



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.
Tesis de Maestría en Sociología

Tendencia no es destino

Jóvenes en programas de inclusión de Educación Media en Uruguay

Autor: Soc. Gonzalo Dibot
Tutor: Dra. Verónica Filardo
Montevideo, mayo de 2015

Aquello que hay en mí, que no soy yo, y que busco.

M.L

Agradecimientos

A la beca de posgrado Carlos Quijano (MEC–Fondo de Solidaridad).

Al profuso trabajo realizado por Analía Viera y Carolina Haselbeck en la realización de entrevistas y encuestas.

A Cecilia, por saber estar.

A Isabel Alende, Mariana Penadés y Verónica Salomone del MEC; Alejandra Scafati, Paulo Romero y Pablo Marianovich del PAC; Mariana Silva, Gustavo Gómez, Marcelo Ubal y Yonattan Montesdeoca de FPB, por facilitar el acceso y contacto con los estudiantes.

A los estudiantes y su desinteresado relato. Sin duda, a ellos pertenece el fruto de los hallazgos.

Resumen

La presente investigación propone una mirada reflexiva sobre el vínculo que mantienen los jóvenes de contextos vulnerables con la Educación Media Básica. El universo de análisis son los jóvenes que concurren a los programas PAC, CECAP y FPB-C y a través de ellos, se busca indagar acerca del funcionamiento de la educación media básica. La fuente de información con base en un diseño metodológico combinado, se compone de 64 entrevistas y encuestas a los jóvenes de los centros educativos escogidos del área metropolitana de Montevideo.

Los resultados encontrados señalan que la decisión de volver a estudiar y asistir a clases encuentra sentido en la promesa de ascenso social. La valoración abstracta de la educación se articula bajo la noción de respeto, la cual está estrechamente ligada a la independencia y autonomía personal que sobrevendrían gracias a las credenciales educativas. El ser respetados y respetables a través de la asistencia a la EMB y la obtención de un bienestar económico por medio del acceso al mercado laboral, son elementos fundadores y motivadores del vínculo con la enseñanza media básica. Al mismo tiempo, se encuentra un escaso sentido de la experiencia escolar concreta sustentada en la dificultad para efectuar conexiones, vínculos y nexos entre la experiencia escolar y otros aspectos de la vida cotidiana. La dimensión temporal se torna clave para comprender la relación pedagógica. El vínculo establecido entre la educación media básica y un futuro promisorio, muestra una gratificación diferida que como máximo posee tres años. Estos parecen ser los años de espera en el que se pretende invertir un sacrificio presente con la certeza de obtención de recompensa por un futuro más auspicioso.

Palabras clave

Educación / Juventud / Representaciones

Estructura del proyecto de investigación

Contenido

1.	Primera parte: presentación del tema	7
1.1	La Educación Media: El problema.....	7
1.2	Justificación.....	9
1.3	Objetivos y preguntas de investigación.....	11
1.4	Hipótesis de trabajo.....	12
2.	Segunda parte: marco teórico	13
2.1	La Educación – Definiciones y funciones.....	13
2.2	Educación inclusiva.....	26
2.2.1	Orígenes del concepto	26
2.3	Relación con el saber. ¿Una nueva pedagogía?	34
2.4	Representaciones sociales. Una dimensión para la investigación	38
2.5	La sociedad de la información. El contexto	40
2.6	Las trayectorias escolares y el vínculo educación-trabajo	42
3.	Tercera parte: los programas en cuestión.....	46
3.1	El Programa de Aulas Comunitarias	46
3.2	El Plan de Formación Profesional Básica (FPB).....	49
3.2.1	Centros (FPB Comunitario)	49
3.3	El Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET).....	52
4.	Cuarta parte: diseño metodológico.....	56
4.1	Estrategia metodológica	56
5.	Quinta parte: análisis de la información.....	61
5.1	Los estudiantes relevados.....	63
5.1.1	Los itinerarios o trayectos	64
5.1	Representaciones educativo – laborales.....	73
5.2.1	El respeto: esa persistencia discursiva.....	73
5.2.2	Importancia de estudiar: ser alguien en la vida	75
5.2.2	Familia y educación	80

5.2.3 Buen alumno, buen profesor	85
5.2.5 Representaciones laborales	95
5.2.6 Buen trabajo	96
5.2.8 Jóvenes que no estudian ni trabajan	102
5.3 Programas de inclusión educativa	106
5.3.1 Motivos para anotarse	106
5.3.2 Evaluación de los centros de inclusión educativa	110
5.3.3 Lo aprendido en el programa	122
6. Sexta parte: principales hallazgos	132
7. Séptima parte: conclusiones	148
Bibliografía	152
Glosario	157
Material complementario	158

1. Primera parte: presentación del tema

1.1 La Educación Media: El problema

Introducción

El sistema educativo uruguayo se caracteriza por haber logrado una temprana alfabetización y universalización de la enseñanza primaria dentro del contexto latinoamericano. De la mano del impulso modernizador de fines del siglo XIX, se creó un sistema educativo de inspiración liberal, basado en la expansión territorial de una escuela pública¹, gratuita y obligatoria (Marrero:2008).

Cuando se analiza el funcionamiento del sistema educativo uruguayo se concluye que si bien la enseñanza primaria no está exenta de dificultades (distintos niveles de repetición, extraedad² y asistencia³ según nivel socioeconómico) la problemática medular se ubica en la educación media, donde se encuentra un panorama preocupante tanto en términos de acceso⁴, permanencia⁵ y culminación⁶, que dista de ser universal. Como muestra de la complejidad de la situación basta decir que los niveles de egreso de la educación media se mantienen estables desde hace más de 20 años⁷. La misma ha sido ampliamente constatada y evidenciada (Fernández y Bentancur:2008; ENIA:2008; Mancebo, Goyeneche:2010) resaltándose las diferencias en la distribución social de los resultados, la segmentación de

¹ Según datos del Anuario estadístico del MEC, del total del número de matriculados en el sistema educativo en el año 2013, el 84% se encuentra en el sistema público. <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1794/5/mecweb/anuarios?3colid=927>

² Si bien las tasas de egreso en Primaria son casi universales, casi uno de cada cuatro egresa con extraedad, es decir, que repitió al menos un año. (Filardo 2010)

³ En el 2013 la repetición global de 1° a 6° fue de 5,4 % en escuelas públicas. Las escuelas urbanas del 1er quintil del Índice de Contexto Sociocultural (CSC) registraron una brecha absoluta de no aprobación de 6,3 puntos. En el 1er quintil la repetición fue de 9%, mientras que en el quinto quintil de 2,7%. La asistencia insuficiente de 1° a 6° total nacional (% de alumnos que asistieron entre 70 y 140 días en el año) en 2013 fue de 8,7% (en el quintil 5 se reduce a 4,4%, mientras que para el primer quintil asciende a 14,5%). <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/tendenciasnew>

⁴ La tasa neta de asistencia en ciclo básico de Secundaria y CETP para el año 2013 (cantidad de personas de 12 a 14 años que asisten al nivel que les corresponde según su edad) se sitúa en el 75,3 % y en bachillerato para los estudiantes de 15 a 17 años en el 43,1 %. Por otra parte, la asistencia simple a algún establecimiento educativo para los jóvenes de 12 a 17 años es del 98% cuando se trata del grupo de adolescentes pertenecientes a los hogares con mayores ingresos, mientras que para los adolescentes pertenecientes al 20% de hogares más pobres la misma desciende al 78%. (MEC 2014:200).

⁵ Según las estimaciones la proporción de jóvenes en edad escolar (13 a 18 años) que no asisten a secundaria y no completan el ciclo básico se mantiene estable y en torno al 20 % en 2012. Ello significa, que aproximadamente 2 de cada 10 jóvenes entre 13 y 18 años abandonan ciclo básico antes de completarlo. (MIDES;OPP;AGEV:2013).

⁶ En la actualidad (año 2013), un 26,5 % de los estudiantes que asisten de 1.º a 4.º grado repiten el año, y es Montevideo donde se registran los porcentajes más altos de repetidores (36,8 % frente a 22,1 del Interior). http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_edsecundaria.html.

⁷ En 1991 el porcentaje de jóvenes entre 21 y 23 años de edad que culminaba la educación media superior era del 36,5 % mientras que en 2012 fue de 37,7%. (Datos de la ANEP basado en la Encuesta Continua de Hogares).

los aprendizajes según nivel socioeconómico y las desigualdades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es así que el contexto educativo uruguayo en educación media podría resumirse por las altas tasas de repetición, acumulación de rezago y elevados índices de deserción, hechos todos que redundan en unas muy bajas tasas de egreso. La prueba PISA 2006 señala que mientras en contextos muy desfavorables un 76,6% de los jóvenes tienen un puntaje por debajo del nivel 2 (umbral mínimo de competencias), en los contextos muy favorables, es sólo un 7,6% de los jóvenes los que se encuentran en esta situación. Datos que dan cuenta de la existencia de una brecha en el aprendizaje (Machado, et al: 2012).

Como bien argumentan (Mancebo:2010; Soria; Aguerrondo:2008) esta problemática de la inequidad educativa ha conducido a establecer diversas estrategias en pos de su resolución, primando en la actualidad la concepción de pensar la educación en clave de inclusión. En Uruguay –sobre todo a partir de 2005– se han puesto en práctica una serie de políticas públicas con miras a la inclusión educativa, presentándose como modelos educativos alternativos que pretenden superar las debilidades del sistema universal. En el año 2008 esto adquiere su máximo exponente, fecha en la que se promulga la nueva Ley de Educación, la cual concibe a la educación como un derecho humano fundamental, promulgando la obligatoriedad de los 14 años de educación formal⁸.

En este contexto, los estudios que ahondan estas acciones se han centrado fundamentalmente en lo que acontece en los centros de enseñanza media universal⁹. Dicho énfasis ha descuidado la reflexión de lo que sucede en los programas focalizados de inclusión educativa y, sobre todo, lo que piensan los sujetos que a allí concurren. Por ello, fundamentalmente desde una mirada cualitativa con foco en los estudiantes que actualmente asisten al Programa de Aulas Comunitarias (en adelante PAC), al programa de Formación Profesional de Base, en su modalidad Comunitaria (en adelante FPB-C), y al Programa Nacional Educación y Trabajo–Centros Educativos de Capacitación y Producción (en adelante PNET–CECAP), se busca indagar ¿qué piensan los jóvenes de la educación? ¿qué concepción establecen de la misma? ¿cuál es el sentido de estudiar? ¿cómo perciben el sistema educativo? A responder estas y otras preguntas, se aboca el presente proyecto.

⁸ Ley General de Educación, 18.437, del 8 de diciembre de 2008. www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=18437&Anchor

⁹ Encuestas nacionales de adolescencia y juventud

1.2 Justificación

El tema central de la investigación se sitúa en el ámbito de las representaciones sociales que los jóvenes de contextos vulnerables establecen frente a la educación.

Recientes estudios reafirman la importancia de indagar al respecto (véase Filardo; Mancebo: 2013; o De Armas, G.; Retamoso, A.:2010), pues concluyen sobre la necesidad de analizar las opiniones y prioridades de los propios estudiantes, a los que reiteradamente se invoca pero esporádicamente se los consulta (con excepción de las encuestas nacionales de adolescencia y juventud). En tal sentido, se reivindica la prioridad de colocar en el centro de la escena al sujeto, lo que en este caso implica indagar sobre la multiplicidad de alumnos y experiencias educativas existentes, que sin duda deben ser puestas en diálogo con el sistema educativo imperante. Esta situación conduce sin duda a ampliar el horizonte analítico, de modo que así como ya no es aceptable estudiar a los trabajadores desde el punto de vista de su rentabilidad, tampoco lo es a los alumnos desde el punto de vista de sus rendimientos (Dubet 2006:67). Esta línea interpretativa es la que vertebra la presente investigación. De esta manera, se comparte con Sendón (2011:156) cuando enfatiza que todo objeto o proceso social tiene un carácter discursivo, que no es estático y que es continuamente re-significado. La autora advierte que “así como el espacio social se constituye a través de discursos que lo nombran, también constituye a los sujetos en la medida en que las significaciones compartidas por los grupos organizan las identidades sociales”. Lo anterior conduce a indagar sobre los discursos educativos, sus argumentos y sustentos, así como las implicancias que poseen en la vida de los jóvenes.

