



Universidad de la República

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Trabajo Social

Monografía final de grado para acceder al título de Licenciada en Trabajo Social

Los “inestudiables” de siempre

Una mirada al Programa “Centros Juveniles” como soporte social de la juventud uruguaya

Autora: Ernestina Cartaya Deleón

Tutora: Teresa Dornell

Noviembre, 2023

Montevideo, Uruguay

Página de aprobación

Fecha	
Estudiante	Ernestina Cartaya Deleón
Tutora	Teresa Dornell
Tribunal	
Calificación	
Observaciones	

RESUMEN

El trabajo busca aproximarse al programa “Centros juveniles” desde una mirada crítica sobre su propuesta socio educativa, a través de las nociones de generación de soportes de Castel y Haroche. Asimismo, coloca las principales cuestiones de la pobreza y la exclusión de las juventudes uruguayas como población objetivo del programa, para acercarse a las respuestas ensayadas por el Estado desde el plano de la educación no formal. Para ello, se realizó una investigación cualitativa fundamentalmente en base a la revisión bibliográfica referida al tema, así como a fuentes documentales programáticas.

Palabras claves: centros juveniles, juventud, soporte, exclusión

Índice

INTRODUCCIÓN	5
FUNDAMENTACIÓN.....	6
ANTECEDENTES	9
CAPÍTULO 1. Pobreza y exclusión: impacto en el acceso a la educación	12
Nociones generales de pobreza y exclusión.....	12
Impacto en el acceso a la educación en Uruguay.....	15
CAPÍTULO 2. Respuestas del Estado: los soportes, la inclusión y la política.....	22
Educación como soporte	22
Políticas educativas focalizadas desde la noción del capital humano	29
CAPÍTULO 3. Centros Juveniles	40
Un programa con historia	40
El programa en la actualidad	42
¿Una política para los “inestudiables” de siempre?	46
REFLEXIONES FINALES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUCCIÓN

La presente monografía se enmarca en el trabajo final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

En este documento se abordará una propuesta de política educativa no formal: los Centros Juveniles. Para ello, se explorarán diversas categorías y conceptos teóricos, así como el estado de las políticas educativas en nuestro país desde la necesidad de contextualizar el tema elegido.

La estructura del documento se compone de varios apartados. Comienza con la fundamentación y presentación del tema, así como la exposición de los objetivos de este trabajo y la metodología que se empleará. A continuación, se ofrece una revisión de antecedentes, haciendo referencia a otras monografías que han explorado temáticas afines, contribuyendo a la identificación del estado del arte.

En segundo lugar, se presentan los apartados que hacen al estudio del tema en específico. En el primero: “Pobreza y exclusión: impacto en el acceso a la educación”, se presentan conceptos teóricos en torno a esas categorías, así como algunas características generales en Uruguay. Se introducen conceptos en torno a la inclusión educativa como estrategia de respuesta ante situaciones de riesgo social, así como la noción de “soportes” de Castel y Haroche.

El segundo apartado denominado “Respuestas del estado: los soportes, la inclusión y la política” profundizará en la noción de "soportes" y explorará la categoría de Educación. Se hará un recorrido por el proceso de políticas públicas en Uruguay en busca de la universalización del acceso a la educación y el desarrollo de otras estrategias, que tienen como trasfondo la Teoría del Capital Humano, ante los desafíos que impiden alcanzar dicho objetivo.

El tercer apartado, “Centros Juveniles” presentará ese programa detallando su historia, características y objetivos, así como los criterios de focalización que orientan la intervención de estos dispositivos.

Finalmente, se concluye con las reflexiones finales, que integrarán los diversos conceptos presentados a lo largo del trabajo y los vincularán con la propuesta de los Centros Juveniles, aportando algunos desafíos encontrados.

FUNDAMENTACIÓN

La temática que será abordada en la monografía será, a grandes rasgos, la educación y la pobreza en adolescentes uruguayos, específicamente desde una propuesta de educación no formal como son los Centros Juveniles. Esta política es desarrollada por el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y tiene como población objetivo a los adolescentes de entre 12 y 17 años y 11 meses.

La elección del tema parte de un interés personal que surge de experiencias de trabajo mantenidas en diferentes espacios con adolescentes y jóvenes, una de ellas en un Centro Juvenil y la observación de sus trayectorias educativas. En este sentido, se ha identificado una importante dificultad en esa población para sostener los espacios educativos formales. Esta percepción se ha visto reforzada por datos específicos relativos a la cobertura de la educación obligatoria en Uruguay.

En el último informe de la 3ra. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) se explicita que el 91,7% de la población joven culmina primaria, mientras que un 46,4% ha finalizado enseñanza media. Dentro de este último dato, no es menor tener en cuenta que se

evidencian profundas diferencias de acuerdo al quintil de ingresos per cápita del hogar y que dentro del de más bajos ingresos sólo un 16.6% finaliza este ciclo educativo (Instituto Nacional de la Juventud, 2013).

Esos datos y otros que serán expuestos en el correr del documento, muestran un claro descenso en los índices de egreso en la medida en que aumentan los niveles educativos, y no pueden dejar de verse las importantes diferencias existentes si se desagrega la información por quintiles de ingreso de los hogares, cómo se hizo anteriormente. Esto, sin dudas, se verá reflejado en la posibilidad de acceso a un empleo de calidad, generando que quienes se encuentran en situaciones mayor vulnerabilidad socioeconómica tengan enormes dificultades para, al menos, intentar modificar esa situación.

Como respuesta a estas situaciones se han desarrollado una serie de políticas educativas que incluyen programas de educación formal así como de educación no formal.

A lo anterior expresado, se le suma la percepción de la necesidad de cambios en las propuestas educativas dirigidas a adolescentes y jóvenes. Pareciera que esos espacios expulsan a su población más vulnerable, no logrando dar respuesta a sus particularidades, ya sea por su propia lógica de funcionamiento o por lo relativo a la escasez de recursos para hacer frente a determinadas situaciones.

Ante las dificultades que se generan en muchos adolescentes y jóvenes para sostener la participación en espacios educativos formales, una posible respuesta a esta situación son propuestas de educación no formal como los Centros Juveniles. No obstante ello, debido a las características del programa es importante analizar qué tipo de respuesta ofrecen exactamente.

Teniendo en cuenta esta introducción el objetivo general consiste en:

- Estudiar los componentes fundamentales del Programa “Centro Juvenil” como política de educación no formal que tiene como objetivo la inclusión social y educativa.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Presentar las principales características de las adolescencias pobres y su vinculación con la exclusión social y educativa en Uruguay
- Problematizar el rol de los Centros Juveniles en relación con el proceso de inclusión social y educativa de los/las adolescentes que participan allí desde la posible creación de soportes

Para alcanzar estos objetivos la metodología utilizada será de corte cualitativa. De acuerdo con lo planteado por Vasilachis (2006):

Esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005a: 287), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. La investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (Morse, 2002a: 875). (p. 27)

Se incluirá el análisis bibliográfico en diferentes niveles; transitando por diferentes materiales teóricos tales como bibliografía específica referida a la educación, inclusión, adolescencia, pobreza, normas jurídicas (leyes, decretos, resoluciones), documentos

institucionales de las, registros y páginas web que componen las estrategias de política educativa en nuestro país y las temáticas elegidas para este trabajo.

ANTECEDENTES

En lo que refiere a antecedentes, la búsqueda se ha centrado en monografías que hayan abordado la temática. En este sentido, se identificaron diferentes documentos que abordan lo relativo a las trayectorias educativas de los adolescentes y la participación en Centros Juveniles.

Para este trabajo se consideran relevantes los siguientes antecedentes:

- Giacomoni Gómez, Ximena. 2022. Políticas socioeducativas y desvinculación estudiantil en la Educación Secundaria. Esta tesis de grado en la Licenciatura en Trabajo Social (FCS, Udelar) se propone como objetivo general contribuir a la comprensión de la desvinculación educativa en la Educación Secundaria y el rol del Trabajo Social en el marco de diferentes políticas socioeducativas implementadas para dar respuesta a esa situación. La autora se propone como objetivos específicos analizar los desafíos actuales de la educación en Uruguay, conocer las políticas socioeducativas desarrolladas para dar respuesta a la desvinculación de los adolescentes e indagar sobre el rol del Trabajo Social en ese contexto. La metodología utilizada fue exploratoria, centrada en búsqueda y análisis bibliográfico y de diferentes fuentes secundarias de información.
- Fagundez, Mariana, 2019. La desafiliación de los adolescentes de los centros educativos formales: el abordaje desde el Centro Juvenil Flor de Maroñas. En esta monografía de Licenciatura en Trabajo Social (FCS, Udelar) la autora busca estudiar las

acciones realizadas en el Centro Juvenil Flor de Maroñas para afrontar la desafiliación educativa. Como objetivos específicos se propone explorar qué factores llevan a los adolescentes que participan en ese centro a desvincularse del sistema educativo formal, conocer cómo se aborda desde ese centro específico la temática y cómo se transmite la valoración social que tiene el culminar los estudios de educación media y el rol del Trabajador Social en un centro de este tipo. La metodología utilizada en este trabajo fue de corte cualitativo y se recolectó la información por medio de entrevistas semi estructuradas y análisis de documentación.

- Correa Márquez, Keissy, 2018. De adolescencia(s) a juventud(es). Rutas hacia la integración social a partir del vínculo con el Centro Juvenil Flor de Maroñas. Al igual que el antecedente anterior esta tesis se enmarca en la Licenciatura en Trabajo Social (FCS, Udelar) y hace referencia al mismo Centro Juvenil. En este caso el trabajo busca comprender las dinámicas de exclusión que afectaron a los adolescentes participantes del Centro Juvenil Flor de Maroñas y las posibles consecuencias en diferentes dimensiones, entre ellas la continuidad educativa, que hacen a la superación de la exclusión social. Además uno de los objetivos específicos consiste en analizar el Centro Juvenil como política de educación no formal. La metodología utilizada fue cualitativa con un diseño longitudinal y se tomó en cuenta información a lo largo de diferentes momentos de adolescentes inscriptos en 2011 que tuvieran entre 12 y 14 años en ese momento y que participaron al menos tres años en el Centro Juvenil. La información fue obtenida por medio de datos con los que ya contaba el centro así como por entrevistas mantenidas con los jóvenes.

