



Facultad de Ciencias Sociales – Maestría en Sociología

**Compromiso Educativo: un análisis de
lógicas organizativas diversas**

Maestrando: Leandro Pereira de los Santos

Tutora: Dra. Adriana Marrero

Montevideo, Uruguay

Noviembre 2014

PÁGINA DE APROBACIÓN:

Tutora: Dra. Adriana Marrero

Tribunal: Dra. Adriana Marrero

Dr. Christian Muleka Mwewa

Dra. Nilia Viscardi

Fecha:

Calificación:

Autor: Leandro Pereira de los Santos

RESUMEN:

Esta tesis se centró en el Programa Compromiso Educativo (PCE), partiendo desde la teoría y la implementación práctica de dicho programa, que busca atacar los fenómenos como el abandono, la inasistencia, la repetición, apostando a soluciones que van desde lo económico, la integración, el compromiso del estudiante, la familia y el centro de estudio. Lo que se busca profundizar en este trabajo de investigación es una descripción del PCE, hasta como ha sido su implementación a través de la percepción de los actores involucrados (docentes, referentes pares y estudiantes) mediante el análisis de sus propios discursos. La metodología utilizada es la cualitativa y la técnica de recolección de la información es la entrevista en profundidad. La finalidad que tiene la entrevista es indagar en las motivaciones, creencias, actitudes que tienen los actores entrevistados con respecto al programa y su implementación. Una de las relaciones analizadas es el vínculo entre docentes y referentes pares. Retomando las categorías “Locales” (los docentes) y “Cosmopolitas” (los referentes pares), para describir las lógicas organizativas diversas que pueden terminar siendo un obstáculo para la implementación del programa. Así como también se analiza, como es percibido el programa por los propios beneficiarios, los estudiantes, quienes van a tener una valoración positiva sobre el mismo.

PALABRAS CLAVE:

Educación media, Programa Compromiso Educativo (PCE), Docente, Referente Par, Estudiante, Espacio de referencia, Locales, Cosmopolitas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Programa compromiso educativo (PCE)	6
ANTECEDENTES	9
a) La educación media en cifras	9
a1) Cobertura y población asistente	9
a2) Logro educativo y culminación de ciclos	12
a3) Evolución y comparación de las matrículas para educación media	15
b) Algunos datos sobre las razones de abandono en educación	17
MARCO TEÓRICO	20
Comenzando por lo sistémico	20
Formalización y burocratización frente a un componente externo (PCE)	25
ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos	32
Preguntas de investigación	32
Hipótesis	33
La mirada cualitativa y discursiva	33
Pautas de entrevista	36
Ejes de análisis	37
RESULTADOS Y ANÁLISIS:	39
1) LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES	39
1.1) La inclusión del PCE en el centro y los docentes	40
1.2) La percepción de los docentes sobre la desvinculación del sistema educativo	42
1.3) Las fortalezas del PCE según los docentes	46
1.4) Las dudas (reparos y críticas) de los docentes con respecto al PCE	51
EN SUMA...	56
2) LA PERSPECTIVA DE LOS REFERENTES PARES	58
2.1) ¿Qué actividades se realizan en el espacio de referencia?	59
2.2) ¿Cómo perciben los espacios de referencia los estudiantes, según los referentes pares?	64
2.3) Relacionamiento de los referentes pares con los docentes	68
2.4) ¿Por qué ser un referente par?	70
2.5) Puntos a mejorar y críticas en la implementación del PCE según los referentes pares	74

EN SUMA...	80
3) LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	82
3.1) Actividades en el programa	82
3.2) El apoyo de la familia	84
3.3) Relacionamiento de los estudiantes con el referente par	85
3.4) Percepción sobre el programa, según los estudiantes	86
3.5) Las fortalezas del programa	90
3.6) Las críticas o cuestiones a mejorar del PCE, según los estudiantes	91
EN SUMA...	92
CONCLUSIONES	93
Sobre los estudiantes y el programa	101
Entonces recapitulando nuestras hipótesis	102
BIBLIOGRAFÍA	105

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más claros a superar que tiene el sistema educativo uruguayo es el problema de la retención de los jóvenes y por lo general más pobres, así como también el mejoramiento de las trayectorias educativas de los mismos. En términos generales el bachillerato uruguayo tiene grandes problemas a superar. Solo la mitad de los jóvenes que llegan a este nivel logran entrar a la universidad, de estos un 50% desertarán en el primer año. En palabras de Marrero:

“...al término del bachillerato, la selección social del alumnado es más que evidente: la tasa de asistencia de los jóvenes de hogares con mayores ingresos supera en más de tres veces a la de los pertenecientes a hogares con menores ingresos, y los jóvenes con padres de menor educación tienen una probabilidad nueve veces superior de haber abandonado el sistema, que los jóvenes con padres más educados. A pesar de la selectividad económica y cultural que en los hechos se practica, el sistema no ha perdido su pretensión de universalismo.” (Marrero, 2008:22).

El presente trabajo se orienta a producir conocimiento en el área de las políticas de educación que se focalizan en solucionar el problema del abandono y que se aplican en algunos establecimientos de educación media del país. Esta tesis se centró en el Programa Compromiso Educativo (PCE), partiendo desde la teoría y la implementación práctica de dicho programa, que busca atacar los fenómenos como la desvinculación, la inasistencia, la repetición, apostando a soluciones que van desde lo económico, la integración y el compromiso del estudiante, la familia y el centro de estudio. Lo que se busca profundizar en este trabajo de investigación es una descripción del PCE, hasta como ha sido su implementación a través de la percepción de los actores involucrados. Comencemos precisando que:

“El Programa interinstitucional Compromiso Educativo – en el cual confluyen esfuerzos desde ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR- tiene por objetivo mejorar las condiciones para que los/las adolescentes y jóvenes permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando completar la Educación Media Superior. Comenzará implementándose en el primer año de la EMS en 8 Departamentos, previéndose su extensión paulatina al conjunto de la enseñanza media, atendiendo a las evaluaciones que resulten de esta primera etapa. El Programa consta de tres componentes: Acuerdo Educativo, Becas de Estudio y Espacios de Referentes Pares. Las becas de estudio vinculadas a un acuerdo formal donde las partes (estudiante, referente familiar y centro educativo) asumen compromisos interconectados; y el apoyo a los estudiantes por estudiantes en niveles de estudio más avanzado, son

elementos que además de fortalecerse entre sí, implican por sí mismos un aporte fundamental a una adecuada vinculación con el centro educativo y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.” (Programa Compromiso Educativo, 2010:1)

El objetivo principal del PCE es el de la retención de los estudiantes en el sistema educativo. Desde hace varias décadas las distintas administraciones gubernamentales en los distintos gobiernos han estado tratando de aumentar la retención, para combatir los fenómenos como la deserción. Varios son los programas en estos últimos años que se han desarrollado para contrarrestar este problema que aflige a la educación media. Algunos de estos impulsos son: la compensación, cursos de recuperación, la extensión de tiempo pedagógico, equipos multidisciplinarios de profesionales en los liceos, flexibilidad en el currículo, etc.

Programa compromiso educativo (PCE)

El objetivo del programa es que los jóvenes permanezcan y potencien sus trayectorias educativas en el sistema público y logren completar la educación media superior. Su población objetivo son los estudiantes de 1° año del bachillerato, tanto en escuelas de técnicas de CETP-UTU, como en los liceos del CES de todo el país.

Son los centros de estudio quienes se incorporan al programa por voluntad propia, en el caso de incorporarse debe comprometerse con el desarrollo de los componentes del mismo, y con las condiciones institucionales y locativas para que estos se lleven a cabo.

Dentro de cada centro donde se implemente el programa se crea una figura que sea un “referente” y se denomina Articulador Pedagógico, su función es ser el nexo entre el establecimiento y el programa. Esta figura tendrá como tareas las siguientes: acompañar las actividades de los referentes pares, mantener entrevistas con estudiantes y sus familias, coordinar entre los distintos actores del programa y del centro, además realizar una tarea de seguimiento y sistematización individual de cada estudiante que participe en el programa.

El programa está compuesto por tres componentes: a) Acuerdo educativo, b) Becas, c) Referentes pares.

- a) El mismo consiste en una firma de un acuerdo formal donde cada parte (estudiantes, familias, centro educativo) se comprometen a que cada uno hará lo posible porque el estudiante permanezca y mejore su trayectoria educativa. En este caso los padres asumen el compromiso de apoyar al estudiante, así como también el estudiante se compromete a seguir y hacer lo posible por mejorar su trayectoria. En el caso del centro se compromete a facilitar la parte administrativa y el apoyo académico. Es decir son responsabilidades interconectadas.
- b) El componente de las becas es otorgado por el MEC. El otorgamiento de la beca depende de cómo ranquea el estudiante en el índice de vulnerabilidad socioeconómica, aunque también el centro participa en este ordenamiento, es decir se tiene en cuenta el conocimiento particular de cada situación. Inclusive el centro puede cambiar el orden de prelación para los becarios haciendo un debido informe a la Comisión Departamental quien es quien valida las becas para la posterior ejecución por parte del MEC. En el 2011 el monto de la beca fue de \$8.000 distribuidos a lo largo del año lectivo.
- c) El espacio de referencia entre pares, supone el vínculo entre estudiantes de formación docente y educación universitaria, con los estudiantes que se incorporan al programa. Los referentes pares deben acercarse a los estudiantes de los centros desde su condición de estudiantes de educación terciaria, independientemente de la disciplina en el cual se estén formando.

El espacio de referencia entre pares está abierto a todos los estudiantes del centro de estudio que quieran concurrir, independientemente de si participan de los otros dos componentes del programa.

La tarea que realizan los referentes es de acompañamiento y de apoyo a la trayectoria educativa de los estudiantes de educación media superior, para ello cuenta con el apoyo del Articulador Pedagógico, que es el nexo entre el centro de estudio y el programa. Las tareas del referente abarcan: desde acompañar actividades de integración al interior de cada centro, actividades grupales recreativas y de convivencia, etc. Es decir que la idea es que acompañen a los estudiantes durante todo el año lectivo. En el caso que hubiera casos que trasciendan su rol de referentes, deben informar al Articulador Pedagógico para

su oportuna atención y derivación hacia otros actores del centro educativo o instituciones que correspondan.

La tarea del referente par es voluntaria y no remunerada, se supone que sea una actividad que permita a los referentes compartir su vivencia como estudiantes más avanzados que son, a la vez que esta tarea lo enriquezca en su propia formación. El programa brinda instancias de formación para los referentes, para que los mismos tengan más y mejores herramientas en el desempeño de su tarea.

En el año 2012 el PCE se implementó en 63 centros de estudio que representa el 21% de los centros de educación media superior. En 2011 se otorgaron 1610 becas, en el 2012, este número ascendió a 4355 (1472 varones y 2883 mujeres) y se contó con el apoyo de 500 referentes pares.

ANTECEDENTES

a) La educación media en cifras

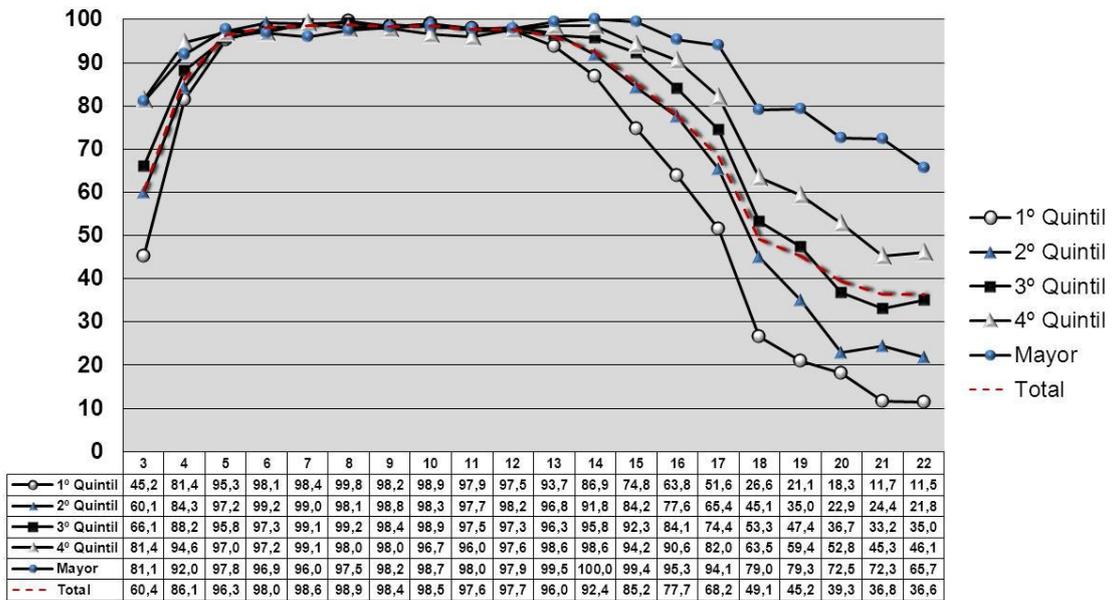
a1) Cobertura y población asistente

Si observamos los datos de asistencia a algún centro educativo en Uruguay para el año 2011, podemos decir que es a partir de los 13 o 14 años que se comienza a ver una disminución de los porcentajes de asistencia, con respecto a la asistencia de los niños que tienen entre 6 y 12 años donde la misma alcanza porcentajes que están muy cercanos al 100%. Este fenómeno de la caída de la asistencia entre 13 y 14 años de edad, denota el punto de preocupación principal de las autoridades de la educación en este momento y se transforma en el punto focal de las políticas públicas de educación para tratar de modificar esta situación.

Este punto de inflexión que nos muestran los datos es más grave al observarlo por ciertas variables de cohorte como es el ingreso familiar. Si se observa en el siguiente gráfico vemos que es a partir de estas edades (13 o 14 años) cuando comienza a formarse una brecha cada vez más amplia entre los asistentes al sistema educativo pertenecientes al quintil de ingreso más pobre, en comparación con el del quintil de mayores ingresos.

Además se puede notar que las edades de desvinculación para los pertenecientes a un quintil y otro son distintas, mientras que para los más pobres comienzan a desvincularse a los 13 años, los más ricos comienzan a desvincularse a los 18 años.

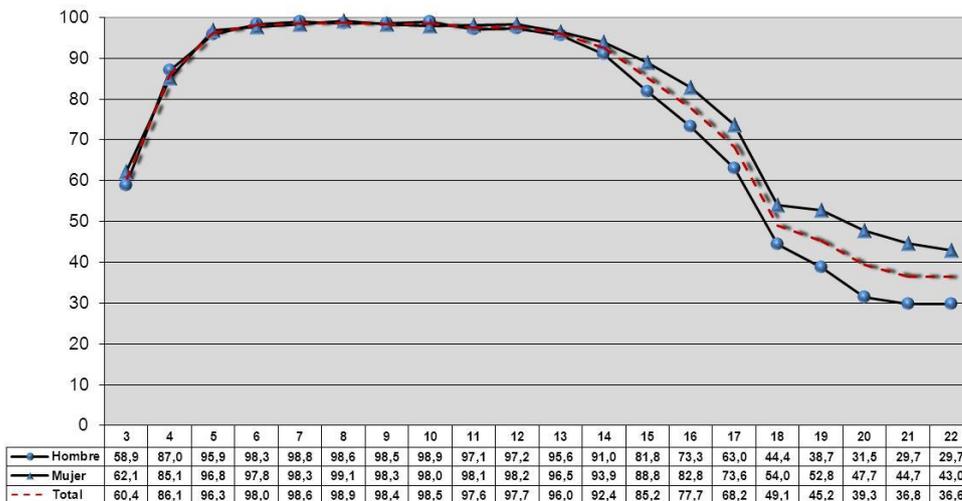
**ASISTENCIA A ALGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO POR EDADES SIMPLES
SEGÚN QUINTILES DE INGRESO DE LOS HOGARES**
(Todo el país - 2011)



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

A su vez este fenómeno del abandono del sistema y la poca retención se puede constatar a través de otras variables cohorte, como es el sexo y el área geográfica. En el caso de comparar varones y mujeres, podemos decir que la brecha comienza a los 15 años de edad y se amplía a los 18, es decir al culminar la EMB y la EMS.

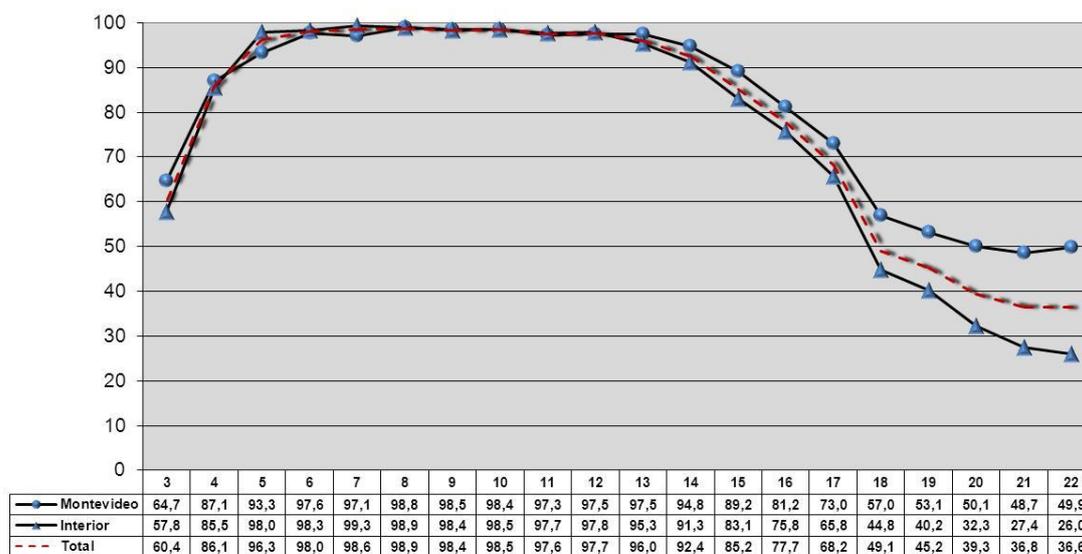
**ASISTENCIA A ALGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO POR EDADES SIMPLES
SEGÚN SEXO**
(Todo el país, Año 2011)



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

Para el caso de comparar asistencia por la región Montevideo-Interior, podemos observar que la brecha comienza a los 20 años de edad, y tal como se describe en el Anuario Estadístico de Educación esto probablemente sea explicado por la menor oferta de nivel universitario que se ofrece en el interior.

**ASISTENCIA A ALGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO POR EDADES SIMPLES
SEGÚN GRANDES ÁREAS**
(Todo el país, Año 2011)



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

La asistencia a algún establecimiento educativo por edad, indica algunos de los problemas que deben solucionarse en Uruguay lo antes posible. Si observamos la asistencia a través de los grupos de edad teórica, nos podemos dar cuenta de lo que dijimos antes. La desvinculación del sistema comienza fuertemente a partir del grupo de 15 a 17 años, habiendo un 22,8% que no asiste a ningún centro educativo. Ya a partir del grupo de 18 a 24 años esta situación empeora, habiendo un 61,4% que no asisten.

ASISTENCIA POR GRUPOS DE EDADES TEÓRICAS Y NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2011.

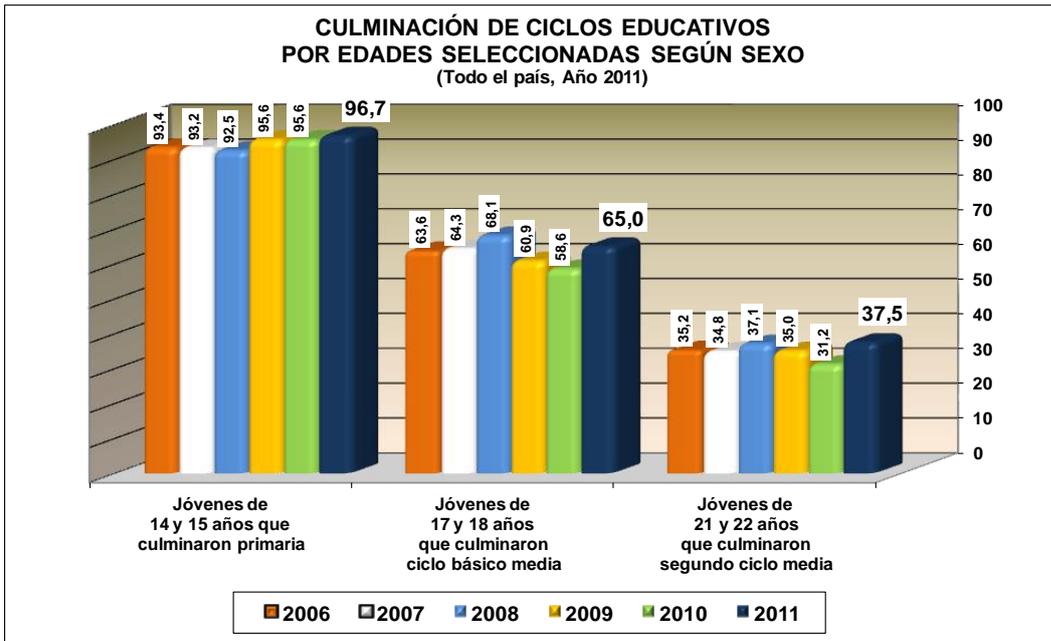
NIVEL EDUCATIVO	GRUPOS DE EDADES TEÓRICAS						
	4 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años	25 a 29 años	Total
No asiste	8,8	1,7	4,7	22,8	61,4	80,7	35,4
Educación Inicial	88,5	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	6,9
Educación primaria	2,8	94,2	19,4	0,7	0,1	0,1	24,6
Educación media básica	0,0	0,7	73,7	25,5	1,1	0,4	13,0
Educación media superior	0,0	0,0	2,2	50,5	12,8	2,7	10,7
Enseñanza Terciaria	0,0	0,0	0,0	0,4	24,5	16,2	9,5

Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

a2) Logro educativo y culminación de ciclos

Dado los datos de asistencia nos parece pertinente tener algunos datos sobre la culminación de ciclos, para proporcionarle al lector una idea sobre el rendimiento del sistema educativo uruguayo.

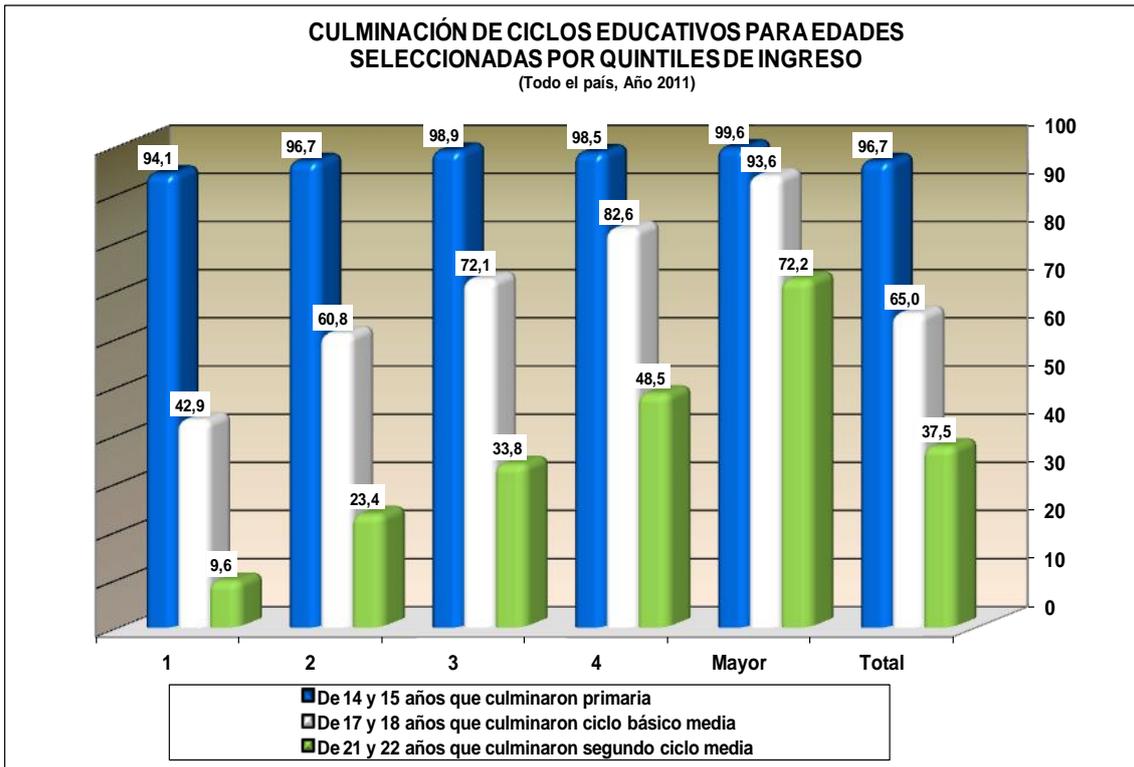
Es pertinente tener en claro qué porcentaje de la población en edad teórica de culminar el bachillerato lo finalizó efectivamente. Para esto se puede establecer que personas que tengan 2 y 4 años más que la edad teórica para finalizar cada nivel educativo, resultarán ilustrativas de la eficacia que tiene el sistema educativo en el momento en que se estaba aplicando el programa y que fue realizada la investigación.



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

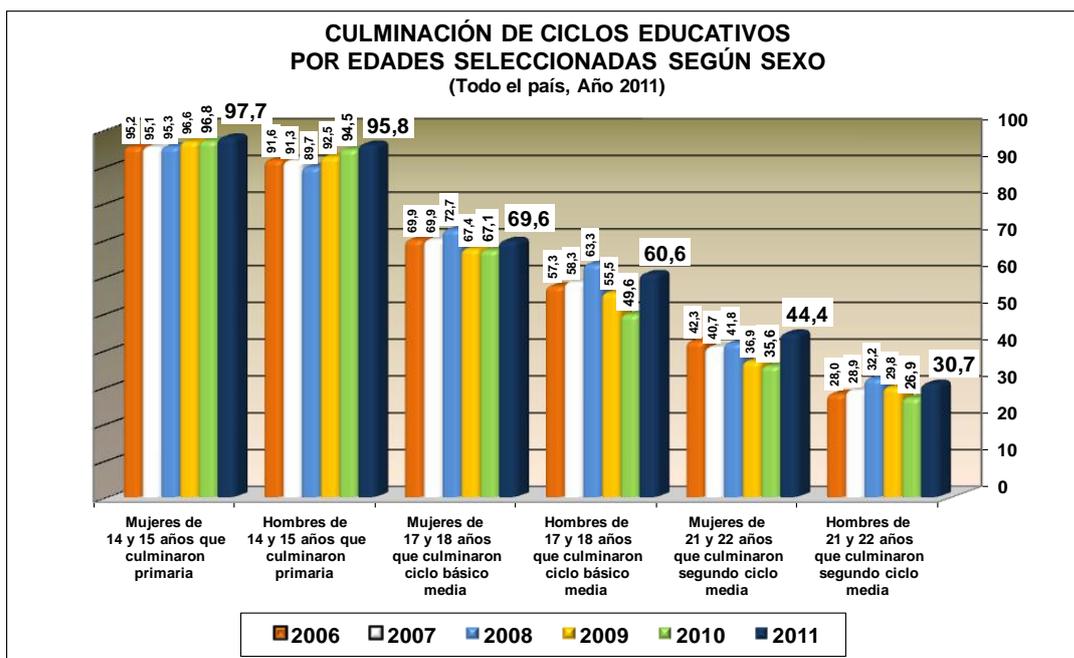
Como se observa en el gráfico el 96,7% de los jóvenes de 14 a 15 años ha culminado primaria en el año 2011, es decir bastante cerca de un 100%. Esta es una tendencia que se ha ido incrementando desde el año 2008. Ya en el siguiente nivel educativo con el comienzo de la educación media, este porcentaje de éxito cae en más de un 30%, comparando los valores del año 2011, ya que los que culminan son un 65%.