La relevancia de centrar el análisis de las representaciones de los jóvenes radica, entre otros aspectos, por la peculiar etapa biográfica que se encuentran transitando. Allí comienzan los primeros contactos hacia el mundo del trabajo, la conformación de uniones conyugales, las trayectorias de emancipación juvenil, ámbitos todos que comienzan a competir con el sistema educativo en la captación de los jóvenes. En tal sentido, los jóvenes se enfrentan a un juego de decisiones entre invertir en educación y el costo de oportunidad que esto genera. Como bien señalan Mancebo y Filardo (2013:199) “la inversión en educación aumenta el ingreso futuro, pero a costa de sacrificar consumo presente, dado por el ingreso perdido por no trabajar... (mientras que) el mayor ingreso futuro derivado de una mayor inversión en capital humano es incierto y depende del éxito en los cursos (graduación, no repetición) y la calidad de la educación recibida”. En tanto, las decisiones se juegan en uno

y otro sentido en función de las interrelaciones percibidas entre el marco socioeconómico reinante, el nivel de ingresos del hogar, así como de los retornos esperados de la educación. Los estudios (Filardo y Mancebo: 2013) señalan que a mayor valoración del presente, menor será el incentivo a sacrificar consumo presente por invertir en educación para el futuro; por otra parte, cuanto mayor sea percibido el diferencial por educarse, mayor será la probabilidad de continuar en el sistema educativo.

De ahí lo sustantivo de indagar cómo interactúan dichas instituciones en las percepciones de los jóvenes, la relevancia que cada una de ellas posee, así como las conexiones que entre ellos establecen. El proyecto intenta integrar en el análisis, el plano de la estructuración de las políticas públicas, con otro subjetivo (Jacinto 2008:74). En este sentido y como señala la autora, se parte del supuesto de que el análisis de la estructuración de una política debe complementarse con el estudio de la acción de diversos actores sociales, quienes con sus estrategias, intereses y valores otorgan un sentido subjetivo que debe tenerse en cuenta desde el propio diseño de la política.

Los jóvenes relevados son estudiantes participantes de los programas PAC, FPB en su modalidad Comunitaria, y del PNET–CECAP. Dentro de este último, los que participan en la modalidad CES dentro de la institución CECAP (asisten a CECAP y en paralelo cursan las materias de EMB por ellos escogidas).

Se parte del supuesto que además de ser programas de inclusión educativa de la Red de Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad, y de poseer varios años de implementación, representan la diversidad de situaciones existentes en la oferta educativa. Uno de los programas escogidos remite institucionalmente al Consejo de Educación Secundaria (PAC), otro, al Ministerio de Educación y Cultura (CECAP), al tiempo que el tercero, al Consejo de Educación Técnico Profesional (FPB–C). A esto, debe agregarse que investigaciones anteriores (Fernández, 2008) les otorgan el carácter común de ser programas de segunda oportunidad, es decir, cuentan con el objetivo común de reabrir la trayectoria académica trunca de los jóvenes para que puedan revincularse y obtener la acreditación del Ciclo Básico de Enseñanza Media.

Variados son los motivos que sustentan la elección de los jóvenes que asisten a estos programas. Son jóvenes que han transitado por el sistema educativo universal y que por diversas razones lo abandonaron. En tal sentido, actualmente han vuelto a vincularse a

través de nuevos formatos educativos (programas de inclusión) que han logrado captar su atención y que resultan de interés. Son a su vez, jóvenes que provienen de contextos vulnerables¹⁰, y por tanto, encarnan la voz de aquellos que poseen las mayores dificultades, tanto en términos de acceso, permanencia y promoción. Por tanto, a través de su relato se intentará mostrar el sentido y la valoración que los jóvenes de contextos vulnerables otorgan a la educación, la relevancia que para ellos posee asistir a clase, la comparación que realizan entre los sistemas educativos universales y los programas de inclusión a los que asisten, relevando así sus expectativas, evaluaciones y proyecciones a futuro. En definitiva, se trata de escuchar a aquellos estudiantes que han tropezado con los obstáculos y analizar sus razones con el cometido final de lograr una mayor comprensión de lo que acontece en la educación media básica y por tanto, tender a una mejora que repercuta de forma provechosa para todos los estudiantes.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

El proyecto se plantea los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

Objetivo general

- Describir y analizar las valoraciones y demandas que realizan los jóvenes de contextos vulnerables del área metropolitana de Montevideo respecto a la educación media básica, con el cometido final de generar conocimiento que pueda contribuir en el diseño de futuras políticas educativas.

Objetivos específicos

- Analizar los aspectos que conforman la percepción que los estudiantes de contextos vulnerables establecen sobre la educación.
- Indagar de qué modo influyen las trayectorias educativas y las características del mercado laboral actual en las representaciones educativas y laborales que los jóvenes construyen.

¹⁰ Como se verá en la descripción de los programas, los tres dirigen sus propuestas a jóvenes de contextos vulnerables. Como ejemplo puede verse para el año 2013 la información brindada por el informe MIDES (2013) respecto a los estudiantes PAC. La misma indica que en el 76,7% de los hogares de los estudiantes que asistieron al PAC vive al menos un beneficiario de Asignación Familiar del Plan de Equidad. Por otra parte, el 74,2% de los hogares recibe el beneficio de la Tarjeta Uruguay Social, un 19,7% recibe la TUS Simple y un 54,5% la TUS Doble. Estos datos comprueban que los adolescentes que participan del programa provienen de contextos sociales vulnerables. Asimismo, para el año 2013 y según estimaciones de la ECH, el 46,8% (153.678) de los jóvenes de 12 a 17 años se encuentran en el quintil de ingresos más pobre (quintil 1). Este universo es el que se toma como referencia la investigación.

- Analizar las potencialidades y obstáculos de los programas de inclusión educativa según la óptica de los estudiantes
- Reflexionar acerca de las percepciones que poseen los estudiantes acerca de la educación y de la relación profesor-alumno.
- Analizar la incidencia que posee la participación en los programas de inclusión educativa en las perspectivas de futuro elaboradas por los jóvenes.

Pregunta de investigación

En el marco de la sociedad del conocimiento: ¿Qué elementos conforman la valoración que los jóvenes de contextos vulnerables establecen frente a la educación y de qué modo influyen las trayectorias educativas/biográficas en las perspectivas subjetivas que establecen en torno a la educación y al trabajo?

1.4 Hipótesis de trabajo

Se parte de la hipótesis que la percepción acerca de la educación, la valoración e importancia que ésta posee para los estudiantes de contextos vulnerables, está fuertemente condicionada por sus trayectorias educativas, laborales y contextuales. Por tanto, debido a las relaciones establecidas con el sistema educativo, caracterizada por situaciones que no han sido exitosas ni gratificantes, es de esperar que no se visualice a la educación como una vía genuina de acceso a mejores condiciones de vida.

2. Segunda parte: marco teórico

2.1 La Educación – Definiciones y funciones

Como todas las instituciones sociales, la escuela y los sistemas escolares se crean y desarrollan en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas. Diversos autores (Aguerrondo 2008; Tiramonti y Montes 2009) han demostrado con claridad la estrecha relación entre la conformación del sistema capitalista y el surgimiento de los sistemas escolares. Es decir, la asociación entre la educación y un modelo económico específico.

Lo anterior no implica desconocer que la educación siempre resulta algo más que una respuesta a una necesidad concreta y pragmática de corto plazo. En este sentido, autores como Corvalán (2010:8) destacan que la escuela moderna, producto de la modernidad liberal busca hacer accesible al conjunto de la población un cierto conocimiento y vivencia común que permita tanto la integración de la sociedad como una clasificación y selección de individuos acorde a los principios democráticos y a las necesidades de división social del trabajo imperante. Esto implica que mediante el desarrollo de una escolaridad universal, sea posible que individuos diversos tengan un mínimo de vivencias y aspiraciones comunes que posibiliten la convivencia y el entendimiento social.

El Estado como garante

Como bien ha analizado la sociología al reflexionar sobre el proceso integrativo de las sociedades, se ha consensuado que el mismo estuvo principalmente a cargo de la religión. A medida que se fue consolidando el proceso de secularización fruto de la modernidad tardía, se fueron complejizando los procesos de diferenciación social y cultural, profundizando la coexistencia de grupos con orientaciones valóricas distintas. Como señala Corvalán (2010:2) esta situación configuradora de un espacio social profundamente desigual, toma un nuevo rumbo hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, donde diversos intelectuales apelan a la acción integradora del Estado, no solo proponiendo a tal instrucción como un derecho sino como un deber de los ciudadanos. El supuesto que subyacía era el de brindar una racionalidad común a todos los ciudadanos. Es sobre esta concepción que se fundan los sistemas educativos modernos.

Así las cosas, la educación se definía como medio para poder dar cumplimiento a las promesas de progreso social, sustentado en el mérito individual y entendiendo la igualdad como homogeneidad y exclusión de los diferentes (Linás 2011:127). En dicha concepción, la asistencia escolar permitiría a su vez, la formación ciudadana y la conservación del orden y jerarquía social establecida. De esta manera, los sistemas educativos modernos impusieron una gramática escolar, sustentada en la forma en que "... dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y créditos como pruebas de que aprendieron, es decir, el modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción" (Tyack y Cuban en Linás 2011:128).

Por tanto, el desarrollo de los sistemas educativos modernos se enmarca en un contexto más amplio, que caracteriza a todas las instituciones encargadas de desarrollar a los individuos y que cumplen una tarea sobre el otro (hospitales, iglesias, etc). Con base en Durkheim en lo que tiene que ver con la condición de lo sagrado y en Weber, en lo que remite a la concepción de los bienes de salvación y la vocación, Dubet define las características del programa institucional, destacando que "...así como la iglesia, la escuela republicana construyó su proyecto educativo en torno a valores definidos como sagrados, universales, incuestionables y fuera del mundo. La razón y la nación no eran menos sagradas que la fe. La escuela consideraba que los docentes son como sacerdotes que transmitían esos valores, en tal sentido, son incuestionables".(Dubet 2006:80)

Para los sistemas educativos modernos, Dubet señala que durante mucho tiempo ese trabajo se realizó en el marco general de un programa institucional, brindando una estructura simbólica relativamente estable. Este programa "confiere una seguridad y una fuerte legitimidad a los actores de la escuela e instala un régimen de creencias poco cuestionable. Esa suerte de transferencia de un modelo católico hacia un modelo republicano, en nombre de la lucha contra el catolicismo, es casi idéntica en otras instituciones, como el hospital, la justicia y otras formas de trabajo hacia los demás (hospital)." (Dubet 2006:81). De esta manera, el autor destaca que la estructura así definida otorga sentido a la práctica de los actores, destacando que en nombre de una cultura universal que es la de la clase dominante, se ocultan así los efectos de la dominación.

Esta racionalidad común a todos los ciudadanos, en nuestras sociedades democráticas esta función se cumple a través de la educación obligatoria. Es lo que García Huidobro

(2008:9) denomina como rito de pasaje, es decir, la escuela como camino a la sociedad, permitiendo a los jóvenes reinsertarse en la sociedad con un carácter y una función que no poseían antes.