- Gandini Visconti, Alejandra, 2014. La participación de los adolescentes en la educación no formal: Centro Juvenil Padre Hurtado. En esta monografía de la Licenciatura en Trabajo Social (FCS, Udelar) la autora se propone el objetivo de conocer la participación de los adolescentes en esa propuesta de educación no formal específica de Centro Juvenil. Asimismo dentro de los objetivos específicos se pretende identificar las opiniones de los adolescentes respecto a los espacios del centro que pretenden contribuir a su vínculo con instituciones educativas formales y no formales. Como estrategia metodológica se utilizó la metodología cualitativa por medio de análisis bibliográfico y observaciones y entrevistas individuales a un grupo de 30 adolescentes.

En el presente documento se buscará realizar una aproximación sobre las adolescencias pobres y su vinculación con la exclusión social y educativa en Uruguay. Además se presentarán lo que se identifica como componentes fundamentales de una política pública educativa como los Centros Juveniles y problematizar su rol en cuanto a los procesos de inclusión social y educativa.

CAPÍTULO 1. Pobreza y exclusión: impacto en el acceso a la educación

Nociones generales de pobreza y exclusión

La pobreza y la exclusión social son conceptos estrechamente relacionados, y aquí se abordará la definición de estos términos, sus características generales en Uruguay y su relación con la deserción educativa y el derecho a la educación.

Robert Castel, en “La metamorfosis de la cuestión social”, prefiere el término "desafiliación" para referirse a los procesos de exclusión social, ya que considera que este último término implica una idea estática de la privación. La desafiliación, por otro lado, implica un proceso dinámico y progresivo que conduce a la ruptura de las redes de integración primaria de un individuo. Esa ruptura implica la incapacidad de ese individuo de reproducir su existencia y asegurar su protección. (Castel, 1997)

En este sentido expresa:

La ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, como trataré de demostrarlo, la desafiliación. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. (Castel, 1997, p. 13)

De acuerdo al autor la desafiliación también puede implicar una falta de inscripción del sujeto en estructuras que otorgan sentido a las interacciones sociales. La falta de proyectos y metas claramente definidas puede ser lo que caracteriza a las personas desafiliadas.

Sostiene además que no hay una línea clara que divida a las personas en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social de aquellas que están integradas en la sociedad. De hecho, hay

una zona de intercambio y desestabilización de lo estable, y muchas personas que están en una situación vulnerable pueden pasar a ser excluidas en determinado momento.

Analizar las dinámicas de exclusión/desafiliación en Uruguay desde la perspectiva de Castel implica entonces contar con información sobre diferentes aspectos relativos a las condiciones de trabajo -considera central el rol del trabajo para la participación de los individuos en la estructura social- y sobre otras áreas de afiliación a esos soportes de proximidad. En este sentido pueden tomarse datos registrados en la página web Observatorio Territorio Uruguay de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) a fin de contextualizar la política pública que se abordará posteriormente.

En lo que refiere a información sobre empleo y desempleo se desprende que, la tasa de desempleo por tramos de edad de acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) de 2021 es de 22,4% en el tramo de los 14 a 29 años, de 5,4% entre los 30 y 49 años, de 4,4% de los 50 a 64 años y de 2,8% en las personas con 65 o más años. Además se establece que hay un 22,3% de personas con empleos informales, es decir sin registro o acceso a seguridad social y la ECH del año 2022 determina el porcentaje de jóvenes de entre 14 y 24 años que no estudian ni trabajan en un 14,1%.

En cuanto a datos sobre pobreza se presenta en esa misma plataforma una estimación de la pobreza por la ECH del año 2021. El total de personas en Uruguay bajo la línea de pobreza se ubica en 10,6%, y la cantidad de hogares bajo esta línea es de 7,6%. Es importante en este momento destacar la incidencia de la pobreza según grupos de edades. El porcentaje en menores de 6 años es de 19,7%, en el tramo de 6 a 12 años de 18%, de 13 a 17 años es de 16,2%, de 18 a 64 años es de 8,7% y en personas de 65 o más años es de 2%.

Con estos datos, y volviendo a los aportes de Castel, pueden identificarse la cantidad de personas afectadas por esos procesos de desafiliación y también se infiere de acuerdo a los desgloses por edad que son los niños, niñas y adolescentes quienes están más expuestos a la pobreza.

En esta misma línea, los autores Fernando Filgueira, Ruben Kaztman y Federico Rodríguez (2005) traen las claves generacionales de la integración y exclusión social particularmente para la adolescencia y juventud en Uruguay, donde mencionan que el país

mantiene altos niveles de pobreza adolescente e incrementa levemente la brecha entre éstos y la población general. Ello implica que Uruguay está colocando una mayor proporción de sus futuros jóvenes y adultos en situación de riesgo social, con el agravante de que esa situación de riesgo se traduce ya en una mayor proporción en comportamientos de riesgo de los adolescentes. (Filgueira, et al, 2005, p.62)

Al pensar en adolescentes y en los espacios que pueden aportar ante las situaciones de riesgo social es inevitable pensar en la inclusión educativa.

Bourdieu enmarca a la educación como una estrategia de reproducción social, entendiendo estas estrategias como prácticas que los individuos y las familias ponen en juego para mantener o mejorar su posición en la sociedad. (Molina Galarza, 2016)

En este sentido, es interesante colocar el aporte que realizan Castel junto a Haroche (2003) cuando plantean que “para existir como individuo es necesario tener soportes, y por lo tanto debemos interrogarnos sobre lo que hay “detrás” del individuo para permitirle existir como tal” (p.12). Esto rompe con la idea madre de Locke (1995) de la propiedad privada como principal mecanismo para la inclusión, en tanto se expresa la necesidad de generar una

“propiedad social” basada en derechos, como soporte que posee el individuo (sobre todo carente de propiedad privada) para “devenir en ciudadano”.

En esta línea, durante la adolescencia como etapa vital que transitan los participantes de los centros juveniles, la inclusión educativa se tornaría en el sentido de Castel el soporte por excelencia que garantice el derecho a la ciudadanía, principalmente como puente a un mercado laboral próximo.

Impacto en el acceso a la educación en Uruguay

Así pues, es importante detenerse en el contexto educativo de Uruguay, para comprender mejor las particularidades de la pobreza que afecta a esta población, y que la coloca en un lugar de necesidad de creación de soportes de parte del Estado en el sentido propuesto anteriormente.

Se presentarán datos obtenidos del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd). Para comenzar se verán los referidos a la cobertura total y oportuna. En 2019 la cobertura total, es decir la cantidad de niños, niñas y adolescentes atendidos por el sistema educativo se produjo de la siguiente manera: un 99.3% para quienes tienen entre 6 y 11 años, 97.9 % para las edades de 12 a 14 y 87.4% para adolescentes entre 15 y 17 años. En cuanto a la cobertura oportuna, es decir en el nivel correspondiente a la edad, en niños de entre 7 y 11 años fue de 87.3%, en adolescentes de 12 a 14 fue de 77.5% y en el tramo de los 15 y 17 años fue de 54.3%.

Estos datos muestran una amplia cobertura en el ciclo de educación primaria, la cual va descendiendo en la medida en que aumenta la edad de los adolescentes. Por otra parte se desprende que si bien los adolescentes y jóvenes acceden al sistema educativo, se dificulta la realización de la trayectoria en el grado correspondiente a su edad. Es importante agregar que

esta situación se agudiza si se desagrega la información por nivel socioeconómico, puede tomarse como ejemplo de ello la cobertura oportuna para quienes tienen entre 15 y 17 años que se sitúa en el 84% para quienes tienen un nivel muy alto y en el 36.2% para quienes tienen un nivel muy bajo.

Si se observa la información referida a la tasa de promoción de primaria y de ciclo básico de secundaria y de educación técnico profesional puede verse que la primera representa un 95.5% en 2021, mientras que la segunda representa un 84.3% en 2021 y la tercera un 77.5% en 2020. Aquí se evidencia también la diferencia entre los datos de los estudiantes de primaria y educación secundaria (ciclo básico en este caso) descendiendo la tasa claramente en el período de tres años de ese ciclo.

Es importante también considerar las tasas de egreso. En este sentido y considerando el egreso total de educación media básica, la tasa de egreso de los jóvenes de 17 años, es decir los jóvenes con esa edad que hayan completado dicho ciclo educativo se encuentra en un 74.4 % en el año 2019. Mientras tanto, si se considera el egreso oportuno, el 59% de los jóvenes de 15 a 16 años lo alcanzaron en el año 2019.

Resulta interesante en este punto nuevamente desagregar esta información considerando el nivel socioeconómico de los jóvenes. La tasa de egreso oportuno de jóvenes que se encuentran en un nivel socioeconómico muy alto se ubica en un 80.7%, en el nivel alto en un 78.4%, en nivel medio 72.9%, en nivel bajo 61.8% y por último en un nivel socioeconómico muy bajo la tasa de egreso oportuno es de 44.3%. Es imposible no notar la amplia brecha (36.4 puntos porcentuales) existente entre los jóvenes de mayor y de menor nivel socioeconómico.

En lo que refiere a las tasas de egreso de Educación Media Superior, es decir a la culminación del ciclo educativo obligatorio total nos encontramos con los siguientes datos. La

tasa de egreso total de jóvenes entre 18 y 20 años del año 2019 se encuentra en 34.3%, hallándose nuevamente una gran diferencia al desagregar la información por nivel socioeconómico. En este caso quienes se ubican en el quintil más alto presentan una tasa de egreso de un 68,7% mientras que en el más bajo el porcentaje es de 17,8%. Datos similares se dan en lo que refiere a tasa de egreso oportuno en jóvenes de 18 a 19 años en 2019 nos encontramos con un total de 30,9%, un 65.1% en quienes se encuentran en un nivel socioeconómico muy alto y 16.1% en jóvenes de muy bajo nivel socioeconómico.