A medida que aumenta el nivel educativo, disminuye el porcentaje de culminación, para el caso de la educación media superior hay un 37,5% de los estudiantes que culmina, lo cual quiere decir que no llegan a sortear este nivel el 62,5% de los jóvenes que tienen entre 19 y 22 años de edad.



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

También en la culminación existen diferencias si la observamos por quintiles de ingreso, para el caso que nos interesa que es el bachillerato, nivel donde se implementa el PCE, llegan a culminarlo el 72% de los jóvenes que se encuentran en el quintil mayor y solamente el 9% de los que se encuentran en el quintil más bajo. Estas diferencias son más significativas cuanto más alto es el nivel educativo que se observe.



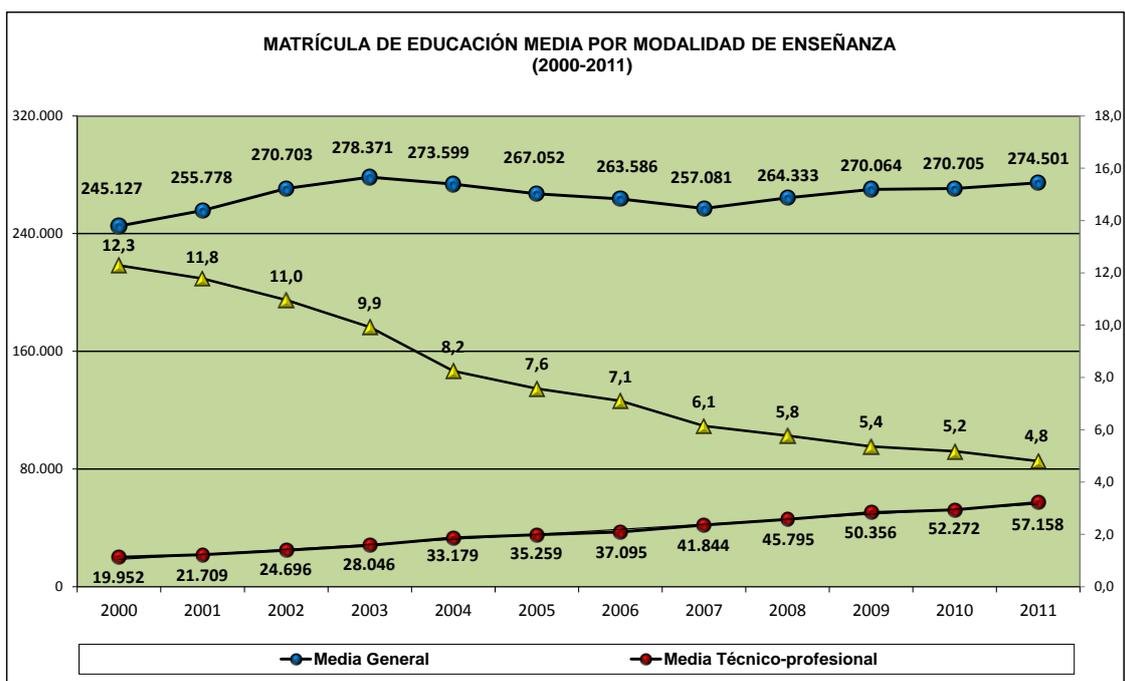
Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2011.

Se destaca que el fenómeno de la culminación por sexo y a través de los tres niveles que muestra la gráfica anterior, las mujeres de los distintos grupos de edad culminaron en mayor proporción que los varones en sus respectivos niveles. A su vez, estas diferencias se incrementan cuanto más alto es el nivel observado.

a3) Evolución y comparación de las matrículas para educación media

Al observar la educación media general debemos comenzar comparando las dos modalidades existentes: técnico-profesional y general.

La matrícula de enseñanza técnica-profesional representa el 20,8% de la matrícula total de la educación media del país, aunque desde el año 2002 viene con una marcada tendencia de crecimiento, llegando a alcanzar 57.158 alumnos en el año 2011. Si observamos en el gráfico a continuación, la razón de estudiantes, en el 2000 cada 12 estudiantes matriculados en educación media general había uno en la educación técnico profesional. En el año 2011, esta razón baja de 12 a 5 estudiantes en media general por cada estudiante de enseñanza técnico profesional.



Anuario Estadístico de Educación 2011.

Nota: Incluye Ciclo Básico Rural, Media General y Media Técnica. Enseñanza técnica incluye educación de Jóvenes y Adultos y excluye educación Terciaria.

Si observamos la educación media general por ciclo en el 2011, se encontraban matriculados en media básica 182.175, mientras que en media superior eran unos 149.484, como se puede observar la matrícula de media superior es inferior a la de media básica.

Para el caso de CETP-UTU, esto es diferente a partir del año 2004, la matrícula de la educación media superior técnica profesional supera por 9.576 estudiantes al nivel medio básico. Este fenómeno es debido a la transformación de cursos que dentro de la enseñanza técnico profesional no tenían continuidad educativa y la empezaron a poseer, permitiendo que los jóvenes pudieran continuar los estudios superiores. Los objetivos eran atraer al sistema a los jóvenes ya desvinculados del mismo, la promoción del rendimiento educativo y la conclusión del nivel medio básico para quienes asistían.

Estos cambios permitieron en gran medida la expansión del ciclo superior de CETP-UTU, si se tiene en cuenta que en el 2001, había unos 7.459 alumnos matriculados en este nivel en el 2011, hay unos 33.367. Estamos hablando de que el volumen de estudiantes matriculados es 4,5 veces superior al de entonces.

b) Algunos datos sobre las razones de abandono en educación

La desvinculación del sistema educativa comienza fuertemente a partir del grupo de 15 a 17 años, es decir son las edades teóricas correspondientes a la educación media superior, habiendo un 21,4% que no asiste a ningún centro educativo. En conclusión casi la mitad de los jóvenes están rezagados o no asisten a ningún centro educativo, según los datos de Logro Educativo 2012 con datos tomados de la ECH 2012. Es preciso aclarar que en Uruguay la concurrencia al sistema educativo es obligatoria hasta culminar educación media básica (EMB), que son los cursos correspondientes a 1º, 2º, 3º, es decir que el alumno termina este ciclo teóricamente hablando a los 14 años de edad.

Justamente el problema de la desvinculación se agrava al terminar el nivel de EMB. Según (Fernández 2010) las chances de desvincularse del sistema que tienen los jóvenes en la educación media superior (EMS) de hogares trabajadores manuales sin calificación son 364% superiores respecto a los jóvenes provenientes de hogares conformados por gerentes, universitarios y docentes. A su vez también podemos decir que es un fenómeno masculinizado donde los varones tienen un 27,6% más de chances de desvincularse con respecto a las mujeres. También están las variables institucionales, mientras que en los centros que tienen un entorno muy desfavorable se desvinculan un 39,5%, solo lo hacen un 1% de los que van a centros con un entorno muy favorable.

Para el caso de Uruguay, se cuenta con muy poca información sobre trabajos sistemáticos que apunten a conocer cuáles son las razones de abandono de los estudiantes en educación media. La encuesta retrospectiva aplicada al panel de alumnos evaluados por PISA 2003 incorporó una pregunta de carácter abierto para aquellos estudiantes que declararon haber abandonado los cursos antes de fin de año.

Estudiantes de la cohorte PISA que abandonaron los cursos luego de matricularse según las razones para abandonar por año en porcentajes.

2003	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años
[1] Trabajo	23,9	26,9	36,8	45	58,2
[2] Económicas/Traslado	2,7	4,3	4,9	3	5,7
[3] Académicas	17,5	17,4	10,8	8,3	3,3
[4] Inasistencias	5,6	5,1	3,4	2,8	2,5
[5] Vocacionales (orientación/modalidad)	2,4	3,8	6	8,6	7,4
[6] Integración al centro	1,7	6,6	6	3,8	6,4
[7] Familiares/salud	9,2	9,2	10,9	6	4,5
[8] Hijos/unión/emancipación	9	5,2	6	5,5	4,9
[9] Desinterés/desmotivación	23,9	20,1	12,4	11	5,1
otras	4	1,5	2,9	6	1,9
total	100	100	100	100	100

Fuente: La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas.

A primera vista podemos observar que las tres razones principales para abandonar los estudios son las razones laborales, las académicas y el desinterés o desmotivación.

Los estudiantes que esgrimen razones laborales (1) generalmente refieren a no poder compatibilizar estudio y trabajo, como también a situaciones familiares que los obligaron a buscar trabajo. Estas razones aumentan a medida que aumenta la edad del estudiante.

Las razones que más nos interesan ya que están relacionadas con el objetivo que tiene el PCE, con el vínculo entre los estudiantes y la institución, son las razones académicas (3) así como también la integración al centro de estudio (6).

En lo que refiere a las razones académicas vemos que decrecen a medida que aumenta la edad, esto es hasta que las razones laborales comienzan a tener mayor preponderancia. En lo académico, los estudiantes justifican el abandono por no poder “levantar” el promedio de una asignatura, por la acumulación de fracasos, estos son factores que incidieron en la decisión de abandonar el sistema educativo. También influyen las inasistencias (4), lo que implica la pérdida del año o simplemente la imposibilidad de seguir el curso. Por último las razones vocacionales (5), que refieren al haber elegido una orientación con la cual no se sienten a fin, o con bajas probabilidades de éxito de aprobar los cursos de la misma. Algunos manifiestan el deseo de volverse a

matricular al año siguiente, esto demuestra que varios de los estudiantes tienen falta de información a la hora de elegir la orientación.

La integración en el centro (6), refiere a estudiantes con dificultades de relacionamiento con compañeros, docentes, u otros actores del propio centro. También está vinculado con denuncias de “ausentismo” de los docentes.

Otras razones que tienen que ver con el abandono del sistema educativo son las causas familiares y de salud (7), la (8) razón implica varios aspectos como la tenencia de hijos emancipación del hogar de origen, la unión conyugal. Estas razones son fundamentalmente dadas por las mujeres, como razones para dejar de asistir.

Por último y como una de las causas más importantes está la de desinterés o desmotivación (9), que entre los 15 y 16 años de edad concentran más del 20% de las respuestas. Esto es importante a la hora de plantearse hasta qué punto la oferta que hoy día brinda el bachillerato en Uruguay les es atractiva y de utilidad a por lo menos una parte de los estudiantes que concurren a él.

MARCO TEÓRICO

Comenzando por lo sistémico

El presente proyecto está enmarcado dentro de la sociología de la educación y de las organizaciones. Se parte de la concepción básica de que todas las organizaciones son consideradas sistemas sociales que están orientadas hacia ciertos objetivos.

Según Mayntz (1972), se considera a una organización como sistema social, que tiene un objetivo, uno de los primeros pasos a dar es el de la descripción de sus elementos. Es decir, de que está constituida la organización de personas o grupos sociales que ejercen determinadas actividades y están en una constante interacción, manteniendo determinados sentimientos y opiniones respecto a esas actividades e interacciones.

Las relaciones entre las partes del sistema pueden basarse en la reciprocidad o ser unilaterales. En el sistema educativo y más específicamente en los centros educativos las relaciones de reciprocidad son las que implican un intercambio entre las partes. Por ejemplo el docente que realiza una actividad a cambio de un pago. A su vez está la relación unilateral, que puede ser las del referente par, que es una persona que ejerce una tarea honorífica, es decir una tarea de dar sin tomar nada a cambio. Describir y analizar este tipo de relación entre el sistema educativo y el programa es el primer paso para un análisis organizacional.

La segunda fase de un análisis de las organizaciones implica analizar las conexiones entre las distintas características que tiene un sistema, es decir como varía una determinada característica en relación a otra.

O sea es necesario analizar cuál es el fin u objetivo que una organización quiere alcanzar. Esto no siempre es tan claro como parece, un sistema social solo está orientado hacia un objetivo porque hay personas que tienen una representación consciente de que este objetivo es fundamental para la organización y por lo tanto actúan en detrimento de alcanzar el mismo.

Otro aspecto a recalcar en el caso del sistema es su acción recíproca con el medio ambiente. Pensemos que el sistema educativo es un subsistema dentro del

sistema social. El mismo depende del entorno para poder subsistir, por ejemplo depende del gobierno quién es el encargado de financiarlo económicamente para que pueda subsistir, depende de que haya actores dispuestos a ingresar al sistema para poder continuar existiendo como tal. Esto significa que el sistema educativo como la mayoría de los sistemas necesita para poder funcionar y perdurar, de elementos que son externos al mismo. También se da el proceso inverso, el sistema educativo también contribuye de alguna manera con su medio que lo rodea, produciendo ciertos bienes, como puede ser educar a los individuos del país, contribuyendo a tener mejores ciudadanos. Es decir los sistemas, están en una constante relación de intercambio con su medio social.

Más allá de que podemos considerar al sistema educativo uruguayo como un sistema abierto y que sus miembros se encuentran en una constante rotación, podemos decir que existen ciertos componentes que se conservan o mantienen como es la identidad del mismo: en el caso uruguayo, la universalidad, la obligatoriedad, la laicidad, etc.

Otra de las características fundamentales de los sistemas es la tendencia a la autopreservación. Esta tendencia también es llamada homeostática de los organismos hacia un objetivo. Este fenómeno en las organizaciones se da para que las mismas puedan alcanzar su fin u objetivo de manera continuada. En tanto haya personas que reivindiquen la función del sistema educativo tanto fuera como dentro del sistema, actuarán en defensa de la preservación de dicho sistema.

En este aspecto hay personas o grupos para los cuales este es de utilidad por diversas razones, sea por ganar dinero, prestigio, estatus, etc. En este punto se parte de la concepción de que mientras haya una identificación de los individuos con el sistema educativo, los mismos se identificarán con el mismo al punto de que ven en él algo así como una parte de sí mismos, ocupándose de su preservación más allá del rendimiento que tenga. Este es uno de los mecanismos de preservación más importantes y que está en mano de los individuos que pertenecen al propio sistema educativo en este caso, como por ejemplo los docentes.

Por otro lado Talcott Parsons, consideraba al sistema social como:

“Reducido a sus términos más simples- consiste pues en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al

menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” y cuyas relaciones con sus situaciones – incluyendo a los demás actores – están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos.” (Parsons, 1966:17)

Siguiendo el análisis desde Parsons tenemos que prestarle atención a dos aspectos fundamentales: la estructura y la función del sistema que estamos estudiando. La estructura está formada por los componentes del sistema, estos varían aunque tienen una relativa estabilidad y están consolidados por los valores culturales y la institucionalización de los mismos. Por ejemplo en nuestro caso en todos los liceos existe una estructura jerárquica, directores, subdirectores, profesores, alumnos, etc. A su vez cada uno de estos grupos desempeña un rol distinto en el sistema, en este caso son individuos que cumplen con ciertas normas o modelos de conducta.

Ahora bien para la supervivencia del sistema se deben cumplir 4 requisitos funcionales,

- 1- La adaptación: el sistema educativo toma los recursos de su entorno para poder subsistir. En el caso del sistema educativo, según el Artículo 19 de la Ley 18.437 *“El estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley” (Ley 18437; 2009:15).*
- 2- Logro de fines, el sistema debe alcanzar ciertas metas y superar ciertas dificultades adaptativas. En este caso si miramos el sistema educativo uruguayo esto se relaciona mucho con los desconcentrados ya que son los que delinear y fijan los objetivos para alcanzar dichas metas. A nivel general podemos citar el Artículo 12 de la Ley 18.437: *“La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal. Así mismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional.” (Ley 18437; 2009:13).*

3- Integración, esta tiene que ver con la necesidad que tiene el sistema de mantener unidos los elementos que lo componen. Para el mantenimiento del sistema educativo es necesario que haya personas que se sientan integradas al sistema educativo y respeten las normas que regulan las relaciones con los demás. Para preservar el cumplimiento de estas normas hay sanciones o respuestas en caso de la desviación. Por ejemplo el Artículo 75 de la Ley 18.437 dice:

“Las madres, padres o responsables de los educandos tienen el deber de:

A) *Asegurar la concurrencia regular de su hijo o representado al centro educativo, de forma de cumplir con la educación obligatoria establecida por la ley.*

B) *Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado.*

C) *Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la autoridad pedagógica del docente, las normas de convivencia del centro educativo y a los demás integrantes de la comunidad educativa (educandos, funcionarios, padres o responsables).” (Ley 18437; 2009:31).*

4- Por último el mantenimiento de las pautas o latencia, este punto lo que trata es que todos los actores que componen el sistema conozcan los valores de la sociedad, pero a su vez se les debe proporcionar la suficiente motivación para que los acepten y los acaten. Este punto refiere a la cultura, a los valores de los actores que se encuentra en el sistema. Los mismos deben aceptar y tener la motivación suficiente de querer mantener el sistema educativo, como un sistema que provee un conjunto de valores útiles para la vida en general.

Cuando hablamos de estructura, en general hacemos referencia al ensamblaje de una construcción, una ordenación duradera de las partes de un todo. Entre estos elementos estructurales figuran: la división de tareas que realiza cada grupo o persona dentro de la institución, los puestos y las jerarquías, los derechos y obligaciones de cada miembro, los aspectos normativos de la institución. Estas cuestiones muchas veces no son la manera de proceder normalmente dentro de la organización, hay una parte de reglas que muchas veces no se cumplen, o también hay modos de actuar que tienen una cierta estabilidad y nunca han sido reglamentados o delimitados. Esto solo se puede

apreciar o descubrir, observando o preguntando a los miembros de la organización sobre sus tareas y su cotidianeidad dentro de los centros de estudio.

Justamente el análisis organizacional puede comenzar por describir los papeles que desempeñan todos los miembros de la organización. Según Mayntz:

“Por papel se entiende un complejo de normas o de expectativas sociales que se refieren al titular de un puesto determinado de la organización.” (Mayntz Renate; 1972: 106)

Las expectativas, en este caso tienen un doble sentido se refieren a que el titular debe actuar de una determinada manera, a modo de predicción y por otro lado también se tiene en cuenta la actitud valorativa del funcionario que desarrolla ese papel.

Es decir que para nuestro caso es fundamental saber cuáles son las expectativas de los actores, la idea personal que tienen sobre su desempeño en la organización, lo que se espera de ellos y los que ellos esperan de los demás. A su vez va a ser muy importante saber si estas “expectativas” están formuladas en un sentido positivo o negativo, si las mismas están definidas con precisión por escrito o de manera general, si existe también el mecanismo de coacción que castigue el incumplimiento y de qué manera se castiga. También el indagar en el “deber ser” y “poder ser”, son ejes fundamentales para el análisis organizacional.

A su vez si los papeles se han descrito de esta manera, cabe saber de quién proceden estas “expectativas”, cómo y por quién son transmitidas. También la importancia de indagar en quién vigila el cumplimiento de dichas expectativas y como o quién las castiga. Estas interrogantes y ejes del análisis son de vital importancia para este proyecto de investigación ya que:

“Una posibilidad de conflictos especialmente importante consiste en que el miembro mismo conciba sus papeles, sus obligaciones y sus derechos en la organización de manera distinta a la que corresponde a las expectativas de los papeles.” (Mayntz Renate; 1972: 109)

Formalización y burocratización frente a un componente externo (PCE)

Los centros de estudio, tanto el CES como la CETP-UTU, son organizaciones las cuales ya tienen una historia y varios años de funcionamiento como tales. Son estructuras funcionales, es decir que las actividades dentro de ellas están diferenciadas con arreglo a la división del trabajo, mediante reglas, cargos jerarquías, estatutos. A su vez también en este tipo de institución existen cooperaciones que no están reglamentadas, que son espontaneas e informales y que se basan en la relación de los grupos o individuos que forman parte de la institución. Estos grupos no son organizaciones, sino que son arreglos espontáneos establecidos ad hoc. Estos arreglos son de corta vida si los mismos no se institucionalizan y legitiman, o por lo menos se hagan una costumbre en el centro.

Más allá de esto los centros de estudio no dejan de ser organizaciones formales, es decir con actividades altamente determinadas de antemano, la formalización expresa:

“en qué medida las actividades y relaciones en una organización vienen determinadas por reglas fijas y establecidas. Con el grado de formalización se indica, pues, ... diferencias en relación con la organización, la improvisación y la disposición.” (Mayntz Renate; 1972: 112)

Es decir en el caso del CES y de CETP-UTU podemos decir que ambas son altamente formales, por ejemplo, existen jerarquías de forma escalonada (directores, subdirectores, adscriptos, profesores, inspectores, etc.). Cada uno de estos cargos tiene una determinada función, con determinadas reglas que cumplir y es un trabajo por cuales reciben una contraprestación. Son organizaciones que responden al tipo de ideal de burocracia que plantea Max Weber, cuya forma de dominación se legitima por la creencia de los miembros de la legalidad del orden establecido.

De igual modo vale la pena aclarar que formalización no es lo mismo que burocratización, sino que la segunda ayuda a que se den las condiciones para la primera. Las organizaciones burocráticas para Weber se caracterizan por una ordenación de reglas y una delimitación precisa de las competencias, es decir lo que le indica al actor cuáles son sus derechos y sus deberes dentro de la organización. Para este autor las características de la burocracia moderna son las siguientes: estructura jerárquica, separación entre los miembros y los medios de explotación, los empleos que no son

propiedad personal ni hereditaria, el nexo contractual con la organización, la selección según la calificación personal, la remuneración fija, la actividad profesional y el ascenso por carrera de sus miembros.

Existen diversos ángulos desde los cuales se puede llevar adelante los análisis organizacionales, en un principio lo que se plantea en este proyecto es analizar y describir la interacción entre los actores que se encuentran en los centros de estudio, es decir si cambió o no el sistema con la incorporación de un nuevo componente o elemento como es el PCE.

Toda organización, mantiene una estructura funcional, tiene una división del trabajo determinada, que está establecida mediante reglas y cargos. En este caso la formalización y la burocracia son dos conceptos claves, una organización está más formalizada cuanto más reglamentada esté el funcionamiento de sus elementos. Es decir cuánto más definidas las tareas de los individuos, más formal es la institución. La formalización es una parte de la burocratización, de lo que Max Weber llamó burocracia moderna. La misma se caracteriza por la ordenación, la reglamentación, la delimitación precisa de las tareas y competencias del personal, de la potestad de mando de unos individuos sobre otros y de los deberes y derechos que tiene cada individuo en la organización. Estas características de la organización son condiciones que facilitan la formalización y ayudan a entender el alto grado de formalización que tienen instituciones como el CES y CETP-UTU. Por ejemplo, los docentes deben cumplir con un programa de actividades que está previamente pautado, sin tener poder para variar dichos contenidos, a su vez están controlados por un director y por una inspección que tiene el poder de sancionarlo si no ha cumplido el programa tal cual está estipulado, etc.

Este grado de formalización contrasta bastante con la lógica del PCE. Más allá de que proviene de las autoridades y que también al ser el segundo año en que se implementa tiene cierta continuidad, quiere decir que existen ciertas reglas y normas que lo hacen tener cierto grado de formalización y burocratización.

En este ámbito es donde podemos observar y contrastar el tema de las relaciones entre docentes y referentes pares. El primero es parte de la institución está controlado y regulado por la misma y sus normas, mientras que el segundo no pertenece

a la institución, a pesar de también tener que cumplir ciertas normas o reglas lo hace en un grado mucho más “laxo”.

Es decir la primera diferencia que podemos advertir entre el docente y el referente par es que mientras el primero realiza una actividad que es contractual y remunerada, el segundo realiza una actividad que es voluntaria y no remunerada. Tampoco existe un compromiso formal contractual para cumplirla, sino que simplemente es un compromiso de palabra con la tarea, es el valor y la creencia en esa tarea la que compromete al referente a realizarla.

Una segunda diferencia es el relacionamiento con un tercer actor el estudiante. La relación docente-alumno es una relación jerárquica y desigual, la relación entre referente par-alumno es horizontal, de igualdad de condiciones. El referente par es una figura externa al centro, desligado de la estructura formal del centro como organización, su vínculo es relativamente débil con la organización. Esto sucede porque su función no es la misma que la del docente y porque justamente lo que el programa quiere lograr es un cierto distanciamiento de lo que es la estructura tradicional formal del sistema, para poder acercarse a los estudiantes de una manera diferente, no solo apostando a una beca, sino que incorporando dos componentes más como la firma del acuerdo y el espacio de referencia que apunta más a lo vincular y afectivo.

Justamente la tarea del referente par básicamente es apoyar al estudiante de educación media que participa en el programa, a integrarse y participar en las tareas que se realicen en el espacio de referencia entre pares, para lograr una motivación extra a quedarse en el sistema y no abandonarlo.

Entonces, más allá de que existe una formación para referentes pares, la misma no es tan estricta y cerrada como un programa de cualquier materia curricular, sino que se le dan ciertas directrices de carácter general, dejando a su discreción encontrar por si mismos los modos de llevar a cabo la actividad en cada caso particular. Es por esto que no puede haber una delimitación precisa de competencias, en lugar de esto aparece un trabajo comunal entre estudiantes y referentes pares.

En tal caso vemos que la lógica del relacionamiento con el estudiante, tanto de referentes pares como de docentes es muy diferente, mientras que una es típicamente

impersonal y burocrática, la otra es solidaria y horizontal. Partiendo de este marco teórico es que planteo mis hipótesis, ahora pasaré a describir como se da la articulación entre el relacionamiento del docente con el referente par y del estudiante con el referente par.

Una de las relaciones que planteo analizar es la interacción entre los profesores y referentes pares (estudiantes de formación docentes y estudiantes universitarios). En este punto retomo a Alvin Gouldner y Esther Newcomb quienes a su vez retoman la contribución que hace Robert Merton al análisis organizacional. La idea es retomar las categorías “Locales” y “Cosmopolitas”, para comparar las diferencias que pueden existir entre profesores (“Locales”) y referentes pares (“Cosmopolitas”).

Gouldner y Newcomb explican las dificultades de integración entre los funcionarios en base a tres supuestos:

- El grado de adhesión a la organización.
- El grado de orientación hacia la propia profesión.
- Los grupos de referencia hacia los cuales se orienta la conducta de sus miembros.

Es decir, los comportamientos, los referentes simbólicos, las actitudes hacia las normas burocráticas varían en la institución según al grupo al que pertenezca el individuo: docente o referente par. Estas actitudes y opiniones son las que deben ser conocidas y observadas para poder determinar en qué parte del continuo y de los dos extremos se ubica cada grupo.

Estas categorías teóricas me van a permitir observar si existen o no diferencias que son frecuentemente señaladas en la literatura sociológica de las organizaciones burocráticas, marcando la dificultad que encuentran los equipos técnicos y profesionales para incorporarse en la organización y relacionarse con el personal administrativo.

Estas mismas dificultades pueden surgir entre el contacto de profesores y referentes pares, puede ocurrir que los profesores no entiendan o se sientan de alguna manera invadidos en su terreno o amenazados, producto de la incorporación de jóvenes universitarios a la institución y que pueden ser percibidos como una amenaza para su fuente laboral, etc.

Además de ser jóvenes y universitarios que se están formando, también son voluntarios, menos experientes que ellos, y sin formación pedagógica y didáctica para educar. Por otro lado los referentes pares pueden sentirse no bienvenidos o incluso tener opiniones que estén encontradas con las ideas de enseñanza de los docentes, ya que su lógica es profesional y no didáctica. Estas lógicas de uno y otro grupo muchas veces se derivan en una lucha de coaliciones y de lógicas diversas.