Siguiendo al autor, puede observarse que esta concepción de la teoría democrática reconoce que la igualdad no es natural, sino una creación histórica que es necesario enseñar y aprender, situación que requiere de un Estado articulador y una escuela social y culturalmente mezclada y heterogénea.

Filardo y Mancebo (2013:25) realizan un análisis histórico de cómo se fue gestando la obligatoriedad de la educación en las sociedades modernas. Analizan que comenzó siendo un deber y no un derecho, sustentado fundamentalmente en argumentos económicos, es decir, en la necesidad de una masa laboral alfabetizada conjuntamente con mantener a los niños fuera del mercado laboral para posibilitar el acceso a sueldos más elevados por parte de los adultos. En tal sentido, el derecho a la educación comenzó siendo primero un derecho civil y político (asociado al respeto de las libertades individuales), luego como un derecho social y económico. De todas maneras, las autoras argumentan que la educación constituye una puerta de entrada al ejercicio de otros derechos, opera como multiplicador y permitiendo el acceso al mundo laboral, la seguridad social, la representación política¹¹.

En este sentido y en acuerdo con Hilb; Frigerio; Poggi y Gianonni (2000) se parte del entendido que la educación es un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. Como establecen estos autores, en la escuela se genera un trabajo de filiación simbólica que agrega a la filiación familiar la incorporación a lo social. Es así que lo común y compartido encuentra en lo educativo una de sus manifestaciones institucionalizadas, de forma de promover el desarrollo del conocimiento socialmente válido que propicie condiciones para el lazo social.

Como puede verse entonces, las necesidades a las cuales la educación intenta dar respuesta son múltiples y diversas, pudiéndose definir a grosso modo en tres: igualdad de oportunidades, integración social y competitividad económica. Gentili (2009:6) advierte

¹¹ Debe tenerse presente un relevamiento llevado a cabo por el diario El País, señala que sólo la mitad de los parlamentarios electos en 2014 posee título universitario. Lo cual puede ser indicativo de la devaluación en términos educativos que puede estar teniendo la representación política. <http://www.elpais.com.uy/informacion/radiografia-nuevo-parlamento-representantes-nacionales.html>

que debe tenerse presente también que en el sistema escolar se forja una batalla en torno a los bienes que la educación ayuda a producir. Conocimientos socialmente relevantes, poder y prestigio, status y reconocimiento, ascenso social y ventajas relativas en ámbitos de alta y creciente competencia como lo son, el mercado de trabajo y el de los bienes simbólicos. Respecto a estos últimos, es evidente también que la educación existe como discurso o relato que se internaliza en los individuos, y que establece las ventajas para la vida individual y social.

La educación como relato

De lo anterior se desprende que la educación es también un aspecto ideológico y simbólico que existe como representación y aspiración colectiva. Es lo que Gentili (2009 op.cit) denomina como Narrativa Educacional en referencia a la constitución identitaria de la educación en la sociedad y a las expectativas y creencias que los actores depositan en ella. Recuerda que este relato es avalado por los poderes públicos, concretándose en los mensajes, programas, políticas educativas y en los imperativos legales. Dicho autor destaca que las sociedades contemporáneas "...necesitan un relato que les de sentido a la existencia de la educación particularmente en su versión pública, de un relato que articule el por qué y el para qué de tal educación y que justifique social y políticamente las razones por las cuáles, la educación debe o no ser concebida como un bien público y por lo mismo, indicado como responsabilidad de los Estados nacionales" (Gentili 2009:9).

Lazos fragilizados

Ese lazo compartido se comienza a cuestionar, sobre todo cuando crecientes sectores de la población comienzan a acceder a ciertos canales de transmisión cultural que antes les estaban vedados. Numerosas investigaciones lo han evidenciado, dando cuenta que los sistemas educativos occidentales desde sus comienzos se enfrentaron con el dilema de la exclusión de ciertos sectores (a sabiendas o no) ya que sus concepciones y acciones se dirigían hacia sujetos concretos (niños y jóvenes de clase media), lo cual implicaba dejar de lado grupos que no se consideraban ciudadanos. Ziegler lo reafirma al analizar el sistema educativo argentino de fines de siglo XIX y principios del XX con el concepto de selección por exclusión. El autor establece que "los actores quedaban librados a su propia suerte y, obtenían beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y podían realizar una lectura acerca de los requerimientos y desplegar una serie de estrategias para salir airosos en la contienda" (2011:73). Braslavsky lo define con el concepto

de cierre social y monopolización de bienes sociales que ha configurado y configuran una discriminación educativa (en detrimento de los sectores populares que van quedando al margen del acceso a la educación). Esto es claro para el nivel medio en Uruguay.

Dubet (2006) lo señala y traslada el análisis a la actualidad, en relación a las debilidades y decadencia del programa institucional moderno. Es decir, la pérdida de la idea de una unidad de principios y valores y de la universalidad de la propuesta moderna. En palabras del autor "...conforme a los relatos canónicos de la modernidad, la escuela, como el conjunto de la sociedad, se ve inserta en un proceso de desencantamiento que debilita el carácter sagrado de los principios que la fundamentan (...) La escuela pierde el monopolio que le había quitado a la Iglesia: el de construir una imagen ordenada del mundo". (Dubet 2006:90) Los hechos han demostrado que tal universalidad se ha resquebrajado y en tal caso no existe.

Lo anterior se complejiza aún más al interactuar con las diversas modalidades del ser joven existentes en la actualidad. Autores como Margulis y Urresti (2008) lo definen con su concepto de moratoria social, en referencia a los grupos de jóvenes de sectores medios y altos que postergan o dejan en suspenso el desempeño de otros roles (matrimonio, procrear) asumidos como de adultos, mientras se estudia. Señalan que esto no es una opción para todos, ya que no todos los jóvenes tienen el derecho a la moratoria social. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no se distribuyen de igual manera entre los diversos sectores sociales.

Universalizar la Educación Media

Los argumentos recién esgrimidos plantean serios obstáculos para la universalización de la educación media. Los desafíos para lograr formatos educativos atractivos para todos los jóvenes son múltiples: legales, presupuestales, curriculares, formativos. Respecto a la normativa legal, Uruguay a través de la ley General de Educación¹², número 18437, aprobada en diciembre de 2008, considera a la educación como un derecho humano fundamental, ampliando la obligatoriedad a la enseñanza media superior, conjuntamente con el reconocimiento de la diversidad de los educandos, para los que promueve el derecho de una educación para todos que contemple dicha diversidad.

¹² <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 7º. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Artículo 8º. (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

En lo relativo a lo presupuestal, manifestar que la educación sea un derecho implica necesariamente que el Estado provea escuelas de acceso gratuito, lo que necesariamente tiene un correlato financiero, el cual UNESCO sugiere sea en torno al 6% del PBI. El gasto público en educación como porcentaje del PBI es de 4,8% para el año 2013 en Uruguay (INEEd:2014¹³).

A su vez, el correlato en la matrícula de educación media (Educación Media Básica y Educación Media Superior, y sus modalidades, educación General y Técnico-profesional) muestra que en el año 2013 se atendió a 337.634 estudiantes. Según datos del MEC, la Educación Media Básica General creció un 2% y la Educación Media Básica Técnico-profesional creció un 10,3% respecto a 2012.

Tabla 1. Matriculación y no promoción en Educación Media 2013

Cantidad de alumnos en EMB General	153.013
Cantidad de alumnos en EMS	155.547
% de no promoción de 1º a 3er. Año en liceos diurnos en EMB General	27,9
Porcentaje de no promoción de 4º a 6º año de bachillerato en EMB General	40,8
Cantidad de alumnos en EMB Profesional, Técnica y Tecnológica	29.074
% de no promoción en EMB Técnico Profesional	16,3

Fuente: MEC 2014 en base a datos del CES y CETP

Por su parte, en lo referente a los resultados alcanzados por los jóvenes, es evidente que esta obligatoriedad de la educación media superior materializada en la ley, no ha tenido su correlato en los hechos. Los datos del Anuario Estadístico del MEC (2014) señalan y confirman las disparidades y asimetrías por niveles de ingreso de los estudiantes, tanto en la asistencia, permanencia, como en la promoción en el Ciclo Básico y Superior. Para el

¹³ El gasto público en educación pasó de representar el 3,2% del PIB de Uruguay en 2004 al 4,8% en 2013.

año 2013, la tasa simple de asistencia a EMB fue del 75,4% para los jóvenes de 12 a 14 años.

Tabla 2. Población entre 12 y 17 años por asistencia a algún establecimiento educativo y grupos de edad según nivel. (En %) Total país

	12 a 14 años	15 a 17 años
No asiste	4,7	21,3
Educación Primaria	18,2	0,6
EMB	75,4	26,8
EMS	1,5	49,7
Enseñanza Terciaria	0	0,5

Fuente: MEC 2014. Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta continua de hogares 2013, INE

La culminación de educación media presenta disparidades según el sexo y el nivel de ingreso del hogar. Las mujeres poseen una mayor tasa de culminación para ambos ciclos (básico y superior). Al tiempo que según nivel socioeconómico del joven, las diferencias son muy grandes. Para el grupo de edad de 17 y 18 años, se observa que sólo el 42% de los hogares pertenecientes al quintil 1 de ingresos lo culmina, al tiempo que este guarismo asciende al 94% para los del quintil 5.

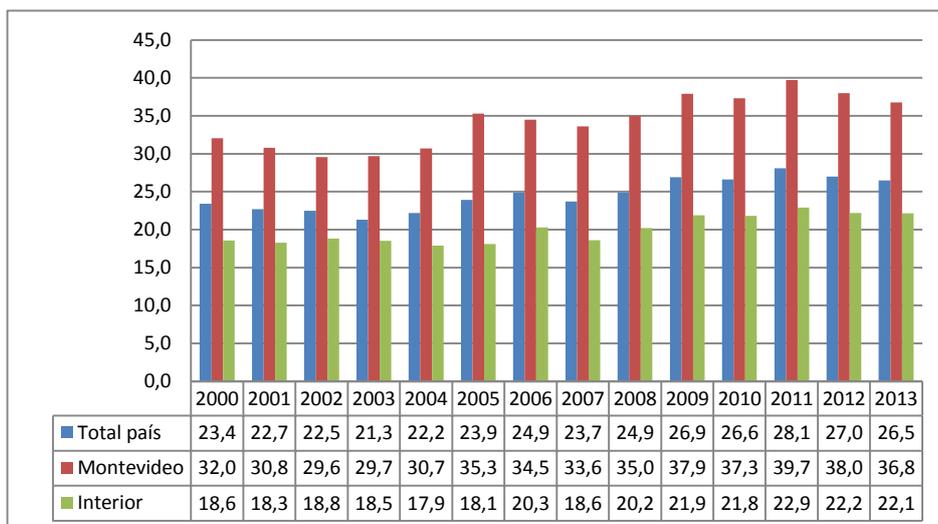
Tabla 3. Culminación de ciclos educativos para edades seleccionadas por quintiles de ingreso. (En %) Total país

	14 y 15 años	17 y 18 años	21 y 22 años
	Primaria	EMB	EMS
Quintil 1	94,4	42	11
Quintil 2	98,2	65,6	23,3
Quintil 3	98,4	75,3	37,8
Quintil 4	99,4	86,6	49,6
Quintil 5	98,9	94,1	71,7
Total	97,1	97,1	37,7

Fuente: MEC 2014. Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta continua de hogares 2013, INE

Asimismo, las tasas de repetición en educación secundaria pública (1ro a 4to) muestra un deterioro de los resultados académicos de los estudiantes en la última década (sube de 23% a 27%). Para el año 2013, ronda el 27% de los estudiantes matriculados en el año, y alcanza al 37% en el departamento de Montevideo.