Para analizar los datos expuestos a la luz de las categorías de inclusión y exclusión educativa, se utilizarán los aportes de Mancebo y Méndez (2012) que hacen referencia a estos conceptos desde la relación entre quienes se encuentran dentro del ámbito educativo y quienes están fuera del mismo desde una mirada contextualizada e integral, y no como atributos inherentes a los individuos.

A su vez, es interesante en este mismo sentido lo planteado por Pablo Gentile (2009), cuando expresa que la exclusión es una relación social y no un estado o posición en la sociedad. De esta manera, quienes quedan excluidos de la educación lo son no necesariamente por no estar insertos en la institución educativa, sino por una serie de relaciones sociales que los alejan del acceso a este derecho o les permiten acceder de forma restringida.

En este caso, puede plantearse entonces lo definido por Gentile como “exclusión incluyente”. Esta idea parte de la base de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual establece a la educación como un derecho fundamental (este concepto se establece también en la Ley General de Educación de nuestro país). El autor hace referencia a los procesos que los países latinoamericanos han realizado para garantizar este derecho, y si bien reconoce una amplia gama de logros en este sentido también plantea la idea de “universalización sin derechos”,

queriendo decir con esto que esta expansión en el acceso a la educación no se ha visto acompañada de mecanismos que garanticen la calidad de la misma para todos los estudiantes, sino que persisten lógicas de distribución desigual de las oportunidades educativas. De esta manera, Gentile (2009) define la exclusión incluyente como:

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p.33)

Este proceso claramente explicitado por el autor puede verse reflejado en los datos anteriormente detallados, en los cuales se evidencian los esfuerzos por la universalización del acceso a la educación, pero no son suficientes para mantener a los adolescentes y jóvenes dentro del sistema educativo.

Por otra parte, estas dificultades muestran una diferencia sustancial cuando se considera el nivel socioeconómico, quedando en una situación de mayor exclusión quienes se encuentran en los niveles más bajos de ingresos económicos.

Para continuar el análisis de la exclusión, Mancebo y Méndez (2012) plantean el aporte de Redondo, quien expresa que la aceptación del uso del término “exclusión social” así sin más establece el riesgo de definir la exclusión como un estado y no como un proceso, lo cual puede llevar a un desconocimiento de la posibilidad de que los actores cambien el orden excluyente.

Esta puntualización es interesante, ya que desde las instituciones educativas, incluso desde las políticas educativas, puede reproducirse la exclusión o intentar revertirla, dependiendo

de cómo se conciba la misma (estado o proceso); esto quiere decir que, por sí misma, la escolarización no necesariamente es un factor que proteja a los individuos de la exclusión educativa.

Para profundizar en la conceptualización de la exclusión, es oportuno plantear la caracterización realizada por las autoras citadas anteriormente, basada en Terigi, en la cual se distinguen cinco tipos de exclusión educativa.

En primer lugar se encuentra el estar fuera de la escuela, es decir, la ausencia de escolarización. En segundo lugar, se encuentra el abandono del sistema educativo luego de haber asistido durante varios años. En tercer lugar se encuentra la escolaridad de “baja intensidad”, es decir que el estudiante no se involucraría en el proceso educativo y sus actividades. Un cuarto tipo de exclusión educativa radica en aprendizajes elitistas o sectarios en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores. El quinto, y último, consiste en aprendizajes de baja relevancia, algo así como el fracaso de los que no fracasan; es decir que realizan el trayecto educativo pero los aprendizajes adquiridos no posibilitan continuidad educativa. (Mancebo y Méndez, 2012)

Como se planteó al comienzo, al decir de Bourdieu, la educación supone una estrategia cada vez más relevante para el alcance de una vida de bienestar. En este sentido, si el sistema educativo es uno de los encargados de la reproducción social es necesario tener en cuenta a quiénes y de qué manera va permitiendo el tránsito por él a lo largo del tiempo.

El éxito en lo escolar dependerá según Molina Galarza (2016) del dominio de los estudiantes del “código cultural” dominante, haciendo referencia al capital cultural. Por lo que es importante mencionar estas nociones de capital cultural como puerta a otros capitales.

El autor reconoce tres estados del capital cultural: el estado incorporado (el que cada individuo va adquiriendo desde su nacimiento, en la familia fundamentalmente, y continúa adquiriendo a lo largo de su vida), el estado objetivado (que hace referencia a lo material concreto del capital cultural), y por último el estado institucionalizado (vinculado a la obtención de títulos escolares en el sistema educativo).

En este sistema, se ponen en juego estos tres estados, ya que quien transita por el mismo lo hace desde una acumulación de capital cultural propia (con el estado incorporado), pero va incorporando nuevos aportes desde las instituciones (estado institucionalizado). El capital adquirido, como se planteaba anteriormente, es relevante en la medida que permitirá acceder a otro tipo de capitales, como por ejemplo en la conversión de un capital cultural a uno económico por medio del mercado de trabajo. (Bourdieu, 1979)

Es decir que los estudiantes que provienen de familias cuyos *habitus* (disposiciones de pensamiento, acción y sentir) se corresponden con esta cultura dominante tendrán una amplia ventaja al momento de transitar por el sistema educativo, mientras que quienes provienen de clases con mayores vulnerabilidades deben dejar de lado aspectos de su cultura de origen para incorporar conceptos de la cultura dominante. Esto es denominado por el autor como proceso de aculturación, un proceso que se transforma en una de las mayores formas de expulsión de las instituciones, porque muchos/as no lo logran completar.

En esta relación que vincula el proceso de incorporación de la cultura dominante, es interesante colocar también los aportes que realiza Bourdieu (1986) en su artículo: “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales” donde hace referencia a una visión que posiciona a la escuela¹, a la educación, como el medio para generar la movilidad

¹ Se entiende a la escuela como sinónimo de institución educativa.

social; pero que en realidad lo que termina generando el sistema es una perpetuación del sistema existente.

Allí menciona que -de manera más o menos explícita- se da una justificación de las desigualdades sociales, y que se termina reconociendo la herencia cultural como algo natural cuando es un don social. Nuevamente aquí se ve la influencia de la cultura de origen de los estudiantes, que en definitiva según el autor, tiene una importante influencia en el desempeño en el sistema educativo y también de su permanencia, o no, en este.

Estos planteos, si bien fueron realizados en un contexto totalmente diferente (en cuanto a lo temporal y espacial) al que se vive en Uruguay actualmente, se considera que pueden ser claramente relacionados con los conceptos de exclusión educativa, así como ofician de herramienta para analizar los datos mencionados anteriormente en este trabajo.

CAPÍTULO 2. Respuestas del Estado: los soportes, la inclusión y la política

Educación como soporte

Resulta oportuno profundizar en algunos aportes de Castel y Haroche que fueron introducidos anteriormente. La noción de soportes, además de ser eso que está por “detrás” del individuo, implica las condiciones objetivas de posibilidad, es decir:

Hablar de soporte en este caso es hablar de “recursos” o de “capitales” en el sentido de Bourdieu; es la capacidad de disponer de reservas que pueden ser de tipo relacional, cultural, económica, etc. y que son las instancias sobre las que puede apoyarse la posibilidad de desarrollar estrategias individuales. (Castel y Haroche, 2003, p.19)

Estos soportes pueden partir de la propiedad material o de la propiedad social. Los individuos que no cuentan con el acceso a una propiedad material pueden obtener cierta seguridad a través de la propiedad social:

La propiedad social es una suerte de término medio que incluye la protección social, la habitación social, los servicios públicos, un conjunto de bienes colectivos provistos por la sociedad y puestos a disposición de los no-propietarios para asegurarles un mínimo de recursos, que les permita escapar de la miseria, de la dependencia y de la degradación social. (Castel y Haroche, 2003, p.39)

En definitiva estos soportes se concretan efectivamente por medio del acceso a los derechos. Se genera de esa manera una superficie, un espacio en la sociedad para que el individuo pueda existir como tal. Castel expresa que existir como individuo implica tener la capacidad de desarrollar estrategias personales que lleven a la conducción de su propia vida y

define a las estrategias como esa posibilidad de elegir, de desarrollar proyectos y de tomar iniciativas. (Castel y Haroche, 2003)

Puede decirse, partiendo de esos conceptos, que el acceso a la educación implica un soporte ya que el acceso a ella puede brindar una de esas “bases” que habilita a los individuos a desarrollar sus posibilidades de desarrollar sus estrategias personales.

Para profundizar el análisis conviene partir de la concepción de la educación como derecho. En este sentido, Jorge Camors (2013) plantea que:

La educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos. Se concibe a la educación como construcción de ciudadanía (...) como una práctica social fundamental para el desarrollo del país y el desarrollo integral de las personas; para la formación de seres libres, críticos; como sustento de un país socialmente integrado y productivo, que genere las condiciones de un desarrollo sustentable con equidad, para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos”. (Camors, 2013, p.53-54)

En Uruguay se ha buscado garantizar este derecho por medio de la obligatoriedad de la educación. Filardo y Mancebo (2013) en “Universalizar la educación media en Uruguay: ausencia, tensiones y desafíos” expresan que la obligatoriedad tiene su origen en la reforma varelana en el año 1877, momento en el que se establece en seis años la escolaridad obligatoria. Se genera muchos años después un aumento en esa cantidad de años, pasando a ser de nueve años (seis de primaria y tres de educación media), esto fue establecido en la Constitución de 1966 y en la Ley de Educación de 1973.

En 1998 se suma la obligatoriedad desde la educación inicial pasando a ser de 10 años en total. Finalmente se produce un aumento a catorce años de escolaridad obligatoria con la Ley

18.437 del año 2008 quedando distribuidos en dos años de educación inicial, seis de primaria, tres de Educación Media Básica (EMB) y tres de Educación Media Superior (EMS).

Tal como se especifica en el planteo de las autoras, ha existido un largo proceso en nuestro país en cuanto políticas educativas y a la búsqueda de universalizar ese acceso por medio de la obligatoriedad, que han permeado las características actuales de la educación uruguaya.

Para este trabajo se tomará como referencia a la historia reciente y lo sucedido luego de la restauración democrática, entendiendo que es el período en el que ocurren los hitos más destacados para el análisis.