En uno de los extremos están los “Locales” en este caso los profesores, los individuos pertenecientes a la organización. Los “Locales” son “los hombres de la organización”, están poco orientados hacia su profesión, están hiperintegrados a la organización, los principales valores son los de su grupo y tienden a resolver los conflictos a través del cumplimiento ritualista de las normas.

En otro extremo están los Cosmopolitas, estos individuos están menos comprometidos con la organización, están comprometidos con los valores de su grupo profesional y enfrentan los conflictos con menor carga afectiva y de un modo más universalista que los anteriores.

Es decir para el “Local” su lugar en la vida es su lugar en la organización, no existe otro lado donde el pueda desarrollarse, cualquier situación de conflicto puede volverse una amenaza, identifican sus intereses con los de la organización. A diferencia del “Cosmopolita” que es menos afectivo, se despega de lo institucional porque su grupo de referencia es su profesión, sus valores universales y siempre hay otros lugares donde puede ejercer esta postura, evitando de esta manera depender de una organización o grupo en particular. Está más interesado en el prestigio profesional y en el reconocimiento de sus colegas que en la estima dentro de la propia institución.

A partir de estas categorías podemos hipotetizar que una orientación profesional más fuerte la tendrán los referentes pares acercándose más a la categoría de los “Cosmopolitas”, mientras que los profesores al tener una adhesión más fuerte a la institución se acercarán más a los “Locales”. Desde este punto de vista es que se plantea el estudio de las tensiones entre estos dos actores, que resultan de su satisfacción o descontento con la organización.

Más allá de que no puedo incorporar a los estudiantes a la categoría de “Locales” y “Cosmopolitas”, los mismos son fundamentales para poder evaluar el programa en sí, más allá de que también se le preguntará cuestiones relacionadas con el relacionamiento con los referentes pares y docentes.

Desde la teoría de Paul Willis esbozada en su libro “Aprendiendo a Trabajar”. Podríamos decir que mediante el PCE ayuda a los estudiantes del bachillerato, intentando atacar ciertas características de la vida social que también se reproducen en la institución educativa como son las diferencias entre las clases sociales. Willis con su estudio en la escuela Homertown lo que hace es poner de manifiesto la reproducción de la cultura fabril en el medio escolar, esa cultura “machista” de clase obrera, no conformista donde se demuestra el rechazo a las prerrogativas morales en que pretenden basarse la autoridad de los maestros.

Esta contracultura escolar era recogida del ambiente en el que los “colegas” vivían, las calles, el barrio, sus hogares, existe una conexión directa entre la autoridad en la fábrica y la autoridad del maestro. Para Willis los chicos tienen un pleno conocimiento de las escasas chances de conseguir empleos que no sean inferiores o desvalorizados en la sociedad, de ahí surge la actitud rebelde hacia la escuela. Es decir ellos tempranamente ya saben el lugar que ocupan en la sociedad. Cuando uno de los chicos dice: Los maestros *“Son más grandes que nosotros, representan a un establecimiento más grande que nosotros...”* Esta cita marca una cuestión que es la “distancia o las diferencias” entre alumnos y docente, es en parte lo que se intenta brindar el PCE que no lo hace la educación formal hoy. Por ejemplo, poniendo como tutor a un estudiante universitario o de formación docente, que generacionalmente va a estar mucho más cerca del estudiante de bachillerato que los profesores y que tampoco se lo va a poder asociar a la institución y no será visto como “un superior” como si es percibido el docente. Ahora este acercamiento por parte de la figura de un referente par con el alumno de bachillerato que tiene dificultades a nivel académicas, o está en riesgo de abandonar el sistema, ¿Cómo se da?, ¿Qué consecuencia tendrá en el alumno?, ¿Será que esta figura puede impactar positivamente en el alumno?, ¿Qué opinan los profesores al respecto? ¿Cómo reacciona la institución a nivel general ante estos cambios? ¿Cómo reaccionan los alumnos que participan del programa?

Las respuestas a estas preguntas merecen especial atención, es decir realizar un análisis de las funciones manifiestas y latentes de la incorporación del PCE en las instituciones es de importancia primordial. Si se quiere podríamos decir que la función de esta figura es la de controlar al alumno, controlando o tratando de contrarrestar la cultura o mejor dicho la contracultura escolar que los alumnos traen desde su medio familiar y contexto. La función de integrar al estudiante al centro de estudio es el objetivo último del PCE, se intenta normalizar la conducta de estos chicos junto con la de los chicos que serían en el trabajo de Willis los “conformistas”. Este es un intento normalizador, es decir es:

“... la contracara muchas -veces ignorada e indeseada- de las funciones manifiestas de socialización y transmisión de valores morales. Y es que el propósito de formar personas solidarias y sociables, respetuosas de las reglas y bien integradas, capaces de actuar con compañerismo y disciplina, en un extremo, y en otro una práctica profesional que estandariza, homogeneiza y termina desindividualizando a los sujetos y estigmatizándolos según criterios de normalidad...” (Marrero 1996:58).

El planteamiento de la investigación, se da a nivel organizacional y se centra en la reacción de las instituciones y sus actores ante tales cambios. Es decir por una lado están los resultados mismos del programa, cuestión de la que no se encargará este proyecto, pero por otro está cómo reacciona cada actor del sistema ante tales cambios, y si estos perciben o no obstáculos ante estos cambios en el sistema.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivo general

El objetivo de esta tesis es **detectar, describir, interpretar y analizar las relaciones sociales** configuradas entre los actores vinculados al Programa Compromiso Educativo (PCE), a fin de evaluar su pertinencia respecto de sus fines.

Objetivos específicos

- Hallar los puntos de **convergencia y divergencia** entre las distintas perspectivas desde los distintos actores involucrados en el PCE.
- Detectar las **fortalezas y debilidades** que tiene el programa, desde el punto de vista de los actores que participan directamente.
- Analizar **el acople del programa** a las instituciones en que se está aplicando.
- Describir los **mecanismos emergentes** como consecuencia de la interacción entre los mismos.
- **Conocer, interpretar y analizar la interacción** entre los distintos agentes.
- **Lograr una valoración de la experiencia** a través del balance de los aspectos positivos y negativos del programa.
- En los aspectos anteriores explorar **diferencias entre CES y CETP-UTU**.

Preguntas de investigación

- ❖ ¿Cómo se comportan los agentes del sistema educativo, el que está organizado de manera racional y burocrática, ante un dispositivo como el Programa Compromiso Educativo, que se rige por una lógica distinta, que es vincular, afectiva y orientado al saber disciplinar?
- ❖ ¿Cómo se percibe en el espacio social del centro la introducción de un mecanismo ajeno al sistema que se incorpora para contrarrestar un resultado indeseado del propio sistema (deserción)?
- ❖ ¿Qué percepción tienen los distintos agentes de este proceso?

Hipótesis

- Intentaré mostrar que el PCE introduce lógicas organizacionales y sociales contradictorias que pueden entrar en conflicto entre sí, y afectar la efectividad del programa.
- La aparición de nuevos actores en la educación media probablemente erosione la autoridad del docente tanto en el campo disciplinar como pedagógico, o generar inseguridad y desconfianza hacia lo externo, lo que a su vez es característica de los “Locales”.
- Entre los estudiantes esperamos encontrar una opinión mayoritariamente positiva sobre la figura del referente par.

La mirada cualitativa y discursiva

Dados los objetivos del proyecto de investigación la perspectiva cualitativa es la más adecuada, ya que nuestra unidad de análisis son los discursos de los actores, así como las experiencias y las expectativas que estos tienen sobre el PCE. A través del punto de vista de las protagonistas podremos interpretar y dar un sentido a la realidad de los mismos, en lo que refiere a la forma en que se está dando el acople del PCE en las instituciones de educación media.

La técnica utilizada es la entrevista en profundidad. La finalidad que tiene esta técnica es indagar en las motivaciones, creencias, actitudes y sentimientos que tienen los actores. Es decir esta herramienta nos permitirá obtener información de la propia interpretación y de las vivencias que tienen los entrevistados, que es lo que realmente nos interesa. El entrevistador debe tener el cuidado de no sesgar las respuestas y la habilidad para sacar a la luz los significados más profundos que el entrevistado le asigna al fenómeno, franqueando la barrera de las respuestas “políticamente correctas”.

Las entrevistas fueron guiadas por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado. Esta técnica de entrevista en profundidad, con su estilo abierto, dio la posibilidad a los

entrevistados de transmitir en forma espontánea, con sus propias palabras y enfoques pudiendo así exteriorizar los temas sobre los cuales se les pregunta.

El trabajo de campo fue realizado en dos centros de educación media de Montevideo donde se estuviera implementando el PCE: un liceo del CES y una escuela técnica de CETP-UTU.

El primer criterio para la selección de los dos centros en los cuales se pretende trabajar es el de elegir dos instituciones diferentes, con el propósito de abarcar dos situaciones heterogéneas donde el programa se está aplicando. La selección de los dos centros refiere no solo a tener una mayor variabilidad sino como dice Ragin, es:

“con el fin de ayudar al desarrollo de los conceptos y profundizar en la comprensión de los objetos de la investigación” (Ragin; 2007:171)

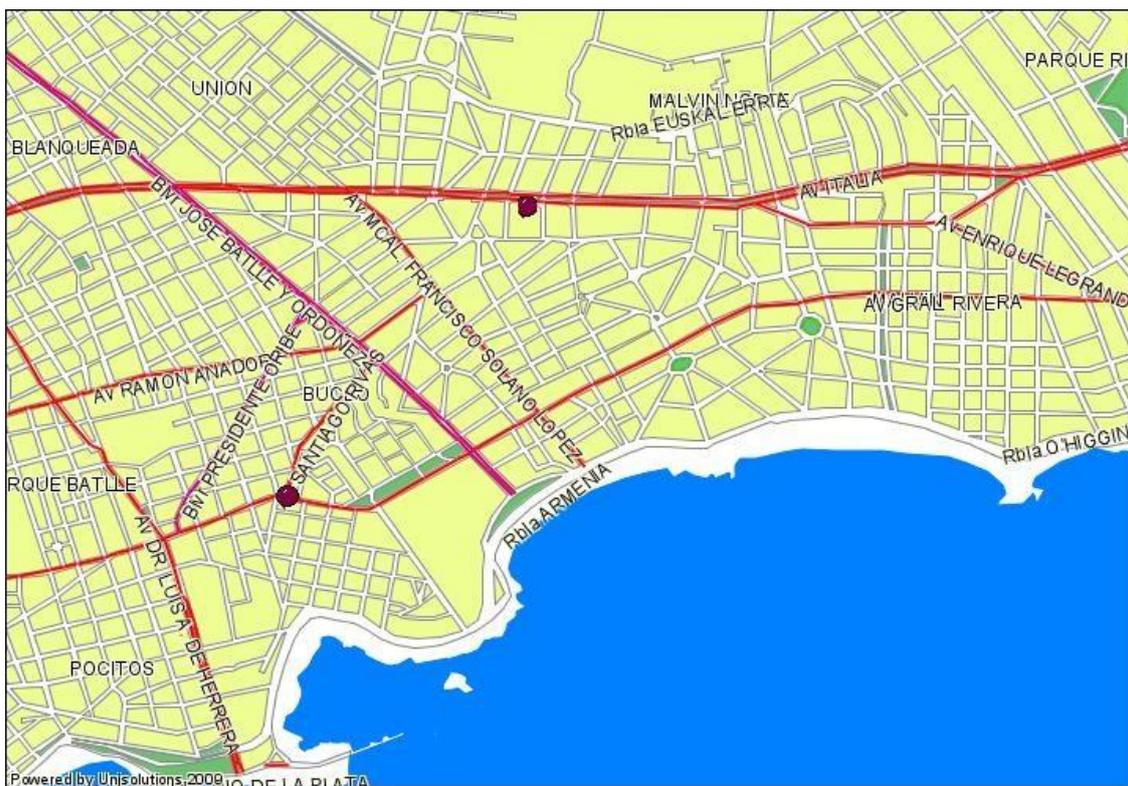
Un segundo criterio de selección se refiere a que la distancia entre los dos centros seleccionados permita el desplazamiento frecuente entre uno y otro. A su vez, esta corta distancia entre uno y otro permite que podamos comparar, dos instituciones heterogéneas entre sí, con diferente historia, diferentes autoridades y reglamentaciones y un perfil del alumnado distinto.

Las dos centros seleccionados para el estudio son: el Liceo N°10 “Dr. Carlos Vaz Ferreira”, u la CETP-UTU del Buceo.

El Liceo 10 está ubicado en Mataojo esquina Av Italia, teniendo como zona de influencia Malvín y Malvín Norte de donde proviene la mayoría de su alumnado. En el año 2008 el Liceo contaba con 42 grupos en turno diurno y un total de 1246 alumnos, 20 grupos en turno nocturno y un total de 650 alumnos.

El Instituto Tecnológico Superior Buceo, cuenta con un total de 1318 alumnos matriculados según datos 2010. El mismo está ubicado en Rivera 3729, estando bastante cerca y con una zona de influencia similar a la del Liceo 10.

Ubicación geográfica de los centros seleccionados:



Ambas instituciones están situadas en zonas de la ciudad que reúnen características socioeconómicas similares, pero con diferentes características institucionales. Esto permitirá una comparación y mejor comprensión de la implementación del programa en uno y otro centro.

A su vez esta selección cumple con dos criterios fundamentales, el primero es el de la heterogeneidad, visto desde el punto de vista institucional, el segundo criterio es de accesibilidad, permitiendo el desplazamiento frecuente entre ambos centros.

Las entrevistas se realizaron a todos los actores involucrados en la implementación del PCE en cada centro seleccionado. Los participantes del programa son: los docentes¹, los referentes pares y los estudiantes del programa. La idea es cumplir con el criterio de saturación. O sea realizar entrevistas conforme se vayan viendo los datos y se pueda adquirir cierta confianza empírica de que una categoría está saturada.

¹ Cuando hablamos de docentes nos referimos al cargo administrativo. En esta categoría se incluye a: directores, adscriptos, articuladores pedagógicos y docentes propiamente dichos.

Como se puede apreciar se realizará un muestreo de tipo teórico, es decir se elegirán las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría. Primero se seleccionaron dos centros diferentes, donde se implementa el PCE y que cumplen con ciertas características de contexto explicitadas anteriormente. Al introducirnos en el campo se seleccionan los grupos de sujetos (docentes, referentes pares y estudiantes), estos grupos están conformados por sujetos que experimentan un mismo fenómeno.

Para alcanzar el nivel de saturación en las entrevistas se entrevistaron a 38 personas, 16 docentes, 11 referentes pares y 11 estudiantes participantes del PCE. Las mismas fueron realizadas en los meses de octubre y noviembre de 2012.

Por último, cabe hablar de la validez externa e interna del proyecto: En los estudios cualitativos, cuando la selección es intencional conviene introducir la mayor cantidad de observaciones posibles en el campo de estudio, así como también abarcar la mayor cantidad de situaciones diferentes para poder aumentar la comprensión del fenómeno estudiado desde diferentes ángulos, lo que le dará una mayor validez externa a la investigación. La estrategia metodológica busca cumplir con dichos supuestos, mediante la selección de los casos (distintos grupos) y contextos diversos (institucionales).

Con respecto a la validez interna, Cortés recomienda que se introduzcan la mayor cantidad de observaciones posible, de esta manera las teorías pueden ser probadas, según el rechazo o no de los enunciados empíricos. De tal manera que se intentará contrastar las hipótesis con la teoría, a través de una adecuada estrategia metodológica que lo permita, en este caso el análisis de los discursos de los propios actores.

Pautas de entrevista

Pauta de entrevista a docentes:

- a) Describame como se ha implementado a nivel general el PCE en este centro.
- b) ¿Cuáles son sus características y cualidades?
- c) ¿Cuál ha sido el recibimiento de dicho programa por parte de docentes y estudiantes?

- d) ¿Cuáles son las cualidades que usted considera necesarias que los alumnos tengan éxito en bachillerato?
- e) ¿Cómo evalúa los resultados que ha tenido el programa?

Pauta de entrevista a los referentes pares:

- a) ¿Cómo entraste al PCE? ¿Por qué?
- b) Cuando entraste, ¿qué opinaba tu entorno al respecto?
- c) ¿Qué actividades se realizan en el espacio de referencia?
- d) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del programa?

Pauta de entrevista a los alumnos del programa:

- e) ¿Cómo entraste al PCE? ¿Por qué?
- f) Cuando entraste, ¿qué opinaba tu entorno al respecto?
- g) ¿Cuáles son las principales dificultades que tienen los jóvenes que cursan el bachillerato igual que tú?
- h) ¿Qué opinas del PCE?
- i) ¿Qué planes tienes para tu futuro?

Los ejes de análisis se realizarán a través de los discursos de los tres actores entrevistados: docentes, referentes pares y estudiantes. Los dos actores adultos serán analizados a través de la clasificación de Gouldner y Newcomb de “locales y cosmopolitas”. La opinión de los estudiantes será más bien tomada en cuenta para la evaluación del programa en general y el cumplimiento de sus objetivos.

Ejes de análisis

- Perspectiva sobre la desvinculación de los estudiantes en la educación media
- Expectativas sobre el programa
- Valoraciones sobre el programa
- Experiencias en el programa
- Relacionamiento entre los actores
- Fortalezas del programa
- Debilidades del programa o cuestiones a mejorar

Para docentes y referentes pares:

- El grado de adhesión a la organización.

- El grado de orientación hacia la propia profesión.
- Los grupos de referencia hacia los cuales se orienta la conducta de sus miembros.

RESULTADOS Y ANÁLISIS:

Para mantener un orden en el análisis realizaré una descripción por cada uno de los tres actores que están directamente relacionados con el programa y a los cuales entrevisté. Cada uno de estos tres actores estará subdividido en ejes de análisis que serán expuestos en el comienzo de cada uno de estos tres apartados:

- 1) La perspectiva de los docentes
- 2) La perspectiva de los referentes pares
- 3) La perspectiva de los estudiantes

1) LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Con los distintos discursos de los profesores tanto de CETP-UTU como del CES, esperaba registrar las diferentes visiones sobre un mismo programa que se encuentra en ambas instituciones.

Como recordamos los dos objetivos principales del PCE es la retención de las estudiantes en el sistema educativo y también la mejora de las trayectorias educativas. Esta problemática es la que intenta atacar el programa a través de sus tres partes: firma del acuerdo educativo, becas de apoyo económico y el espacio de referencia.

El primer eje de análisis, refiere a la inclusión y el conocimiento del programa en el centro de estudio. Es realmente importante comenzar con esta dimensión ya que va a preparar al lector para entender el resto de los ejes de análisis de los discursos docentes.

En segundo lugar, se exploran las razones de desvinculación percibidas por los docentes en uno y otro centro de estudio. Más allá de que la desvinculación no es mi objetivo de estudio, si es un elemento central por ser el objetivo principal que tiene que “combatir” el PCE. El interés de comparar estas razones percibidas, con las medidas que toma concretamente el programa, ayudará a entender mejor parte de los discursos docentes con respecto a este programa. ¿Cuáles son las principales razones que esgrimen los docentes en cuanto a la desvinculación del sistema educativo en la CETP-

UTU y CES? ¿Qué es lo que perciben en su actividad diaria? ¿Estas razones están siendo tenidas en cuenta por las medidas en concreto que propone el PCE? ¿Cuál es su opinión respecto al PCE?

Los otros dos ejes de análisis apuntan directamente al programa y profundizan sobre, sus fortalezas, sus debilidades, sobre cómo lo ven y que opinión tienen desde su condición de docente. A su vez, este análisis descriptivo y exploratorio siempre estará atravesado por las diferencias que tienen los dos centros estudiados CETP-UTU y CES.

Los ejes de análisis serán tratados en este orden:

- 1.1) La inclusión del PCE en el centro y los docentes
- 1.2) La percepción de los docentes sobre la desvinculación de los estudiantes de la enseñanza media
- 1.3) Las fortalezas del PCE según los docentes
- 1.4) Las dudas (reparos y críticas) de los docentes con respecto al PCE

1.1) La inclusión del PCE en el centro y los docentes

Es importante recalcar el cómo llegó el programa a los centros ya que se contradice en parte con los documentos del PCE, el mismo decía:

“Es importante señalar que serán los centros educativos quienes se integren voluntariamente al programa, los cuales, en caso de incorporarse al mismo deberán comprometerse con el desarrollo de los componentes del mismo y por lo tanto deberán prever las condiciones institucionales y locativas para que estos se desplieguen.” (Programa Compromiso Educativo, Comisión Interinstitucional de diseño; 2010:2)

Tanto en uno como en otro centro el programa llega por designación, al parecer no hubo un ofrecimiento que saliera del centro mismo, sino más bien que se designaba y ahí el centro aceptaba o no. Esto también da la pauta de que no fue un programa que estuviera apoyado por el cuerpo docente mismo antes de su implementación o inclusive con el cuadro administrativo de cada dirección. Es decir, más allá de que en los papeles el centro se integraba voluntariamente, en la práctica esto no fue así, la imposición de

participar provino desde las autoridades, no fue una propuesta que partiera de cada centro.

*“Nos sorprendimos porque al principio no sabíamos de qué se trataba el programa compromiso educativo. Teníamos como referencia la beca, como lo importante... **Nunca nos propusimos nos vino el verticalazo**, nos dijeron los centros elegidos son tal, tal y tal...” (CES, 1)*

*“**Fuimos designados, invitados, como vos quieras.**” (CETP-UTU, 4)*

A su vez, dentro de los discursos docentes se pueden apreciar un dato importante y que como decía anteriormente, ayudan a entender el contexto en que se implementa el programa y por lo tanto también el grado de involucramiento que tienen los docentes con el mismo.

*“...**desconozco ese tema.** Pero al subdividirse, al venir informática para aquí y quedar termodinámica y química allá, se ve que decidieron continuar con las dos escuelas con este proyecto de Compromiso Educativo, es lo que supongo.”(CETP-UTU, 11)*

*“**No sé en concreto en esta escuela**, pero es un programa nacional que se aplica en toda la enseñanza media. Supongo que habrá llegado por los mismos canales que llegó al resto de la enseñanza media.” (CETP-UTU, 10)*

*“**No he visto cómo funciona, no se mucho de eso.** Sé que había pero no..., no, la verdad es que no he visto el movimiento de eso, ni he visto la vinculación, no he visto mucho. Más que fuera lo que han hecho, es pedirle a los profesores mismos apoyo, cuando tienen notas bajas pedirle apoyo mismo eso sí, pero no he visto mucho el tema este... la verdad que no, no lo he visto, capaz que no coincido la verdad. Sé que iban a venir, pero tampoco he escuchado comentarios de los alumnos ni nada...” (CETP-UTU, 13)*

*“**No, que yo sepa, yo por lo menos no participé.** El año pasado si, una breve introducción, un breve comentario, pero a principios del año pasado. Este año no tengo más novedades.... Ahora, tú te referís el que vienen los alumnos a tutorear a otros. **En ese no tengo experiencia ninguna.** Por lo menos en mis grupos no hay, los grupos de primero no tuve ningún caso.” (CETP-UTU, 14)*

*“Ya te digo, no tengo ningún caso. Máximo he tenido alguna conversación de este tenor con algún colega, pero no. Por eso yo lo aclaré: **no tengo ningún contacto.**”(CES, 5)*

*“La verdad es que yo **no sé ni cómo se enteran, como llegan, como se vinculan, ni como nada.**” (CES, 2)*

Sumado a la forma de llegada que tiene el programa, también se expresa en los discursos docentes que existe un cierto nivel de desconocimiento de la propuesta del PCE, que va a ser una constante a tener en cuenta en todo el análisis. Inclusive este

desconocimiento llegó a ser explícito en el centro liceal, donde una docente rechazó la entrevista ya que esta no estaba informada respecto al programa.

Estas cuestiones hablan indirectamente del lugar que tiene el PCE en cada uno de los centros y la poca difusión o también la poca importancia que le atribuyen los docentes en general a este tipo de iniciativas y más aún cuando no se los ha tenido en cuenta.

1.2) La percepción de los docentes sobre la desvinculación del sistema educativo

Cuando hablamos sobre el abandono del sistema educativo, estamos preguntando sobre un tema que no es ajeno ningún docente. A su vez cabe destacar que esta pregunta me sirvió como forma de abrir el dialogo y entrar en confianza con el entrevistado antes de preguntar las cuestiones directas sobre PCE, que como veíamos anteriormente los docentes estaban poco informados. También me permitió hacerme una idea de cuáles son las causantes de abandono más importantes para el cuerpo docente de uno y otro centro de estudio, para contrastar con las herramientas que el PCE tiene para paliar estas posibles causas. Las causas del abandono estudiantil, según los docentes pueden resumirse en las siguientes categorías:

a) Desinformación:

“... informática el abandono, yo lo que creo es, porque vienen buscando jugar con la computadora y esas cosas, y se dan cuenta que el curso, sobre todo en principio es todo matemáticas...” (CETP-UTU, 13)

“Probablemente sea en parte falta de información que en todas las escuelas se trata de implementar en mesas con docentes del área tecnológica para que informen a los padres, muchas veces esta la confusión del que el nene maneja muy bien la computadora, y que por eso va a tener facilidad para esto pero acá hay mucha teoría y el nene juega con la computadora, y va a lo inmediato.” (CETP-UTU, 11)

“son adolescentes salidos del ciclo básico y muchos no saben siquiera por qué vienen. (...) informática en la UTU es fácil.” (CETP-UTU, 14)

En química y termodinámica: *“En el diurno, por lo general las causas principales de desvinculación tienen que ver o con una elección equivocada. No te olvides que aquí los chiquilines ya están haciendo una opción profesional. A veces creen que esto les gusta y en realidad después, cuando llegan acá, se dan cuenta de que no les gusta.” (CETP-UTU, 10)*

b) Exigencia de las materias:

En informática en el diurno *Parece lindo, suena lindo, y después se encuentran con que tienen materias: programación, lógica, taller, electricidad, matemáticas y todas las materias del liceo más las tecnológicas, y se les complica.*” (CETP-UTU, 14)

Sin embargo aquí hay todo un proceso de aprendizaje teórico, que claro con edades de 15 años no es fácil...” (CETP-UTU, 11)

“Otra razón que a veces pesa también es el grado de exigencia. El bachillerato en particular es un bachillerato exigente, y hay algunos chiquilines que no vienen realmente a veces preparados en cuanto a su dinámica de estudio, a su compromiso con el trabajo. Y a veces también con algunas carencias en cuanto a la preparación, a la formación previa.” (CETP-UTU, 10)

c) Razones económicas:

“...y sobre todo los últimos dos años me parece que por ahí hay cierto abandono por razones económicas o por razones de familia y de conveniencia...” (CES, 5)

“...los que más posibilidades tienen de salir, los más fuertes son los que de alguna manera culminan o siguen, y algunos otros que son vulnerables y por muchas razones no pueden continuar, o quienes también tienen necesidades laborales.” (CES, 6)

d) Mercado laboral:

En el nocturno “Y mucha gente no llega, no les da porque no tienen tiempo para estudiar, porque trabajan ocho horas, diez horas y después vienen a acá y no... Entonces después de junio, julio, empiezan los abandonos y terminas con altos niveles de deserción” (CETP-UTU, 14)

“Después en el nocturno hay que agregarle el hecho de que a veces se les hace muy pesado realmente una carga horaria de más de 30 horas semanales de clase habiendo trabajado ocho o diez horas durante el día. Entonces a lo largo del año uno nota que va los grupos van mermando.”(CETP-UTU, 10)

“Me parece que está habiendo una mayor demanda laboral, sobre todo en aquellos trabajos de menor remuneración pero tal vez a los que más fácilmente pueden acceder los gurises...” (CES, 5)

e) Contexto familiar:

“Falta mucha contención de la casa, no tienen muchas veces. Son alumnos que los vemos que están súper solos, entonces los demás, los más... pasan otras cosas en las vidas de ellos, entonces bueno. Y las familias muchas veces no están atrás.” (CES, 8)

“Falta de apoyo en la familia... en algún momento uno tiene ganas de largar todo y cuando tienes esa contención de la importancia del estudio, de esto y de lo otro...se ha perdido un poco eso, no hay mucho seguimiento de los gurises, inclusive a veces cuando los padres se enteran de las faltas que ha tenido su hijo muchas veces ya es tarde.” (CES, 6)

f) Valor de la educación o proyección a futuro:

*“Por otro lado también está en que **capaz que ellos (estudiantes) no le entregan un valor al estudio que le otorgamos los adultos... también me parece se prioriza mucho el éxito económico, rápido, no se ve bien pasar la vida estudiando no, hay que hacer buena plata en poco tiempo**” (CES, 6)*

*“Cuando trabaja con ellos en el aula **están en la inmediatez total** “tengo que salvar este escrito o este examen para seguir adelante”. Pero cuando uno le pregunta **¿Qué es seguir adelante? Cuéntame tu proyección a cinco años, a tres años y no... “ah, bueno, capaz que entro a facultad” o “ah bueno, capaz que consigo un buen laburo el año que viene”, no tienen para nada claro cuál es su futuro. De vuelta (...)** Entonces ahí hay un factor cultural” (CES, 5)*

Al observar las causas esgrimidas por los docentes podemos decir que existen razones multicausales para la desvinculación de los estudiantes del sistema educativo formal para los docentes de ambas instituciones investigadas.