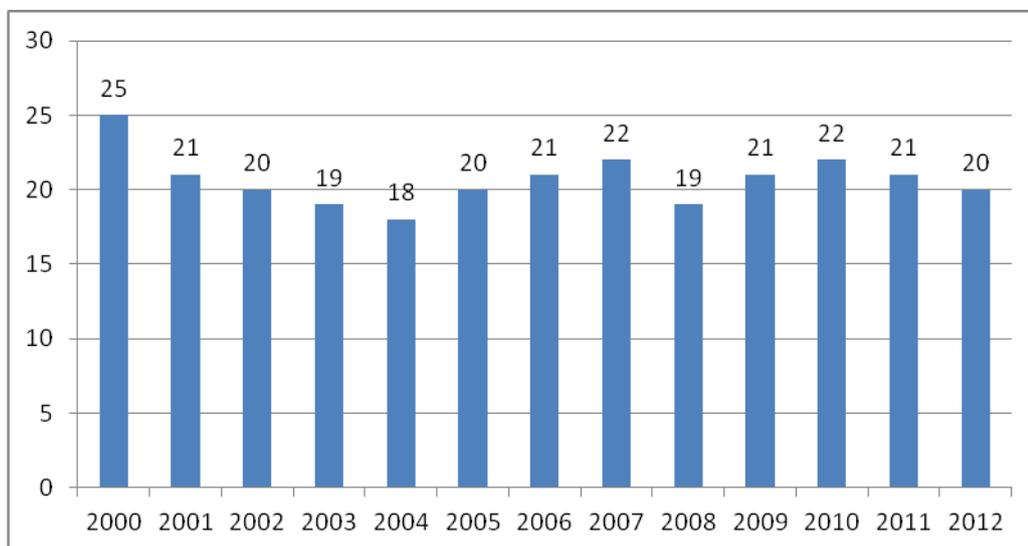
Gráfico 1. Tasa de repetición en educación secundaria pública (1ro a 4to) por región (2000-2013) %



Fuente: Observatorio de la Educación. División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN

Por otra parte, si se analiza el porcentaje de adolescentes de 13 a 18 años que no asisten a un centro educativo ni culminaron el ciclo básico de Secundaria, se observa que alrededor de un 20% de este grupo etario abandonó el Ciclo Básico sin terminarlo.

Gráfico 2. Adolescentes de 13 a 18 años que no asisten a un centro educativo y no finalizaron Ciclo Básico de Educación Media. (2000-2012)% Total País



Fuente: Reporte Social 2013. Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta continua de hogares 2000 a 2012, INE

Distintas aspiraciones

Por su parte, la información registrada a través de las encuestas realizadas a los jóvenes (Rama; Filgueira 1991 y Filardo 2010) respalda lo anteriormente señalado. De la mano de un desigual vínculo con el sistema educativo de parte de los distintos grupos de jóvenes, se produce también una diferente aspiración hacia lo que se espera de la educación. En tal sentido, se registra una paulatina pérdida del sentido unívoco frente al valor de la educación, que se traduce en una diversidad de motivos por los cuales los jóvenes asisten a un centro educativo.

Como bien señalan Filardo y Mancebo (2013) la educación sigue siendo un mandato social, pero se encuentran diferencias en las aspiraciones según niveles de ingreso.

Tabla 3. Principal razón por la cual no asiste a Educación Media en jóvenes de 12 a 20 años por terciles de ingreso.

	Terciles de ingreso		
	Bajo	Medio	Alto
Para adquirir una formación	32,9	38,4	48,9
Hoy es indispensable estudiar	16,2	19,9	18,6
Es la única forma para trabajar en lo que quieres	18,5	18,4	14,9
Para entrar a trabajar rápido	9,3	3,8	2,3
Te interesa lo que estudias	6,3	5,0	2,7
Para cobrar beneficios asignaciones, boletos, etc	,5	0,0	,1
Para encontrarte con otros jóvenes	1,7	1,9	1,3
Estudia mientras espera un trabajo o formar familia	1,8	1,4	,9
Espera mejorar su posición social con los estudios	6,8	6,9	6,2
Porque le obligan	4,0	3,9	2,9
Otras razones	2,0	,3	1,3

Fuente: Filardo 2010 con base en datos de ENAJ 2008

Si se observa en el tramo etario de 12 a 20 años, grupo de edades de los jóvenes escogidos por el presente proyecto, tal como señalan Filardo y Mancebo (2013), las opciones que aluden al trabajo tienen mayores respuestas entre los jóvenes del tercil bajo (Es la única forma para trabajar en lo que quieres; Para entrar a trabajar rápido). Por otra parte, adquirir una formación engloba casi la mitad de las respuestas del tercil alto, mientras que se reduce al 33% en el tercil bajo. Las autoras concluyen que “en el 90 Rama y Filgueira aludían a un descenso de la continuidad en la enseñanza media a partir de una motivación vocacional (“te gusta lo que estudias”) y, en contraposición, una creciente respuesta instrumentalista dada a la educación por las cohortes menores. Si la interpretación fue correcta en el 90, el proceso se completa en el 2008, donde la respuesta vocacional apenas alcanza en el total el 4% de las respuestas” (2013:71).

Visto desde otra óptica, es decir, desde los motivos por los cuales los jóvenes declaran haber abandonado el sistema educativo, se obtiene lo siguiente. Para el año 2013, el 64% de los jóvenes de 12 a 29 años que alcanzaron y no culminaron Educación Media y no asisten, declaran que la principal razón para no hacerlo es por no encontrarle interés. Esta razón se encuentra con independencia del quintil de ingresos del que se trate; mientras que el comenzar a trabajar es una razón más acentuada en los hogares de mayores ingresos.

Tabla 4. Jóvenes de 12 a 29 años de edad que alcanzaron y no culminaron Educación Media y no asisten por tramos de edad y quintiles extremos de ingreso según la principal razón por la cual se ha desvinculado del sistema educativo. (Total país, año 2013)

Principal razón por la que se ha desvinculado del sistema educativo	Tramos de edad			Quintiles de ingreso	
	Total	12 a 17	18 a 29	1er. Quintil	Quintil mayor
Total	100	100	100	100	100
Comenzó a trabajar	26,9	5,7	29,5	20,2	31,3
No tenía interés o le interesaban otras cosas	49,3	64,1	47,5	45,6	56,2
Quedó ella o su pareja embarazada	7,4	5,8	7,6	11,8	1,9
Le resultada difícil	4,6	8,5	4,2	5,2	2,5
Debió atender asuntos familiares	4	3,2	4,1	5,8	2,8
Dificultades económicas	3,5	8,8	2,8	4,3	3,2
Otras razones	4,3	3,8	4,3	7	2

Fuente: MEC en base a datos de la ECH 2013

Nota: Jóvenes de 12 a 29 años de todo el país, que declararon haber asistido a educación media pero que hoy no lo hacen.

Consecuencias de la segregación

Las consecuencias de convivir con sistemas educativos con grandes exclusiones e inequidades son evidentes. Siguiendo a García Huidobro, J.A. (2008) al congregar a los estudiantes según nivel socioeconómico y sus características culturales, se inhibe el efecto pares y se perjudica el aprendizaje de las mayorías y de igualdad de resultados de la educación general. Al mismo tiempo, se impide que en toda clase de escuelas haya personas con voz en la sociedad. En tal sentido, se cuestiona y peligra la convivencia social, el diálogo entre diferentes y se fragilizan los lazos básicos compartidos. Por tanto, debe tenerse presente que un fuerte corpus teórico que intenta dar respaldo a dichas acciones se engloba bajo el concepto de inclusión educativa, el cual intenta revertir los procesos de exclusión, que tanto impacto tienen en el colectivo social. Los procesos de exclusión educativa tienden a conformar sociedades fragmentadas en las que algunos sectores son parte del conocimiento socialmente válido y pueden ejercer el derecho a la

educación, con un correlato en el desarrollo personal, laboral e intelectual, mientras que otros quedan marginados y por tanto no pueden realizarlo, conformándose por tanto un escenario plenamente injusto y desigual.

Desafíos

En tal sentido, los desafíos que presenta la educación media uruguaya son enormes, sobre todo en lo que tiene que ver con las funciones que la educación debiera cumplir en este contexto socioeconómico, a la vez que la necesaria universalización de la educación media en América Latina y, concretamente en Uruguay.

Referente a lo primero, la visión liderada por Filgueira (2006:2) parte de analizar la problemática de la educación media, definiéndola como profundamente elitista. El autor concibe a la educación como un engranaje de un sistema de protección social y no sólo como una función de producción de capital humano. Dicha argumentación parte del reconocimiento de la ineficacia de la educación en el actual contexto socioeconómico, sobre todo en la contribución a la transformación social necesaria para revertir las inequidades existentes. El autor menciona que la gratuidad y el gasto educativo en el nivel universitario no se traduce en progresividad, sino en transferencia neta de recursos de los sectores más pobres a los sectores más ricos. Mientras que en educación inicial, primaria y media básica el logro de universalidad y la gratuidad en el acceso sí constituyen elementos potentes de desmercantilización y progresividad. Sostiene por tanto, que una vez lograda la universalidad, la educación se constituye en un vehículo privilegiado del gasto social progresivo. Recalca entonces en el poder de un servicio con cobertura universal en ampliar la progresividad del gasto, así como su derivación evidente: la importancia de la inclusión básica educativa como fin en sí mismo.

En relación al segundo desafío, Gentili (2009) argumenta contundentemente que en América Latina nunca ha existido una meta social compartida y consensuada por los ciudadanos acerca de la educación, motivo por el cual no se ha universalizado la educación media. Destaca que la realidad latinoamericana desmiente que todos tengamos las mismas aspiraciones y deseos acerca de la educación (la fragmentación y segmentación de los sistemas nacionales de educación es el reflejo de los distintos intereses que sujetos en pugna han puesto para defender sus respectivos espacios).

Su argumento declara que el éxito dependerá del poder que los gobiernos tengan para revertir la herencia de injusticias e inequidades existentes, atacando las causas que las producen.

En vías de solución

La situación descrita es claramente alarmante. Por ello, se han generado a lo largo de la historia diversas estrategias para lograr combatir la exclusión reinante desde los comienzos del sistema educativo. Para el caso de América Latina, Aguerrondo (2008:67) realiza un relato histórico de dichas estrategias e identifica cuatro etapas: el asistencialismo de los años 40 y 50 (identificando las carencias que portan ciertos sectores de la población en relación a otros), el psicopedagogismo de los años 60 y 70 (foco en el alumno, donde los problemas de aprendizaje y de atención se mitigan con medidas psicopedagógicas), la compensación de los años 80 y 90 (mirada institucional más que pedagógica), hasta llegar a la inclusión reinante en la actualidad.

Autores como Filgueira (2006:2) continúan con el análisis para América Latina, señalando que lo anterior se traduce en una inadecuación entre lo que la educación debiera lograr y sus logros reales. Unesco lo avala y lo evidencia. En base a estimaciones del año 2009 señala que en América Latina y el Caribe son 1,9 millones los adolescentes que, teniendo edad de estar en secundaria básica, no están en la escuela primaria ni secundaria, o tras haber ingresado a ella tardíamente o participado por breves períodos, la abandonaron tempranamente.¹⁴

A estas problemáticas tan acuciantes es lo que se propone atacar y mitigar con las políticas de inclusión educativa. Para el caso uruguayo la situación reviste aún mayor complejidad, pues el dilema pasa por comprender y reflexionar cómo en un contexto de mejora económica¹⁵ y de reducción de la pobreza e indigencia, la educación sigue siendo un gran centro de desigualdad. La EMB continúa siendo un grave problema que pone en cuestión la integración de la sociedad y el cumplimiento de los derechos educativos de todos los

¹⁴ UNESCO, 2012.