Para ello serán considerados fundamentalmente los aportes de María Ester Mancebo (2007). En La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación expresa que terminado el proceso dictatorial se establece una nueva Ley de Educación, con carácter de emergencia en el año 1985. A grandes rasgos, puede decirse que esta ley buscó restaurar los derechos que habían sido eliminados durante la dictadura, así como se comienzan a evidenciar esfuerzos por hacer efectivos los nueve años de escolarización obligatoria (Primaria y Educación Media Básica).

Durante la primera mitad de la década de los noventa, se lleva adelante un proceso de evaluaciones externas de la realidad educativa en nuestro país. Este proceso demuestra importantes deficiencias de calidad, así como inequidad educativa. Se destacó también una asociación entre el origen social de los estudiantes con sus resultados educativos (a nivel socioeconómico más bajo y menor trayectoria en el sistema educativo de la familia, peores resultados), dificultades en la gestión educativa y carencias en la formación de los docentes.

Este contexto desfavorable en lo que refiere al sistema educativo en general (planes, instituciones, referentes) es el precedente a la reforma educativa (liderada por Germán Rama)

que se produjo en la segunda mitad de la década de los noventa. Entre sus principales planteos estuvo el aumento de las escuelas de tiempo completo, expansión de la educación inicial, un nuevo plan de Ciclo Básico de Educación Media, un nuevo modelo de formación inicial de profesores en Centros Regionales de Profesores, política de materiales didácticos y textos y un sistema de evaluación de aprendizajes. Esta propuesta fue muy cuestionada y catalogada de autoritaria debido a que no hubo ningún tipo de consulta a docentes y otros integrantes del sistema educativo para su diseño e implementación.

La instauración de estos cambios, no se produjo de la forma en la que se habría esperado en su planteo. La principal causa de ello fue la crisis económica del año 2002 significó escasez de recursos, lo cual también influyó fuertemente en el sistema educativo. Por otra parte, influyó la oposición antes mencionada que generó la reforma. (Mancebo, 2007)

En el año 2005 comienza un proceso de debate educativo, a cargo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y acompañado por la ANEP. El cual finaliza en la creación de la Ley General de Educación N°18.437 (año 2008). Esta ley rige actualmente y ha tenido algunos cambios en el marco de la Ley de Urgente Consideración promulgada en julio de 2020, que plantea importantes modificaciones respecto a sus precedentes, significando innovaciones en lo referente a conceptos. Es de destacar que es la primera vez que se define la educación en Uruguay como derecho humano fundamental.

En esta línea, y en lo que respecta a la obligatoriedad de la educación, la ley plantea un cambio a catorce años de educación obligatoria: dos años de educación inicial, seis años de educación primaria, tres años de educación media básica y tres años de educación media superior.

Tal como lo explicitan Filardo y Mancebo (2013), estos dos puntos destacados (la educación como derecho y la obligatoriedad de esta en un amplio ciclo), significan un fuerte interés de la clase política en la educación, así como se evidencia una apuesta a la transformación social y de la realidad educativa con la ley como instrumento.

Otro aspecto novedoso de esta ley, y referido especialmente al tema de estudio de este documento, es que hace referencia explícita a la Educación No Formal (ENF), habiendo un artículo que la define de manera general de la siguiente forma en el texto original:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros).

La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. (Ley 18.437 Artículo 37, 2008)

En el marco de la Ley de Urgente Consideración del año 2020 (Ley 19.889) se produce un cambio en la definición de la ENF:

La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal, con el propósito de que esta última contribuya a asegurar la calidad, la inclusión y la continuidad educativa de las personas. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal. (Ley 19.889 Artículo 139, 2020)

A pesar de los cambios en su definición se sostiene la idea de que “Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas”. (Ley 18.437, Artículo 37, 2008)

Más allá de la innovación que se observa en la redacción de la Ley General de Educación y los diferentes objetivos que traza desde el punto de vista jurídico, es importante analizar cómo se implementa en el sistema educativo, y cómo es la trayectoria educativa de los educandos.

En este sentido, tal como muestran los datos expuestos anteriormente en este trabajo, más allá de lo planteado, la normativa vigente presenta muchas dificultades para el acceso efectivo a la educación universal. La educación pretendida por la ley no termina siendo un derecho para todos, por lo que comienzan a desplegarse otras “educaciones” alternativas a la formal, en la mayoría de los casos introduciendo un componente específico en los objetivos de empleabilidad, en tanto, al problema de la falta de educación se le sumaría -en un contexto laboral cada vez más exigente- la falta de trabajo, cuando se piensa específicamente en las poblaciones más pobres.

En esta línea, resulta oportuno para poder analizar las políticas educativas alternativas, presentar la noción de la “teoría del capital humano” que en muchos casos habita en el trasfondo de los programas sociales educativos. De acuerdo con lo planteado por Carballo y Vecinday (2015) esta teoría surge en la década del 50 de la mano de Theodore Schultz, como

una alternativa que persigue el desarrollo económico, la reducción de las desigualdades sociales y el aumento de la renta de los individuos (...) (en estos términos) la educación se traduce en términos de inversión productiva, es decir, que la educación y la formación constituyen instrumentos decisivos para el desempeño productivo de los individuos. (Stein, 2003; Cardoso Da Motta, 2007) Pensada la educación y la formación de capacidades en estos términos, como instrumento de modernización y competitividad que favorece la productividad, ésta se transformaría en un instrumento de compensación (“igualación”) entre países, regiones y clases, y se convierte así en posibilidad de movilidad social, igualdad y justicia social. (Carballo y Vecinday, 2015, p.2)

A partir de los aspectos que presentan las autoras, las propuestas de protección social en Uruguay identifican a la falta de formación y capacitación como las causas centrales del empobrecimiento, dejando prácticamente de lado la quimera de la educación formal como camino de realización para todos/as; por tanto se entenderá necesario que los jóvenes en situación de vulnerabilidad se incorporen a dispositivos paralelos que incluyan justamente capacitación y formación “ajustada” a las posibilidades de los “inestudiables” como un juego de palabras de los inempleables de Castel, desde una lógica de “activación” de los jóvenes pobres como forma de superación de la pobreza.

En este sentido, esta activación responde a lo que Castel denomina “paradigma de activación”, como el movimiento por el cual se busca movilizar la fuerza de trabajo, en el

entendido de que la persona que no estudia o no trabaja tiene la posibilidad de activarse para salir de esa situación, a través fundamentalmente de cambios conductuales.

Estas políticas se hallan estrechamente vinculadas a la noción de capital humano, buscan la modificación de aspectos individuales para mejorar sus condiciones de empleabilidad colocando en la persona la responsabilidad de su situación de pobreza. (Carballo y Vecinday, 2015) Al pensar en este tipo de políticas dentro del área educativa, pueden encontrarse propuestas concretas en cuanto a estrategias de acción dirigidas a la población más empobrecida, que se esbozan en el siguiente apartado.

Políticas educativas focalizadas desde la noción del capital humano

En lo que refiere a la educación formal es importante poder remontarse a los orígenes de lo que actualmente se conoce como la Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional-UTU (DGETP-UTU), ya que ha sido históricamente vista dentro del sistema de educación formal, como la propuesta educativa más asociada a la empleabilidad, con características de oficios, y como tal, habitada fundamentalmente por las clases más pobres, si bien en la actualidad esa concepción ha ido variando.

El surgimiento de la Enseñanza Técnica en nuestro país data de 1879. Los gobernantes y sectores dominantes de la época demostraban preocupación por establecer orden y disciplina, especialmente a niños y jóvenes con «mala conducta», para que aprendieran a obedecer y trabajar como castigo a su comportamiento. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre —en carácter de dependencia del Ejército— tenía por función principal la de “domesticar a los descarriados”. (Ferrarese, 2017, p. 41)

La UTU transitó desde ese momento hasta la actualidad por una serie de reformulaciones. En el año 1886, la Escuela de Artes y Oficios (denominación de origen de la institución) pasa a la órbita civil y se va convirtiendo gradualmente en la Universidad del Trabajo del Uruguay, siendo uno de los hitos el proceso encabezado por Pedro Figari desde la segunda década del 1900: La propuesta figariana se caracteriza por la valoración del trabajo y una correlativa superación de la falsa dicotomía entre trabajo manual/trabajo intelectual, siendo claro su rechazo a las meras capacitaciones en el sentido restringido del término (Ubal, 2009, p.3)

Estas ideas determinaron fuertemente la identidad de la institución y fueron profundizadas por José Francisco Arias López, quien fue su director desde 1920 a 1948 y estuvo a cargo de un importante proceso de descentralización, logrando la presencia de escuelas técnicas en todo el territorio de Uruguay y que, finalmente, se oficialice la Universidad del Trabajo del Uruguay por ley en el año 1942. (UTU, 2021)

La continuidad del proceso histórico de la UTU es muy rica, pero para los objetivos de este trabajo se destacará el período desde el año 2000 en adelante. Desde ese momento se comienza con la implementación de propuestas focalizadas que han buscado dar respuesta a la problemática de la desvinculación educativa, concentrándose en los estudiantes en riesgo de abandono, así como en quienes efectivamente desertaron del sistema.

El plan más destacado en este sentido es el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) creado en el año 2007. Fue producto de un trabajo iniciado en el año 2005, con la conformación de una Comisión de Reformulación de la Formación Profesional de Base creada por el CETP a iniciativa de la Asamblea Técnico Docente (ATD). Esta Comisión estuvo conformada por Inspectores Técnicos, Programa de Ciclo Básico, Educación de Procesos Industriales Educación para el Agro, Planeamiento Educativo, ATD, sindicatos y Sala de Directores de Montevideo. La

Comisión también realizó consulta a otros actores internos y externos, entre éstos últimos se encuentran Cámara de Industrias, ONGs, INAME, Instituto Nacional de Cárceles, INJU y UNICEF.