Una de las perspectivas que se alcanza a observar en las citas, puede enmarcarse dentro de una de las teorías sociológicas más clásicas que pueden explicar la desvinculación, como es la teoría estructuralista. Esta, parte de la hipótesis de que el abandono depende de la situación socioeconómica del estudiante, es decir, según su situación económica y el capital cultural de la familia. El estudiante debe decidir cuánto tiempo dedica a estudiar, cuánto tiempo lo dedica a trabajar, cuál es la importancia que le atribuye al estudio, llegando un punto en que opta por desvincularse.

Es decir los profesores se basan en la procedencia socioeconómica de su alumnado, lo que perciben es que la procedencia determina a los alumnos en que tengan o no éxito en la culminación y por lo tanto también en el aprendizaje deseado para estudiantes de este nivel. Es difícil pasar por alto alguno de las frases resaltadas en negrita, donde a lo que aluden los docentes es al ya reconocido “reproductivismo” tópico muy recurrente desde 1970 que Bourdieu y Passeron publicaron “La Reproducción” donde la función de la escuela era la de dar legitimidad a la reproducción intergeneracional de las desigualdades económicas y sociales. Varias de estas causas se pueden observar en los apartados c, d, e y f.

Por otro lado podríamos decir que en los apartados a y b se esgrimen razones que no apuntan solo a las características familiares e individuales de los estudiantes, sino que se suman a estas las características instituciones. Por ejemplo la poca

información sobre planes de estudio, materias, exigencia de los programas y de las cargas horarias de clase, etc.

Las causas de la desvinculación para los docentes de uno y otro centro:

Las razones que se repitieron en los discursos de los docentes de ambas instituciones fueron causas: laborales, económicas y familiares como uno de los factores principales de la desvinculación en ambos centros de estudio. Más allá de este “consenso”, también hubo énfasis distintos, como también causas diferentes según la institución.

En el caso de los docentes de CETP-UTU, las causantes de la desvinculación están más cercanas a lo institucional, como por ejemplo la falta de información en la elección de la carrera, la exigencia de las materias, la extensa carga horaria, además de las razones económicas y de un alumnado que se encuentra inserto en el mercado laboral (fundamentalmente los del turno nocturno) cuestión que le dificulta la continuidad en el sistema educativo.

Como se denota en estas citas del punto a, e, los docentes de CETP-UTU reconocen las especificidades de cada uno de los cursos que se imparten: computación, química y termodinámica. Aparentemente en el caso de informática los alumnos, o muchas veces sus familias, asocian el gusto del estudiante a la carrera basados en las horas que pasa frente a la computadora, cuestión que es radicalmente distinta a hacer el bachillerato en computación. Según los discursos, los que eligen de esta manera son estudiantes que están faltos de información y que nunca se esperan las cargas horarias y las exigencias de los cursos que se imparten. Los docentes atribuyen la mayoría de las causas de la desvinculación a: la carga horaria, la cantidad de matemática, la exigencia. Además para el caso de los alumnos del nocturno se explicita las dificultades que tiene trabajar ocho horas y concurrir a clase seis horas, esto termina siendo una situación muy difícil de llevar para los estudiantes, aunque una situación que es muy factible principalmente entre los alumnos que concurren al turno nocturno.

Es interesante como en este grupo de docentes no se nombran casi razones sociales, salvo las razones económicas y del mercado laboral. Es decir las causas sociales o más macro, no son tan preponderantes como lo que tienen que ver con las características de la propia institución en lo que concierne a currículo, el cual en sus

propias palabras es mucho más exigente que el plan de estudio que tiene el CES en materias preponderantes como química, física y matemática.

Decía un docente: “Yo también trabajé en secundaria y el que hace cuarto (en CES) lo hace porque hizo tercero, la mayoría de las veces no sabe ni para que estudia, al contrario del alumno que viene acá que ya sabe que quiere hacer, que quiere estudiar, ya solo por eso nosotros tenemos mucho menos conflictividad que secundaria. Yo dejé de trabajar en secundaria porque precisamente no sabía por qué y para que enseñaba física (...) Por ejemplo en primero de bachillerato que equivale a cuarto de liceo mis estudiantes tienen seis horas de física contra tres de secundaria, lo mismo en segundo y tercero, por eso yo digo que este es bachillerato más difícil de todo Uruguay”. (CETP-UTU, 8)

En el CES las causas más nombradas fueron: el contexto familiar, el valor que tienen incorporado los alumnos y las familias por educarse y las razones económicas. Es decir, más que nada son razones ajenas o externas a lo institucional, se podría decir que los motivos principales de la desvinculación son atribuidos a las características de los estudiantes, como es el contexto socioeconómico, familiar, laboral. Son las citas correspondientes a los puntos c, d, e y f.

En términos generales podríamos decir que el docente del CES, tiene una perspectiva de la desvinculación que depende más que nada de las características que tiene el alumno, como son: el contexto socioeconómico del cual proviene, si trabaja o no, el apoyo de su familia, el valorar o no la educación y el tener un objetivo de vida claro a largo plazo donde el alumno ya sabe en concreto lo que quiere hacer en el futuro (seguir la universidad, insertarse en el mercado laboral, etc.). Es una perspectiva donde las razones están más que nada en el exterior del sistema y de los centros educativos.

1.3) Las fortalezas del PCE según los docentes

Al empezar a analizar las opiniones directas sobre el programa lo primero que se puede decir es que varias de las razones ya sean positivas o negativas (eje 1.4) tienden a ser generales, es decir muy poco específicas sobre los componentes que conforman el PCE. Parte de esto puede explicarse a través del eje de análisis 1.1 donde se plasman varias de las citas que demuestran el desconocimiento general del PCE por parte de los docentes. La otra observación es que los puntos positivos en la mayoría de los casos hacen referencia al componente más novedoso del programa que es el espacio de referencia y

la tarea de los referentes pares. Los otros dos componentes como es la beca de ayuda económica y la firma del acuerdo no fueron mencionados en ninguna ocasión.

Otra característica de la percepción que tienen los docentes sobre el programa, es que lo observan como un posible complemento al programa formal de estudio, que puede motivar o incentivar al estudiante a que siga concurrendo, pero no a ellos en su calidad de docentes.

Más allá de esto surgieron varios aspectos interesantes sobre el programa, que apuntan fundamentalmente al espacio de referencia, se pueden resumir en los siguientes ejes:

a) Detectar situaciones familiares de violencia:

*“En el año el seguimiento de alumnos que forma parte de ese espacio. Inclusive muchas veces **comentarios de los referentes son tomados desde lo institucional** para hacer alguna otra derivación a psicólogo, médico, citar a los padres, lo que sea. A veces ha surgido...Son grandes orejas, la mayor cercanía etaria habilita otro **acercamiento**.”* (CES, 1)

b) Los estudiantes aumentan la socialización e interacción:

*“**Funciona**. Lo que yo siempre dije (...) Y te digo más: ahora estaban haciendo un programa que consiguieron la plata, y una vez van al teatro, la otra vez fueron al parque Rodó, los están llevando a distintos lugares a los gurises. Eso fue lo que me llamó la atención.”* (CETP-UTU, 4)

*“...encuentran que venir al liceo y a la vez **encontrar gente joven que les hable y que este con ellos está bueno**, ya está. Porque incluso al ámbito de allí, que se reúnen y a veces yo me estoy yendo cuando están todos ahí, **la pasan bien, les gusta**. Entonces así no estén haciendo nada más que conversando. **Ellos la pasan bien, quieren venir, entonces eso está bueno**. Por eso siempre pienso que no sacar sino poner y dar, porque ya en la diaria se les vive sacando, se les vive sacando todo.”* (CES, 2)

c) Los estudiantes mejoran la autoestima:

*“...entiendo que justamente que como el nombre de este proyecto lo dice, como que a ellos se los trata de comprometerlos. Incluso hay una firma de un contrato o algo parecido, como que **ellos se comprometen a mejorar las calificaciones, a tener ciertos resultados y a mí me parece bárbaro**. Me parece muy bueno porque tenemos una sociedad, al menos en mi punto de vista, donde hay muchos derechos, pero nunca se dice que cada derecho tiene un montón de obligaciones atrás.”* (CETP-UTU, 11)

*“**Los gurises lo valoran pila** y como que siente que tienen que dar algo a cambio. Además los estudiantes tienen el concepto de que tienen que venir porque es obligatorio y no entienden que venga un tipo de veinte y pico de años*

y que venga porque quiere, yo creo que ese tipo de valores es muy bueno para los adolescentes” (CES, 6)

*“El espacio de referencia es requerido por los estudiantes. El año pasado nos pasó dos casos que dejaron de venir al liceo y seguían viniendo al espacio de referencia, no es poca cosa. Por lo general los estudiantes que están en el programa más allá de la vulnerabilidad económica hay otro montón de cosas que los referentes los acompañan y apoyan.... El acompañamiento de los referentes cuando los estudiantes vana a dar un examen y no están seguros de darlo, no solo lo académico, sino en **generar confianza, mayor autoestima. Los espacios de referencia son muy buscados por los chiquilines esa es mi percepción.** Por supuesto todo depende las personas, porque hay referentes que tienen más llegada que otros, pero en general el espacio de referencia es muy buscado por chiquilines.” (CES, 1)*

d) Interacción de los estudiantes con personas de distintos orientaciones y egresados:

*“...pero el programa en sí me parece muy interesante, muy positivo, no solo interesante, positivo. **Que venga gente de diferentes facultades, de diferentes orientaciones,** es una cosa que me parece bueno a dos puntas, bueno para el que viene y bueno para nuestros alumnos.” (CETP-UTU, 11)*

“Los egresados que venían a contar su experiencia eso estuvo buenísimo, fue muy removedor.” (CETP-UTU, 12)

e) Genera derechos y obligaciones:

*“Y da una ayuda bastante grande para los gurises, porque es **un apoyo bastante importante y más que es a cambio de estudiar.** No es lo mismo que le den algo a cambio nada, esto es como que es a cambio de que tenga un mayor (...) notas buenas, que estudien, no se...” (CETP-UTU, 13)*

Las fortalezas del programa para los docentes de uno y otro centro:

En el CES las fortalezas percibidas son básicamente los puntos citados en a, b y c: detectar situaciones familiares difíciles que pueden tener los estudiantes en sus hogares como son la violencia doméstica. También está el aspecto de la socialización y la interacción. Otro de los puntos nombrados son que los espacios ayudan a ganar confianza y autoestima a los estudiantes cuestión que les permite tener un mejor rendimiento en clase o a motivarse para dar examen, etc. Básicamente y en términos generales es algo que los ayuda a integrarse al centro y a sentirse mejor en él, a sentirse a gusto.

En comparación a esto, los discursos de CETP-UTU los puntos fuertes estuvieron más en lo externo, los puntos d, e, con el tema de que se exija cierto

rendimiento académico, o sea que no se da una beca sin haber una obligación del estudiante. Que los estudiantes hablen no solo con gente joven como ellos como se nombró en el CES, sino con gente que viene de distintas facultades, de diferentes orientaciones a lo que están acostumbrados. Que conozcan y que socialicen fuera del centro de estudios con los paseos y salidas que realizan con el PCE, a través del espacio de referencia.

Por último, quiero concentrarme en el punto d en el que se reúnen citas de docentes de CETP-UTU donde se hace hincapié de lo bueno que ha sido que los egresados cuenten sus experiencias, y que venga gente de distintas facultades. Es decir que los referentes pares no solo son jóvenes con unos pocos años más que ellos sino que además de eso están entrando en contacto con estudiantes que están más avanzados, con otro tipo de conocimiento que ellos generalmente no encuentran en los docentes de la institución, son jóvenes con conocimientos universitarios. Aparentemente esto es valorado como positivo y como un real aporte a los jóvenes que concurren al programa. Este énfasis a la apertura de “un nuevo tipo de conocimiento” no fue nombrado por los docentes del CES, es decir la apertura al exterior, a lo extra institucional.

En el caso del CES entramos en un campo de conocimiento que es como dice Adriana Marrero la “Profesión y la Desprofesionalización docente del bachillerato en Secundaria”. Es decir se podría hipotetizar que parte de la explicación de los discursos docentes se puede deber a lo siguiente:

“Definirse como especialistas en una disciplina, los deja mal parados frente a los verdaderos especialistas, aquellos que tienen la formación de tales y practican la formación liberal o académica, teniendo contacto de primera mano con la producción de conocimiento nuevo, de la que son parte. Si prefieren decantarse por lo pedagógico didáctico, cosa bastante rara entre los profesores de bachillerato están condenados de antemano a perder frente al grupo que se considera como los pedagogos por excelencia, las maestras.” (Marrero, 2008:158)

Esto sumado a las decepciones que tienen en general los docentes en cuanto al para que del bachillerato, es decir muchos de ellos saben que un gran porcentaje de los alumnos que está en su clase no llegará a la universidad, entonces está el tema de: ¿para qué estoy enseñando esto?; ¿para qué le va a servir al estudiante en el futuro el conocimiento que le estoy dando ahora?; ¿para qué le será útil? Es decir como ya me decía un docente:

“que le da secundaria al estudiante, no damos ningún título intermedio como CETP-UTU, algo que le sirva al estudiante para egresar y tenga alguna herramienta extra que no sea solo el título de bachillerato”. (CES, 6)

Es decir, se denota un cierto desconcierto en los discursos docentes del CES, que va más allá del PCE, una cuestión más de fondo en la que se trasluce la pregunta de ¿qué bachillerato?

El cual: “...ha terminado por transformarse en una especie de limbo que no pertenece a ninguno de los mundos: ni al de formación básica de primer ciclo, ni al de la formación preuniversitaria y pre laboral del segundo.” (Marrero, 2008:179)

Viendo estos puntos de vista, donde se manifiesta el “malestar docente”, su desconcierto, la falta de estímulo y de motivación, pueden ser una posible explicación a las distintas percepciones de los docentes del CES. En el CES encontramos respuestas más cerradas hacia el interior de la institución y en CETP-UTU encontramos respuestas de mayor apertura hacia el exterior de la institución y del centro educativo.

Se puede dilucidar que existen referencias distintas para una y otra institución en lo que respecta a los fines y por lo tanto las referencias de uno y otro grupo de docentes son distintas. En el caso de la CETP-UTU los docentes demuestran tener fuertes orientaciones hacia el mercado de trabajo. He aquí que estos vean con mejores ojos el hecho de que vengan egresados de la propia institución a contar sus experiencias, así como también profesionales de distintas orientaciones los cuales les pueden abrir un campo de conocimiento nuevo, al cual los alumnos no pueden acceder y menos aún los que vienen de hogares donde no hay un referente universitario o con nivel terciario. Además otra de las cuestiones no menores, es que en este caso los discursos de los docentes tienen una coincidencia con los fines de la institución. Es decir los espacios de referencia, la entrada de estudiantes universitarios al centro, al menos en este sentido el programa está legitimado por los fines de la propia institución y por lo tanto también respaldada y legitimada por sus integrantes (docentes).

Para el caso de los docentes del CES, la cuestión sería distinta, los espacios de referencia y la llegada de estudiantes universitarios no estaría ten legitimada por estos, más allá de que el espacio de referencia es observado como un elemento positivo no hubo una sola mención hacia los universitarios y lo que estos pueden aportar a los

alumnos, sino que más bien son vistos como “gente joven” o apreciados por lo que le pueden aportar al centro y a su organización. Estas expresiones no son menores ya que van a dar un cierto marco que nos permite entender mejor los discursos de los diferentes grupos docentes.

1.4) Las dudas (reparos y críticas) de los docentes con respecto al PCE

Las críticas de los docentes se centraron básicamente sobre dos de los componentes del programa, que fueron: la beca de ayuda económica y los espacios de referencia. A su vez también se nombran algunas otras cuestiones que son externas al programa, referidas más a lo institucional, que obstaculizan la implementación del mismo.

En general los puntos débiles o a mejorar del PCE fueron variados y se repitieron en ambos centros estudiados, se puede resumir en dos grandes ejes: a) Insuficiencia del recurso: por una mala utilización de los mismos; b) resistencia del cuerpo docente.

a) Insuficiencia de recursos y una mala utilización de los mismos

“No sé si llegan exactamente a quienes tienen que llegar, esa es mi duda. No conozco, es decir no estoy suficientemente informado como para decir ni que sí, ni que no. A veces me da la sensación de que en algunos casos no hay, como decirte, como hay en los planes económicos una cláusula gatillo en donde vos rápidamente disparas una medida hacia alguien que la necesita en un momento puntual y que no estaba previsto desde el principio del curso.”(CETP-UTU, 10)

“Por ejemplo algunos profesores entendían que algunos alumnos no tendrían que estar en el PCE ya que había otros alumnos con mayor necesidad económica. Y el comentario, por ejemplo fulanito viene en moto o fulanita mira como se viste. De todas maneras el año pasado fue peor porque el liceo no tenía ninguna incidencia en el otorgamiento de las becas, no podíamos modificar el listado que se nos mandaba de la unidad de gestión. Este año tuvimos más incidencia, y al hacerlo más colectivo más participativo en el centro no hubo tanta resistencia.” (CES, 1)

“O sea, esa educación gratuita que podamos tener no alcanza con todo el soporte económico que se les dé (...). Más este año que salió por ejemplo que salió lo de los boletos gratis, eso estuvo bueno, porque la gente que lo utilizaba para Compromiso el dinero lo empezó a utilizar para otras cosas. Y hemos escuchado de todo, para lo que usaron (...) hemos escuchado de todo entonces eso nos desilusiona, nos choca.” (CES, 2)

*“Me parece bien pero más allá de las buenas intenciones de los colegas **no son soluciones a largo plazo**. Compromiso Educativo está muy bien porque ayudan ahora, el gurí necesita ayuda ahora y no podemos estar de brazos cruzados pero se necesitan un apoyo mucho más profundo que este, tú ves que los compañeros que trabajan, trabajan el doble de lo que les pagan, no cubren ni la mitad de las cosas que hacen. **No puedes depender de la buena voluntad de la gente, la colega que lo hace ahora es porque tiene terrible compromiso con el liceo. Entonces también me parece que el personal que los está haciendo no está lo suficientemente remunerado, no tiene la suficiente capacitación porque nosotros somos docentes, no psicólogos o sociólogos**”. (CES, 6)*

*“Me parece bueno pero **el contexto familiar donde ellos se desarrollan eso no lo cambiamos con una beca, son cosas más profundas (...)**” (CETP-UTU, 13)*

Es importante recalcar que algunas de las opiniones conciben con las declaraciones del gremio docente FENAPES, las cuales hablan de estar total mente en contra de “pagar por estudiar”. Decían lo siguiente: *“Los sindicatos de docentes de Secundaria rechazaron el plan de becas que fomenta la asistencia mediante dinero, sin exigencias académicas... "Va contra todos los métodos conocidos en la historia de la educación"... "lo único que nos falta a los docentes es que nos pongamos la nariz de payaso, nos pintemos la cara y divirtamos a los muchachos hasta los 18 años"., dijo José Olivera, de Fenapes.”* (El país: <http://historico.elpais.com.uy/110308/pnacion-552006/nacional/docentes-rechazan-programa-de-becas-que-aplicara-secundaria/>)

Si esto lo comparamos con los discursos docentes de cada centro. Nos encontramos que varios de ellos en especial los entrevistados en el CES, criticaban que el otorgamiento de las becas se realizaba en forma deficiente, es decir tal vez no a la gente que más la necesitaba o a los estudiantes que les serían más redituables por su rendimiento en los estudios. Vale recordar que el tema económico estuvo nombrado tanto en las “ventajas” del programa como en las “críticas” y acá podemos ver en parte la contradicción de las opiniones de los mismos.

En parte, esto era fruto de la desinformación, ya que varios docentes no saben que los articuladores pedagógicos controlan y llevan un seguimiento de todos los estudiantes que se encontraban becados y que eran la mayoría de los que concurría a los espacios de referencia. Justamente, varios de los docentes desconocían el seguimiento académico a los estudiantes, como también el gremio docente, colocándolo este aspecto como una desventaja.

Más allá del control de los articuladores pedagógicos, es verdad que no existe una cláusula que diga en el caso que el alumno tenga un cierto número de bajas, que la beca deba ser retirada, esto más bien depende del articulador y la dirección de cada centro de estudio. Es decir que en la práctica existe una cierta relatividad en que la beca depende del rendimiento académico, ya que juega un papel importante la situación personal de los estudiantes así como también del articulador pedagógico y la dirección de cada centro.

Además, hubo discursos de estar en contra de las becas en general y las dudas de a quien realmente llega este beneficio, ya que no saben en qué se gasta el dinero, si beneficia al estudiante, o va para la familia. Dudaban sobre el aprovechamiento de este dinero en pro del estudio y se quejaban de que ese dinero era a veces gastado en cuestiones más banales como puede ser el par de “champions de marca”, “la salida del sábado”, etc.

Incluso uno de los entrevistados llega a estar en contra del recurso de la beca, diciendo que no está bien que se le pague a alguien por estudiar, que el incentivo debería ser otro y no el dinero.

Otro aspecto relacionado con los recursos económicos es el tema de que no se remunera suficientemente bien a los articuladores, que son los representantes del centro en el programa. Uno de los entrevistados decía, que el articulador trabajaba el doble de lo que se le paga, además de no estar formalmente preparado para atender todos los problemas a los que se debe enfrentar, reivindicando de alguna manera que es necesario contar con un equipo interdisciplinario para actuar en varios de los casos con psicólogos, asistentes sociales, etc.

b) Resistencia de los docentes

“La implementación siempre es un poquito difícil, lo nuevo es un poquito difícil. Los docentes, los del área tecnológica debo decir que son reacios a cualquier cosa que le dé un poquito de trabajo. Es cierto, yo soy del área. Pero están para su clase, cumplir con lo suyo, y en su área y no lo compliques. Los veo más abiertos en eso a los del área de equivalencia. Claro, también coincide que la mayor cantidad, el mayor porcentaje de formación docente están en el área de equivalencia. Entonces también hay mucha gente que está dando taller de mantenimiento, sistema operativo, programación, etc., o sea, y no tiene formación docente.” (CETP-UTU, 11)

“Es como una orientación pero no me queda claro... de otros lados hemos escuchado que viene gente complicado a lo mejor viene gente que complica. Los referentes pares deberían pasar por un test psicológicos sino hacemos todo así nomás... todos somos seres humanos. Porque inventan cosas y eso no sirvió para nada” (CETP-UTU, 13)

“Nosotros lo vemos de afuera y esto no nos parece... Yo recomendé el espacio pensando en otra cosa y después decía páaa que vergüenza, creía que era algo más académica la cosa (...) Que hacen están tres horas para conversar y jugar, en vez de venir hacer lo que tienes que hacer acá. El padre le pregunta que sacaste en conclusión y nada se me paso el rato... (risas). Me parece que no está bien planteado. Yo que se con quien está, donde está, lo oyes hablar que se quedaron tres horas jugando al truco, acá es el mundo del revés por eso aplaudo a la directora del Bauzá (...) Hay que estudiar bien los pro y los contra antes de impulsar algo”. (CETP-UTU, 13)

“No, eso no. Ya te digo, no tengo ningún caso. Máximo he tenido alguna conversación de este tenor con algún colega, pero no. Por eso yo lo aclaré: no tengo ningún contacto. Por eso hablo de lo filosófico, yo no estoy de acuerdo... No tengo elementos salvo lo que yo te digo “¿por qué a ellos y no a otros?”, eso nadie me lo ha podido explicar, ni siquiera mis colegas. De hecho yo si tengo una gurisa carenciada, no está en el programa, que está en quinto año, es brillante y tiene problemas económicos (...) Supongo que sí, tampoco tengo mucha información. Digo, siempre depende de quienes son los referentes. No estoy en el programa pero si, supongo que alguien que está más adelantado en los estudios (...) que está en facultad o algo por el estilo venga y los aconseje, eso me parece muy bien. De cualquier manera creo que esa es una misión del docente. No me opongo a que vengan los referentes, está bárbaro, pero los docentes, sobre todo los veteranos que hemos vivido más, me parece que tenemos suficiente experiencia para decir (...) piensa por este lado. Más allá de la disciplina, si sabe más o menos de literatura o de matemática.” (CES, 5)

“Si se informó en la sala de profesores en la primera reunión del año y hubo algunas críticas no demasiado explícitas lamentablemente. Hay bastantes resistencias aquí a lo que denominamos comúnmente como políticas focalizadas por parte del cuerpo docente. Después a lo largo del año hubo algunos cuestionamientos en lo que respecta al otorgamiento de las becas.” (CES, 1)

“Además me parece que a veces se piensa al revés, quien necesita ayuda, quien es buen estudiante, en vez de pensar quienes son los buenos estudiantes que necesitan ayuda. Me parece que hay que ayudar más a ellos, a las familias. No se involucra la familia, ni al liceo. También depende mucho de cada liceo, hay en algunos que se cumple y otros que no” (CES, 6)

En lo que corresponde al segundo eje, podemos decir que tanto del CES como de la CETP-UTU por definición tienen una estructura funcional, es decir, actividades diferenciadas con arreglo a la división del trabajo, reguladas mediante normativas, reglas y cargos jerárquicos. Es decir que los docentes son miembros de una

organización en la que están acostumbrados a trabajar mediante reglas duraderas, para actuar de acuerdo a un determinado fin.

El espacio de referencia, al contrario de sus otros componentes (beca de ayuda económica y firma del acuerdo), no es un espacio que este formalizado o reglamentado. Las actividades que se realizan en la mayor parte de los casos son en base a la improvisación, la disposición personal de los estudiantes que concurren, a sus intereses, así como también al interés de los referentes pares.

