino que representa un ámbito hostil para él. Podemos deducir que se da una instancia de desencuentro entre las aspiraciones y expectativas y objetivos que el sistema pone sobre el alumnado, y lo que el estudiante en situación de riesgo de abandono puede ofrecer u alcanzar.

Nos encontramos ante la paradoja de los centros educativos, instituciones que por su lógica no contemplan las necesidades de la heterogeneidad del alumnado (Taborda, Leoz y Dueñas, 2012). Las escuelas entienden y comprenden las dificultades que el sujeto pueda presentar en el desarrollo de su trayectoria formal pero no da lugar a su tratamiento e intervención, desentendiéndose de su rol como agente de desarrollo social. Mientras que las necesidades y carencias de los adolescentes que forman parte de la población estudiantil dejen de ser consideradas por las instituciones educativas, se cierran espacios que pueden resultar fundamentales para el desarrollo, en el sentido de permitirle a los educandos la facilidad de identificar sus fortalezas y debilidades (Berger et al, 2009).

En la experiencia de práctica, los relatos de estudiantes que retomaban los estudios porque querían hacer algo con sus vidas, “algo que ellos quisieran”, son infinitos. El acceso a mejores trabajos, el poder trabajar de algo que les guste, son enunciados que dejan entrever el malestar de una subjetividad que ha sido construida desde la imposición de no poder elegir, de no poder ser, pasar a ser “algo que ellos quisieran” y dejar de ser lo que el sistema y las vicisitudes de la vida han hecho con ellos. Sujetos que en la necesidad de tomar las riendas de sus vidas y ser garantes de sus propios recursos de bienestar, dan cuenta del sufrimiento subjetivo que padecen y acumulan los jóvenes que han sido desvinculados del sistema.

La apropiación de un proyecto de vida suele ser una de las tareas más complejas que se dan en la adolescencia, conformándose así los cimientos que el sujeto desplegará para su vida adulta. Desde la desvinculación educativa, vemos que este movimiento de apropiación no

se logra y se desprenden proyectos de vida que “pausados” o que son vividos como ajenos de parte del sujeto.

Reflexiones finales

A raíz del recorrido teórico hemos podido dar cuenta de que el fenómeno de la desvinculación educativa se presenta como un problema complejo, multicausal y multidimensional, que afecta de manera grave la construcción de la identidad social del sujeto, dejándolo a merced de la exclusión social, marginalidad y precariedad de los recursos que el mismo pueda conseguir para construir su vida dignamente.

El debate conceptual respecto a esta problemática nos alerta de distintas posturas que entienden el rol del sujeto y del sistema educativo en un interjuego de activo-pasivo. Calificar al estudiante que abandona los estudios como desertor, es sesgar la complejidad de este fenómeno. Se parte de la base de que la persona cumple un rol activo en este proceso, cuando vemos que a través de las distintas investigaciones nacionales, siempre existen determinados factores influyentes que se conjugan para la conformación de este desafortunado evento. Esta multicausalidad deja sin argumentos la idea de que un estudiante deja los estudios porque así lo deseó.

De manera subjetiva, la desvinculación se representa como un evento que es vivido desde el dolor, la frustración y la impotencia por parte del sujeto. Las prácticas pedagógicas que lo excluyen del sistema, además de la variedad de factores sociofamiliares que influyen de igual manera en su trayectoria educativa, terminan por generar en el joven una autopercepción y valor de sí mismo deteriorada y marcada por el fracaso. El fracaso de no poder cumplir con lo esperado, de no poder pertenecer a los dispositivos sociales que le proporcionarán los recursos para la construcción de un proyecto de vida, desde la búsqueda y emancipación de sus propios valores.