Con los diferentes planteos recibidos la Comisión concluye en que es necesario producir propuestas diversas que den respuesta a las necesidades de diferentes poblaciones educativas. Es así como en el Informe de la Comisión de Reformulación de la Formación Profesional de Base se planteó que:

se trabaja en una propuesta de formación profesional de base, plan que busca mediante la formación profesional específica, favorecer la reinserción al sistema educativo de jóvenes y adultos, potenciando su inserción social, productiva y económica, mediante el dominio de competencias profesionales y básicas que configuran un perfil de egreso como operario práctico. (UTU, 2021, p. 9)

Se elabora así un plan en el que caben destacar varios elementos. Entre ellos se encuentra el planteo explícito de la necesidad de fomentar la continuidad educativa de los estudiantes que culminan Educación Media Básica (EMB, así como el interés de que los alumnos que han desertado del sistema educativo puedan culminarlo. De esta forma, se hace referencia explícita a la población objetivo del plan, planteando que desde la sociedad existe un modelo que la caracteriza con escaso capital educativo y niveles insuficientes de bienestar, y es por ello que su acceso y permanencia en el sistema educativo serán determinantes para la integración social.

La población objetivo del Plan en un principio eran adolescentes y jóvenes de 15 o más años que hubieran culminado primaria y desertado de EMB o no ingresado a ese tramo educativo. Se explicita además la necesidad de una oferta diversa, pero sin que ello conlleve a un

empobrecimiento de sus contenidos o una disminución de la calidad de los conocimientos brindados.

La propuesta comienza a implementarse en el año 2008. El Plan fue y es considerado una propuesta innovadora, que plantea interesantes aspectos que no habían formado parte de las estructuras de la Educación Formal en nuestro país. En este sentido vale destacar algunos puntos: el Plan hace referencia a la centralidad del estudiante, esto implica abordar el proceso educativo contemplando las particularidades de cada sujeto, así como su contexto comunitario y familiar.

Para poder alcanzar el objetivo mencionado, el FPB establece también una serie de dispositivos y roles que aporten a ello. Es así que se establece la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) como un espacio llevado a cabo por profesionales vinculados al área de las ciencias sociales, psicología, educación, entre otros, que busca abordar temáticas vinculadas al mundo del trabajo, de manera de acercar a los estudiantes al mismo y promover su inserción laboral, colocándose con fuerza la noción de empleabilidad planteada anteriormente.

Por otra parte, el Plan FPB contiene la figura del educador, como un rol diferenciado de lo que es la educación formal, quien se desempeña como una suerte de mentor de los jóvenes, realizando el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes con más palabras que recursos. Si bien este rol se asocia al desempeño dentro del centro educativo, termina siendo también un referente para los familiares y la comunidad en la que se encuentran insertos. La figura de educador es otra de las claves de los componentes de activación presentados anteriormente, colocando en el acompañamiento “cuerpo a cuerpo” el éxito de un programa.

Asociadas a otras modificaciones como la edad de la población atendida, dentro del Plan FPB surge una movilidad específica de implementación, hacia lo que se denominaría el Plan FPB Comunitario (FPBC). Esta modalidad surge en el año 2009 y se caracteriza por ser una

propuesta que se desarrolla fuera de los centros del DGETP, en la cual los cursos se dictan en diferentes locales ubicados en diferentes barrios o localidades y son gestionados con el aporte de la comunidad local.

Es importante mencionar que todas las experiencias comunitarias están adscritas a una escuela de la DGETP. Además, en esta modalidad no hay un cambio respecto a los contenidos del Plan, tiene las mismas características que cuando es aplicado en su modalidad tradicional dentro de los centros de estudio, pero a su vez, la descentralización del programa permitió llegar a poblaciones que antes no llegaba, incorporando matices en la atención desde la realidad de los barrios en los que se instaló.

Otra de las propuestas centrales de la DGETP en relación con la inclusión educativa como fuente de empleabilidad son los Centros Educativos Comunitarios (CEC). Es una propuesta que se organiza desde una perspectiva alternativa que hace énfasis en las tecnologías y que se centra en tres talleres: Robótica, Informática y Audiovisual. Estos talleres se encuentran transversalizados por otras disciplinas: Matemáticas, Lengua, Deportes y Recreación y Filosofía para jóvenes. Los procesos de aprendizaje se proponen desde una perspectiva transdisciplinar, integrada y por proyectos. (Boletín UPIE N° 6, 2019)

Los CEC no se encuentran en todo el país y hasta el momento las experiencias se han desarrollado en seis centros, dos de ellos se encuentran en Maldonado y los cuatro restantes en Montevideo. Pueden ingresar adolescentes de 12 a 17 años que hayan aprobado educación primaria y estén cursando o no EMB.

El equipo de trabajo de los Centros se conforma por un coordinador, dos educadores, un funcionario administrativo y el equipo docente y los talleristas. La conformación de estos equipos ocupa un rol fundamental en el funcionamiento de los CEC, en tanto la figura del

coordinador se espera que tenga una importante impronta de trabajo comunitario y de relacionamiento con el territorio.

De acuerdo con el Boletín UPIE (2019), este programa comenzó sin ofrecer acreditación, es decir que su objetivo era lograr la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo formal o fortalecer ese vínculo en situaciones en las que estaba en riesgo de desvinculación. Con la resolución 2139/15 se habilita la acreditación de lo realizado en ese marco y se establecen las posibilidades de continuidad educativa teniendo en cuenta el último nivel aprobado.

Los CEC se organizan en tres ciclos educativos, y es importante mencionar que los adolescentes pueden integrarse en cualquier momento del año lectivo; esto se debe a que, tal como se explicó antes, se pretende revertir la desvinculación o impedirla en situaciones en las que es inminente.

Otro plan focalizado de la UTU es el denominado Programa Rumbo, existente desde el 2010. La fundamentación de este Programa alude que hasta ese momento no se había implementado algún Plan referido a la culminación de la EMB orientado a la inclusión de jóvenes y adultos.

El documento que da origen a esta modalidad plantea que el fin del Programa será, entonces, resolver la continuidad educativa de quienes realizaron cursos con componente profesional pero que no han culminado la EMB, y por ese motivo no pueden acceder a tránsitos educativos de EMS.

La fundamentación del Programa Rumbo expresa que es necesario que se generen trayectos educativos diversos que permitan el ejercicio del derecho a la educación, en este caso el acceso a la educación formal, la cual se caracteriza por ser universal. Se hace referencia a la importancia de la flexibilidad para dar respuesta a las particularidades de cada estudiante; se

busca que la formación pueda integrarse a las actividades de cada uno y que a su vez ofrezca herramientas pedagógicas para acceder a niveles educativos superiores.

La población objetivo de este programa son personas mayores de 18 años que hubieran concluido Educación Primaria y aprobado cursos Nivel I sin continuidad educativa, o hubieran acreditado saberes por experiencia laboral o de vida. A su vez, dentro de ese Programa existe una modalidad denominada Rumbo integrado. Esta es también una propuesta de culminación y acreditación de EMB con muchas características similares a las de Rumbo, pero que atiende la demanda educativa bajo la modalidad de Capacitación, donde además de los componentes educativos que conforman Rumbo, se suma un componente de formación profesional en alguna área específica como por ejemplo Gastronomía, Construcción, Deporte, Vestimenta, Audiovisual y otras.

La población objetivo son personas jóvenes con más de 15 y menos de 30 años que hayan concluido educación Primaria y que hayan comenzado su tránsito por EMB sin lograr culminarla. El curso tiene una duración de dos años y se organiza en 4 módulos en total (2 por cada año). Durante el primer año se desarrolla un Espacio de Tutoría para realizar un acompañamiento más cercano a los estudiantes, repitiendo la figura del mentor expresada con anterioridad en el programa FPB.

Como fue mencionado anteriormente, estos planes y programas son propuestas educativas formales focalizadas, que terminan colocando aspectos vinculados con la ENF, según se desarrolla a continuación.

Para analizar a la ENF se debe observar el contexto histórico que oficia como punto de partida para la misma. Es importante mencionar que, tal como plantea Trilla (2013), desde que la escolarización comienza a generalizarse (a partir del siglo XIX) se solía hacer una asociación

directa entre “educación” y “escolarización”, es decir que se identificaba a la escuela (al centro educativo) como el lugar de referencia prácticamente único en lo que aludía al aprendizaje.

Esta situación comienza a cambiar en la segunda mitad del siglo XX y pueden identificarse algunos factores que aportaron a esto y que conformaron el contexto del surgimiento de la ENF a nivel latinoamericano, y Uruguay no fue ajeno a ello.

Estos factores consisten en: el mayor alcance que comienza a tomar la educación, lo cual genera mayor demanda de sectores que habitualmente eran excluidos del sistema educativo; cambios en el mundo del trabajo que implican la necesidad de nuevas formas de capacitación; modificaciones en la institución familiar que generan la necesidad de que algunas funciones educativas habitualmente brindadas por la familia se asuman en otros espacios; y una sensibilidad social que habilita la implementación de acciones educativas en sectores de población en situaciones de conflicto, discapacidad, marginalidad socioeconómica; ya sea por la idea de generar justicia social o por la funcionalidad de control social. (Trilla, 2013)

Este contexto social se suma también a un contexto teórico que dejaba en evidencia que la escuela ya no era el sinónimo exclusivo de educación. De acuerdo con este autor, es posible identificar cuatro puntos fundamentales en esta línea: Por un lado un discurso reformista de la crisis de la educación (surgido a fines de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX partiendo de un análisis macroscópico de planeamiento educativo a los sistemas educativos) plantea, a grandes rasgos, un panorama de profunda crisis educativa, que no puede ser resuelto únicamente apelando a modificaciones a la escuela. Es importante mencionar que este discurso fue avalado y propiciado desde la UNESCO.

Por otra parte, en simultáneo a estos planteos, también surgieron desde la literatura en educación críticas radicales a la institución escolar, que no sólo se basaban en interpelaciones

sobre los sistemas educativos, sino que también lo hacían con su marco social, económico y político.

Otro factor que influyó en este contexto es la formulación de nuevos conceptos. Tal como explicita el autor citado anteriormente: lo que no se nombra no existe, y es por eso por lo que se comenzaron a generar nuevos conceptos que dieran cuenta de los cambios que se iban generando en el campo de la educación. De esta manera expresiones tales como educación permanente, formación continua, educación a lo largo de la vida, educación no formal, entre otras, comienzan a tener un lugar en el discurso educativo.