Inconscientemente las diferencias entre los espacios de referencia y el accionar de las instituciones son evidentes para los docentes. Esto podría explicar que se active un mecanismo de autopreservación del sistema, de la organización, de las reglas y normas que se cumplen en el centro. Los docentes como protagonistas se ven o se sienten invadidos por un nuevo componente que se inserta en el centro, con a su vez nuevos actores (referentes pares) y un funcionamiento diferente, no reglamentado.

Otro hecho que habla de esta sensación de autopreservación, en el caso de la CETP-UTU, es una de las citas del eje anterior donde se manifiesta el deseo de que este tipo de programa no sea ya un componente externo al sistema, sino que este se institucionalice, como un componente o ayuda fija que tenga el estudiante, no ya como algo improvisado y fuera de las institucionalidad.

También está el tema de la exclusión, en el caso del CES los docentes se sintieron excluidos y por lo tanto también molestos, sobre el otorgamiento de las becas de apoyo económico. Según los docentes, ellos creen manejar y conocer mejor que nadie la realidad de cada alumno que asiste al centro educativo y por lo tanto pueden colaborar en la forma de asignar este recurso.

Otro tema que surge en el caso del CES es el de la confirmación de que existe o existió en algunos docentes una cierta disconformidad con respecto a la llegada de los referentes pares que son estudiantes universitarios. Si bien en la entrevista el docente dice que no se opone a que vengan muchachos más adelantados en los estudios, el reivindica que los docentes independientemente de la asignatura que den tienen la experiencia para poder recomendar al alumno tal o cual camino. Es decir,

implícitamente está la idea de rechazar que este contacto tenga alguna ventaja por sobre la relación que existe entre la relación docente-alumno.

A su vez dentro de las actividades que se realizan en el espacio de referencia, en la CETP-UTU también hubo ciertas discrepancias con respecto a las actividades de los espacios de referencias, que las mismas sean lúdicas y alejadas de lo académico, parecen ser percibidas por los docentes como inútiles. Esto también coincide con las causas de la desvinculación percibidas por los docentes, en general, nunca nombraron a la sociabilidad o la integración del estudiante como una de las causas principales de este fenómeno. Esta cuestión no es menor y quizás explica también el relativo desinterés por parte de los docentes, así como también el descreimiento en que este tipo de programas sea exitoso.

EN SUMA...

Los docentes de ambos centros de estudio estaban bastante desinformados con respecto al PCE, de sus objetivos y de las actividades que el programa realiza en cada centro. Este tema es una constante que recorre todo el análisis de los discursos docentes.

Con respecto a su percepción del tema del abandono escolar y las herramientas con que cuenta el programa para combatir dicha problemática es que se comienzan a observarse ciertas diferencias entre los docentes del CES y los de CETP-UTU. Mientras los docentes del CES apuntan a razones de abandono escolar más que nada externas al sistema educativo (como por ejemplo el nivel socioeconómico de los alumnos, etc.) los docentes de CETP-UTU hacen mayor hincapié en otros factores que son internos al sistema educativo, siendo más autocríticos con el mismo (por ejemplo la exigencia académica, la carga horaria de los cursos, la poca información sobre los cursos, etc.). Mientras los docentes del CES se posicionan frente a la problemática, haciendo referencia a que los problemas están en el exterior del sistema, los docentes de CETP-UTU remarcaron más bien razones internas al sistema.

Esta actitud diferente de ambos cuerpos docentes, hacia esta problemática que es el abandono, y que el PCE pretende enfrentar es debido al objetivo y las características que tienen cada una de las instituciones. En el caso de CETP-UTU, el contacto de los docentes con el mundo del trabajo, con lo externo hacen que tengan una actitud más

“abierta” hacia el programa. En el caso del CES, los docentes tienen una postura más “cerrada” en cuanto a lo que viene del “exterior” de la institución y no ha sido aprobada por ellos. El bachillerato del CES tiene como fin preparar para la universidad, pero reglamentariamente ninguno de sus docentes tiene que haber concurrido a ella para, a su vez, tampoco han tenido contacto con el mercado de trabajo como los docentes de CETP-UTU, donde la mayoría sí lo ha tenido. Esta diferencia en los perfiles de uno y otro grupo docente podría estar marcando una actitud distinta hacia el PCE en cada institución.

Esta actitud distinta hacia el PCE para cada uno de los grupos docentes mencionados, hacen que la actitud hacia los referentes pares también sea valorada en diferentes aspectos. Mientras en la CETP-UTU, se ve con “buenos ojos” la llegada de los referentes pares, percibiéndolos como un elemento externo que viene a aportar otro tipo de conocimiento o de experiencia, en el CES, se los percibe como alguien joven y que puede aportar pero desde un lado más institucional. Es decir, como alguien que “trabaja para la institución”, para informarle a la institución sobre el problema del estudiante y que esta actúe de acuerdo a su normativa. La presencia del referente par en el centro de estudio del CES no es visualizado por el docente, como el complemento que debería ser. Es decir, no se reconoce esa otra experiencia que puede traer el referente par, de experiencia universitaria, a la institución y que muchos de sus estudiantes no la pueden obtener de otro modo hasta que puedan finalizar la educación media.

2) LA PERSPECTIVA DE LOS REFERENTES PARES

Los llamados “referentes pares” son aquellos estudiantes universitarios o de institutos de formación docente que se ofrecieron voluntariamente y que firmaba un acuerdo con el programa a través del cual se comprometía a seguir las siguientes actividades:

“-Integrar y participar, junto a otros Referentes Pares, del Espacio de Referencia entre Pares que se conformará en el Centro Educativo al que fue asignado.

-Desarrollar las tareas de apoyo y acompañamiento a jóvenes y adolescentes de Educación Media en su proceso educativo, de acuerdo a los lineamientos del Programa que serán abordados en las instancias de formación.

-Promover la integración y participación de los estudiantes del Centro en ese Espacio de Referencia entre Pares.

-Participar activamente de las instancias periódicas nacionales y regionales de formación y seguimiento de su tarea.

*-Cumplir con la dedicación horaria acordada con el Centro Educativo y el Articulador Pedagógico, que en este caso será el siguiente:
_____ (se especifica caso a caso).”(Programa Compromiso Educativo, Acuerdo entre el programa y el referente par, 2011:2)*

Los referentes en cada uno de los centros cuentan con el apoyo del articulador pedagógico que es el nexo con el centro de estudio, este si es un cargo remunerado que en la mayoría de los casos lo ocupa un docente de la institución.

La idea es que todos los turnos de cada centro seleccionado cuenten con un espacio de referencia, donde se contará con la presencia de por lo menos dos referentes pares. La dedicación horaria de cada referente debe ser en un mínimo de tres horas semanales, dos para actividades del espacio de referencia y una para actividades de coordinación, etc.

Se diseñaron los siguientes ejes de análisis, que serán tratados en este orden:

- 2.1) ¿Qué actividades se realizan en el espacio de referencia?
- 2.2) ¿Cómo perciben los espacios de referencia los estudiantes según los referentes pares?
- 2.3) Relacionamiento de los referentes pares con los docentes
- 2.4) ¿Por qué ser un referente par?
- 2.5) Evaluación del programa, puntos a mejorar y críticas en la implementación del PCE

2.1) ¿Qué actividades se realizan en el espacio de referencia?

Las actividades de los espacios de referencia son variadas y no son estructuradas, no hay programas de actividades. Justamente son realizadas de manera espontánea y más bien apuntando a dinámicas recreativas como: juegos, salidas de paseo, discusiones y charlas informativas sobre temas de interés de los estudiantes (dentro de los cuales se encuentran: orientación vocacional, violencia, drogadicción, etc). Este último punto no fue de mucha atención por parte de los estudiantes, las tareas nombradas por los referentes como exitosas van más bien a lo lúdico y a tareas que fomentan la interacción y la integración de los estudiantes, no tanto en las discusiones sobre diferentes temas.

Otra de las cuestiones nombradas fueron las dificultades que tuvieron para que el espacio de referencia no fuera visto o percibido por el estudiante como un espacio curricular común, sino que más bien fuera un lugar, distendido, donde exista horizontalidad en el trato entre referentes y estudiantes. Donde el referente no sea visualizado como un docente que lo va a evaluar, sino que sea percibido como “uno más”.

El espacio de referencia según la opinión de los referentes debería ser desestructurado, no obligatorio, alejado de lo curricular y donde los estudiantes puedan encontrar alguien que los escuche, un lugar donde se sientan reconocidos. Es importante esto, ya que si bien hubo algunas ayudas académicas, más bien por pedido de los estudiantes, los referentes siempre trataron de dejar claro que esa no era su función ni la del espacio de referencia, más allá de que siempre que pudieron brindarles ayuda a nivel académico lo hicieron.

Básicamente en los espacios de referencia de una y otra institución la idea era que los estudiantes se sientan mejor, más integrados a ella. Las tareas de los referentes era la de ser a veces “mediadores” entre los estudiantes y los docentes, siempre también acompañados por el articulador pedagógico que era el componente del programa que hacía el nexo con la institución.

Podemos resumir las actividades del espacio de referencia en los siguientes ejes: a) Integración, b) Horizontalidad, c) Mediación con los profesores, d) Orientación curricular y académica.

a) Integración:

“Yo por ejemplo en el espacio que estaba los gurises no tenían casi bajas. (...) Entonces claro, laburábamos como desde otro lugar. Traíamos comida, hacíamos tipo merienda compartida. Y a veces puede parecer “hay, estos vienen a comer” y no porque sabemos claramente y además somos un país que se reúne a comer, y en el mundo es así, las reuniones son con comida de por medio. La comida te une. Y empezamos a compartir y no sé qué, y empiezas a charlar, y empiezas a hablar y entras en confianza. Son detalles.” (CES, 2)

“y a diferencia del año pasado este año un poco se generó como una amistad. Es como que ellos vienen y tienen esa confianza, vos los viste, para hablarnos de cualquier cosa, (...) Yo creo que estuvo re bueno el proceso que fuimos haciendo, y al principio yo la verdad que ni idea de cómo iba a ser. Me encontré con un espacio tipo cálido, como que todos los chiquilines re buena onda, siempre tenían cosas nuevas para hacer, mucha iniciativa de parte de ellos. Como que poco a poco fuimos como encaminándonos y hoy en día como (...) que generamos un vínculo bastante lindo.” (CES, 10)

“La función de referente es apoyar en todo sentido al estudiante a nivel académico y también a nivel personal digamos. En el espacio de referencia se tratan a veces cosas académicas pero también es un espacio para que ellos se expresen. Cosas que no pasan en la clase común curricular, que lo hagan acá. En la clase son más un apellido o un número o una nota y como que acá tratamos de conocerlos más realmente y de repente hablar temas que no surgen en clase, o cuestiones más personales, o lo que a ellos les interese”. (CES, 2)

“O sea, hay gente de psicología pero no todos somos psicólogos y tratamos de apoyarlos en base a nuestras experiencias de vida, por lo menos escucharlos, darles una mano, aclararlos en todo lo que podamos (...).” (CES, 2)

“Las actividades la hicimos desde nuestra propia experiencia (...) Hacerles entender que nosotros no éramos profesores, que no los íbamos a evaluar o juzgar, que nos podían hablar lo que ellos quisieran.” (CETP-UTU, 2)

“No hay nada estructurado, todo se va construyendo ahora nos van a dar una plata para ir al Parque Rodó, ir al teatro y pintar un mural.” (CETP-UTU, 1)

“Siempre le dijimos que no es obligatorio venir, nunca les mentimos. Si bien si tienen la beca deben venir o mantener cierto contacto. Cuando el articulador puso que es obligatorio concurrir al espacio ahí fue que el grupo se hizo numeroso. Además también muchos de los que viene no tienen problemas en el estudio” (CETP-UTU, 2)

Según la opinión de los referentes la mejor herramienta que tienen para “llegarle” a los estudiantes es su propia experiencia, es la empatía que pueden generar y el respaldo o acompañamiento que realizan en los espacios lo que les permite de alguna forma ganarse la confianza del estudiantes y que este se sienta mejor o “vea con buenos ojos” el espacio de referencia.

Existe una percepción de que el espacio de referencia es un lugar de “escape”, un lugar donde el estudiante se siente reconocido y no como decía una de las referentes “como un número más”. Esto también es importante en el sentido de que no todos los alumnos del programa son inminentes alumnos que vayan a abandonar los estudios, sino que varios tienen dificultades para integrarse, hacer amigos, o tener “la barra”, no tanto en lo académico según la percepción de los propios referentes.

b) Horizontalidad:

“Entonces hay veces que venimos al espacio de referencia no venimos con algo recontra definido, no tenemos una currícula, no planificamos mucho en ese sentido. Tratamos de que ellos vengan y ellos nos digan que es lo que necesitan, que es lo que quieren. Por eso mismo es diferente a una clase común. Ellos están acostumbrados a que el adulto venga y les diga “bueno, hoy tienen que hacer esto, esto y esto, y es así” y acá tratamos de desestructurar la cabeza y que el espacio los construyamos entre todos (...) Que igual es lo justamente que lo hace difícil porque a los chiquilines les cuesta pila el tema de ellos venir y proponer que hacer. Como que vienen y tipo “ta, ¿Y qué hacemos?, nos aburrirnos”. Es como difícil fomentar eso de que ellos mismos puedan traer propuestas, o más que propuestas decir “a mí me interesaría tal cosa”, y ahí nosotras pensar una propuesta.”(CES, 2)

“Desde mi punto de vista veo que les re sirve el taller porque encuentran un lugar en donde están entre pares, todos nos tratamos de poner al mismo nivel, como que nos apoyamos entre todos, y el liceo es tan grande que fuera de esta actividad se sienten como medio perdidos.” (CES, 6)

“A veces te pones mucho en el lugar de ellos (...) muchas veces los tratan como niños, como que no les da... son adolescentes, tienen un poco de años menos que nosotros pero ta. Tienen muchas cosas que les faltan todavía pero en

*muchas cosas que no, que está bueno que **cuanto más igual vos los tratas mejor se sienten y es mejor el intercambio...** Por algo somos referentes pares, se supone que la edad es parecida, todo, que la idea es esa, que sea algo mucho más así, **que se sientan cómodos** (...) Sino te empiezan a tratar con alguien más, con miedo, no se abren, no (...).” (CES, 11)*

La “horizontalidad” es una característica de todos los espacios de referencia y es percibida como un elemento fundamental a la hora de “llegarle al estudiante”, es decir ganarse su confianza, que se sientan distendidos y reconocidos en el espacio de referencia. Que observen al referente como “uno más del grupo”, que no se sientan evaluados o bajo la autoridad del adulto como les pasa en el resto de las actividades de la institución es muy importante para poder entrar en confianza con el estudiante. El tener empatía con el estudiante, ponerse de su lado es algo importante en el rol del referente par.

Es decir la idea es distanciarse del rol docente, del adulto y de la formalidad de las actividades curriculares, para pasar a construir un espacio más “de igual a igual”, un lugar donde el estudiante no esté obligado y le sirva para integrarse a la institución.

c) Mediación con los profesores:

*“los profesores no los tratan muy bien, entonces **tratamos de ver la posibilidad que se puedan comunicar de la mejor manera.** (...) Porque o algunos profesores o el tema de los adscriptos, como que el vínculo no está tan bueno.” (CES, 6)*

*“A veces **tienen conflicto con los profesores que no están de acuerdo como dan la clase y como se manejan los profesores con ellos y vienen a veces con mucha bronca.** Nosotros le tratamos de decir “bueno, miralo por este lado, que capaz que no es tan así, que capaz que vos...”, como decirlo... porque **como siempre, lo miran desde ese lado, como que los profesores son siempre los que tienen la culpa y a veces ellos no ponen mucha voluntad. Y bueno, mostrarles el otro lado y tratar de ayudarlos con esas cuestiones.**” (CES, 7)*

Otra de las funciones del referente par es hacer una tarea de contención del alumno, en el caso que existan problemas de relacionamiento con los docentes u adscriptos. La idea es que el estudiante sea contenido y evitar que este “conflicto” se siga agravando y sea una futura causa de abandono u obstáculo para la trayectoria educativa de los estudiantes. El referente par escucha al estudiante y lo aconseja u acompaña con cualquier tipo de problema de relacionamiento con el docente que pueda

existir. En última instancia, debe recurrir al articulado pedagógico para pasar a otro nivel de ayuda.

d) Orientación curricular y académica:

*“temáticas a trabajar más que nada del lado de ellos está el tema de la **orientación vocacional**. Que seguir, capaz que no tanto que seguir a nivel terciario sino el año que viene, que orientación y todo eso (...) Muchas veces **vienen con dudas puntuales tipo ejercicio de matemática o algo de filosofía y tratamos de ayudarlos**” (CES, 6)*

*“Hemos **hecho cosas coordinadas con otras facultades**, en especial con la facultad de ciencias, que la tenemos acá cerca. Entonces tipo han dado charlas docentes de la facultad de ciencias acá con respecto a física, cosas así, **pero no con docentes de acá**.” (CES, 2)*

*“La **dinámica de juego**, primero participando entre ellos para ganar en confianza y todo eso. Y después el tema, siempre terminamos en el tema de orientación vocacional. Y **nos preguntan a nosotros como hicimos para elegir lo que estamos estudiando, cuantos años duran las carreras, si es difícil o no, y después la temática**.” (CES, 6)*

En lo que respecta al último punto, vemos otras de las dudas o preguntas que tienen los estudiantes que concurren al espacio y se terminan transformando en actividades diarias de los mismos. Uno de estos temas es la elección de la orientación dentro del bachillerato así como también la posterior elección de una carrera terciaria universitaria.

Se destaca que se realizaron actividades con la Facultad de Ciencias, que está ubicada cercana al centro del CES y donde varios de los referentes estudiaban. En contrapartida se pone manifiesto, que no se realizaron actividades con los docentes del centro. Es decir, nuevamente queda explícita la no participación o el no involucramiento de los docentes en el programa.

Todas las citas de las actividades realizadas en el espacio se condicen con los objetivos que se comprometieron a cumplir con la firma del acuerdo los referentes. Las palabras o frases como: “juego, generar confianza, brindarles apoyo, escucharlos, que se integren, no es obligatorio, que se sientan cómodos, darles una mano, se va construyendo”. Son todas palabras y frases que reflejan claramente lo que se intenta realizar en los espacios de referencia.

En conclusión, los referentes pares perciben que su función es crear en el centro de estudio un lugar no curricular, donde el estudiante pueda integrarse y socializar.

En definitiva, el programa trata de crear una motivación al estudiante que si no se da por sí sola extracurricularmente, el estudiante tiene al PCE, para crear en él un reconocimiento o una gratificación que le motiven a continuar su trayectoria en el sistema educativo. El referente par trata de motivar al estudiante escuchando sus problemas, ayudándolo a sobrellevarlos, cuestiones que pueden ir desde dificultades con algunas materias, relacionamiento con docentes, la incertidumbre de elegir una carrera y comenzar una carrera de nivel terciario, etc.

2.2) ¿Cómo perciben los espacios de referencia los estudiantes, según los referentes pares?

Los referentes pares tienen la percepción de que los estudiantes que concurren al espacio valoran mucho dicha instancia, por ejemplo la primera cita es muy elocuente con referencia a esto ya que nombra a un estudiante que abandonó el sistema pero seguía concurriendo al espacio. Es decir para los referentes esto habla un poco de lo que ellos lograron, que es realizar un espacio diferente a lo curricular, algo distinto a la currícula formal del CES o de CETP-UTU. Les brinda o les genera algo más que el centro de estudio hasta ahora no les ofreció.

“Es que en este liceo se ha dado, el año pasado se dio que por ejemplo, una chiquilina abandonó el sistema educativo pero al espacio de referencia seguía viniendo... se sentía identificada...” (CES, 2)

En un segundo lugar nuevamente se hace referencia a la importancia de que el espacio no sea obligatorio, esto es percibido como positivo por parte de los referentes ya que hace que vengan los estudiantes que realmente tienen interés y no por obligación. También se denotan las ideas del referente sobre lo que tiene que ser el programa: un espacio aparte desestructurado donde el estudiante pueda expresarse en forma libre y donde el mismo es escuchado.

“...en realidad como que los gurises que vienen para mi les gusta el espacio y eso. De hecho a nosotras nos parece que sí el estudiante no tiene interés de venir no vale la pena realmente. Vale mucho más la pena que si venga sea una o dos veces que tiene que venir obligatoriamente porque el programa así lo dice, pero no, porque no es la idea que vengan obligados porque no es una clase, no es la idea que vengan y se aburran, no es la idea. Entonces les

pedimos que vengan menos pero que vengan con ganas de venir, que vengan toda la clase ta, pero no porque los obligamos.” (CES, 2)

*“Y que **vienen motivados**. Y hay algunos que hasta reconocen que les gusta porque se sienten bien, porque eso los ayuda después a poder desempeñarse en la clase, a hablar delante de todos sus compañeros. Más que nada creo que **es el apoyo lo que valoran**.” (CES, 6)*

Además resalta el tema del voluntariado como un elemento que es un plus a la hora de acercarse a los estudiantes, que el trabajo del referente sea honorario, es algo que le llama la atención a los estudiantes que concurren y que les causa una buena impresión de los mismos.

*“**Lo que más les llamó la atención fue el tema de que veníamos honorarios, venimos porque nos pinta, nadie nos va a pagar por hacer nada. Que ta como “ay, que buenos que son” así les salía a los alumnos, no lo podían creer.**” (CES, 11)*

La percepción de los referentes sobre estudiantes que no asisten al espacio de referencia

Según la percepción de los referentes, al igual que sucedía con los docentes, la población estudiantil en general de cada centro está bastante desinformada con respecto al PCE. Más allá de los esfuerzos realizados por difundir el programa todavía queda un gran porcentaje de estudiantes que no conoce el programa y mucho menos el objetivo y las actividades que se realizan en el mismo.

Incluso hay una de los referentes que dice, que no solo hay desconocimiento, sino que se da como una cierto prejuicio sobre los estudiantes que concurren, como que pueden tener problemas, etc.

*“Pero a cualquier persona que le preguntas, yo creo que **el noventa por ciento de la población no tiene ni idea de lo que es**, muchos tienen idea (...) como ella dice, y los que saben es porque, o están de alguna manera vinculados o conocen a alguien.” (CES, 2)*

“Tipo la gente que sabe se acerca, o nos miran medio por ahí pero yo creo que todavía esta esa cuestión como que te subestiman o no sé, como que tienen un prejuicio digamos, que entienden que está en el espacio capaz que tiene un problema o tiene que hacer algo y capaz que no se animan a darse cuenta que en realidad es algo abierto. La idea es una cuestión de integración con gente que es de otra generación, que se yo, y capaz que te puede aportar o no. Capaz que son los mismos chiquilines que nos aportan a nosotros. Me parece que es una cuestión de apretura personal de cada uno. Que capaz que en el liceo en

general entre los estudiantes, docentes, etcétera, no se ha dado. Se está dando de a poquito pero muy lentamente, acá muy lentamente.” (CES, 10)

¿Por qué asisten al espacio de referencia los estudiantes, según los referentes pares?

En este punto es importante aclarar que si bien el espacio de referencia no es obligatorio, en ambos centros los articuladores pedagógicos habían puesto como requisito, a los estudiantes que también tenían el componente de la beca, cierta obligatoriedad de asistir. Esto es algo en contra de lo que querían los referentes pares, aunque varios de ellos nombraron esta situación como un hecho positivo a la hora de que sirvió de “enganche” para que algunos de los estudiantes comenzaran a asistir al espacio de referencia en forma asidua.

Más allá de este hecho, las razones esgrimidas por los referentes pares fueron las siguientes:

a) Conocer un nuevo camino:

La siguiente cita habla sobre el tema de que el “camino estudiantil” no tiene por qué terminar en la educación media. Y recalcó como uno de los valores que tiene el espacio de referencia, el mostrar al estudiante que existe una tercera etapa la cual también puede ser transitada por el mismo. Más allá de que oficialmente no es el objetivo del PCE que los estudiantes de secundaria continúen la educación en el siguiente nivel si fue expresado por el referente como un objetivo deseable que los estudiantes se sigan perfeccionando si lo desean en su rubro y a otro nivel educativo. Vale aclarar que fue el único de los referentes pares que nombró este tema como una de las posibles razones que tienen los estudiantes para formar parte del PCE.

“Los estudiantes los van comprendiendo, al principio no sabían de qué se trataba ahora ya viene. Ven que es algo diferente, que es un espacio de distención, las idas a facultades. Abrir la mente, que el camino no se termina acá, como bachiller vas a tener laburo pero puedo saber algo más de lo que me gusta tanto” (CETP-UTU, 1)

b) Individual y vincular

El segundo eje refiere a una cuestión de necesitar ayuda, si se quiere una razón de asistir al PCE que es más individual o como lo dice el entrevistado, más de bajo perfil. Son estudiantes que no están a punto de abandonar los estudios, ni que tienen grandes complicaciones para finalizar la educación media. Son alumnos que no se sienten muy integrados al centro, es decir con sus compañeros y por otro los que tampoco tenían una buena relación con los docentes.

El referente par, el articulador pedagógico, cumplen un rol amortiguador y de “válvula de escape” donde el estudiante encuentra un apoyo para superar estos obstáculos y mantenerse estudiando. Es decir conoce y se integra con otros compañeros así como también obtiene un tercero que medie entre él y el profesor en los casos que se necesite.

*“Primero la forma de hablar. No sé si los profesores les ladran o como es la historia pero no hay buen vínculo. Igual hay que ser realista que **andá a saber cómo les responden los chicos**, como que no hay buen vínculo. Y ellos lo que si les preocupa es el tema de la nota, dicen que no van a exonerar la materia, que no sé qué, y **le echan la culpa siempre al profesor pero hay que ver como es el tema**. Pero en cambio hay otros profesores que los valoran y se sienten apoyados, eso hace que les guste la materia.” (CES, 6)*

*“...en general son gurises como que hacen el esfuerzo. **No les va horrible, a ninguno le va horrible en el liceo, no son de esos como que se rindieron ya digamos. Son gurises como que le están metiendo, que les cuesta más o que tienen una situación de trasfondo medio complicada, que está bueno un apoyo, un apoyo así, pero...Y la mayoría (...) a veces como muy aniñados, muy inocentes, que no son de los que tienen grandes barras de amigos, capaz que un poco más solitarios**, todo depende, como que eso es medio el perfil. En nuestro espacio la mayoría son de cuarto que también es diferente, parece que no pero hay tremenda diferencia de cuarto a quinto, se nota pila la edad a esa edad.” (CES, 11)*

c) La integración y lo afectivo

La integración y lo afectivo también son vistos como una de las razones que tienen los estudiantes para concurrir al espacio de referencia. Se hace alusión a lo lúdico, a la importancia de un espacio que no es curricular, a la integración entre los estudiantes que concurren al espacio. Un ejemplo de esto está en las cita de los referentes de CETP-UTU donde se coloca como un logro el haber integrado a los alumnos de dos

orientaciones distintas, informática y química, cosa que no sucedía en un comienzo donde cada estudiante se relacionaba con otro de su propia orientación.

Por último el tema de que cada uno comparta sus experiencias y sus problemas en el estudio hace que el estudiante se dé cuenta de que no está solo, que los problemas que tiene él también los tienen otros y de esta forma ver que si otro pudo continuar y finalizar los estudio el también.