¹⁵ Desde el año 2005 la economía uruguaya no ha dejado de crecer, encontrándose una expansión del 53,2 % en la evolución del PBI. En tanto, se manifiesta un decrecimiento de la pobreza extrema o indigencia en los hogares uruguayos. Teniendo presente el período 2006-2013, la pobreza decrece a un ritmo medio de 3,2 puntos porcentuales al año. En 2013 un 7,8% de los hogares del país se estima debajo de la línea de pobreza. Entre 2006 y 2013, la indigencia disminuyó en valores netos a casi una tercera parte: pasó de 2,5 % a 0,5 %. (MEC 2014:193).

ciudadanos consagrados en las leyes de cada país. A esa situación deben hacer frente los sistemas educativos y en especial, los programas de inclusión educativa.

2.2 Educación inclusiva

2.2.1 Orígenes del concepto

La literatura más recibida (Ainscow, M.:2004; Ainscow, M. & Miles, S.:2008; García Huidobro, J.A.:2008; Payá Rico, A.:2010; Terigi:2009; Mancebo:2010) ubica dos hitos fundacionales en los cuales se comienza a delinear el concepto de inclusión educativa. Por un lado, la conferencia de Jomtien¹⁶ de 1990 la cual plantea lograr el objetivo de la Educación Para Todos, reconociendo que un gran número de grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de enseñanza en todo el mundo.

En segundo lugar, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales¹⁷, en 1994. Como bien nos recuerdan Ainscow, M. & Miles, S.(2008) la decisión de celebrar la Conferencia de Salamanca parecía suponer que la frase Educación Para Todos significaba en realidad Casi Todos. Concepto que entendía que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como marginales cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial.

Esta concepción ha sido la inicial, y por tanto en los orígenes es frecuente encontrar el concepto de inclusión educativa, asociado a las iniciativas dirigidas a promover e integrar a la escuela a aquellos que por diversos impedimentos o limitaciones (físicas, psicológicas, etc) estaban separados en escuelas especiales.

De todas maneras, con el transcurso de los años, las acciones establecidas, el acumulado teórico y empírico acopiado, esta acepción ha cambiado. Actualmente pareciera haber un consenso en definir a la inclusión educativa como una nueva concepción que celebra la diversidad entre todos los alumnos (véase Ainscow&Miles:2008). El objetivo sería entonces eliminar la exclusión social que por diversas actitudes y acontecimientos se suceden frente a la diversidad racial, social, de género, habilidades, etc. entendiéndola como el camino para pensar la educación desde el derecho.

¹⁶ Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

¹⁷ Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales Aprobada por la Conferencia mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Así las cosas, debe señalarse que la literatura ha identificado cierta confusión en cuanto a lo que el término quiere significar. Una confusión que se traslada por cierto también, a las medidas que se han de tomar para que avancen las políticas y las prácticas. No obstante lo anterior, y reconociendo una polisemia en el concepto de inclusión educativa (inclusión al sistema, de conocimientos, etc) que ha conducido a que algunos teóricos hablen de inclusiones en plural, pueden identificarse rasgos comunes. Dentro de ellos, podría señalarse que adoptar sus postulados implica la tarea de interrogarse cómo alcanzar el equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada uno. (Echeita; Sandoval:2002).

Los autores Ainscow, M. & Miles, S. (2008:19) dando cuenta de dicha diversidad, en un rastreo por las diversas teorías y acciones llevadas a cabo, han identificado cinco formas de entender la inclusión educativa. En primer lugar, señalan encontrarla asociada -como se ha dicho- a la discapacidad y las necesidades educativas especiales. En segundo lugar, relacionada con las exclusiones disciplinarias (vinculada a la mala conducta de los estudiantes). En tercer lugar, se la asocia a los grupos vulnerables a la exclusión (barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado). En cuarto lugar, la identificación de la inclusión como promoción de una escuela para todos (escuela común o polivalente para todos que atiende a una población socialmente diversa). En quinto lugar, enfocar la inclusión educativa como una educación para todos (asociada fundamentalmente a los países del Sur).

Las dos primeras parecieran apoyar la idea de que las escuelas deben ser segregadas y ponen el acento en las características y déficit de los estudiantes (malas conductas, etc), en vez de interrogarse cuáles son las barreras que desde el sistema y la escuela se ponen en juego para obstaculizar el acceso. Al tiempo que las otras dos concepciones, están más en sintonía con lo que el concepto y el paradigma de la inclusión educativa quiere significar.

Asociado a las distintas formas de entender la inclusión, debe reconocerse también que diversos son los niveles en los que la inclusión educativa se plasma. Es lo que García Huidobro (2008) analiza cuando identifica tres maneras: estar o no estar en la escuela; aprender o no aprender en ella y estar con todos en la escuela o estar en un espacio escolar segregado.

En tal sentido, lo anterior conlleva reflexionar y analizar sobre tres aspectos de los niveles de inclusión: los que están totalmente excluidos, es decir, los que no están en la escuela; los que aprenden versus los que no aprenden en la escuela; al tiempo de llegar a la integración social lograda en las instituciones educativas (un conocimiento de los diferentes en cuanto a tradición cultural y riqueza o pobreza). El citado autor reflexiona y advierte que pese a la masificación que el sistema educativo ha tenido, no han sido capaz de asegurar para todos las competencias culturales necesarias para vivir y actuar en sociedad. Es lo que denomina marginación por inclusión, destacando que para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar no ha garantizado el acceso al conocimiento.

¿Y América Latina?

Los análisis que se trasladan para América Latina (Payá Rico:2010) señalan que los problemas no derivan de la ausencia de una legislatura que persiga y vele por una inclusión educativa, sino más bien de la aplicación efectiva de la misma. Se ha encontrado una diversidad de concepciones, pasando por tomarla como atención a la diversidad hasta brindar atención a los estudiantes con características especiales, en contextos segregados.

Por ello, siguiendo la definición de Aguerro (op cit) referente a que la inclusión educativa implica que todos reciban la cuota educativa que corresponde, tanto en cantidad como en calidad, el problema queda en evidencia. Para América Latina, una de las regiones más desiguales del mundo, las políticas de inclusión educativa están estrechamente asociadas a la pobreza y la exclusión social, situación que plantea tensiones de muy difícil resolución en el cumplimiento de los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes (Terigi:2009). Lo sustantivo radica en crear una educación de calidad e inclusiva para todos como un asunto de derechos y de justicia social.

Este punto es retomado por Mancebo y Goyeneche (2010 op cit) quienes en función de Aguerro (2010), destacan que el concepto de inclusión educativa resignifica el de equidad educativa, constituyéndose como un nuevo paradigma. En dicho paradigma identifican seis ejes sustantivos, tales como la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la necesidad de modificar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

¿Qué hacer para ser más inclusivos?

Como se dijo, pese a la diversidad, es posible encontrar ciertos rasgos comunes que la literatura ha definido como nutrientes del concepto de inclusión educativa. Muchos de ellos refieren a las características y ejes sustantivos de lo que debe ser una inclusión educativa, al tiempo que otras se centran en las acciones y prácticas que incentivarían procesos que alienten una educación de base inclusiva.

Haciendo una síntesis de la literatura, podría decirse que los diversos teóricos (Ainscow, M. :2004; Ainscow, M. & Miles, S.:2008) señalan que la inclusión es un proceso, lo cual implica concebirla en estrecho vínculo con la exclusión. En tanto la primera supone una lucha activa contra la segunda, es un proceso continuo, que no tiene fin. De esto se deriva que se debe prestar una vigilancia continua, pues las exclusiones son múltiples y diversas, de ahí que las inclusiones también lo sean.

En segundo lugar, las investigaciones resaltan que las prácticas y acciones inclusivas se preocupan (o deben ocuparse) por la identificación y eliminación de barreras y se relacionan con la presencia, participación y los logros de los estudiantes. En ese sentido señalan que implica poner atención en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Este aspecto es el distintivo del concepto de inclusión educativa para Mancebo y Goyeneche (2010 op cit). Es decir, la necesidad de considerarlo como un concepto integral, que según sus reflexiones, no se logra mediante la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación, sino que requiere un proceso que se oponga a las tendencias que lo niegan, de manera integral.

Conjuntamente con lo anterior, lo sustantivo quizá radique en señalar que lo que distingue a la pedagogía de la inclusión es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas sobre la diferencia, promoviendo su integración en pos de las maximizaciones del colectivo, potenciando las capacidades de diálogo y singularidad de cada uno.

En tal sentido, la advertencia de Terigi (2009:40) es aleccionadora y sustantiva. Destaca que la inclusión educativa no es un hecho en América Latina porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos en las formas y en los contenidos, desestimando así la diversidad de estudiantes que masivamente concurren a los centros educativos.

Teniendo en cuenta lo arriba mencionado, los autores han señalado en base a investigaciones y acumulación teórica una serie de aspectos y características que se deben privilegiar para dar cabida al concepto de Educación Para Todos, privilegiando y dando sustento a la educación como derecho para todos los ciudadanos. Aspectos todos que nutren el concepto de inclusión educativa.

Un tercer eje de recomendaciones y acciones señala concebir a la escuela como eje y objeto de análisis, a la vez que privilegiar la figura de los docentes, ya que son ellos los que en la práctica cotidiana con sus acciones u omisiones operativizan los lineamientos teóricos en acciones concretas. Según Ainscow y Miles (2009:25) esto conlleva a que se conozcan otras maneras de enseñar, que permitan el intercambio entre docentes y cuestionen las acciones desarrolladas. Implica también propender al desarrollo de prácticas inclusivas, que incentiven el diálogo y rompan discursos previos, cuestionando las creencias preestablecidas. En tal sentido, de lo que se trataría sería de generar espacios y momentos que establezcan interrupciones para la reflexión. Es lo que Ainscow (2004:10) señala al destacar que las creencias arraigadas al interior de una escuela pueden impedir la experimentación, elemento considerado como sumamente necesario para el desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. El autor considera que los métodos de enseñanza no se elaboran en el vacío, sino que están mediados por los docentes, y sobre todo por sus percepciones sobre el aprendizaje y los alumnos. Nos advierte que los métodos más avanzados no serían eficaces en manos de docentes que califican a sus alumnos como deficientes o imposibles de superar sus situaciones. Esto es lo que el paradigma de inclusión educativa quiere y pretende revisar. Atender a la diversidad de situaciones, con nuevas pedagogías y formas educativas, en un sistema integrado y sobre la base de la generación de un lenguaje común. Este último aspecto ha sido señalado como sustantivo, ya que se ha demostrado que los maestros encuentran muy difícil experimentar con nuevas posibilidades si no se cuenta con dicho lenguaje.

Debe entenderse entonces a la inclusión como un proceso continuo donde se fomente el desarrollo de prácticas que contemplen la diversidad y empleen la voz de los alumnos como un estímulo para el desarrollo de la propia escuela y del personal docente. Esto implica la visibilización de los propios sujetos, otorgando una mirada atenta a los comportamientos de los adolescentes, que bien ha sido constatado, es clave para interpretar la situación y alentar los cambios renovadores. (Terigi;2009:43). En este sentido, la

literatura aboga por dar cuenta de las voces secretas, es decir, atender y dar escucha a los estudiantes que tropiezan con los obstáculos, ya que de su discurso se puede fomentar una mayor comprensión de las escuelas y por tanto, tender a una mejora que repercuta de forma provechosa para todos los estudiantes.

La literatura que defiende una educación más inclusiva (Terigi, 2007; como Ainscow y Miles, 2008; Mancebo, 2010; Aguerro, 2004-2008) otorga a su vez, una vital importancia a lo local comunitario, lo cual implica una mayor participación de los actores involucrados. Se debiera promulgar la capacidad de las escuelas locales para apoyar la participación y el aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos que están dentro de su propia comunidad. Se trata sobre todo de incorporar valores particulares a contextos particulares. Todos estos aspectos implican efectuar en los centros educativos un viraje inclusivo. Se promueve a su vez la potenciación del papel de las redes y de la intersectorialidad de modo de poder atender a poblaciones que poseen múltiples vulnerabilidades de derechos.