Respecto a las prácticas excluyentes reproducidas por las instituciones educativas, nos encontramos que las mismas significan situaciones de altos grados de violencia simbólica y cultural hacia estos estudiantes. Particularmente a los estudiantes provenientes de familias pobres que desde el discurso de la inclusión social se les dice que deben permanecer en los centros educativos para constituirse como parte de una sociedad hegemónica que les otorga

el acceso a la cultura y sus bienes. En aspectos prácticos, este discurso se traduce a prácticas pedagógicas que generan el efecto totalmente contrario ya que se entiende al estudiante como un sujeto, carente de herramientas y recursos sociales, al que hay que contener o asistir, muchas veces desde lo disciplinar, lo cual deja al sujeto desentendido en su rol activo de su propia trayectoria educativa. Esta pasividad con la que se percibe al estudiante, lo coloca en una posición de depositario, no solo de conocimientos sino también de normas y valores sociales, de lo que hay que hacer y lo que no, y de cómo se deben hacer las cosas, que debe aprender si quiere formar parte de. Estas lógicas de inclusión excluyente nos remite a lo que Dubet (2011) menciona como la naturalización de la desigualdad, desde que se pretende que todos los estudiantes transiten por los espacios educativos de igual manera, se deja de tener en cuenta las brechas sociales sobre las cuales cada joven debe inscribir su trayectoria educativa.

Nos encontramos ante instituciones educativas que continúan entendiendo a lo educativo como un acto de disciplinamiento, adultocéntrico, que no contempla las heterogeneidades del alumnado. Las reconoce desde lo discursivo pero no las incluye dentro de sus trayectorias ideales, generando en el estudiante estados de incongruencia, donde lo que él puede alcanzar o tiene para ofrecer, no corresponde por lo exigido por el sistema, lo que termina por conformar sentimientos de no pertenencia al espacio educativo. Este sentir del estudiante respecto a su trayectoria educativa se representa en narraciones de su historia, las narrativas del yo, como una etapa que es vivida con dolor y malestar subjetivo, conformándose la idea de que la educación no es para ellos.

En esta misma línea, debemos pensar en cómo estas experiencias educativas constituyen procesos que resultan desubjetivantes para el estudiante. Simbólicamente, se le quita su capacidad de tomar decisiones responsables, autónomas y por lo tanto libres. Él mismo es sometido a situaciones que lo colocan en una posición de vulneración social. Esta vulneración, enlazada con la exclusión social que representa para una persona el estar por fuera del sistema educativo, lo despoja de las posibilidades de construirse, no sólo como sujeto social, sino como sujeto activo en la apropiación de un proyecto de vida.

Desde el rol de nuestra profesión, ya sea de los centros educativos o desde la conformación de políticas educativas focalizadas a la retención de los adolescentes en el sistema educativo, debemos trabajar no solo en la detección y acompañamiento de estudiantes que posiblemente se encuentren en riesgo de abandono, sino en la problematización de las prácticas excluyentes inherentes al sistema educativo, que hasta hoy en día continúan siendo invisibilizadas o negadas, de modo que nuestro quehacer no termine por contribuir, en cierto modo, a la legitimación de las mismas.

Referencias Bibliográficas

- Achard, P.,** (2014) Efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución. Tesis de Maestría. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4378>
- Aristimuño, A.,** (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. REICE. 7(4):181-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094010.pdf>
- Batista-M, L.,** (2006). Educación y desarrollo humano. Revista Enfermería en Costa Rica, junio 2006, vol.27(1). Disponible en: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n1/7.pdf>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B.,** (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. Estudios sobre Educación, 17, 21-43. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Bleichmar, S.,** (2005). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. Conferencia corregida 8 abril 2005. Secretaria de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2018/03/la-subjetividad-en-riesgo-silvia-bleichman-conferencia-6.pdf>
- Bleichmar, S.,** (2009). Estallido del yo, desmantelamiento de la subjetividad. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bleichmar, S.,** (2010). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bourdieu, P. Passeron, J.C.,** (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laica.
- Carabelli, P., Cabrera, F., y Hernández, A.,** (2010). Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle. Colección Avances de Investigación, FHCE, Montevideo, Uruguay. Versión electrónica disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy>
- Cao, M.,** (2013). Bordes y desbordes adolescentes. En I Coloquio Internacional sobre Culturas Adolescentes, Subjetividades, Contextos y Debates actuales. Buenos Aires,