*“Es como que yo los veo de ese lado. **Por algo ellas vienen, por algo ellas se quedan.** Pero acá dentro estamos derivando (...) un poco para afuera, para afuera del espacio, pero somos humanos y no podemos. **Se ve que, para mi ellos tienen miedo que el espacio se transforme en clases curriculares...** Se ve como que se lo toman como que no es el liceo. Me gustó en realidad que me dijera eso, (...) A mí me copó que me dijeran que no quieren estudiar en el espacio (...) porque si ellos se sienten incómodos acá para que les vas a prender un soldadito más que no tiene nada que ver.” (CES, 10)*

“Creo se está armando una confianza, hoy hubo beso antes era solo hola, de a poco se está haciendo. La mayoría de las actividades son fuera de la UTU, con merienda compartida.” (CETP-UTU, 1)

“Intentamos que los de segundo ayudaran en grupos de estudio a los de primero, pero eso fue difícil. Ahora se están integrando entre las disciplinas antes se juntaban los de química por un lado y los de informática por otro ahora no, se están integrando más.” (CETP-UTU, 1)

“Lo de integrarse les sirve para saber que hay otros que están igual, que ellos pueden, si él puede yo también” (CETP-UTU, 1)

2.3) Relacionamiento de los referentes pares con los docentes

El relacionamiento entre los referentes pares y el plantel docente de cada institución fue bastante acotado ya que se debe tener en cuenta que el programa no estipula que necesariamente deba haber un contacto entre ellos. Más allá de esto, al trabajar en las mismas horas y en un mismo lugar hace que el contacto se dé en ciertas instancias.

Las siguientes citas denotan claramente algunas de las dificultades percibidas por los referentes pares en el relacionamiento o el tarto con los docentes:

Por un lado, la desinformación de los docentes ya mencionada en el capítulo anterior, donde varios mostraban no conocer los objetivos del programa. Por ejemplo a

los referentes pares les llamaba la atención que los docentes desconocían algunos de los objetivos más importantes que tiene el programa para ellos, además de la mejora académica, que es potenciar el aspecto social y la integración del estudiante.

“...habían docentes que decían que el programa se tenía que basar en solo si los gurises subían la nota. Entonces claro, no todos subieron la nota, o capaz que no sé, subieron algunas pero no era que pasaban el año así olímpicos. Entonces decían que capaz que el programa estaba mal, no sé qué, hasta que se dieron cuenta que el programa no solamente se enfoca en eso sino a todo lo que ya te contamos de la persona, tomarlo como una persona.” (CES, 2)

Se pueden observar las expresiones de que la llegada a una institución con ciertas normas y estructura establecida fue difícil, en especial en el espacio de referencia que justamente se basa en lo contrario. En la espontaneidad, el vínculo personal, escuchar al estudiante, integrarlo al grupo, etc. La idea es que el estudiante sea escuchado, se sienta reconocido y deje de ser un “número” en el sistema.

“Llegar a una institución es difícil. La institución tiene toda su estructura y como que venir y además tratar de romper con una estructura establecida, porque justamente es un espacio que es bien distinto a lo que ya está armado, es difícil. A veces, nosotras venimos del año pasado. Ahora hay referentes este año que arrancaron este año, pero nosotras por ejemplo venimos del año pasado (...) Y de repente vos pasas por acá, claro. (...) Y de repente hasta el día de hoy vos venís y mucha gente no sabe quién sos, y estuviste viniendo el año pasado todas las santas semanas, porque no faltaba. Que vos digas “me viste todo el año pasado, me ves ahora y no tienen idea quien sos”. (CES, 2)

A su vez en ambas instituciones CES y CETP-UTU, hubo un cierto temor de los docentes en que los referentes venían a dar clases, a sacarles el trabajo, es decir se sintieron de alguna manera “invadidos o amenazados” por los referentes que tuvieron que sobrellevar esto de la mejor manera para poder seguir en el programa y demostrarles a los docentes que su función y su objetivo no era ese.

“O sea, más allá de los tiempos burocráticos que tiene secundaria y no sé qué, vos veías que no (...). Y este año no, después de un año de nuestro trabajo que la remamos y la remamos, vieron que servía para algo y que además no veníamos... Había docentes que decían que veníamos a sacarles los puestos por ser universitarios a los docentes (...). Y nada que ver porque no cumplimos la función esa pero ni a palos pero por eso, habían muchas cosas así en el colectivo. Este año no, este año por suerte es diferente la dirección, diferente con nosotros.” (CES, 2)

“Si hay una resistencia a lo nuevo y a veces hay como un sentimiento de omnipotencia, de cómo que desplazas el lugar. Pero me parece que se da en

todas las instituciones cuando (...) La carrera por las sillas se da, entonces eso lo siento. Pero también si entras con eso (...) no vas a poder laburar... Y también es como se pare uno.” (CES, 12)

También queda en evidencia la desconexión de los docentes con el programa, una vez más, por ejemplo cuando dice una de las referentes que es el segundo año que trabaja en el liceo y hay varios docentes que no saben quién es o que viene a hacer. Nuevamente creo que estas acciones dan cuenta, de la notoriedad que tiene el PCE para los docentes y de la desconexión existente también entre docentes y los referentes.

Varias fueron las estrategias llevadas a cabo por los referentes para contrarrestar estas situaciones, una de ellas fue tener que aclararle a los docentes que no eran clases de apoyo, esto en la CETP-UTU. En el CES, se dio hasta que dejaron de ir a algunos espacios del liceo como la cantina para evitar confrontaciones o “situaciones incómodas”.

“Bueno, en la cantina nos pasó. Que fuimos a pedir una tijera o no sé una pavada, no, porque hicimos una merienda compartida, que nos calentaran un lactolite, no sé qué “¡ay! ¿Y ustedes de donde son? ¿Son referentes no? Siempre vienen a garronearnos” dijo. Ta, nunca más fuimos a la cantina. Como que no están acostumbrados a esto así.” (CES, 11)

“Con los docentes también les aclaramos que no éramos apoyo académico, era de las primeras preguntas que nos hacía, no les gustaba que fueras a dar la misma materia que ellos daban” (CETP-UTU, 2)

Más allá de estas dificultades los referentes continuaron con el trabajo y vale aclarar que hay citas en las que se demuestra que su mejor aliado ha sido el tiempo. En este sentido se puede decir que ha habido un período de adaptación entre “programa e institución” en que poco a poco se ha ido mejorando la convivencia, pero no sin haber ciertas “resistencias” previas.

2.4) ¿Por qué ser un referente par?

En el siguiente eje de análisis haremos referencia a las motivaciones de los referentes pares para realizar su tarea, que es de carácter voluntario y no remunerada. Este es el componente del programa más innovador y también el más nombrado por docentes y estudiantes ya sea para elogiarlo o criticarlo. He aquí la pertinencia de analizar las

motivaciones que tienen estos estudiantes de carreras universitarias y de formación docente para decidir inscribirse en el programa y convertirse en referentes pares.

La idea es analizar las respuestas de los referentes, intentando dar un sentido de la realidad de estos estudiantes terciarios que se encuentran vinculados al PCE.

Podemos decir que se vieron tres tipos de motivaciones en las respuestas de los entrevistados: a) Instrumentalista o instrumental racional, b) Valores, c) Afectivo.

a) Motivación instrumentalista o instrumental racional

Lo que pasa a primer plano es un interés concreto en un beneficio material, institucional o de otra índole no valorativa ni afectiva que puede ser entendida en términos más individualistas y relativamente desligado de la preocupación por los demás. Es la acción más racional, resaltando lo racional en términos de cálculos de medios para alcanzar un fin, racionalizando las consecuencias de la acción y midiendo la efectividad de los medios en relación al resultado que obtengan. En este caso se resalta el beneficio individual e instrumental que tienen los referentes pares en el caso de que obtienen experiencia práctica para su carrera profesional o laboral. Más allá de esto no hay que dejar de reconocer que más allá de que la motivación sea más que nada individual y “egoísta”, la tarea no deja de ser voluntaria, por un beneficio al “otro” y sin ningún beneficio material concreto.

*“Yo hice un postgrado de orientación educativa en la católica y mis compañeros son todos vinculados a instituciones, entonces dije **debo meterme en una institución educativa para hacer alguna experiencia**. Entonces un trabajo formal se me hacía más difícil por los horarios, además tuve un hijo, entonces decidí ser voluntaria. Entonces me llega el mensaje de Antel y me enteré por ahí del PCE. Elegí la UTU porque me quedaba cerca del colegio de mi hijo” (CETP-UTU, 1)*

*“Hay mucho de psicología también, como que lo que más se repite acá, muchos psicólogos y muchos de ciencias. Pero como que **los de psicología vienen a experimentar un poco y nosotros a otra cosa diferente**.” (CES, 11)*

b) Motivación valores

Llamo motivación fundada en valores a aquella que responde a la creencia en un horizonte valorativo que es deseable y que el sujeto espera poder contribuir a realizar. En este caso, se trataría de la continuidad de los alumnos de secundaria en el sistema educativo. Esto no quiere decir que no conlleve algún grado de satisfacción personal, pero lo que se subraya es el valor del fin último que se quiere lograr. En general, es un perfil que aparece, igual que el afectivo, desligado de intereses materiales, como remuneraciones o beneficios privados, y fundado en valores como la solidaridad. Es decir, los fines buscados son indiscutibles, se busca encontrar los mejores medios para encontrar dichos fines.

Dos de los referentes pares pueden ser incluidos en esta categoría. Uno de ellos hace énfasis en la importancia del progreso de los estudiantes y el egreso de secundaria. Cabe destacar la crítica que esta persona realiza acerca del aumento de la importancia de los bienes puramente materiales, y la desvalorización de conductas o comportamientos solidarios que no implican provecho económico alguno.

*“Y lo otro es que, por ejemplo, vos estas contando lo que estás haciendo como referente par y te dicen “¿Y te pagan con eso?”. No, es honorario. **No esperamos nada acá, o sea una remuneración. Y la gente a veces tampoco puede creer eso, que seamos solidarios entre nosotros con la gente y queremos el progreso de la personas, nada más, y nada a cambio.** Es como que no se, el mundo está muy... todo tiene que ser económico o por algo, nada funciona así. **La retribución o la satisfacción nuestra es que en algún momento progresen y que salgan del liceo bien, o que salven el año, o que se enganchen.**”(CES, 2)*

En el segundo caso el objetivo es el logro de algo valioso al largo plazo, a diferencia del caso anterior. Se habla de una “meta” a alcanzar que, aunque no se la mencione expresamente está sin duda vinculado al éxito educativo de los jóvenes que intervienen en el programa. Un elemento valioso del discurso es la idea de que semejante logro implica un orgullo personal por parte del referente, a pesar del esfuerzo que conlleva.

*“Me enteré por un compañero de trabajo y estudio sistema y **me gustaba la idea de colaborar con los chiquilines que estudian sistemas y por ahora estoy copado con la idea, pero me gustaría ver el resultado a largo plazo, que se cumpla la meta, eso estaría bueno...** La idea es tener una continuidad y lo que*

más me gustaría es ver al chiquilín bachiller. Yo por dentro siento un orgullo tremendo, el esfuerzo es del pero está” (CETP-UTU, 2)

c) Motivación afectiva

Esta acción no está puesta en la instrumentación de los medios hacia los fines, sino que el valor está puesto en el medio mismo, el sujeto actúa por los momentos emotivos mismos.

Por ejemplo en el primer caso se da la identificación con el estudiante: gente mayor que se identifica con experiencias de los estudiantes que él o ella ya han vivido y siente un afecto hacia esa clase de acciones.

“...está bueno porque es una forma de ayudar a los demás y además otra de las cosas por las que vengo este año es porque yo estuve en la de ellos y pasé por las mismas cosas, entonces está bueno mostrarles que todos vivimos las mismas inquietudes y miedos, y como los vamos pasando. Y después porque tuve la edad de ellos y pasé por lo mismo y está bueno poder demostrarles a los demás que sí se puede y que es una etapa difícil pero se puede superar.” (CES, 6)

“me pareció buenísimo la idea de poder desde mi lugar, que es simplemente tener más años y más experiencia en el estudio, darles una mano, y me pareció bárbaro. Tenía el tiempo y me gusta la interacción del grupo, las cuestiones del voluntariado me gustan. Siempre me gusta dar una manito en lo que pueda y la verdad que fue por ese lado, una situación bastante particular (...)” (CES, 7)

En otros entrevistados la motivación venía por el lado de complementar los estudios con otros aspectos menos formales, y más humanos. Donde no solo la retribución es para los estudiantes del programa sino para ellos mismos como referentes.

*“En realidad todos se cuestionan por qué estoy acá cuando estudio economía, como que no tiene mucho que ver, pero yo pienso que sí. Primero porque veo las cosas de otro punto de vista, diríamos... **Compenso lo que estudio con esto que es más práctico. Me parece que es re valioso para la vida** y también que tengo buen vínculo con los adolescentes y siempre me gustó mantenerlo. Entonces **vengo re motivada** con eso, por las respuestas que ellos te dan y con lo que uno aprende porque (...) mantenerse con los jóvenes para no quedar atrás...” (CES, 6)*

*“Y yo decía **“bueno, espero que algo les deje”**, hasta que te digo, lo que surgió fue eso: **integración y compartir. Y a mí nomas con eso, a mí me dejó “bueno, algo hicimos”**. Yo no sé si, lo que te digo, hay miles de cosas a mejorar. Hay pila de cosas a cambiar, a plantear a todo. Pero a mí con que me digas **“a algún***

chiquilín le hice la diferencia” aunque sea por un ratito, ta, con eso me (...). Con qué este año un chiquilín te vea por los pasillos y te salude, y que se pare a darte un beso. Que no te diga “hola” como un profesor. Y que de repente te lo encuentres en un ómnibus y se te siente y se te ponga a charlar, a mí eso me hace la diferencia.” (CES, 2)

Más allá de la división del análisis de las motivaciones que se pueden hacer observando estos fragmentos, debemos decir que no hay una sola motivación dentro de cada referente, sino que más bien son varias para cada caso.

Los tres ejes de análisis son a razón de poder analizar dichas motivaciones. La motivación “a” es la instrumentalista, en este caso el ser referente es un medio en sí mismo y el elemento motivante es de carácter más individual o personal. Es decir más allá de que la labor del referente es voluntaria y no remunerada, eso no quiere decir que no existan razones individuales del propio referente como en estos casos que son adquirir experiencia laboral, tener experiencia con grupos en el caso de los psicólogos, etc.

La motivación “b” de los valores refiere a un incentivo más bien de logro, ser referente es un medio para obtener una satisfacción personal de haber colaborado en que un estudiante logre ser bachiller y por lo tanto finalizar la educación media.

La motivación “c” es de carácter afectiva, hace referencia más que nada a factores vinculares y emocionales no tan relacionados con el crecimiento y el logro personal. Son incentivos que van más bien a los vínculos interpersonales, el sentirse mejor del referente y del estudiante, un bienestar recíproco.

Más allá de que la motivación “a” es de carácter más individual y si se quiere “egoísta”, debemos también tener en cuenta que en los otros dos también existe una retribución en el caso “c” es afectiva y vincular, en el caso “b” es una retribución más bien moral, del “trabajo terminado”.

2.5) Puntos a mejorar y críticas en la implementación del PCE según los referentes pares

Podemos decir que las críticas o puntos a mejorar nombradas por los referentes pueden ubicarse en cuatro niveles de análisis: a) referentes pares, b) espacio de referencia, c) institución, d) PCE.

a) Referentes

Una de las críticas principales está muy relacionada con el punto anterior del análisis (2.4) referido a las motivaciones de ser referente par. Debemos mencionar que en el PCE existen dos tipos de referentes: están por ejemplo algunos de los referentes que concurren al espacio no por simple voluntad sino para recibir créditos de estudio y finalizar una de las materias curriculares de la carrera (en estos casos eran estudiantes de psicología y magisterio). Este “otro tipo de referente” no era aprobado o visto como igual al “referente típico, que es voluntario, el que hace la misma acción pero buscando en palabras de unos de los referentes “el impacto social”, es decir se refiere al que no recibe nada a cambio sino que lo hace por la simple satisfacción personal de haber ayudado en la tarea y haber realizado una buena obra. Este “nuevo referente” es percibido por el “referente típico” como alguien distinto, que no tiene el mismo compromiso y las mismas intenciones “voluntarias” que él. Lo ven como alguien que de alguna manera tiene un interés que no es “puro”, sino que es un interés en hacer un bien común pero con un fin personal concreto.

“Los pasantes si bien tienen el mismo rol están en otra sintonía no es lo mismo. Si bien está bueno el aporte que pueden hacer y está copado...es diferente... cuesta moldearlo porque somos perfiles diferentes a lo mejor no tenemos el mismo objetivo. No hemos logrado reunirnos fuera del espacio, lo hemos hecho pero a medias.” (CETP-UTU, 2)

“Los de magisterio han faltado al 98% de las reuniones” (CETP-UTU, 2)

“Lo de las pasantías yo lo entiendo, pero nadie te controla, después te dan unas preguntas y ta. Las motivaciones por las que venimos son distintas, unos venimos preocupados por lograr un impacto social y otro viene motivado porque quiere salvar una materia... Eso del compromiso para hacer una reunión y después no vienes a la reunión... ta le envías el mail de onda.” (CETP-UTU, 2)

“El año pasado se manejó la posibilidad de otorgar créditos en la facultad por participar como referente en el programa y mucha gente estaba de acuerdo. Yo por ejemplo no estoy de acuerdo, para mi tiene que ser voluntario totalmente.” (CES, 2)

Como dice este último entrevistado, el ser referente par, voluntario y el no obtener un beneficio personal marcan una diferencia con el “nuevo referente” que va a cumplir el mismo rol pero no cumple las demás condiciones para ser un “referente par típico”.

El espacio de referencia

Más allá de la motivación de los referentes también hubo críticas o dudas sobre los siguientes aspectos, por ejemplo: lo difícil que es coordinar los espacios de referencia, definir su rol al comienzo de las actividades en el espacio de referencia, son dificultades con las que tuvieron que trabajar cada uno de ellos en los centros que se les asignó. El tener una completa libertad para la preparación del espacio es un beneficio pero al mismo tiempo un obstáculo, ya que la preparación de cada actividad se hace más difícil, para coordinarla, para atraer el interés de los estudiantes, para que se incorporen nuevos estudiantes que no estén concurriendo al espacio, etc.

“Eso para mí es algo re (...) el tema de formar un buen equipo de trabajo. Y yo siempre lo remarco, que nos cuesta horrible convocar a más estudiantes. Eso es algo que no sabemos mucho ni por donde, porque lo pensamos y lo volvemos a pensar pero creo que va a seguir siendo un tema a mejorar. Y de alguna manera ver como se le puede llegar a un chiquilín de entre 16 y 17 años, sabiendo que un cartel o pasar por la clase a hablarles no les llega, como sería la forma de llegarles. Pero ta, es como que se nos dificulta bastante y yo creo que es una de las cuestiones básicas a mejorar como para hacerlo más...” (CES, 2)

Los referentes toman como parte de su tarea y por lo tanto de su responsabilidad la convocatoria a los espacios de referencia. Aparentemente el programa dentro de los estudiantes y docentes no se conoce más allá de que era el segundo año que se implementaba en ambos centros de estudio. Los referentes se quejaban que no sabían o no tenían formas de convocar a los estudiantes a los espacios de referencia, la mayoría de los que concurría eran los estudiantes becados, llegando a participar un porcentaje muy bajo de la población no becada.

Además cabe aclarar que la llegada de los estudiantes al espacio de referencia para el programa y para los referentes no debe ser obligatoria, sino por la propia voluntad de los mismos. Esto en los hechos no era siempre así, por ejemplo en el caso

de la CETP-UTU el articulador había puesto el requisito de que si tenías la beca debías concurrir al espacio de referencia por lo menos alguna vez en el correr del mes. Esta situación marca una contradicción entre lo que propone el programa y la aplicación en cada centro. Más allá de esto los referentes pares de la CETP-UTU, comentaron que esto si ayudó para que comenzara a funcionar mejor el espacio de referencia e inclusive como “gancho” para atraer y convencer a los estudiantes de que el espacio de referencia le podía ser de utilidad y se sentiría a gusto concurriendo.

“Bueno. (...) porque claro, nosotros venimos con la idea de discutir temas, de hacerlos pensar. Y a veces no. Es muy difícil hacer una discusión. Y a veces eso como que... bueno, les propusimos que vengan a dar charlas (...) no, charlas no quieren nada. Son como muy inocentes todavía y todos les entra por el lado del juego, por el lado didáctico. Es muy difícil hacer una discusión.” (CES, 11)

“La mayoría de los estudiantes viene por la beca”. (CETP-UTU, 1)

Un tercer tema es la rotación de los propios referentes, que fundamentalmente al principio también dificultó los trabajos de coordinación. Es difícil cumplir con la tarea de referente si no hay un mínimo de estabilidad en el tiempo del equipo donde este comienza por conocer al resto de los referentes, a los estudiantes que concurren al espacio de referencia, al articulador pedagógico y al entorno del propio centro.

“... tuvimos un problemita por ejemplo en este grupo que yo vengo los lunes de doce a dos, por el tema de los referentes que fueron cambiando, primero éramos un montón y después se fueron yendo.” (CES, 6)

“Fue complicado desde el principio, se fueron y vinieron muchos referentes, al final quedamos nosotros. Después tratamos de traer chiquilines al espacio, que se fue dando lento, lo que mejor funcionó fue el boca a boca.” (CETP-UTU, 1)

b) La institución

Otra línea de las críticas apunta a la dimensión institucional, por un lado se critica la parte burocrática, las dificultades que tienen los referentes para hacer cualquier tipo de actividad que sea fuera de lo curricular y de la institución. Algunas de estas dificultades están puestas en la burocracia existente para pedir permisos de salidas o paseos, en la compra de materiales, inclusive también en el otorgamiento y cobro de las becas.

“Pero ta, acá nosotros tenemos limitaciones, la burocracia de este liceo te mata a veces para hacer millones de cosas, desde un paseo, no. Que tenés que pedir permiso a la dirección, permiso a todos los padres, conseguir esto, conseguir que los profesores te acompañen porque no van a ir solo contigo. Entonces hay cosas que, de repente entras con un montón de expectativas que después hay pila de cosas que no puedes hacer” (CES, 11)

“Cada actividad que quieres hacer hay millones de permisos, o si (...). Ellos nos dieron una caja de materiales con un montón de cosas (...) De donde sacas la plata (...) Es como que mucha burocracia y al final terminas comprándolo vos porque si bien comprás tres cartulinas (...) lo comprás vos, no vas a ir a pedir porque es tanto el trámite que de una semana a otra... Eso es lo que me parece como que falta un poco de articulación, que las cosas están pero falta como que articularlas mejor como para que sea más expeditivo y no tanto en escribir para que lo quieras y con qué fin.” (CES, 11)

Más allá de esos problemas puntuales del cotidiano de cada centro y de cada espacio de referencia, esto esconde una cierta resistencia o mirada de los docentes hacia el programa. Es decir para los referentes existe una cierta incompatibilidad o dificultad en aceptar el PCE, que viene con una propuesta diferente a los que es la educación formal y curricular. Es muy difícil que los docentes vean al programa como algo útil, si el mismo no tiene logros a nivel de rendimiento, la suba de las calificaciones del estudiante que concurre, etc. Es por esto que varios docentes lo veían como una solución o un componente complementario a sus clases. Cuando en realidad los referentes lo perciben como algo mucho más vasto o más profundo que esto, que abarca aspectos sociales del estudiante, como la integración y el compañerismo.

“Y me parece que justamente como dice Flo, la retribución es esa. (...) me importa mucho más, como me decían los chiquilines “¿Qué les dio el espacio?”, “para mi me dio fue un compartir y la integración. (...) en realidad muchas veces el abandono no va en la cantidad de bajas que tengas, va muchas veces por sentirte fuera de lugar o por no tener gente con quien relacionarte, por sentirte discriminado, por no sentir que tenés ni un lugar, ni amigos, ni nada. Entonces para las bajas también en el liceo hay clases de apoyo. Y si, cuando podemos hacerlo lo hacemos, no hay drama, pero también darle un lugar a esta otra parte que es la que capaz que el liceo no te da un lugar y capaz que el chiquilín es en la parte en que se siente peor. Porque las bajas las puedes subir con la ayuda de un profesor pero esas cosas, son como....” (CES, 2)

“Los docentes lo veían como un espacio para solucionarles problemas y querían mandarnos alumnos con ciertas dificultades, cuesta como adaptarlo a

un espacio dinámico a un chiquilín que no tiene las capacidades estándar”.
(CETP-UTU, 2)

“No tenemos un lugar, un espacio físico, son circunstancias que hablan de cómo se toma el programa. Es algo nuevo genera dudas, se rompe con la docencia tradicional” (CETP-UTU, 1)

La siguiente cita deja traslucir muy bien esta diferencia entre lo que los docentes creen que es el programa en comparación con lo que el programa se propone y más específicamente con lo que los referentes hacen y están convencidos que deben hacer:

“Es una cuestión media inflexible que obviamente, cuando se los dije me querían matar, y yo obviamente era la rebelde. Es como ellos lo marcan, ellos son una institución, que se yo, pero a su vez como que no logran entender el plan. Yo creo que el plan es una cuestión de marcar esa flexibilidad y que justamente la institución liceo se empieza a romper en el sentido de institución, del miedo al monstruo del liceo para con los estudiantes que no quieren saber nada. Que ellos vean en vez de un gigante de ladrillos, vean una casa de ladrillos. Me parece que ellos se siguen parando del lado del gigante de ladrillos. Entonces parándose de ese lado es difícil, porque es gente de otra generación obviamente también y que, ya te digo, para mí el plan para mí lo aceptan a medias. Te acepto si me haces que los chiquilines suban dos o tres materias, ya si me haces un paseo no te acepto, no te digo por este caso digo, pero... Es como que a la hora de vos querer plantear algo más lúdico o algo para que ellos se desarrollen en otros ambientes, ellos ahí ya te están, te dan mil vueltas. Capaz que querías hacer algo el sábado y tenés que hacerlo dentro de tres meses. Es medio careta en ese sentido el trato con la institución.” (CES, 10)

c) **El PCE**

Estas críticas recaen más que nada sobre la parte de gestión del programa, por ejemplo la falta de difusión y de información que existe a nivel del público en general, es decir no solo referida a los funcionarios de los centros de estudios.

*“Yo creo que **tampoco está difundido a nivel nacional el programa**. Vos te paras en la calle y le preguntas a una persona (...) y no sabe ni que es. Y el que sabe está mal informado y te dice “ah, es algo que el gobierno da plata a uno que no hace nada y ta, y siempre le están pagando a gente que no hace nada”. Me parece que **debería haber mejor difusión del programa**, pero eso es por parte de...”* (CES, 2)

Otras de las críticas son referidas a la gestión del programa, a la coordinación del programa y específicamente a la asignación de las becas. La asignación de las mismas

depende del centro de estudio y la coordinación del programa. La lentitud en ejecutar las becas de ayuda económica, dificulta el comienzo de los espacios de referencia, ya que los estudiantes becados son los primeros en concurrir y además también los que son los mejores reclutadores para el programa de estudiantes no becados.