Por último, otro elemento que favoreció a este contexto, tiene que ver con el paradigma del medio educativo. Aquí Trilla (2013) hace referencia a que habitualmente se consideraba a la acción educativa como una relación en la que estaban involucrados sólo el educador y el educando. Este modelo no da cuenta de lo que sucede realmente, ya que en la acción educativa están en juego muchas otras cuestiones que configuran al medio en el que se desarrolla y que influye fuertemente en ésta.

Particularmente en Uruguay, siguiendo los aportes de Méndez y Peregalli (2011), en las últimas décadas se dieron un conjunto de hechos que aportaron a la conformación de la ENF. Estos sucesos tienen que ver con la profundización de procesos de exclusión y marginalización social, y también con la aplicación de políticas neoliberales desestatizando y descentralizando las políticas dirigidas a niños, niñas y adolescentes de sectores socioeconómicos bajos, colocando como ejes de estas la focalización y territorialización de los programas educativos. En algún punto, podría pensarse que se instala la educación “para pobres” en barrios también pobres.

De manera concomitante a esto, existe una tercerización de los servicios sociales por parte del Estado y se genera un auge de las OSC que operan en convenio con el Estado para

llevar adelante estos servicios, soliendo ser una expresión más de la precarización de la política, o al menos, del achique del Estado en la materia.

Por último, estos autores plantean que la asunción de un gobierno de izquierda que crea en el año 2005 el Área de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura, es un hecho que posiciona realmente a la ENF en el campo educativo. (Méndez y Peregalli, 2011)

Actualmente existen diferentes propuestas educativas no formales que tienen como objetivo principal que la experiencia de los adolescentes y jóvenes en esos espacios culmine con la integración a propuestas educativas formales.

Como ejemplo pueden estar los Centros Educativos de Capacitación, Arte y Producción (CECAP) enmarcados en la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Es una propuesta dirigida a jóvenes de entre 14 y 20 años que no se encuentren estudiando y que no hayan culminado la EMB, cuyo objetivo es propiciar la continuidad educativa, retomando sus trayectorias educativas en centros de la DGETP-UTU o de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) así como contribuir a la formación para el ámbito laboral (<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/cecap>)

Otro programa destacado es el Programa Aulas Comunitarias que funcionó hasta principios del 2022 y se encontraba en la órbita de la DGES. Su población objetivo son jóvenes de entre 13 y 17 años que hayan estado inscritos en EMB pero que no lograron culminar el primer año. Cada Aula Comunitaria es gestionada por una Organización de la Sociedad Civil (OSC) y el objetivo al igual que en los CECAP, es que los estudiantes puedan culminar el programa concretando la participación en centros educativos formales.

Dentro de estas propuestas alternativas de educación no formal con fuertes componentes sociales en sus propuestas, el próximo capítulo presentará el programa Centros Juveniles como

objeto de estudio de este documento, siendo la política central del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) que se lleva a cabo a nivel nacional, y comparte como se verá más adelante, varias de estas modalidades, pero sobre todo, objetivos y población. Una población que termina circulando lateralmente por todos los programas descritos en una suerte de calesita social.

CAPÍTULO 3. Centros Juveniles

Un programa con historia

La página web del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) presenta el siguiente texto en el apartado de Centros Juveniles haciendo referencia a estos espacios:

En el marco de la normativa vigente vinculada a los Derechos de niños/as y adolescentes y de la política institucional de garantizar los mismos, INAU apoya y promueve estrategias de promoción, protección y asistencia dirigidas a adolescentes y sus familias. En este contexto los Centros Juveniles se integran a la oferta territorial de servicios públicos disponibles como parte de las políticas integrales para la adolescencia. Contribuyen a la protección de derechos vulnerados y a la promoción de procesos plenos de desarrollo personal e integración social de adolescentes y sus familias. (INAU, 2017)

En función de estos objetivos,

Los Centros Juveniles ofrecen distintas actividades educativas y recreativas para adolescentes, con el objetivo de promover la socialización, el apoyo pedagógico, la capacitación y/o la inserción laboral. Están abiertos durante todo el año y cuentan con equipos técnicos multidisciplinarios. Las líneas de trabajo incluyen actividades educativas, de participación ciudadana e identidad, actividades artísticas, deportivas, formación en salud. (INAU, 2017)

Antes de analizar y profundizar en los Centros Juveniles es importante poder historizar su proceso de creación y expansión, y observar de qué manera llega a ser el dispositivo que es actualmente. No fue posible encontrar bibliografía específica sobre este aspecto de los Centros Juveniles en nuestro país, no obstante ello, hay algunas monografías de grado y documentos elaborados por estudiantes que abordaron la temática y que hicieron un recorrido por su historia.

De acuerdo a la ponencia realizada por Álvarez, dos Santos y Visconti en las Jornadas de Ciencias Sociales del año 2018 el surgimiento de estos centros se da en el marco del Programa de Adolescentes de la Intendencia de Montevideo que comenzó a funcionar en 1993. Este programa se instauró con el apoyo de la Fundación Kellogg, una fundación estadounidense creada por el empresario Will Keith Kellogg, y fue una modalidad de financiación que permaneció durante dos años. A partir de 1995 los fondos para el funcionamiento del programa empiezan a otorgarse por la Intendencia de Montevideo. (Álvarez, et al., 2018)

Respecto a este programa que supone un antecedente de los Centros Juveniles (el programa tenía además otras modalidades de intervención), y con respecto también a estos últimos, la tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de Matías Rodríguez (2005) explicita que eran gestionados por medio de licitaciones otorgadas a organizaciones de la sociedad civil y el único requisito para acceder a los dispositivos era la edad: adolescentes y jóvenes de entre 12 y 19 años.

Por otra parte, se menciona que el objetivo del programa era generar un espacio donde adolescentes y jóvenes puedan expresarse, hacer propuestas, jugar y contar con apoyo y afecto buscando mejorar los vínculos entre pares así como con el mundo adulto. (Rodríguez, 2005)

Más adelante, en 1998 en el marco del Programa de Seguridad ciudadana del Ministerio del interior que contaba con el apoyo económico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la asistencia técnica de Naciones Unidas, se comienza a llevar a cabo el programa Red de Casas Jóvenes. Este programa estaba focalizado en adolescentes y jóvenes pobres de Montevideo que se encontraban por fuera del sistema educativo y que estuvieron privados de libertad (Álvarez, dos Santos y Visconti, 2018), y se implementó a través de diferentes instituciones: Instituto Nacional de la Juventud (INJU)/Ministerio de Educación y Cultura (MEC) e INAU (en

ese momento INAME) como responsables en coordinación con Cecap/MEC. Sus objetivos específicos eran los siguientes:

- Formular, implementar y evaluar estrategias de atención integral a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, mediante la adecuada articulación de estrategias y recursos de proyectos que se están ejecutando con éxito por actores públicos y privados.
- Contribuir mediante el acercamiento de la información relevante y actualizada a generar insumos que permita a los participantes de las Casas la elaboración de proyectos personales realistas y eficaces.
- Estimular la inserción o reinserción de los participantes de las Casas, tanto a nivel de la educación formal como no formal, así como posibilitar el ingreso al mercado laboral.
- Contribuir a la sensibilización de valores y conductas que permitan la autoelaboración de hábitos y estilos saludables de vida a través de desarrollar en estos espacios metodologías e instrumentos alternativos para la utilización del tiempo libre de manera creativa potenciando un desarrollo armónico. (Rodríguez, 2005, p. 28)

El programa en la actualidad

En el año 1997 INAU crea la División Convenios, órbita bajo la que empiezan a funcionar diferentes proyectos, principalmente de tiempo completo pero también de tiempo parcial. Entre esos proyectos de tiempo parcial comienzan a funcionar algunos Centros Juveniles hasta que finalmente su funcionamiento estará a cargo plenamente de INAU a partir del año 2005.

A su vez, en el año 2004 Red de Casas Jóvenes comienza a funcionar también bajo la órbita de la División Convenios de INAU, esto se debe a que se retiran los fondos de financiación externos que tenía el programa. El ingreso de este programa implicó que INAU lo adoptara con la misma modalidad en la que venía funcionando para no dejar a los jóvenes participantes sin atención pero gradualmente se fue logrando que se incluyera dentro del modelo de Centro Juvenil. (Pintos, 2016)

De esta manera, se establece un perfil de funcionamiento de Centro Juveniles en el año 2008 que en 2014 tiene algunas modificaciones y que es el que rige el funcionamiento del Programa actualmente. Este perfil es el documento que enmarca todo su funcionamiento, establece los objetivos y todos los aspectos a tener en cuenta para la ejecución del programa: horarios, recursos humanos y materiales, población objetivo y los elementos para la evaluación de la gestión.

En este sentido, los Centro Juveniles son espacios de atención para adolescentes de 12 años a 17 años y 11 meses. Funcionan durante 20 horas semanales (habitualmente durante 4 horas diarias) y reciben hasta 50 adolescentes (aunque en algunos casos puede ampliarse este cupo en un 20%)

El objetivo general del Programa es el siguiente:

Desarrollar acciones que promuevan la participación de adolescentes y jóvenes en un espacio de socialización orientado al pleno desarrollo personal , la integración social, el apoyo pedagógico, el acceso a la cultura y la recreación, interviniendo sobre los factores que dificultan el mismo y potenciando las capacidades. (Perfil CJ, 2014, p.4)

Y se plantean los siguientes objetivos específicos:

a) Apoyar y fortalecer a los adolescentes y sus familias con el fin de potenciar el desempeño de su rol. (Derecho a vivir en familia)

b) Promover y desarrollar actividades en espacios organizados, de encuentro, referencia y participación con los adolescentes, que les posibilite la construcción de su identidad y elaboración de Proyectos Personales integrales. (Derecho a la Identidad y Participación)

c) Promover la salud integral de los Adolescentes, el autocuidado y la promoción de hábitos saludables para una mejor calidad de vida. (Derecho a la Salud)

d) Promover la integración habilitando la legítima participación de los adolescentes en sus propios espacios, contribuyendo al fortalecimiento para su integración en la red local desde la perspectiva de la participación ciudadana. (Derecho a la Participación y Ciudadanía)

e) Desarrollar actividades educativo - recreativas para la incorporación de normas, habilidades y actitudes de cooperación y convivencia contribuyendo al uso creativo del tiempo libre. (Derecho a la Inclusión)

f) Promover la inclusión, reinserción y/o permanencia de los adolescentes en el Sistema Educativo Formal u otras alternativas. incluyendo el área laboral. (Derecho a la Educación).

g) Contribuir al fortalecimiento y la articulación de las redes de protección y promoción de derechos de los/as adolescentes en el territorio, tanto a nivel Departamental como Nacional. (Abordaje En Red). (Perfil CJ, 2014, p.5)

Es interesante resaltar que el perfil actual plantea además algo que no existía en el perfil anterior y que tiene que ver con un criterio de focalización respecto a la población objetivo, el cual consiste en indicadores de vulnerabilidad de los adolescentes y que busca que se pueda priorizar la participación de algunos adolescentes. Con este criterio se espera que al menos un 50% de la población atendida tenga presencia constatada de alguno o varios de los indicadores.