En síntesis, estas nuevas prácticas conviven con los formatos escolares tradicionales estableciendo dos patrones coexistentes, al decir de Ziegler (2011), promociones desreguladas, frente a las promociones tuteladas (caracterizadas por el acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general). Por tanto, implican la readaptación de los sistemas educativos y el reconocimiento de las carencias que el mismo está teniendo para el logro de una educación para todos, sobre la base del derecho y la cohesión de los ciudadanos. Implica, como se ha dicho, atender y potenciar a los actores claves de dicho proceso: docentes y alumnos, pero también reivindicar el papel de lo territorial y comunitario. Asimismo reconocer que existen determinadas prácticas que son proclives a generar sistemas más inclusivos, las cuales implican reflexionar sobre la tarea cotidiana y sobre todo, escuchar a aquellos a quienes se dirigen las acciones. Implica además, como nos advierte García Huidobro (2008:2) reconocer que “sólo una inclusión educativa que permita la integración y la mixtura social en su interior, podrá dar lugar a ambientes inclusivos donde los diferentes se respeten, entiendan y asuman la diversidad en sus múltiples formas y expresiones”. Conlleva también a reconocer que el apoyo a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes no puede llegar muy lejos si se rechaza su identidad o sus antecedentes familiares o socio económicos, o si se niega la participación del personal escolar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por tanto, la inclusión educativa debe

promulgar como bien señala Gentili (2009:10) la reconstrucción del sistema educativo, sustentado en la igualdad de oportunidades de acceso y de efectivas condiciones de posibilidad para que el proceso de escolarización sea exitoso. Se siguen las palabras del autor, cuando enfatiza que “esto implica el reconocimiento de que los sectores populares llegan a la escuela media, de manera general, con una frágil base académica y por condiciones de vida marcada por la pobreza, el abandono y las privaciones”. En tal sentido, y como advertía Filgueira (2006) se debe hacer de la escuela un espacio de educación de tiempo y atención integrales.

Esto, que a simple vista pareciera muy fácil y coherente de ejecutar, conduce a la conformación de un nuevo paradigma educativo. Paradigma que por cierto aún está en construcción (Mancebo:2010) y que deriva en una nueva forma de hacer escuela. Por tanto, cuestiona prácticas y concepciones muy arraigadas y naturalizadas, por lo que se cuestiona también el rol que la educación y los sistemas educativos están jugando en la actualidad. De ahí que no esté libre de obstáculos, y sobre todo también, exento de detractores.

Críticas a la idea de inclusión

Dentro de los críticos del paradigma de inclusión educativa, algunos teóricos (véase el análisis de Ainscow, M. & Miles, S.:2008) abogan por la idea de servicios separados, especializados. Muchas organizaciones sostienen que los servicios educativos separados son la única forma de garantizar su derecho a la educación. Otros (Brantlinger, 1997¹⁸; Freire y César, 2002¹⁹; Fuchs y Fuchs, 1994²⁰) consideran que el desarrollo de pequeñas unidades de especialistas en el seno de las escuelas ordinarias es una forma de aportar conocimientos, equipo y apoyo especializados a determinados grupos de niños cuyas necesidades son difíciles de atender en las clases ordinarias.

Así y todo, con cuestionamientos e incertidumbres siguiendo a Ainscow, M. & Miles, S. (2008:23) en todo el mundo se intenta dar respuestas educativas más eficaces para todos los niños, sean cuales sean sus características y la tendencia general, alentada por la declaración de Salamanca, lleva a dar estas respuestas en el contexto de la educación general.

¹⁸ La utilización de la ideología: casos de no reconocimiento de la política de investigación y de práctica en la educación especial.

¹⁹ Evolución del sistema de educación portugués: la vida de un niño sordo en una escuela ordinaria. ¿Cabe abrigar esperanzas?

²⁰ El movimiento de las escuelas inclusivas y la radicalización de la reforma de la educación especial

Para el caso concreto de Uruguay, Fernández (2010) ha reflexionado sobre las políticas y programas de inclusión educativa, señalando que las acciones de estos programas han tenido el cometido de integrar al sistema educativo a jóvenes que poseen un alto riesgo de abandonar y de revincular a quienes han abandonado la educación formal. Pretendiendo así mitigar las consecuencias de la desafiliación educativa (mayor probabilidad de poseer vulnerabilidad frente al mercado de trabajo, fragilidad en el ejercicio de la ciudadanía y de caer en la pobreza).

2.3 Relación con el saber. ¿Una nueva pedagogía?

A efectos de contribuir al análisis y como una segunda dimensión teórica, el concepto **relación con el saber** acuñado por Bernard Charlot (2006), presenta una novedosa potencia explicativa, sobre todo en lo que concierne a echar luz acerca de cómo se establece el proceso educativo y de las representaciones que los jóvenes elaboran respecto a la educación. Por dicho motivo se introduce en el proyecto, entendiendo que el mismo ayuda a complejizar la idea del fracaso escolar en los jóvenes de contexto vulnerable. En esta nueva lectura el autor insiste en preguntarse sobre lo que pasa, qué actividad pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros.

Por tanto, una de las premisas –condición antropológica- en las que se basa el autor sentencia que: “...nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (Charlot 2006:67). Como corolario, se debe entender que la relación con el saber es una forma de relación con el mundo. Esto lleva a concebir al niño como individuo humano no acabado, en relación con un mundo ya estructurado. El autor caracteriza el concepto de la relación con el saber, en torno a tres tipos de relaciones: la del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros; es decir: “...analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros (...) analizar la relación con el saber es analizar una relación simbólica, activa y temporal” (2006:89).

Se emplearán y describirán tres dimensiones de la relación con el saber: deseo de saber, representación del saber y relaciones de saber. Las mismas configuran un acercamiento global al concepto, que se cree de una importancia crucial para el tipo de vínculo que establecen los jóvenes en el ámbito educativo, y sobre todo para aplicarlo al análisis de los tres programas relevados, en lo que respecta a cómo describen los estudiantes el tipo de vínculo establecido con los docentes y las formas de recepción de los contenidos curriculares.

El primero, o sea, el deseo de saber, es fundamental en la conceptualización que realiza el autor, ya que para Charlot no existe relación con el saber, a menos que exista un sujeto, y por tanto, si partimos de la identificación de un sujeto, indefectiblemente hablamos de un

sujeto deseante. En este mismo sentido, el autor introduce una apreciación interesante, señalando que ese deseo (del mundo, de sí, del saber) sobreviene cuando el sujeto ha tenido la experiencia del placer por aprender y saber.

En segundo lugar se encuentra la representación, es decir, el sujeto tiene representaciones con el saber, es su relación con el saber (aspecto se relacionará con la tercera dimensión teórica empleada en el proyecto, a saber: la teoría de las representaciones sociales).

El tercer elemento, -que ya se describió al comienzo- asociado a las relaciones de saber, señala que cuando un sujeto nace ingresa en un mundo en el cual existen otros que lo han precedido; un mundo organizado de manera humana y social. Por tanto, "...la relación con el saber, es una relación social con el saber" (2006:96).

Por tanto, según Charlot, el hombre por condición está ausente de sí mismo, llevando dicha ausencia en sí, como deseo, un deseo que es siempre deseo de sí, de lo que le falta. Pero el hombre como ser social está presente bajo la forma de un mundo, mundo humano producido por la especie en el curso de su historia. Entonces, como destaca el autor, como el niño es un ser inacabado es que debe construirse y no puede hacerlo sino desde el interior, apropiándose de un objeto exterior. Para ello necesita mediaciones, siendo la educación producción de sí. De esta forma, el autor agrega que: "...la relación funciona como un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades. Para que haya actividades, es necesario que el niño se movilice. Para que se movilice es necesario que la situación tenga sentido para él" (2006:63).

Charlot realiza un énfasis fundamental en la relación pedagógica, definiéndola como un momento, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que cada uno construye del futuro. De esta manera, nos entrega una definición de lo que significa la acción de aprender. La misma es sustantiva para poder comprender luego cuál es la acción que realizan los jóvenes de contextos vulnerables una vez que se enfrentan al conocimiento. Lo medular es que el alumno tenga una actividad intelectual, una actividad eficaz que le posibilite apropiarse de los saberes y construir competencias cognitivas. Pero para que esto se logre, para que el alumno estudie, para que se movilice, es necesario que la situación tenga sentido para él, que pueda llegar a producirle placer y pueda llegar a responder a un deseo. Aprender entonces "puede ser apropiarse de un objeto virtual (el saber) encarnado en objetos empíricos (libros,), lugares (la escuela), etc. Es también dominar una

actividad y volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente. Ya no es el pasar de la no posesión a la posesión de un objeto (el saber) sino del no dominio al dominio de una actividad. Aprender es también entrar en un dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva: a ser solidario, a mentir, a desconfiar, a comprender a la gente. Se trata de dominar una relación, la relación de sí consigo mismo, de sí con los otros, consigo mismo a través de la relación con otros” (Charlot 2006:54).

Habiendo definido los elementos sustantivos de la teoría de la relación del saber, es pertinente señalar unas apreciaciones respecto a los sistemas educativos actuales. En este punto, Charlot menciona el tema de la escuela desvinculada de la adquisición del saber, conjuntamente con el concepto de Educación para Todos.

En relación al primer punto el autor señala que un número creciente de alumnos asisten a la escuela solamente para tener un buen empleo en el futuro, es la idea de la escuela desvinculada de la idea de la adquisición del saber. En la escuela es preciso aprender lo que ella impone para que tengamos un diploma, este es el único sentido de aquello que se aprende. Las situaciones de enseñanza ya no tienen el mismo sentido para el alumno y para el profesor, y para ambos se vuelve absurda.

Respecto al segundo punto y en consonancia con lo descrito recientemente, el autor señala que en la mayoría de los países existe un movimiento a favor de lo que las organizaciones internacionales llaman Educación Para Todos. Esto ha llevado que se haya instaurado un vínculo cada vez más estrecho entre el nivel de escolarización del individuo y su nivel de inserción profesional, cargo accesible solo a quien tiene un diploma de cierto nivel. Asimismo se establece, de manera insistente, la exigencia de éxito escolar de todos los alumnos. El autor advierte que estos principios no son compatibles, ya que sólo se puede abrir la enseñanza media y superior a todos, con la exigencia de éxito de todos los alumnos, si no afirmamos, al mismo tiempo, que todos tendrán cargos correspondientes a sus diplomas, lo que sería prometer a todos cargos de jefes. Se puede, abrir la enseñanza a todos y garantizar cargos que correspondan con los diplomas, pero contando con que no todos sean exitosos.

Resumiendo entonces, el autor señala que la relación con el saber, es una relación social, es decir, además de estar imbricada en la vida histórico temporal del individuo, está estrechamente relacionada con el contexto en el cual éste ha sido socializado y en el que se

ha desarrollado. En dicho sentido, puede verse que las representaciones de sus adultos referentes, son necesariamente influyentes en las de ellos. Lo interesante de señalar es que si se tiene en cuenta además, que para Charlot la relación funciona como un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades; por más que las mismas hayan tenido una historia que no es alentadora en el tipo de vínculo establecido con el sistema educativo; los procesos pueden revertirse.

2.4 Representaciones sociales. Una dimensión para la investigación

La tercera dimensión teórica que estructurará la investigación remite a la teoría de las representaciones sociales. En tal sentido, debe señalarse el acumulado teórico que existe a su favor, así como las precisas descripciones realizadas en su estudio. El origen del concepto puede hallarse en Durkheim (1895), quien estableció las diferencias entre las representaciones individuales y las colectivas, entendiendo a estas últimas como "...formas de conocimiento o ideación construidas socialmente, y que no pueden explicarse como epifenómenos de la vida individual o recurriendo a una psicología individual". (Rizo 2006:2). Por su parte, Moscovici (1961) formula teóricamente el concepto de representación social, concibiéndola como una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Como destaca Maricela Perera, "la teoría de las representaciones sociales, puede resultar oportuna en el camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social". (Perera 1998: 2).