“Y después lo otro fue que las becas se dieron tarde por eso también llegaron muchos chiquilines después de empezado el año.” (CETP-UTU, 1)

“Faltan talleres, falta planificación estricta. Puedes planificar el pago de las becas, es algo que se puede pautar.” (CETP-UTU, 1)

“Por la institución nos sentimos apoyados, el programa me parece que aún está en gestión, está madurando, tiene sus tiempos. De la institución esta solo el referente, el resto por ejemplo la dirección nos dice ustedes si necesitan algo pidan pero no hay involucramiento, supongo por las miles de cosas que deben hacer.”. (CETP-UTU, 2)

Más allá de esto la mayoría de las críticas realizadas por los referentes nunca se refirieron al programa en sí, es decir, a la idea que se intenta llevar a cabo, más que nada todas las críticas estuvieron en las cuestiones de ejecución y de los por menores cotidianos de cada centro de estudio investigado. La siguiente cita refleja la única crítica en si sobre el programa, es decir directamente relacionada con el mismo.

“Es personal lo que digo, pero a mí me parece que debería haber un vínculo mayor entre un referente par y la familia. Porque el gurí viene de algún lado, no sale solo de la nada, y estaría bueno conocer el contexto y yo que sé, tener un dialogo con los familiares aunque sea una jornada o algo que los vincule un poco más, porque ellos ni saben quiénes somos, no nos conocen la cara ni nada, no saben qué onda, nada. No saben nada de nosotros ni nosotros de ellos. Y es como que hay terrible brecha que no se ha solucionado, no se ha pensado. No sé.” (CES, 2)

EN SUMA...

Los referentes pares, son estudiantes universitarios y de formación docente, que son externos a la institución, que son voluntarios y que su trabajo es no remunerado. Realizan una tarea que intenta, en sus propias palabras, “causar un impacto social”, sin pensar en las trabas burocráticas, jerárquicas e institucionales. Intentan acoplar al modelo de la educación formal otra manera de educar y de “llegarle” a los estudiantes, desde lo vincular y afectivo separándose del paradigma de la educación formal.

Son un colectivo que es externo, que no está empleado por la institución donde hacen su tarea de referentes pares (los centros de educación media) e intentan acoplar una manera de transmitir otro tipo de conocimiento que el CES o la CETP-UTU no podían brindar hasta ahora. Todos los referentes en sus discursos se referían al programa como una oportunidad de hacer algo bueno, crear vínculos entre los estudiantes y ayudarlos a estos a integrarse en el centro de estudio y con sus compañeros. A su vez se daba esa doble experiencia, donde para los propios referentes también era una parte de su formación. El ser referente fue nombrado como una experiencia muy enriquecedora, inclusive todos ellos respondieron que volverían a ser referente nuevamente si tenían la oportunidad.

En general, en los discursos de los referentes pares se puede notar una tensión que existe entre lo formal, curricular y el espacio de referencia. Por un lado lo curricular, lo que los docentes le reclaman al programa y en parte también es uno de los objetivos, que en resumen es que los estudiantes mejoren las calificaciones, además de por supuesto mantenerse en el sistema educativo. Por otro lado el espacio de referencia, con los referentes pares que intentan alejarse del rol formal del docente, de la jerarquía, dándole una mayor importancia a lo vincular y a la integración del estudiante.

Estas lógicas organizacionales diversas y distintas son las que pueden generar resistencias o tensiones en lo que respecta a la aplicación del PCE y pueden llegar a ser un obstáculo para lograr de sus objetivos.

3) LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Hasta ahora hemos explorado las perspectivas y las opiniones de los docentes y los referentes pares. Ahora, ¿Qué piensan los estudiantes sobre el programa y su aplicación en la educación formal? ¿Cuáles son las ventajas o desventajas que le ven?

3.1) Actividades en el programa

Las actividades de los espacios de referencia están más bien orientadas a la cuestión de lo social, lo lúdico y actividades que motiven la integración de los estudiantes a participar.

Los estudiantes valoran mucho estos aspectos no curriculares, donde pueden expresarse más libremente que en una clase formal y donde se siente de alguna manera entre sus “iguales”. A su vez tienen la libertad que no poseen en el resto de las clases formales para plantear todas las temáticas de interés que deseen y las pueden trabajar en estos espacios. Es decir, que el espacio de referencia es visualizado como una opción, la cual es mucho más “flexible”, que la clase tradicional y donde el estudiante encuentra estas otras cosas que el espacio de clase curricular no le permite.

Inclusive además del tema social y de integración también surge el tema académico, donde varios de los estudiantes entrevistados declara que el espacio lo ha ayudado en la parte formal de las clases, a entender temas que no había entendido en clase, preparar exposiciones para presentar clase, aclarar dudas, terminar deberes, etc.

“El año pasado no hicimos (...) pero este año ya se implementó, y por ejemplo se hizo un paseo, que fue el otro día (...) Al principio se hizo una grabación. Y después también (...) actividades, por ejemplo jugar a (...) O sea, todo lo que involucre conocernos a los que estamos dentro. El punto es ese. Aparte de ir a aprender o que te den una mano es sociabilizar con el resto de los compañeros” (CETP-UTU, 2)

“Más que nada actividades didácticas. Encuentros, un espacio cultural diría yo.”(CETP-UTU, 8)

“A mí me gustaría mantenerlo como está. Si hay que mejorar por ejemplo hablar más temas y todo eso, me gustaría conversar sobre la violencia doméstica, el maltrato sexual y todo eso. Esta bueno, son temas medio que te atraen... Yo no le cambiaría nada porque está bueno y puedes hablar, compartir tus opiniones y todo adentro de este espacio.” (CES, 3)

*“En el programa **hemos hecho varias actividades**. La más reciente por ejemplo fue hacer unos carteles para propagandear una fiesta que se va a hacer en el liceo por el día de la educación. **También hemos hecho un proyecto para atraer más gente al espacio de referencia**. Hemos trabajado sobre las materias que tenemos dificultades, y también estamos haciendo un proyecto que empezamos el mes pasado, que es ver que carreras podemos elegir, que nos conviene seguir para llegar a ser lo que (...) una de las cosas por las cuales venimos. Tenemos dificultades para entender algún tema lo traemos al espacio de referencia, lo planteamos (...) las dudas que tenemos y muchas veces nos ayudan a terminar deberes, a comprender (...) En nuestro espacio de referencia, como generalmente la mayoría de los espacios de referencia deben tener, tenemos dos horas y los separamos en dos partes. Una como quien dice para distenderse, estar en un entorno menos estricto, y otra para trabajar lo que necesitamos trabajar. Porque así el espacio de referencia es atractivo para que sigas viniendo (...) y **no es como venir por una obligación de venir a una clase.**” (CES, 8)*

*“Sí. Pienso estar en el próximo programa, de hecho (...) reglamentarse en el 2012. Así que ya saqué la página para reanotarme porque es algo que me gusta. **El espacio de referencia tiene la seriedad de una clase pero no te exige tanto**. Es decir, tenés la seriedad y vos lo podés hacer de forma cómoda. Por ejemplo, en la clase normalmente no están permitidas las bromas y en el espacio de referencia alguna broma podés hacer, y como que las cosas se hacen menos pesadas. Además, sobre todo cuando tenés que dar un oral, te sirve venir a un espacio de referencia porque se ofrece generalmente incluso para escucharte el oral como para que se te pase la vergüenza y no tengas vergüenza de ir a la clase para hacerlo. En las primeras clases me costó mucho darle (...) el espacio de referencia los orales que me pedían, pero me ayudaron mucho porque fui al salón y ya lo di, más que un error que me puede pasar, que ya me pasó, no me va a pasar. Y uno ya va más tranquilo.” (CES, 8)*

Por otro lado, los espacios de referencia parecen ser un apoyo importante para la etapa de vida de estos jóvenes, que recordemos son estudiantes de cuarto año y se encuentran en el año en que deben decidir una orientación. Esa decisión es propia del estudiante y provoca un momento de “presión” del tener que elegir tempranamente el futuro que determinará el continuar más adelante los estudios terciarios. El test vocacional, los talleres sobre el tema de que carreras y opciones de estudio existentes al terminar la secundaria, el perderle el miedo a la universidad que es vista como algo lejano por algunos, forma parte de las tareas o las actividades que se realizaron en los espacios de referencia y fueron elementos muy valoradas por los estudiantes.

*“**siguen siendo re copados la gente de ahí adentro. Te siguen guiando todos...** Y por ejemplo lo que me hicieron a mí el año pasado fue guiarme para que*

seguir. Viste que tenés científico, humanístico y biológico o artístico y todas esas manos. Yo estaba en cuarto y ahí me fueron guiando. Me fueron mostrando folletos y todas esas manos para lo que podía seguir y las carreras que podía seguir después que agarrabas eso. Ellos me fueron guiando y así fue que agarré humanístico (...)” (CES, 1)

“Juegos de mesa. Hemos hecho salidas a la facultad de química, ingeniería, expo educa...Lo que más me ha gustado son juegos de mesa (...) se hace difícil conseguir personas para jugar. Como alternativa el póker o truco...” (CETP-UTU, 5)

“Hicimos un viaje a la facultad de química, ahora estamos (...) Ingeniería para integrar las dos UTU. Y después hemos hecho actividades recreativas, todo ese tipo de cosas...” (CETP-UTU, 6)

“Yo me acuerdo que hicimos el coso ese de la presentación, parte del test vocacional, juegos, organizamos clases para los diferentes lunes, taller de temática, y ta, un montón de cosas más.” (CES, 3)

3.2) El apoyo de la familia

Es bueno recordar, que el PCE cuenta además del espacio de referencia, con dos elementos más, la beca de ayuda económica y la firma del acuerdo educativo. La firma del acuerdo educativo no solo es del estudiante sino que también es firmada por la familia. Este elemento del programa fue muy poco nombrado por los actores entrevistados (docentes, referentes, estudiantes), pero si hubieron algunas menciones sobre el apoyo o la percepción de las familia cuando los estudiantes entraron en el programa.

Las primeras dos citas hacen referencia a la posibilidad de la mejora académica y de rendimiento que el programa permitía, inclusive está en las palabras del propio estudiante donde dice que le ayudó a subir algunas materias bajas.

*“Que estaba buena la idea. A mi padre por ejemplo le gustó porque (...) idea de que yo a veces andaba medio complicado. Y por ejemplo este año **me ayudó a subir las materias que tenía bajas y se notó cuando venía y cuando no venía, se notó el cambio.** Entendía todas las cosas que dábamos y estaba todo bien. Se re copó mi padre y me dijo que no había problema, si yo no podía venir el me traía y todo eso, no se hacía problema.”* (CES, 1)

“Y mi familia me dijo que lo aproveche porque era una experiencia para subir las materias que tenías bajas y eso, y que lo aproveche, que no todos tienen la oportunidad de venir aunque ahora me estoy enterando que pueden venir muchos más.” (CES, 3)

En esta última se reconoce el segundo aspecto referido no solo a lo académico sino también a lo social e integrador. Cuando nombra la parte de él “aprender a trabajar en equipo” y “conocer gente nueva”.

“Mi hermana había empezado a venir al espacio de referencia antes que yo. (...) Y comentaba eso con mis padres y mis padres me dijeron que lo aprovechara porque esto me iba a servir, no solo porque conozco gente nueva, no solo porque adquiero conocimiento sino porque aprendo lo que es trabajar en grupo en un ámbito aparte. (...) Y lo otro que me (...) a venir tanto fue los compañeros.” (CES, 8)

Fueron muy pocos de los entrevistados que nombraron algo sobre el aspecto familiar, así como también sobre la beca de apoyo económico. Igualmente estas citas denotan que en general hubo un apoyo explícito de la familia y un compromiso de la misma a que el estudiante continúe en el sistema educativo, estudiando y mejorando su trayectoria educativa.

3.3) Relacionamiento de los estudiantes con el referente par

Ahora, ¿qué opinan los estudiantes sobre la figura del referente par?, ¿cómo lo perciben? Se podría decir que el espacio de referencia no solo es el componente más innovador del programa sino que también más valorado por los estudiantes. En este caso podemos decir que el programa mediante los espacios de referencia, más concretamente el referente par, cumple con la función de acercar a docentes y alumnos.

Es por lo tanto que los estudiantes se sentían bastante cómodos en el espacio de referencia y también en lo que concierne al trato con el referente par. En la siguiente cita se pueden observar explícitamente como el alumno da cuenta de ese acercamiento generacional con el referente par, dado que es una relación no jerárquica, sino más bien una relación “horizontal”. También se marca la potencialidad del espacio de referencia para atraer y motivar a los estudiantes a continuar asistiendo, denotándose lo agradable que es concurrir al espacio de referencia, el trato con el referente par y las actividades que se realizan.

“Los referentes pares funcionan como muy buenos docentes porque (...) que no son docentes cuando te están tratando como alumno, te hacen sentir que es uno más del grupo y no es como que pasas en la clase donde está el profesor en frente y vos te sentás de este lado a escuchar y copiar (...) Es como quien

dice, aprendemos de forma popular. Porque estamos todos al mismo nivel, todos interactuamos y no hay presión de grado.” (CES, 8)

“Una, me siento cómodo en el grupo con los compañeros que tengo, y dos, los referentes pares hacen que el grupo se adapte y uno se sienta cómodo aquí, y te incentivan a venir siempre con una propuesta nueva. Por ejemplo, generalmente cerca de terminar la hora del espacio de referencia (...) una propuesta (...) en la próxima clase, y eso como que a uno lo incentiva a seguir viniendo.” (CES, 8)

“Si, por ejemplo este año (...), el año pasado cuando estaba en cuarto te decían que si tenés alguna duda o algo lo que puedes hacer para que te apoyaran era ir a los espacios de referencia. Como para decirte, si tenés algún problema agarrá y sacate las dudas con ellos. Porque lo bueno que tienen... no son profesores ni nada sino que son de nuestra edad también. Muchos tienen 19 o 20 años, no están allá en el otro extremo.” (CES, 1)

“Yo me mantuve por los referentes, que me llevo bien y por los compañeros que me ayudan ahí en los deberes o en algunos trabajos que tengo que hacer y ellos me dan una mano. Cosas que no sé ellos me explican...” (CES, 3)

“A mí sí, porque es como otra oportunidad más de las materias y todo eso que me gustaría. En vez de llevarme alguna venir acá, pasar un rato más estudiando con los referentes, sabiendo un poquito más, pasar de año y hacer amistad con los compañeros de acá del espacio y tener un vínculo con personas mayores como son los referentes.” (CES, 3)

También surgen otros aspectos como el compañerismo y la sociabilidad no solo con los referentes sino que también entre los propios estudiantes. A su vez se reconoce lo positivo de este vínculo generado entre estudiantes y referentes, así como también las ventajas de conocer y “saber un poco más”.

3.4) Percepción sobre el programa, según los estudiantes

Se podría decir que existen dos perspectivas distintas pero complementarias sobre el PCE. Esta doble perspectiva es valorada por los estudiantes, la misma es el logro en lo social, lo integrador y otra el logro académico.

a) Valoración académica:

Este primer eje, si bien no es una cuestión sorprendente, si es notable de resaltar ya que los estudiantes asocian al espacio de referencia con el estudio en mayor medida de lo esperable, o de lo que los referentes pares perciben. Si tomamos en cuenta que el espacio de referencia es un espacio pensado para la socialización y que la mayoría de

las tareas realizadas son más bien lúdicas, hay un buen porcentaje de estudiantes que lo valoran por ayudas que han tenido desde lo académico.

Como decíamos en el capítulo anterior los referentes valoran y se esfuerzan mucho por no ser vistos como docentes. Es decir, hubo esfuerzos de los propios referentes por demostrar que el espacio de referencia no era “académico”, o si se quiere no eran “clases de apoyo”. Al contrario las declaraciones de los mismos estuvieron centradas en quererse alejar de ese punto de vista, de lo formal y curricular, tratando de ser visualizados no como docentes sino como alguien que tiene otro rol, otra tarea, tratando de que el espacio de referencia sea un ámbito distendido y de recreación.

A diferencia de esta percepción de los referentes pares, la parte académica parece haber sido muy importante para los estudiantes que concurren al espacio de referencia. Las siguientes citas denotan esta potencialidad que tiene el programa desde este punto de vista para los estudiantes:

*“Por ejemplo el año pasado **me despejaban las dudas que tenía**. Por ejemplo yo tenía unas tareas que hacer que te mandaban los profesores o algo y venias acá y no la entendías o algo y venias acá y ya iban te las explicaban con sus santas pelotas (...) **te la explicaban re bien y te la sacaban**. Vos tenías alguna duda y te la sacaban sin problema ninguno.”* (CES, 1)

*“**Ha sido de utilidad** (...) alguna materia que iba a perder...Por ejemplo base de datos que milagrosamente (...) y matemáticas también.”* (CETP-UTU, 5)

*“Creo que es como un apoyo atrás tuyo, como **una herramienta más de estudio**. Lo diría así, como **una herramienta**.”* (CETP-UTU, 8)

*“Sí, **me hizo mucho mejorar porque tenía cuatro bajas y ahora bajé a tres**. Y por ahora, por lo que me estoy enterando tengo dos, estoy entre dos o una. No sé todavía. Quiero mantener eso o seguir subiendo materias...”* (CES, 3)

*“Vos lo que tenías alguna duda. Por ejemplo en la materias en la que no entendías algún programa, o sea (...) **te mandan que estudies tal cosa y vos no sabes de donde sacarla o no sabes que quiere decir o algo, entonces ellos lo que hacían era, te explicaban bien, te iban guiando por donde conseguirla y después en la clase me ayudaban a armar todo lo que juntaba, a armarlo... venía los viernes, hacía las tareas ahí. Después que hacía, hacíamos juegos recreativos** (...) todos los juegos que tenían, tenían algo que digiera algo, y siempre había algo...”* (CES, 1)

Este aspecto marca un punto de vista positivo desde los estudiantes, ya que la mejora de las trayectorias académicas es parte del objetivo central que tiene el PCE. Es

de recordar que eran los docentes los que priorizaban más este aspecto, los referentes en su mayoría priorizaban el segundo aspecto que trataremos a continuación que es la parte social e integradora que agrega el programa a la educación formal.

b) Lo social y lo integrador

La dimensión social e integradora fue el punto de mayor importancia que hicieron énfasis los referentes, esto forma parte de las motivaciones principales que tienen y además es uno de los objetivos más importantes del espacio de referencia. Podríamos decir que este aspecto es central para los estudiantes y para el programa.

Como se puede observar en las siguientes citas el espacio de referencia es fundamental para la socialización de los jóvenes que asisten y un “respaldo” en el sentido de verse apoyados y acompañados tanto por compañeros como por referentes pares en su trayectoria educativa.

Este ámbito socializador es muy valorado inclusive hay alumnos que no teniendo ninguna baja aceptan asistir al espacio de referencia como forma de recreación. Por otro lado el espacio de referencia también puede officiar como “válvula de escape” de la formalidad del salón de clase y de la figura del docente.

“Me han apoyado. El estudio corre por parte mía. Pero ya tener un apoyo moral (...) Eso es lo importante.” (CETP-UTU, 5)

“Pero es más que nada ese miedo que tienes a: uh, la facultad, debe ser re difícil, pero ta, después te das cuenta que mientras estudies...También vine para conocer gente porque al lado somos muy pocos, entonces acá son más. Y ta, para hacer amigos, y he hecho pila de amigos y esta bueno...” (CETP-UTU, 7)

“Si, a mí me copa más la idea de venir a hacer amigos, venir a jugar, a tener un tiempo para conocernos entre nosotros. Después no le cambiaría nada, está bueno...” (CETP-UTU, 7)

“No sé, capaz que sí, pero no tengo ninguna baja, nunca tuve bajas. Vengo acá a distraerme, porque si no es todo estudio y llega un momento que te apagas (...) lo haces más que nada para eso. En sí, si vos nos ves, acá nunca hacemos nada que digas “esto te va a ayudar en alguna materia”. Siempre estamos jugando, o hablando, o planeando salidas.” (CETP-UTU, 7)

“...me gusta venir y las demás personas que yo he hablado del espacio me dijeron que si, que estaba bien, que estaba muy bueno, que esta satisfactorio como para venir todos los lunes y pasarla bien.” (CES, 3)

“Cuando vengo al liceo es el momento que me siento más cómodo y tengo un compañero mío que viene y le agrada más venir al espacio de referencia, se siente más cómodo que estar en clase.” (CES, 8)

“Para mí el más importante es el espacio de referencia porque, por ejemplo, si no llegas a tener (...) se trata generalmente en el liceo de solucionártelo. Y como que la beca es para eso, solucionarte los problemas de útiles. En cambio el espacio de referencia es para solucionarte los problemas que tengas para asimilar conocimiento, y generalmente si vos no cobras la beca, la beca la podés cobrar al otro mes pero el espacio de referencia es algo que tenés que venir durante todo el mes. La beca es algo que puede pasar, o sea (...) pero el espacio de referencia es algo necesario.” (CES, 8)

“Pero en lo que más se destaca es en espacio referente. Que conoces más personas, conoces otro tipo de situaciones. Aprendes a convivir con otro tipo de personas que tal vez nunca te llegarías a ellas, (...) y lo unen a algo en común: tener el compromiso.” (CETP-UTU, 8)

“Primero que nada que me cambió la cabeza. (...) entrar en el estudio, concentrarte. Porque (...) estudio para la joda (...) no sé cómo decirte (...) no te sentías tan solo para estudiar porque (...) te ayudaban.” (CES, 1)

“Te permite conocer a otras personas que de repente vos vas caminando y no conocerías (...) Además, al integrarme en el espacio de referencia es como que me es más fácil integrarme a mis compañeros de curso. Es como estar en una aula fuera del liceo que te ayuda (...) a integrarte a otros (...).” (CES, 8)

Como decía anteriormente, el espacio de referencia es muy valorado, inclusive se puede decir que es más valorado que los otros dos componentes, beca y firma del acuerdo. Como dice uno de los entrevistados la beca tal vez no la puedas cobrar en fecha y te demore, pero los espacios de referencia están ahí todo el año para poder apoyarte y solucionarte los problemas.

Otra cuestión que llama la atención es que hay varios de los entrevistados, que declara concurrir al espacio de referencia más allá de no tener materias bajas, o dificultades en el estudio, sino que la razón de concurrir es el integrarse, el conocer nuevos compañeros, etc. Por lo tanto, el momento que están en el espacio de referencia es percibido como un momento de distensión, recreo, un momento de sentirse a gusto en el centro de estudio.

3.5) Las fortalezas del programa

Las fortalezas detectadas son en su mayoría elementos antes mencionados en los ejes ya analizados, la motivación que genera la concurrencia al espacio de referencia, la calidad humana de los participantes, la integración entre estudiantes y referentes, la ayuda en el estudio. A su vez la mayoría de los estudiantes entrevistados afirmaba que seguiría concurriendo al espacio de referencia al año siguiente si tuviera la oportunidad.

“Yo el año pasado pensaba que tenía el año perdido y cuando concurrí se me dio vuelta todo. La verdad que eso me motivó mucho y me motivó porque me parece muy bien, me parece excelente que haya ese tipo de espacios para ayudar, para motivar a los estudiantes a seguir progresando...” (CETP-UTU, 2)

“(Volvería a estar en el programa) Sí, si se me da la oportunidad como no. Verdaderamente es un privilegio. No se da en muchos institutos aparte, no en todos los institutos está esto y, sin duda, es solo beneficio pero otra cosa no opino. (...)” (CETP-UTU, 2)

“En realidad lo más importante es la reunión con personas que no conocía y que tal vez no iba a conocer, y ahora conozco.” (CETP-UTU, 5)

“Que fue una buena idea hacer el programa porque es un centro de reunión bastante importante y a veces nos podemos ayudar en los estudios en algunas materias que estaban perdidas, y otro compañero que ni conocías te pueden ayudar a salvarlas y eso está bueno... han ayudado a un compañero que tenía muchas materias bajas y ha salvado lo suficiente como para no repetir el año” (CETP-UTU, 5)

“Está bueno porque además de los profesores ayudarte, acompañarte, o sea, una cosa para mí que es muy importante es conocer gente nueva, y, o sea, de hecho he conocido pila de gente nueva, aparte no solo es la instancia recreativa sino es también, te ayudan a estudiar, te ayudan en las materias que tenés flojo, o sea, como se armó un grupo medio de autoayuda, de estudio.” (CETP-UTU, 6)

“la parte humana para mí es lo más importante... he armado grupos de estudio y sí, he levantado pila de materias gracias (...) por el grupo.” (CETP-UTU, 6)

“No importa si llego a ganar la beca de nuevo, no, seguiría en compromiso. Me re copó.” (CETP-UTU, 6)

Importa en este punto recalcar la centralidad que tiene el espacio de referencia para los estudiantes, al preguntar sobre las cosas positivas del programa, las fortalezas, ninguno mencionó en su discurso los otros dos elementos del programa que son: las

becas de ayuda económica y la firma del acuerdo educativo. Se podría decir que el espacio de referencia es visualizado como la pieza fundamental y la fortaleza más notable para los estudiantes beneficiarios del PCE.

3.6) Las críticas o cuestiones a mejorar del PCE, según los estudiantes

Al igual que las fortalezas, las debilidades del programa o puntos a mejorar ya han sido indirectamente mencionadas en otros puntos del análisis, las primeras citas denotan uno de los temas más recurrentes: la falta de información.

Desde el punto de vista de los estudiantes existe una falta de información a nivel de cada centro de estudios tanto en la CETP-UTU como en el CES. La falta de información es a nivel de los docentes, de los estudiantes y también a nivel del público en general. Más allá de que al realizar esta tesis el programa estaba en su segundo año, muchos de los docentes y estudiantes de estos centros no sabían de lo que se trataba el programa o inclusive de la existencia misma del programa.

En palabras de los estudiantes, las críticas o puntos a mejorara se resumen en dos temas: a) Falta de información, b) Actividades e infraestructura.

a) Falta de información:

“Creo la mitad (de los docentes) no va a saber responder que es el PCE” (CETP-UTU, 5)

*“Capaz que yo lo conocí por el tema de la beca pero capaz que estaría bueno que el año que viene se pase tipo clase a clase a explicar, en fin... **no tenía idea de que existía... mejorar un poco la difusión.**” (CETP-UTU, 6)*

*“La gente que ha venido no ha tenido queja de nada. **Lo que habría que hacer es juntar, poner más carteles y más información (...) para que la gente se vaya acercando.** Porque también hay veces que, por ejemplo este año no se informaron tanto como el año pasado. Estaría bueno que hagan más propaganda que digan (...) como para que la gente se acerque (...)” (CES, 1)*

b) Actividades e infraestructura

“Me parece que debería de haber no solo el espacio de vínculo sino también el de información en el sentido de enseñar algo, de permitir algo, pero en concreto. Como por ejemplo, no sé, algún talento que quieran especializar y eso.” (CETP-UTU, 8)

“Por ejemplo un salón más grande porque quizá muchos no vienen porque el espacio es muy chicos y a veces (...) uno que no le gusta estar en un salón chico se da vuelta y se va. Al principio yo era así, las primeras veces que había venido yo no quería entrar por eso. Y la otra cosa que estaría para mejorarlo sería material.” (CES, 8)

Estas dos últimas citas corresponden a dos aspectos también antes indirectamente mencionados, uno es la falta de espacio para el PCE en los centros de estudio y el otro refiere a un aspecto que puede encontrarse tanto en las ventajas como en las desventajas que es la espontaneidad y la no formalidad del espacio de referencia. Es decir el no haber nada específico y concreto en lo que refiere a las actividades puede ser visto en algunos casos como una desventaja o dificultad.

Por último cabe destacar que las críticas de los alumnos son más bien pensando en la ejecución del programa, en su difusión. A su vez se nombra el espacio de referencia, pero no para cuestionarlo en sí, sino que más bien para incluirle otros elementos, como puede ser alguna actividad de enseñanza que sea más concreta, etc. No se mencionan los otros dos elementos que conforman el programa, las becas y la firma del acuerdo, así como también podemos decir que no hay una crítica fuerte sobre el programa, más bien son puntos para mejorarlo o que complementen lo que se hace hasta hoy día.