De esta manera, los criterios de focalización consisten en una categorización de problemas sociales (así se los denomina en el perfil) que tienen un puntaje asignado, los adolescentes que cuenten con al menos 50 puntos se encuentran en situación de vulnerabilidad crítica. A grandes rasgos las categorías de clasificación contemplan las siguientes áreas: pobreza extrema, ausencia crítica de figuras parentales o déficit en el desempeño de sus funciones, situaciones que vulneran el desarrollo de proyectos de vida, desvinculación del sistema de educación formal o vulnerabilidad en la permanencia y trabajo adolescente en condiciones de vulneración de derechos.

Ese puntaje asignado a cada adolescente oficia de información para generar lo que en el documento es denominado como línea base, es decir identificar el punto de partida sobre el que se planifica la Propuesta de Atención Individual (PAI) de cada participante así como oficiar de referencia para evaluar los procesos de los adolescentes en el Centro. Considerando que este trabajo se centra en aspectos de la educación, cabe destacar que el que un adolescente no esté escolarizado significa 50 puntos, es decir que la presencia de solo ese aspecto ya es identificada como vulnerabilidad crítica.

En lo que refiere a las propuestas específicas, cada Centro Juvenil desarrolla una planificación que contemple todos los aspectos del reglamento del convenio dándole una impronta particular de acuerdo con la perspectiva de las OSC que lo gestionen y los equipos de

trabajo. Las actividades propuestas son muy variadas, pero se centran fundamentalmente en propuestas de taller de diferentes áreas, acompañamiento en lo educativo formal y componentes recreativos. Las actividades buscan potenciar y desarrollar diferentes áreas en los adolescentes, ya sea desde saberes específicos así como diferentes habilidades sociales.

Por último, vale decir que además de los componentes específicos que se ponen en juego en la atención directa a los adolescentes existen componentes relativos al acompañamiento de cada situación particular. Se genera un trabajo que involucra a la familia o adultos referentes de cada uno, así como a otras instituciones que forman parte de su vida, es decir que la atención no se acota únicamente al tiempo presencial en el centro.

Esto se ve potenciado debido a la interdisciplinariedad que caracteriza a los equipos de trabajo de los Centros Juveniles que consiste como mínimo en: un Coordinador/Director, Trabajador Social, Psicólogo, Educador (al menos uno presente todo el horario), talleristas y asistentes (no hay especificación respecto al rol de asistentes).

¿Una política para los “inestudiables” de siempre?

Luego de haber presentado diferentes propuestas educativas formales orientadas a población vulnerable así como el programa Centros Juveniles se esbozan algunas reflexiones en torno a ellas. De acuerdo con lo mencionado en capítulos anteriores planteado por Filgueira, Katzman y Rodríguez (2005), la inclusión educativa puede desempeñar un papel crucial en situaciones de riesgo. En relación con los datos presentados en secciones anteriores, es claro que los adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica tienen severas dificultades en el acceso a las instituciones educativas formales.

Es un hecho que desde las políticas educativas formales se han buscado diferentes estrategias y se han implementado diferentes planes que buscan dar respuesta a esta situación, sin

embargo parece muy lejana la idea de generar una universalización en el acceso a la educación formal en los adolescentes y jóvenes.

Algunos de los planes puestos en práctica desde la EF han buscado incorporar algunas cuestiones tradicionalmente asociadas a la ENF: un acompañamiento que implique no sólo lo que sucede en el centro educativo, sino que involucra también al entorno y una mayor flexibilidad en la modalidad de enseñanza, enfatizando el espacio de taller.

Sin embargo, pareciera que estas modalidades no terminan de adaptarse específicamente a las condiciones materiales en las que viven los estudiantes lo que genera el cuestionamiento de si es la institución educativa quien debería protagonizar un proceso de este tipo o deberían existir respuestas del estado con características más integrales que garanticen que los estudiantes se encuentren en condiciones de enfrentar el proceso educativo.

En muchos casos en los que existe desvinculación de la EF o un importante riesgo, puede considerarse una alternativa el acceso a un espacio educativo no formal, como los Centros Juveniles. En el caso de que exista el riesgo de deserción los CJ pueden cumplir un importante rol en acompañar y sostener a los adolescentes.

No obstante, en casos en los que ya está dada la desvinculación, surge la pregunta acerca de si la oferta educativa no formal proporcionada realmente constituye un espacio de inclusión educativa, o simplemente es un espacio de inclusión social, considerando algunas de sus características, especialmente el hecho de que los saberes adquiridos en ese espacio no se acreditan.

Esto implica que no existe un documento que demuestre si se han adquirido o no determinados conocimientos o habilidades. A pesar de que, de acuerdo con la propuesta de cada centro, se llevan a cabo talleres o espacios específicos con el objetivo de brindar aprendizajes

particulares, estos no quedan registrados de manera formal y en definitiva no son de utilidad para cuestiones concretas como la continuidad educativa o antecedentes para una búsqueda laboral.

Más allá de ello, cabe preguntarse si una acreditación de una propuesta de este tipo tendría validez en el mercado laboral, si las habilidades y conocimientos brindados en los CJ son valoradas como suficientes

Al considerar lo anterior, podemos relacionarlo con la idea de "exclusión incluyente" de Terigi tomada por Mancebo y Méndez (2012) lo que significa que los adolescentes no están completamente excluidos de los espacios educativos, pero pareciera que estas propuestas no son efectivas para revertir los procesos de exclusión en aspectos concretos. Transitando es espacios socialmente útiles para los inútiles. (Vecinday, 2013)

Este dilema se origina en el hecho de que, aunque estos programas ofrecen espacios educativos que permiten a los adolescentes participar y adquirir diversas habilidades, no siempre está claro el alcance de la formación proporcionada. Es innegable que se generan aprendizajes, principalmente en el ámbito de las habilidades blandas, las cuales no deben subestimarse en su importancia. Pero aun así, al abordar la movilidad social desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, se evidencia que existen ciertos 'capitales' que tienen un mayor peso que otros.

En este contexto, podría argumentarse que el capital educativo que se genera en esos espacios por sí solo no resulta suficiente para impulsar una movilidad social efectiva.

Como fue mencionado al inicio, en el presente análisis, se examinan tanto las propuestas de programas educativos formales como no formales diseñados específicamente para atender a ciertos adolescentes, aquellos que, debido a diversas características, son categorizados como vulnerables. Vale la pena preguntarse si de cierta manera estas propuestas contribuyen a

“formalizar” las situaciones de vulneración y precariedad educativa en las que se encuentran estos jóvenes.

Como se mencionó en secciones previas, existen una variedad de programas y planes de estudio. En el contexto de la educación formal ya fue mencionado que estas iniciativas pueden interpretarse como una forma de inclusión. Sin embargo, también es relevante plantearse si al mismo tiempo, podrían resultar en una mayor precarización de la situación de estos adolescentes; entendiendo que esta modalidad específica podría significar una reproducción de las situaciones de marginación.

Estas propuestas pueden observarse desde dos perspectivas, tal como expresó Trilla (2013): considerar como estrategias de justicia social o de control social hacia una población que es percibida como un potencial “peligro” debido a las dificultades de inclusión.

Por otra parte, las características de los diferentes programas permiten reflexionar sobre la noción de soportes de Castel y Haroche mencionada anteriormente. Es un hecho que espacios como los Centros Juveniles generan una serie de apoyos para los adolescentes que allí participan. Tal como mencionan los autores, estos espacios ponen a disposición una serie de bienes colectivos que aseguran un mínimo de recursos para desarrollar diversas estrategias individuales. Sin embargo, cabe cuestionarse si estos soportes se mantienen después de la participación en el Centro Juvenil y si son suficientes para generar los capitales necesarios que sirvan como base para esas estrategias.

La situación de los adolescentes que participan en los Centros Juveniles se ve condicionada en muchos casos por los criterios de focalización. En esos casos surgen algunas interrogantes: ¿Qué tan sólidos deben ser estos soportes para mantener estas situaciones? ¿Depende la permanencia de estos soportes de las capacidades individuales de cada adolescente?

Como se mencionó anteriormente, el trasfondo de estas políticas se encuentra en el paradigma del capital humano, que busca modificar aspectos individuales para mejorar las condiciones de vida, especialmente en términos de empleabilidad para superar la pobreza. Es importante cuestionar el impacto real que están teniendo estas respuestas, especialmente al considerar datos sobre la finalización de la Educación Media por parte de los adolescentes y jóvenes más vulnerables afincadas en la individualización y responsabilización de la pobreza, y de un capital nada tangible para salir de esta.

A su vez, es fundamental tener en cuenta que en muchas situaciones de vulnerabilidad de los adolescentes, las respuestas institucionales están vinculadas a la inclusión en un Centro Juvenil por ser uno de los programas de mayor alcance territorial. De alguna manera, se deposita en los equipos de estos espacios la responsabilidad de abordar estas situaciones, que son extremadamente diversas y complejas.

La intervención en estos casos se caracteriza por la participación de diferentes instituciones a las que se encuentran vinculados los adolescentes, pero la modalidad de proximidad al joven y su entorno que ofrece un dispositivo como el Centro Juvenil, implica que se les atribuye más responsabilidad que a otros dispositivos o instituciones por la posibilidad del trabajo cotidiano que se despliega.