Diversas son las funciones que la teoría ha atribuido a las representaciones sociales (véase Perea 1998). Las mismas varían desde brindar conocimiento a un determinado grupo, y por tanto permitir comprender y explicar la realidad; una función identitaria, en la medida que sitúa a los individuos en un contexto que le da especificidad; así como brindar orientación y justificación de comportamientos y conductas. Como bien señala la autora, se les reconoce también una función simbólica muy fuerte, ya que permite hacer presente un fenómeno a través de imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad.

Cegarra (2012:4) advierte que las representaciones sociales permiten al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, a la vez que entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar de este modo un lugar para sí. Este autor señala que las representaciones sociales son precodificaciones, existiendo antes una condición de experiencia previa, percibida o aprehendida por los individuos para luego ponerla en práctica en atención a las circunstancias. "Estas se forman en el individuo una vez que este interacciona con su entorno social, lo cual le permite aprehender cognitivamente lo socialmente dado".

Es pertinente señalar los comentarios de Cegarra (2012:4) quien destaca que las representaciones sociales sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste. En palabras del autor, "sustituye lo material

(externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado”.

Teniendo claro lo anterior, ningún hecho social se funda en el vacío, sino que se sustenta en la interacción con otros, así como en la relación establecida con las diversas agencias socializadoras, encargadas de ofrecer el marco que las estructura y condiciona. Cegarra (op. cit.) destaca que las representaciones sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien, expresadas por un sector social en particular. En tal sentido, no existen representaciones sociales universales, sino que éstas son sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Es en esta línea entonces en la que el proyecto puede contribuir a conocer y estudiar cuáles son esas representaciones sobre la educación, en qué se sustentan, relevando si existe una visión y representación común de los jóvenes indagados, situándolas en un contexto temporal y social que permita efectuar una futura comparación con otros jóvenes, a la vez que analizar su evolución y transformación.

Asimismo, analizar las opiniones y actitudes en los jóvenes, radica en la vital importancia que éstas pueden poseer a la hora de construir las bases del proceso de emancipación; proceso que sin duda, se retroalimenta conjuntamente con las dimensiones objetivas: incorporación al mercado de trabajo, constitución de nuevo hogar, iniciación sexual, etc. Como bien señalan Rama y Filgueira (1991: 127) “el cambio de opiniones, de actitudes y la formación de ideologías son el correlato subjetivo necesario de su emancipación objetiva”.

Dicho lo anterior, puede verse entonces que el estudio de los mencionados ejes brindará elementos para contextualizar a los jóvenes uruguayos en el marco de sus opiniones y orientaciones valorativas, con el consabido correlato que las mismas tienen en la elaboración de prácticas y conductas.

2.5 La sociedad de la información. El contexto

Por último, es pertinente contextualizar la discusión de la educación inclusiva y de las representaciones sociales de los jóvenes, en torno al modelo de la sociedad del conocimiento. Dicho marco teórico permitirá reflexionar sobre los programas en cuestión, así como de los jóvenes que por ellos transitan. En este sentido, puede decirse que la teoría de la sociedad del conocimiento gira en torno a la idea de que el conocimiento abstracto es un factor central para el crecimiento económico y para el desarrollo de las naciones.

Castell (1998) lo señala muy claramente, destacando que un nuevo mundo se ha conformado a partir del fin de milenio pasado, originado a partir de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información, la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes, y el florecimiento de nuevos movimientos sociales y culturales. Según el autor entonces, la revolución de la tecnología de la información ha inducido en la aparición del informacionalismo como cimiento material de la nueva sociedad. En este marco "...la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas, siendo la tecnología de la información el núcleo de esta capacidad". (1998:370).

El autor lo define como el capitalismo informacional, basado en la producción inducida por la innovación y la competitividad orientada a la globalización, para generar riqueza y apropiársela de manera selectiva. Agregando que "...más que nunca, está incorporado en la cultura y la tecnología, pero esta vez, tanto la cultura como la tecnología dependen de la capacidad del conocimiento y la información para actuar sobre el conocimiento y la información, en una red recurrente de intercambios globalmente conectados". (1998:120).

De todas formas, lo crucial viene a contextualizarse en el marco latinoamericano. La idea de una sociedad del conocimiento, como un modelo deseable para todos, viene a reconocer la importancia fundamental que en todos los países tiene la generación de conocimiento y el desarrollo de tecnologías apropiadas a las realidades locales, a la vez que subraya estos factores como claves para el desarrollo nacional. Pero, esto es relativizado para América Latina, ya que "...el paradigma no ha supuesto la circulación del conocimiento y su libre acceso para todas las naciones, ni ha facilitado para todas su progreso económico y social (...)los defensores

del modelo olvidan con frecuencia, la incidencia de los mecanismos del mercado mundial en la atracción de mano de obra calificada²¹». (Marrero 2007)

Este contexto por cierto, no es ajeno al tipo de conocimiento y a la relación que los estudiantes establecen con el mismo. Verónica Tobeña (2011) relata que estos nuevos procesos de transformación que los fenómenos culturales y tecnológicos están desencadenando, van modificando los modos en que se modelan las subjetividades, los imaginarios y las sensibilidades, alterándose así el sustrato con el que la escuela debe dialogar. La autora lo destaca con su concepto de descentramiento cultural, refiriéndose al reemplazo de la cultura letrada por la cultura de la imagen en la dinámica de transmisión simbólica. Esto en palabras de Tobeña está generando una metamorfosis del conocimiento, pues las transformaciones no afectan a disciplinas aisladas sino que trastocan globalmente la concepción del saber porque cambian los modos de producir, validar y compartir el conocimiento.

Por tanto, estos nuevos programas de inclusión educativa y la educación en general no se encuentran ajenos a este contexto. Ziegler (2011) menciona que sumado a este contexto informacional, las escuelas de contextos populares en numerosas ocasiones deben flexibilizar los contenidos curriculares para poder dar respuesta a otros aspectos. Aprender a ser estudiante trae aparejado una amplia gama de aprendizajes que no se restringen de manera estricta al ámbito de la escuela. En este punto Ziegler plantea que una de las cuestiones principales con las que se enfrentan estas escuelas, donde su punto de partida es el de convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben. La adquisición de pautas de disciplinamiento constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Lo que antes se suponía como una condición a priori, en estas escuelas es motivo de un tiempo y de un trabajo importante.

²¹ El crecimiento económico ha supuesto el aumento de la brecha entre los países ricos y los pobres en términos de ingreso, pero la brecha es mucho mayor en términos de conocimiento: mientras que Estados Unidos tiene la cuarta parte de los científicos del planeta, América Latina y el Caribe tienen sólo el 3.5%. El 90% de las personas que participan en actividades científicas y tecnológicas, se concentra en las siete naciones más industrializadas (...) Mientras los países latinoamericanos no estén en condiciones de asemejar las condiciones que ofrecen a sus científicos con las que ofrecen los países desarrollados, no será posible cortar el flujo de emigración altamente calificada. (2007:72).

2.6 Las trayectorias escolares y el vínculo educación-trabajo

El contexto señalado y las nuevas reflexiones han puesto en evidencia una constatación: la necesidad de reflexionar acerca de las trayectorias escolares de los estudiantes. Como señala Terigi (2007) el sistema educativo define a través de su organización, lo que se denomina trayectorias teóricas, las que expresan itinerarios en el sistema que sigue una progresión lineal prevista por una periodización estándar (sustentado en niveles, gradualidad y anualización).

La autora señala que según tales trayectorias "...el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Observando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años, pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes".(Terigi 2007:4).

En dicha reflexión es patente el desacoplamiento entre las trayectorias esperadas por el sistema y lo que acontece en la realidad. Lo sustantivo radica en reconocer que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad, en la realidad de los sistemas escolares, producen numerosos efectos. Tienen consecuencias sobre las visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que se espera de ellos. Lo importante es que los saberes pedagógicos se sustentan en dichas visiones. Es decir, bajo el supuesto de enseñar al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, suponiendo que no existen variaciones. De ahí lo prioritario de centralizarnos en las trayectorias no encauzadas.

La evidencia empírica con datos de la ENAJ (2008) para los jóvenes de 20 a 29 años en Uruguay, así lo constata. Filardo (2010:27) establece cinco trayectorias en función del nivel educativo aprobado y el tiempo para llevarlo a cabo. De esta manera, se obtiene que sólo el 19% de los jóvenes de 20 a 29 años culmina el nivel medio en tiempo y forma. Por su parte, el clima educativo del que provienen los jóvenes es determinante. La autora evidencia que al interior de quienes logran culminar la educación media hasta los 29 años, más de la mitad proviene de un clima educativo alto, mientras que sólo el 8% de los que provienen de hogares de clima educativo bajo lo culminan.

Tabla 5. Trayectorias educativas de los jóvenes uruguayos de 20 a 29 años

Trayectoria	Definición	%
Esperada	Aprueban nivel medio en tiempo previsto	19
Esperada lenta	Aprueban nivel medio pero en más tiempo del previsto	13,7
Trunca temprana	Habiendo culminado educación Primaria no inician el nivel medio	8
Trunca media	Habiendo iniciado el nivel medio desertan sin haberlo aprobado	53,3
Trunca inconclusa	Asisten en el momento de la encuesta al nivel medio (sea por sucesivas repeticiones o por retorno)	6

Fuente: Filardo 2010 con datos de la ENAJ 2008

El vínculo Educación y Trabajo

Al hablar de las trayectorias escolares el análisis remite necesariamente al vínculo educación y trabajo. Las mismas no son lineales y se ven permeadas por múltiples situaciones, entre las cuales el mercado laboral juega siempre una intrincada relación. Como advierte Aguerrondo (2008), desde el origen, la educación ha estado vinculada a la concepción de un modelo económico y productivo, así como al disciplinamiento de la fuerza de trabajo.

En este sentido, Marrero (2004:140) argumenta que se debe tener en cuenta que los debates centrados sobre la relación educación trabajo han confluído acerca de las ventajas de la educación general y de currículos comprensivos. Por tanto, las exigencias que provienen desde un mundo del trabajo cada vez más dinámico y cambiante ante los cambios científicos y tecnológicos parecen desmentir la necesidad de delinear trayectorias educativas especializadas que pretendan adecuarse a requerimientos destinados a envejecer rápidamente. La misma autora destaca que “...una educación de carácter general estaría proveyendo las bases sobre las cuales asentar los procesos de formación continua, recalificación y actualización que son cada vez más necesarios y frecuentes”. (2004:141). En este contexto es que están siendo mirados con mejores ojos las trayectorias y programas educativos que tienden a la menor diversificación en los niveles obligatorios, ya que los conocimientos y habilidades que requieren los distintos destinos ocupacionales y educativos ya no son tan diversos.

Referente al vínculo educación-trabajo son esclarecedoras las reflexiones de Gentili (2009:11). El autor cuestiona el argumento que sustenta la tesis de que los pobres precisan de una escuela media profesionalista y de rápida salida laboral, al tiempo que del otro lado existe un sistema abierto a la formación general, destinado a los que aspiran y pueden dar continuidad a sus estudios en el nivel superior. Gentili resalta que “mientras a unos se los engaña con la promesa de un empleo seguro en un mercado de trabajo precario, discriminador y

excluyente, a otros se los seduce con la posibilidad efectiva de acceso a las mejores instituciones universitarias”.