Argentina. Disponible en: <http://www.sociedadescomplejas.org.ar/docs/CAO-Marcelo-Luis-Bordes-ydesbordes-adolescentes.pdf>

Cejudo Córdoba, R., (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. Revista Española de Pedagogía, año LXIV, n.º 234, mayo-agosto 2006, 365-380. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083128.pdf>

Corea, C., Lewkowicz, I., (1999). ¿Se acabó la infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Melo, G., Failache, E., Machado, A., (2015). Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico : caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. Serie Documentos de Trabajo 04/15. Montevideo : UR.FCEA-IECON.

Delors, J., (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Dubet, F., (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Editorial Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Corea, C., (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L., (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, T., (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: CSIC-UDELAR. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9620>

Giorgi, V., (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión, En encare (Comp.) Drogas y exclusión social, pp.46-56, Montevideo: Atlántica

Giorgi, V., (s/a). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. Disponible en: http://sadmalmvinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf

- Guattari, F.**, (1996). Acerca de la producción de subjetividad. En *Caosmosis* (pp. 11-46). Buenos Aires: Manantial.
- Hornstein, M. C.**, (2013). Del sufrimiento inevitable al sufrimiento neurótico. En H. Lerner, *Los sufrimientos* (págs. 165-188). Buenos Aires: Psicolibro.
- INEEd.**, (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- INEEd.**, (2022). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo (edición revisada). Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Janin, B.**, (2002). Vicisitudes del proceso de aprender. *Cuestiones de infancia*, 6, 24-35.
- Janin, B.**, (2012). El sufrimiento psíquico en los niños. *Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc
- Martinis, P.**, (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Psicolibros.
- Max Neef, M.**, (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago: Ed. CEPUR
- MEC.**, (2020). Informe sobre logro educativo. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/logro-nivel-educativo-alcanzado-poblacion-2019>
- Notejane, M., García, L., Fernandes, A., Gorgoroso, J., Sanders, R., Urroz, C., Velázquez, M., Viñas, C., & Pérez, W.**, (2018). Deserción educativa en adolescentes usuarios de los centros de salud Jardines del Hipódromo, Badano Repetto y Salvador Allende. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 89(5), 320-328. Disponible en: <https://doi.org/10.31134/ap.89.5.4>
- Ospina Rave, B.**, (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI(2),12-15. ISSN: 0120-5307. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278001>
- PNUD.**, (2007). *Educación y Desarrollo Humano. Informe sobre Desarrollo Humano de Michoacán*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/idh_michoacan_2007.pdf

- PNUD.**, (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) / International Institute for Educational Planning (IIEP). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189525>
- Raggio, A. y Tort, S.** (2013). Condiciones y estrategias de permanencia de los adolescentes en la Enseñanza Media Superior. Montevideo.
- Real Academia Española.**, (s/a). Diccionario de la lengua española 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es/>
- Robasco, I.**, (2010). En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/En-ElCamino-De-La-Desubjetivaci%C3%B3n/1319793.html>
- Román, M.**, (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. REICE. 7(4), 3-9. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/551/551MEC_2020_Informe_sobre_logro_educativo_14094001.pdf
- Román, M.**, (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- SITEAL**, (2013) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Dato Destacado 28. Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina. Unesco / Iipe / Oei.
- Skliar, C.**, (2017). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc
- Tiramonti, G.**, (2010). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial.
- Viñar, M.**, (2009). Mundos Adolescentes y Vértigo civilizatorio. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Weiss, E., (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Perfiles Educativos, XXXIV(135), 134-148. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>