Esta responsabilidad recae en un espacio con recursos limitados, especialmente en cuanto a recursos humanos y materiales. Además de las limitaciones del propio centro, no pueden dejarse de lado la escasez y la dificultad para acceder a otros espacios de cuidado para los adolescentes y sus familias, como por ejemplo los relacionados con la salud mental en territorios también precarios institucionalmente hablando.

En ese contexto las respuestas de los equipos se guían por los Proyectos de Atención Individual (PAI) generados para cada adolescente como herramienta de “éxito”, que consiste en un análisis de la situación de cada uno, la identificación de áreas a reforzar y mejorar, y la definición de objetivos específicos para cada adolescente.

Muchos de estos objetivos implican procesos que se desarrollarían por “fuera” del Centro Juvenil. Es decir, que si bien muchos de estos objetivos pueden apuntar a estrategias dentro del centro, otros tantos estarán vinculados a otros espacios en los que se entiende positiva la vinculación del adolescente y su entorno familiar, por ejemplo.

En definitiva, a pesar de que la inclusión educativa es esencial en situaciones de riesgo, los adolescentes y jóvenes en vulnerabilidad socioeconómica continúan enfrentando barreras significativas para acceder a la educación formal.

Aunque se han implementado estrategias que buscan mejorar la inclusión, incorporando elementos como el acompañamiento fuera del entorno escolar y la flexibilidad en la enseñanza, la universalización del acceso a la educación para estos grupos parece ser un objetivo distante.

Además, en lo que refiere a las políticas educativas focalizadas como los CJ se debe reconocer la importancia y la necesidad de evaluar el impacto real de estas respuestas en la vida de los jóvenes vulnerables, especialmente en términos de empleabilidad y superación de la pobreza.

En última instancia, a partir de estas reflexiones se percibe la necesidad de un enfoque integral y sostenido que no solo aborde las desigualdades educativas y sociales, sino que también garantice la provisión constante de los soportes necesarios para que los jóvenes puedan efectivamente acceder a esas condiciones efectivas de posibilidad, y dejen de rodar en programas periféricos a una política educativa formal que evita transformarse e incluirlos.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se ha procurado hacer una aproximación sobre las adolescencias pobres y su vinculación con la exclusión social y educativa en Uruguay.

En el capítulo uno se abordaron los conceptos de pobreza y exclusión social, sus características generales en Uruguay y cómo se relacionan con el acceso a la educación. A nivel conceptual se tomaron los aportes de Castel en cuanto a desafiliación y se presentaron conceptos relacionados en torno al riesgo social que implican los niveles de pobreza infantil y adolescente. Se exploró la noción de inclusión educativa como un espacio de apoyo en situaciones de riesgo social. Desde la perspectiva de Bourdieu, se apreció la educación como una estrategia de reproducción social, mientras que los aportes de Castel y Haroche introdujeron la idea de “soportes”. Sin embargo, más allá de estos conceptos, se presentaron otras perspectivas que resaltan la no linealidad de estos procesos. A pesar de que exista acceso a oportunidades educativas, esto no garantiza necesariamente una inclusión efectiva. Gentile (2009) identificó este fenómeno como “exclusión incluyente”, evidenciando que algunas estrategias educativas pueden resultar ineficaces en la reversión de ciertos procesos de marginación.

En el segundo apartado se profundiza en la noción de soportes presentada anteriormente, valorando la Educación como soporte. Se presenta el concepto de educación, desde una perspectiva de derechos y se hace foco en la situación de Uruguay y su búsqueda por universalizar el acceso. Se hace un recorrido por el proceso de las políticas educativas en esa búsqueda, fundamentalmente por el período reciente, identificando algunos momentos clave que, no obstante, no han sido suficientes para alcanzar ese objetivo y lleva a que se comiencen a desplegar otras “educaciones” alternativas a la formal. Los objetivos de estas alternativas se caracterizan por estar dirigidas a la empleabilidad de las poblaciones más pobres por lo que se

presenta la Teoría del Capital Humano como idea que habita en el trasfondo de esas propuestas socio educativas. Son propuestas que buscan la formación y capacitación específicas para la activación (Castel) de los jóvenes más pobres, depositando en los individuos la responsabilidad de cambiar o modificar sus propias conductas para “activarse” y superar su situación de exclusión. Para culminar el capítulo se identifican propuestas de EF con ese enfoque focalizado y se presenta a la ENF, haciendo foco en el contexto en el que surgen y sus características.

Durante el capítulo tres se hace foco en los Centros Juveniles, se presenta el programa y se hace un breve recorrido por su surgimiento y antecedentes. Se presentan sus objetivos y principales particularidades así como los criterios de focalización que lo enmarcan. Habiendo realizado esa caracterización se reflexiona en torno a diferentes puntos del programa y de las propuestas focalizadas, tomando los diferentes conceptos presentados en apartados anteriores. Se cuestiona la eficacia de estas iniciativas para abordar la inclusión educativa y la movilidad social de los jóvenes. Se plantea la preocupación de si estas propuestas pudieran estar contribuyendo a formalizar situaciones de vulneración o perpetuar la marginación. También se resalta la importancia de los "soportes" proporcionados por los Centros Juveniles.

Desde este recorrido, y en lo que refiere a los objetivos planteados al inicio del trabajo se entiende que los mismos fueron alcanzados. En este sentido, se logró describir las principales características de las adolescencias pobres y su vinculación con la exclusión social y educativa en nuestro país. A su vez, se presentaron los componentes fundamentales del Programa “Centro Juvenil” como política de educación no formal que tiene como objetivo la inclusión social y educativa y se problematizó el rol de estos centros en cuanto al proceso de inclusión social y educativa de los adolescentes que participan allí desde la posible creación de soportes.

Por otra parte, se puede sostener que la propuesta de los CJ se relaciona con la Teoría del Capital Humano. A pesar de los esfuerzos realizados por los equipos que llevan a cabo este programa para generar un impacto significativo en los adolescentes y su entorno, la precariedad que caracteriza a la política hace que, de manera indirecta, se traslade a los propios adolescentes la responsabilidad de superar su situación de vulnerabilidad y exclusión.

A modo de cierre de este trabajo y de las reflexiones finales se entiende que a nivel del Trabajo Social es importante analizar este tipo de propuestas desde una reflexión crítica, que permita estudiar las políticas focalizadas de educación en las poblaciones más vulnerables y producir conocimiento al respecto. Esto a su vez, permite desempeñar el rol del trabajo social con mayor claridad respecto a las respuestas que el Estado ofrece.

Para terminar, vale decir que desde la profesión se debería seguir evaluando críticamente las políticas y programas educativos, identificando desigualdades, para -desde esta mirada específica- poder aportar en la formulación de políticas más justas e inclusivas que den respuestas -de una vez por todas- a los “inestudiables” de siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, B., Dos Santos, M., & Visconti, E. (2018). *La modalidad de intervención Centro Juvenil en el contexto actual de la adolescencia en Montevideo*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR.
- Bourdieu, P. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Camors, J. (2013). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005 – 2009. En M. Morales (Org.), *Educación no formal: lugar de conocimientos* (pp. 51-70). Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Carballo, Y., & Vecinday, L. (2015). *Activación y capital humano: ¿Círculo virtuoso para combatir la pobreza?* En XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR (pp. XX-YY). Montevideo, 15, 16 y 17 de setiembre de 2015.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R., & Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí: Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferrarese, R. (2017). *Desafiliación educativa: ¿inclusión expulsiva? Paradojas de la tarea docente*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Filardo, V., & Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, CSIC, UdelaR.

- Filgueira, F., Kaztman, R., & Rodríguez, F. (2005). Las claves generacionales de la integración y exclusión social: adolescencia y juventud en Uruguay y Chile en los albores del siglo XXI. *Revista Prisma*, (21), UCUDAL.
- Gentile, P. (2009). "Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)" *Revista Iberoamericana de Educación*. (Nº49)
- Mancebo, M. E. (2007). *La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación*. En N. Bentancur (Org.), Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos (p. 8-42). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mancebo, M.E., & Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. En *Revista de Ciencias Sociales* N.º 30.
- Méndez, J., & Peregalli, A. (2011). *Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político-educativos de la educación no formal en el Uruguay*. En P. Martinis, X. Varon y M. Ubal Camacho (Comps.), *Hacia una educación sin apellidos: aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación : Waslala : Universidad de la República. CSIC : Psicolibros.
- Molina Galarza, M. (2016). *La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina*. E,d. Cad. Pesqui.
- Pintos Brizuela, A. (2016). *Expresiones de la focalización: modificaciones en el perfil del programa Centros Juveniles*. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.

- Rodríguez, M. (2005). *Análisis comparado de políticas de juventud: centros juveniles - red de casas jóvenes*. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Trilla, J. (2013). *La educación no formal*. En M. Morales (Org.), *Educación no formal: lugar de conocimientos* (pp. 27-50). Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ubal, M. (2009). *Tras las huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una tradición*. En M. Ubal Camacho y C. Bianchi (Comps. y Coords.), *FPB: Formación Profesional Básica*. Montevideo, ANEP, CODICEN: CETP UTU.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa Mexicana S.A.

FUENTES

- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2017). *Centros Juveniles*. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2013). *Encuesta Nacional de Juventud 2013*. Montevideo: INE. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/570>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (Año). *Mirador INEEd*. Recuperado de: <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores.html>
- Ley de Urgente Consideración (Ley N° 19889) (2020). Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Ley General de Educación (Ley N° 18437) (2008). Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. *CECAP - Centro de Capacitación*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/cecap>

Observatorio del Territorio (Año). *Página de inicio del Observatorio del Territorio de Uruguay*.

Recuperado de: <https://www.opp.gub.uy/>

Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE). (2019). *Centros Educativos*

Comunitarios: Boletín UPIE N° 6. Recuperado de:

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-03/Bolet%C3%ADn_UPIE_6.pdf

Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2021). José Francisco Arias López: Logros y

objetivos como director de UTU. Recuperado de: <https://www.utu.edu.uy/noticias/jose-francisco-arias-lopez-logros-y-objetivos-como-director-de-utu>

Universidad del Trabajo del Uruguay. (2007). *Marco de Capacitación 2007* [PDF]. Recuperado de:

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/409%2007_FPB.pdf