EN SUMA...

Los estudiantes que concurren al programa lo perciben como un elemento muy positivo que les es útil en dos medidas: para integrarse mejor al centro de estudio y con sus compañeros, así como también en obtener una ayuda extra en la parte académica y por supuesto en lo económico para los que cuentan con la beca.

De alguna manera el PCE, con la llegada de los referentes pares le abre un nuevo horizonte al estudiante para que este tenga una referencia más cercana del mundo terciario y universitario. En realidad el programa es una manera de llevar parte de esta realidad a la educación media, que está muy aislada con respecto al siguiente nivel que es el universitario y para el cual debe preparar al alumno.

En conclusión y en palabras de Gouldner y Newcomb es una manera de que la educación media superior tenga una perspectiva más “Cosmopolita” y que los estudiantes tengan un mayor contacto con el siguiente nivel educativo para el cual se están preparando, así como también un acompañamiento en su trayectoria educativa.

CONCLUSIONES

Para comenzar, haremos referencia a nuestro marco teórico para indicar como se han desarrollado las hipótesis y así poder presentar los resultados de nuestra investigación.

Resulta interesante y útil poder destacar la perspectiva de los tres actores entrevistados: docentes, referentes pares y estudiantes, con respecto al PCE. Cada uno desde sus propios universos de significados, indagando las coincidencias y divergencias que existen entre sí.

Efectivamente parecen existir distintos puntos de vista y opiniones sobre el acople del PCE al sistema educativo formal. Para tener un panorama global de este proceso es que lo hemos abordado a través de la perspectiva de estos tres actores y sus roles dentro de cada institución (CES, CETP-UTU). Entendiendo al rol como un conjunto de expectativas orientadas hacia las personas que ocupan una cierta “posición” en un sistema social o grupo. Cuando me refiero a “posición”, me refiero a la identidad social, la cual es asignada a una persona por los miembros del grupo.

Es necesario distinguir entre las identidades sociales referidas en este caso entre: docentes y referentes pares. No se tendrán en cuenta a los estudiantes para esta categorización, solo se clasifican a los actores que educan a estos. El punto de vista estudiantil será expuesto en el próximo apartado y referido específicamente a la hora de evaluar el programa.

Para ilustrar dichas posturas de docentes y referentes pares sobre el PCE, hemos encontrado que la teoría sobre los papeles administrativos desarrollada por Gouldner y Newcomb es particularmente pertinente para comprender las actitudes de dichos actores, es decir, la distinción entre “Locales” y “Cosmopolitas”.

Como ya se dijo, estos dos autores definen dos tipos de modos de pertenencia distintas dentro de un contexto burocrático, los cuales están diferenciadas en varios aspectos. En sus palabras:

“Para distinguir ambas orientaciones dentro del marco burocrático se han examinado... el comportamiento respecto a los reglamentos burocráticos y con respecto a la movilidad, la actitud relativa a la responsabilidad para con los

superiores en contraste con la responsabilidad frente a la tarea que se debe cumplir, y la razón por la cual se obtiene satisfacción del trabajo.” (Gouldner y Newcomb, 1960:241)

Los “Locales”:

En un texto de 1957, Gouldner define los “Locales” como:

“Locals: those high on loyalty to the employing organization, low on commitment to specialized role skills, and likely to use an inner reference group orientation.” (Gouldner; 1957:290)²

Los “locales” orientan su conducta hacia grupos internos de la organización, más que nada al vínculo que existe con sus iguales, con sus colegas. Su lealtad está ligada a la “persona” de acuerdo con el mérito que le asignan y de que esta pertenezca o no a la comunidad u organización correspondiente.

De los actores entrevistados los docentes son los que tienen una actitud “local”, según la definición de Gouldner y Newcomb.

¿Por qué podemos decir que los docentes pertenecen a la categoría de “locales”?
¿Qué nos lleva a afirmar que entran en esta categoría?

Antes de ir a los discursos nombraré algunos factores estructurales que hacen del docente un actor con una orientación de su conducta “local”. De los tres actores entrevistados, los docentes son los que pertenecen a la institución y por lo tanto son también parte de la burocracia de la misma.

Como toda institución burocrática el sistema educativo y más concretamente los centros de estudios tienen normas y reglamentos que dan un marco de referencia normativo dentro del cual actuar.

En segundo lugar, son también los antecedentes de formación docente y del reclutamiento de los docentes ya expuestos por Marrero (2009), donde se detiene en tres aspectos: la endogamia, la auto referencialidad y el encapsulamiento. El reclutamiento y los ascensos en el escalafón docente dependen en buena forma de la trayectoria dentro

² “Locales: son aquellos leales a la organización empleadora, con un bajo compromiso para especializarse y susceptibles a orientar su conducta a través de grupos de referencia internos.” (La traducción es mía).

de la institución, los concursos suelen ser cerrados a quienes ya pertenecen al sistema o imparten clases en un nivel previo de enseñanza y la promoción de un nivel a otro de carrera docente se produce por antigüedad simple.

“Debido a los mecanismos de reclutamiento y promoción, el sistema llega a conformar una especie de circuito cerrado sobre sí mismo, que funciona sin requerimientos de retroalimentación desde el exterior, del cual ha sido aislado progresivamente. Esto conforma un sistema cerrado y auto referenciado... Este circuito cerrado permite que las personas transiten desde la educación preescolar hasta la jubilación sin salir del sistema de ANEP, y sin contacto con las reglas que rigen el mundo laboral usual, ni el mundo académico propiamente dicho...” (Marrero; 2009:165)

Es importante recalcar la diferencia entre dos de los institutos de formación docente Instituto de profesores Artigas (IPA) e Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), no puede afirmarse del segundo lo mismo que del primero:

“...debido a que el reclutamiento de los docentes para el INET se realiza desde el mundo del trabajo al que pertenecen los candidatos. Esto les da un contacto con el mundo laboral externo al sistema de ANEP, que constituye una ventaja invaluable en la transmisión de visiones del mundo más abiertas y flexibles.” (Marrero; 2009:166)

Estas características estructurales de la formación docente y las diferencias entre la formación de docentes técnicos con respecto a los otros van a ser de vital importancia al hora de entender y aplicar la tipología de “locales” a los docentes.

Para ilustrar la actitud de los docentes volveremos a los discursos donde efectivamente los docentes de secundaria “mostraron” actitudes orientadas hacia el tipo de “local”. Para esto iremos analizando cada uno de los factores descriptos por de Gouldner y Newcomb, para definir si la conducta de un grupo o persona se acerca a la de tipo “local”.

Como vimos anteriormente, desde que observamos los factores estructurales que tienen que ver con la formación docente, podemos percibir de antemano que el “encierro” y la ajenidad al mundo del trabajo y académico son preponderantes a la hora de entender por qué los docentes tienden a tener conductas orientadas hacia grupos de referencia internos según la conceptualización Gouldner y Newcomb como “locales”.

Otro factor que denota esta tendencia a tomar como referencia su propia organización y su propio grupo son las razones de desvinculación esgrimidas por los docentes de secundaria. Es justo decir que existieron muy pocos factores de desvinculación que implicaran al propio sistema o a la propia institución. Lo que indirectamente está demostrando un cierto corporativismo y falta de autocrítica a la hora de opinar sobre el desempeño del propio sistema. Se trata de reproducir la lógica del sistema la formación docente.

Esta forma de pensar trae a colación otra característica de los “locales” que es la lealtad a la institución, lealtad con el colega, con el sistema. Es decir lo malo es lo externo, lo que debe cambiar es lo que viene del “exterior”.

La lealtad y la adhesión hacia la institución están demostradas en la antigüedad que tiene cada miembro de la organización. En la siguiente cita se señala como en base a la antigüedad se fundamenta la adhesión incondicional a la organización, es la dedicación del docente como miembro del sistema educativo. Recordemos algunas citas las cuales son representativas de estos aspectos.

“No estoy en el programa pero si, supongo que alguien que está más adelantado en los estudios (...) que está en facultad o algo por el estilo venga y los aconseje, eso me parece muy bien. De cualquier manera creo que esa es una misión del docente pero los docentes, sobre todo los veteranos que hemos vivido más, me parece que tenemos suficiente experiencia para decir (...) piensa por este lado. Más allá de la disciplina, si sabe más o menos de literatura o de matemática”. (CES, 5)

Por ejemplo este docente hace referencia a su experiencia para aconsejar al alumno a partir de su formación docente de secundaria, no por su experiencia del mundo académico universitario, o el mundo del trabajo. A su vez también hace referencia a lo interno, al trabajo docente, a su tarea y no al referente que viene de “afuera”.

Me permito transcribir una larga cita que expresa la lealtad hacia la institución y hacia otros factores típicos que clasifican a los “locales”, que es el aspecto normativo perteneciente a la burocracia a la cuál debe rendir cuentas.

*En realidad es que, no es que trabajamos en un sistema jerárquico, por supuesto que la dirección es la responsable última de todo lo que pueda pasar adentro del liceo y como el programa se desarrolla dentro del liceo, vos **tenés que***

rendir cuentas. Desde el alumno que está en un espacio, hasta el referente que está en un espacio, hasta el articulador que está, vos tenés que rendir cuentas de lo que es tu trabajo. Y ahí sí creo que el año que viene vamos a tener que trabajar mejor con el tema de los referentes, porque no es generalizable pero hubo referente como que lo ven... Claro, ellos vienen de un sistema más horizontal en facultad y se enfrentan a un liceo donde es jerarquía pura, no tenés otra, pero hasta el docente está subordinado a una jerarquía, el docente no es autónomo en nuestro liceo, y el articulador tampoco y los chiquilines tampoco. ¿Entonces cómo se mete un referente par en todo esto? A veces le chirria, le molesta tener que dar cuentas de lo que está pasando en los espacios. Es que llega a pasar algo mal, y por suerte no ha pasado nunca, pero si llega a salir algo mal el referente no es el responsable, el que paga los platos rotos es la institución. Y el vínculo de los referentes con los chiquilines es a través de la institución. Si luego sale un vínculo humano, afectivo, bueno, eso es por fuera pero no está dentro del programa. Eso cuesta hacerles entender a los universitarios, porque cuesta porque claro, es como que vuelven a una estructura que hay normas para todos. Capaz que vos dirás para que esta norma, es decimonónica, habría que cambiarla, bueno, pero esto es lo que hay. O sea, se puede negociar un montón de cosas o flexibilizar, pero hay un núcleo duro de normas que las hace secundaria, yo no soy quien (...) Y que molesta a veces a los chiquilines, bueno, yo lo lamento pero hay cosas que, yo como docente cuando saco a un montón de chiquilines del liceo también tengo que estar ahí sometida a un montón de normas porque, no sé ni como son. Que habría que cambiar unas cuantas, pero mientras no se cambien. Es como cuando cruzas la calle, ya está. Un semáforo es una norma, querés cruzar en rojo cruzá, pero tenés consecuencias. Y eso es lo que a veces hay que trabajar bien con el tema de los universitarios.” (CES, 6)

Es decir, lo que se describe es la dificultad de tratar de introducir un programa que tiene un elemento como el espacio de referencia en donde se trata de salir de ese formalismo y normatividad que sí existe en las demás actividades del sistema educativo.

Resulta clara la dificultad de tratar de acoplar un programa educativo que parte de una concepción, más flexible y libre, un paradigma distinto al existente en la educación formal y como si fuera poco con estudiantes universitarios cuyo marco de referencia es radicalmente distinto al de los docentes.

Una última característica de los “locales” es el compromiso con las habilidades profesionales, existieron docentes de CETP-UTU que también trabajaban en el CES y se quejaban de la propuesta del programa. Argumentando que los estudiantes estaban perdiendo el tiempo, que era una propuesta muy poco académica y que les daba vergüenza haberlo recomendado en un principio. Inclusive cuestionaban a los referentes, argumentando que no se les brindaba ninguna preparación para realizar esa

tarea. Es decir, se critica la falta de nivel pedagógico, la falta de experticia docente de los referentes, la poca formalidad del programa, no comprenden el lado social y de integración que tiene el mismo. Para el docente cuanto más académica, teórica y formal sea la clase, es mejor, es decir se quiere seguir reproduciendo el modelo pedagógico que prima hasta hoy día.

“Nosotros lo vemos de afuera y esto no nos parece... Yo recomendé el espacio pensando en otra cosa y después decía páaa que vergüenza, creía que era algo más académica la cosa (...) Que hacen están tres horas para conversar y jugar, en vez de venir hacer lo que tienes que hacer acá. El padre le pregunta que sacaste en conclusión y nada se me paso el rato... (risas). Me parece que no está bien planteado. Yo que sé con quién está, donde está, lo oyes hablar que se quedaron tres horas jugando al truco, acá es el mundo del revés por eso aplaudo a la directora del Bauzá (...) Hay que estudiar bien los pro y los contra antes de impulsar algo”. (CETP-UTU, 13)

Estos fragmentos de entrevistas son muy representativos y muestran mejor la actitud de los docentes como “locales”. Igualmente debo hacer una salvedad de la cual ya había comentado en los factores estructurales, con respecto al CES y a la CETP-UTU. Más allá de que si hubo algunos comentarios de docentes de CETP-UTU que podrían clasificarse como “locales”, debemos reconocer que no es el mismo que encontramos en el CES.

Esto en parte se puede explicar por el contacto de los docentes de CETP-UTU con el mundo del trabajo, así como también los objetivos de la propia institución, donde lo principal es brindarle al estudiante una educación y capacitación que le permitan egresar de educación media e insertarse en el mundo del trabajo u optar por otros caminos.

Esta importante diferencia hace que el perfil del docente de CETP-UTU sea diferente al de CES. Porque tiene un marco de referencia hacia donde orientar su conducta que no es estrictamente la propia institución, sino que es el mundo del trabajo, lo externo. En otras palabras podemos decir que los docentes del CES son más bien “cosmopolitas”.

En la CETP-UTU existía más de apertura en cuanto a la llegada del programa y en relación con los referentes pares, en comparación con el CES.

En cuanto al abandono, los docentes de CETP-UTU atribuyeron aspectos internos con mayor frecuencia que los docentes del CES, ubicándolos con una actitud más autocrítica con su institución de pertenencia y por lo tanto con una actitud cosmopolita.

Los docentes de CETP-UTU tienen muy presente el hecho de que su objetivo es preparar a los estudiantes para el mundo de trabajo y que todo lo que aporte desde este punto de vista es favorable para el mismo. Para la adaptación del estudiante al “mundo real” sin importar si viene desde dentro o desde fuera de la institución.

“Acá no, acá les empezamos a exigir, mira que vas a ser profesional, así que acá las cosas son de esta manera. Y tenemos que hacerlo porque en 3 años salen al mercado laboral (...) el programa en sí me parece muy interesante, muy positivo, no solo interesante, positivo. Que venga gente de diferentes facultades, de diferentes orientaciones, es una cosa que me parece bueno a dos puntas, bueno para el que viene y bueno para nuestros alumnos.” (CETP, 11)

Cabe resaltar otro hecho por fuera del análisis de los discursos que da cuenta de la flexibilidad en torno a la burocratización y seguimiento de las reglas de la institución en uno y otro centro de estudio. Que tiene que ver con la entrada al trabajo de campo. En el caso del CES, no se pudo entrar a realizar las entrevistas al centro hasta no tener el permiso autorizado por ANEP, en el caso de la CETP-UTU, bastó con la aprobación de los directores, sin la necesidad de otros trámites administrativos. Si bien esto no está directamente relacionado con los discursos y percepciones de los actores, o con el programa concretamente, creo que si es otro dato importante para mostrar las diferencias en lo que respecta a la adhesión a las normas en una u otra institución.

Los “Cosmopolitas”:

“Cosmopolitans: those low on loyalty to the employing organization, high on commitment to specialized role skills, and likely to use an outer reference group orientation.” (Gouldner; 1957:290)³

Los “cosmopolitas” a diferencia de los “locales”, extienden su lealtad a todas las personas que se orientan hacia ciertas normas generales, abstractas y hasta algo impersonales. Primero que nada actúan según valores, para después extenderse hacia las personas, cuyo comportamiento generalmente va a coincidir con estos valores. La

³ “Cosmopolitas: aquellos que tienen una baja lealtad hacia la organización empleadora, un alto compromiso con la especialización, y es probable que se orientación su conducta a través de un grupo de referencia externo.” (La traducción es mía).

orientación de la conducta es hacia grupos de referencia externos a la institución. El actor cosmopolita en este caso es el referente par, que a su vez es un estudiante universitario o de formación docente. Al igual que con los docentes pasaremos a explicar ¿Por qué lo clasificamos como “cosmopolita”?

Son “cosmopolitas” porque su marco de referencia no es interno y burocrático como el caso de los docentes, sino que por el contrario vienen del mundo de la educación universitaria. Sus motivaciones para ser referentes pares, refieren más a causas sociales, intereses personales, más bien de carácter altruista, pensando en el beneficio del “otro”, o en devolver algo de lo que la sociedad les brindó. Es por eso que no son empleados de la institución educativa, así como también el carácter de su tarea es voluntario y no remunerado.

Su marco de referencia son valores y no tanto la normativa institucional, o personas con mayor rango institucional, como es en el caso de los docentes.

Como bien decía una de los docente sobre los universitarios *“ellos vienen de un sistema más horizontal en facultad y se enfrentan a un liceo donde es jerarquía pura, no tenés otra...”* es decir la adhesión a la norma en uno y otro grupo es muy mayor en los docentes con respecto a los referentes pares.

No solo es cada actor, sino también son los distintos paradigmas que defiende cada uno de ellos desde el lugar que ocupan en la organización. El docente piensa y opina sobre el programa desde su rol, como miembro de una institución formal, que como tal está jerarquizada, estructurada, el objetivo primordial es que el alumno mejore la calificación y por lo tanto su evaluación académica. El referente par defiende otros aspectos, no solo académicos sino más que nada los aspectos referidos a lo social, el compañerismo, la integración, la recreación, etc. Por ejemplo la siguiente cita deja muy explícita esta diferencia entre una posición y otra:

*“Es una cuestión media inflexible que obviamente, cuando se los dije me querían matar, y yo obviamente era la rebelde. Es como **ellos lo marcan, ellos son una institución, que se yo, pero a su vez como que no logran entender el plan. Yo creo que el plan es una cuestión de marcar esa flexibilidad y que justamente la institución liceo se empieza a romper en el sentido de institución, del miedo al monstruo del liceo para con los estudiantes que no quieren saber nada. Que ellos vean en vez de un gigante de ladrillos, vean una casa de ladrillos. Me parece que ellos se siguen parando del lado del gigante de ladrillos. Entonces parándose de ese***

lado es difícil, porque es gente de otra generación obviamente también y que, ya te digo, para mí el plan para mí lo aceptan a medias. Te acepto si me haces que los chiquilines suban dos o tres materias, ya si me haces un paseo no te acepto, no te digo por este caso digo, pero... Es como que a la hora de vos querer plantear algo más lúdico o algo para que ellos se desarrollen en otros ambientes, ellos ahí ya te están, te dan mil vueltas. Capaz que querías hacer algo el sábado y tenés que hacerlo dentro de tres meses. Es medio careta en ese sentido el trato con la institución.” (CES, 10)

En primer lugar se deja entrever la baja adhesión del referente en cuanto a la organización y sus normas. A su vez, se observa la responsabilidad y el compromiso que siente con su tarea por encima de la normativa de la institución. Es decir como viene desde “fuera” de la institución, no es asalariado ni empleado de la misma, no siente una fuerte adhesión hacia la organización, sino que más bien su compromiso es con el estudiante, con la personas o con la tarea misma.

La lealtad del referente hacia la organización es baja, esta es otra de las características que lo hacen “cosmopolita. Recordemos que el referente par al no pertenecer a la organización, no estar contratado por ella, no depende de la misma y sabe que puede realizar trabajos similares desde otros lugares. Lo mismo con respecto a las reglas y los superiores, para ellos el tema es lograr una espacio de referencia que sea horizontal, donde se apueste más a lo humano, a lo social y no tanto al aspecto académico, formal y jerárquico.

Es por estas diferencias de actitudes, que docentes y referentes se posicionan en polos distintos de la tipología de “locales” y “cosmopolitas”.

Sobre los estudiantes y el programa

Los estudiantes que se encuentran en el programa y asisten al espacio de referencia, son el verdadero nexo entre docentes y referentes y por lo tanto también son los que se benefician o no del encuentro y contacto con estos dos actores. Como vimos en el análisis, el programa es muy valorado por los estudiantes. Les abre una nueva posibilidad de informarse y de conocer un mundo nuevo que el docente y la institución en general no pueden brindarle, que es el mundo universitario. Como decía uno de los docentes del CES:

“También está que el liceo te prepara para entrar en facultad aunque te habla muy poco de lo que te vas a encontrar.” (CES, 9)

Es así que la existencia de un espacio de referencia y un referente par es percibida por el alumno como un complemento a la educación formal y le abre las posibilidades de conocer directamente a alguien que proviene de ese siguiente nivel de estudios al cuál debería tener la posibilidad de alcanzar.

En este sentido el acople del PCE a la educación formal, es positivo ya que además de brindar un acompañamiento constante al estudiante durante el año, también es una forma de que conozca más directamente una realidad que probablemente no la tenga en su hogar y tampoco la tenía antes en el centro de estudio.

Es decir el referente par proveniente de la educación universitaria, puede brindarle más información de primera mano, así como también sus propias experiencias en relación al siguiente nivel de estudio y darle al estudiante más herramientas sobre las cuales tomar una decisión sobre su futuro.

Entonces recapitulando nuestras hipótesis:

H1: Intentaré mostrar que el PCE introduce lógicas organizacionales y sociales contradictorias que pueden entrar en conflicto entre sí, y afectar la efectividad del programa.

Debemos afirmar que efectivamente el PCE, por su propuesta y la forma en que se aplica en la educación formal, si introduce lógicas organizacionales contradictorias que pueden entrar en conflicto o ser un obstáculo a la hora de la aplicación del programa en los centros de estudio del CES y CETP-UTU. Más allá de que el programa, según las características de una y otra institución, es más conflictivo en el CES que en CETP-UTU.

H2: La aparición del referente par, más joven y cercano a los estudiantes probablemente erosione la autoridad del docente tanto en el campo disciplinar como pedagógico, o generar inseguridad y desconfianza hacia lo externo, lo que a su vez es característica de los “Locales”.

En cuanto a la aparición del referente par, para el docente, ya vimos que como ambos orientan su conducta con marcos de referencia distintos los docentes sientan amenazada su autoridad, tanto jerárquica como disciplinar. Más allá de que existe una tendencia de que con el transcurrir del tiempo ambos actores van creando lógicas de convivencia dentro de los centros que ha permitido que el programa se siga aplicando en los centros designados.

H3: Entre los estudiantes esperamos encontrar una opinión mayoritariamente positiva sobre la figura del referente par.

Con respecto a la opinión de los estudiantes que concurren al programa si podemos decir que existe una valoración muy positiva del programa en general, pero el componente que más valoran es el espacio de referencia. Como decía uno de los entrevistados *“la beca puedes cobrarla o no, pero el espacio de referencia esta todo el año y para cuando lo necesites”*, es decir el espacio de referencia es muy valorado en dos aspectos el social e integrador y el académico. Para esto es imprescindible que exista un buen relacionamiento entre referentes y estudiantes, y esto fue rectificado por cada uno de ellos en las entrevistas. Inclusive referentes y estudiantes ante la pregunta de si repetirían el año que viene la experiencia de estar en el programa todos los entrevistados de ambos grupos contestaron afirmativamente sin excepción.

Por último quiero dar notoriedad a los conceptos de “Locales y Cosmopolitas” utilizados por realizar el análisis de esta investigación y remarcarlos como dos conceptos que aún hoy día siguen siendo útiles para estudiar casi que cualquier tipo de organización. En el sentido de que proveen una posible línea de análisis del conflicto y las tensiones en las organizaciones.

Para terminar el PCE:

- Es un intento positivo de generar un encuentro entre estudiantes de la educación media superior, el mundo adulto del trabajo, al mundo universitario y sus exigencias.
- Promueve una mayor integración de los estudiantes en cada centro de estudio y es un apoyo para la retención del mismo en el sistema educativo.

- Combate el encapsulamiento y la autorreferencialidad de la institución educativa, en particular en secundaria.
- Se observó un mejor acople del PCE a la CETP-UTU que en el CES.

Post scriptum: Al finalizar el análisis y en medio de la redacción de esta tesis, se dieron a conocer resultados de una evaluación de este programa. Ese material no fue utilizado en la redacción de esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortés, F., Escobar, A., González, M. (2008): Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales. Colegio de Méjico, Centro de estudios sociológicos.
- El País, Raúl Mernies, <http://historico.elpais.com.uy/110308/pnacio-552006/nacional/docentes-rechazan-programa-de-becas-que-aplicara-secundaria/>. 8/03/2011.
- Fernández, E. M. (1992): Poder y participación en el sistema educativo. Editorial Paidós Educador, España-Barcelona.
- Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C., Verocai, A., (2010): La desafiliación en Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Editorial CSIC-UdelaR, Uruguay-Montevideo.
- Gouldner, A. (1957): “Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles.” En: Social Sciences, vol 2, December, 1957 - March, 1958.
- Gouldner, A. y Newcomb, E. (1960): “Una Investigación de los papeles administrativos”, en: Sociología del Poder. Editorial Andrés Bello, Chile-Santiago.
- Hernández, R. Fernández, C. Collado, P., Baptista L. (2006): Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill, Méjico.
- King, G., Keohane, R., Verba, S. (2000): El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Editorial Alianza, España-Madrid.
- Marrero, A. (1996): Trabajo Juego y Vocación. Las antinomias de la educación Física en Uruguay. Editado por Fundación de la Cultura Universitaria, Uruguay-Montevideo.
- Marrero, A. (2008): El bachillerato uruguayo. Editorial CSIC-UdelaR-Germanía, Uruguay-Montevideo.
- Marrero, A. (2009): La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley. Germanía, Ediciones Cruz del Sur, Uruguay-Montevideo.
- Marrero, A. (2011): Pluralismo, estructuración y construcción de la identidad en la Educación Media uruguaya: interacción desde las trincheras. En: Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011.
- Mayntz, R. (1972): Sociología de la organización. Editorial Alianza Universidad, España-Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura: Anuario Estadístico de Educación 2011. Montevideo-Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura: Anuario Estadístico de Educación 2012. Montevideo-Uruguay.

Programa Compromiso Educativo (2011), Acuerdo entre el programa y el referente par.

Programa Compromiso Educativo, Comisión interinstitucional de Diseño, Diciembre 2010.

Ragin, C. (2007): La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de los Andes. SAGE publications.

Rasner, J, Álvarez, E., Cabrera M., Pardo I. (2010): De la Epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales. Edición Unidad Central de Educación Permanente de la Universidad de la República: UCEP-UdelaR, 2010, Uruguay-Montevideo.

Reporte DIIE ANEP_PISA (2012): Principales hallazgos de la participación de Uruguay. Resumen Ejecutivo. Resumen elaborado por el Programa PISA URUGUAY de la División de Investigación, Evaluación y Estadística DSPE-ANEP CODICEN.

Valles, M. (1997): Técnicas Cualitativas de Investigación social. Editorial Síntesis Madrid – España.

Willis, P. (1979): Aprendiendo a Trabajar. Editorial AKAL, S.A 1988, Madrid – España.

Willis, P. (2008): Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. En: RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm 3, septiembre 2008.