En tal sentido, en su exposición teórica aporta elementos que pueden contribuir en la comprensión de las representaciones sociales que los jóvenes establecen respecto a la educación. Prueba que la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente, ya que está mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de desarrollo. Concluye que a la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aún empleos de calidad²². Ejemplifica que el título secundario no vale para todos por igual, ya que el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurrieron los jóvenes, parecen ser determinantes en el destino laboral de los egresados (aspecto que se complejiza aún más para aquellos que no logran culminar la educación media).

Para el caso uruguayo, la relación educación trabajo ha sido estudiada por Filardo y Mancebo (2013) en un relevamiento efectuado a las autoridades educativas. Por un lado, identifican en los actores una crítica al pensar un modelo de educación vinculado con el trabajo desde la demanda del mercado de empleo. Por otra parte, relatan el riesgo en el que se puede caer al pensar una educación aislada como un fin en sí mismo, sin conexión con otras actividades en la vida de los jóvenes. En tal sentido, los actores educativos relevados plantean la necesidad de incluir la enseñanza de habilidades técnicas como parte de la propuesta curricular, de manera de integrarlas al curriculum educativo.

De ahí que estos procesos impacten en las aspiraciones de los jóvenes que concurren a los programas de inclusión educativa. Condicionen la relación con el saber que establezcan y en el imaginario que elaboren respecto a las bonanzas o no de lo que el sistema educativo puede contribuir para su desarrollo personal y futuro.

²² Definido a través de la informalidad (no registro en la seguridad social), el subempleo y el salario. En un mercado de casi pleno empleo debe tenerse presente que los jóvenes de 15 a 24 años que no estudian, no trabajan, y no buscan trabajo, llegan a ser el 12% para el año 2013. Más de la mitad de los jóvenes que lo integra provienen del 20% de los hogares más pobres (51,2%) . Por su parte, casi 7 de cada 10 de estos jóvenes alcanzaron por lo menos a ingresar a la educación media (67,7%), y un 19,7% accedieron a educación media superior o inclusive a educación terciaria (17,5% y 2,2%, respectivamente). (MEC 2014:64)

En suma...

Sin ser exhaustivos con la descripción anterior, y para el análisis que convoca, es claro que la relación educación-trabajo se agudiza en los jóvenes de bajos recursos²³, quienes tienen escaso o nulo acceso en sus experiencias cotidianas a conocer empleos de calidad. Son ellos quienes frente a un mercado laboral cambiante presentan mayores niveles de desempleo, puestos laborales con mayor inestabilidad, rotación, etc²⁴. Lo crucial radica en lo que señala Jacinto (2008:82) referente a una de las consecuencias que poseen estos procesos de deterioro de los mercados de trabajo, concretamente a los cambios en los imaginarios sobre el trabajo. La autora recuerda que la formación general era complementada por el aprendizaje en un empleo relativamente estable, proceso que brindaba una identidad social que estaba acompañada de la constitución de una identidad laboral. Al cambiar este marco, es comprensible que se modifiquen también dichas identidades. A este aspecto debe sumársele que no solo está influido por la inestabilidad estructural del mercado de empleo, sino también por la etapa biográfica en la que se encuentran los jóvenes, caracterizada por una búsqueda de gratificaciones inmediatas, novedosas y flexibles.

Como destaca Jacinto (2008:83) la inserción precaria de los jóvenes trasciende sectores sociales y niveles educativos, pero los jóvenes pobres viven ese proceso con escasos márgenes de libertad. En tal sentido, cabe preguntarse ¿De qué modo influyen estas características del mercado laboral en las perspectivas subjetivas que los jóvenes establecen en torno al trabajo y a la educación?

²³ La pobreza afecta en mayor medida a las personas más jóvenes. De acuerdo a datos del INE (2014), para el año 2013, la incidencia de la pobreza para las personas entre 18 y 64 es del 9,2%, mientras que para aquellos que tienen entre 13 y 17 años es del 20%, para los de 6 a 12 es de 21,2% y para los menores de 6 años alcanza al 22,6%..

²⁴ Según datos del Reporte Social (2013) para el año 2012, del total de ocupados no registrados en la seguridad social (26,5%) el 28,4% tiene entre 14 y 29 años, mientras que el 22,5% posee entre 30 y 60 años. Por su parte, la Encuesta Continua de Hogares (ECH) para el año 2009, señala que el 40,4% de los jóvenes entre 15 y 29 años ha ingresado al mercado de trabajo pero se ha alejado de los estudios. Para los de 15 a 19 años, la cifra es del 16,6%. (INJU,MIDES:2010).

3. Tercera parte: los programas en cuestión

3.1 El Programa de Aulas Comunitarias

El PAC²⁵ es un programa de inclusión educativa, de carácter interinstitucional (CES-MIDES), que busca, mediante una propuesta pedagógica alternativa, trabajar a efectos de reducir la desvinculación educativa en EMB, especialmente en primer año liceal. El PAC posibilita la revinculación de los estudiantes con la educación media y es una de las vías que incluye a quienes se encuentran desafiados o en proceso de desafiliación del sistema educativo. Su población objetivo son los adolescentes entre 12 y 17 años que culminaron primaria y que: nunca se matricularon en educación media, presentan riesgo de fracaso en primer año o se han desvinculado de dicho nivel sin haber culminado primero.

El dispositivo considera la sinergia de las tradiciones de la educación formal y la educación no formal y habilita a respuestas integrales frente a la problemática de la desvinculación educativa, por tanto esta propuesta socioeducativa se sostiene en una arquitectura institucional, que implica una convergencia de diversas lógicas institucionales, dentro del Estado (CES-MIDES) y con la OSC, que es quien se encarga de la gestión del aula.

Otro de los aspectos característicos del PAC es la concepción del adolescente como centro de la propuesta educativa, como protagonista en la construcción de su proyecto de vida. La planificación de estrategias de trabajo personalizado con cada estudiante se ve profundizada a partir de los aportes desde psicopedagogos, quienes brindan insumos para la atención de la diversidad cognitiva. Desde ese lugar se promueve la reflexión y revisión de las prácticas pedagógicas.

De este modo, el aula comunitaria se convierte en un puente hacia las opciones que ofrece educación media para que los jóvenes puedan continuar sus procesos de aprendizaje.

La semestralización se ha mostrado adecuada para una población con estas características, que se ha visto frustrada en su pasaje por los centros educativos y necesita visualizar sus propios logros a corto plazo.

Igualmente, el programa tiende a un abordaje educativo integral, que considera como plataforma la articulación interinstitucional e incorpora distintas dimensiones: salud,

²⁵

alimentación e intervenciones familiares. Dicha modalidad de trabajo implica articular con otros actores: SOCAT, OTE, INDA, MSP, Gobiernos Departamentales, INAU, MEC, Plan Ceibal, entre otros.

Son de destacar dos experiencias piloto que el programa viene llevando a cabo en el 2013 para facilitar la continuidad educativa en las trayectorias futuras de los estudiantes. La primera, el desarrollo de dos aulas comunitarias (en modalidad A) insertas en dos centros educativos (liceos), siguiendo la hipótesis de que esta mayor proximidad podría favorecer la continuidad en 2.º año de liceo. La segunda, la experiencia realizada en otras dos aulas comunitarias donde los estudiantes puedan cursar 1.º y 2.º año bajo el régimen de modalidad A, teniendo así un trabajo más extenso que permita consolidar el proceso realizado en el aula y fortalecer su continuidad educativa posterior.

Objetivos

El objetivo general del programa es promover la inclusión educativa de adolescentes de 12 a 17 años que se encuentran desvinculados de la EMB.

Los objetivos específicos que el programa busca son:

1. Ofrecer una propuesta educativa formal y de calidad para cursar primer año de EMB en el marco del sistema de educación pública.
2. Facilitar la introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de mayor duración y de carácter más personalizado.
3. Dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que habiendo cursado primer año en el PAC se insertan en segundo año en un centro educativo general (liceo o escuela técnica)

Metodología de trabajo

Cada aula comunitaria es gestionada directamente por una OSC especializada en el trabajo con adolescentes, seleccionada por concurso abierto. Trabajan en las aulas comunitarias docentes de educación secundaria y técnicos de la OSC contratada.

La selección de los estudiantes para participar del programa recae en gran medida en la OSC que implementa el aula —y en las redes locales existentes— y siempre está condicionada a la voluntad del adolescente²⁶.

En cada aula comunitaria y según el tipo de población, se desarrollan tres modalidades de trabajo:

1. Modalidad A: inserción efectiva en primer año del ciclo básico. Bajo esta modalidad de trabajo, los adolescentes cursan el primer año del ciclo básico (dividido en dos módulos semestrales) dentro del aula comunitaria y pueden aprobar cada asignatura mediante una evaluación de proceso, de acuerdo a sus actitudes, aprendizajes de contenidos básicos esenciales y rendimientos positivos, o una evaluación sumativa final (prueba especial). Esta modalidad supone que al completar primer año el adolescente egresa hacia el liceo, con el apoyo desde el PAC bajo la modalidad C (que se detalla a continuación).
2. Modalidad B: introducción a la vida liceal. Dirigida a los adolescentes que habiendo culminado el ciclo de educación primaria, nunca ingresaron al liceo o bien se inscribieron y nunca concurren a él. Se trabaja con ellos en lengua oral y escrita, pensamiento lógico- matemático y estrategias para aprender a aprender.
3. Modalidad C: acompañamiento al egreso del PAC. Esta modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento a los adolescentes al egreso del PAC (de las modalidades A y B), favoreciendo su revinculación con el liceo de la zona, de forma de continuar sosteniendo su vida con proyectos educativos. Para realizar esta tarea se incorporó una nueva figura: el profesor referente, quien depende del CES.

²⁶ Es importante señalar que las tres principales formas de acceso y conocimiento de los adolescentes al programa son: por medio de amigos (pares), por información que se le da directamente en los liceos y por información desde la propia OSC. (MIDES:2013)

3.2 El Plan de Formación Profesional Básica (FPB)

El Plan de FPB²⁷ es implementado desde el 2008 por el CETP-UTU y cogestionado con el MIDES en su modalidad comunitaria. Plantea la formación profesional de jóvenes de 15 años o más en diversos campos, atendiendo además la concreción de objetivos de la EMB. El estudiante adquiere como resultado del proceso educativo una cultura general e integral y desarrolla una serie de capacidades profesionales específicas de la orientación elegida, que le permiten comprender la importancia de la ciencia, tecnología y la técnica en la sociedad actual y futura, y su relación con el mundo del trabajo. Además, le permite al adolescente elegir su continuidad educativa en niveles superiores, desde una visión de experiencia propia vinculada a su contexto local y regional. Luego de aprobada la FPB en su totalidad, el estudiante tiene acreditada la EMB y estará habilitado para ingresar a la EMS, tanto en liceo como en la UTU. El perfil de egreso es el de operario práctico en la orientación elegida.

3.2.1 Centros (FPB Comunitario)

La modalidad FPB Comunitaria (FPB-C), impartida desde el 2009, es una experiencia novedosa de educación extramuros de las escuelas técnicas, dictada en locales comunitarios y gestionados con la participación de la comunidad local. Todas las experiencias de FPB-C están adscriptas a una escuela técnica o agraria del CETP.

En términos curriculares y administrativos los cursos que se brindan no varían respecto de la propuesta de FPB. En este contexto, la escuela adscriptora es el garante del adecuado desarrollo de los cursos que tienen lugar en locales comunitarios.

La participación de la comunidad local, a partir de la conformación de una Comisión de Seguimiento, es un valor diferencial de la propuesta. Sus objetivos son acompañar el normal funcionamiento de la FPB-C y poner en conocimiento de las respectivas autoridades responsables del proyecto toda situación que ésta por sus propios medios no pueda resolver en articulación con los recursos disponibles en la zona. Asimismo, es fundamental el relacionamiento que esta logre alcanzar con la propia comunidad donde está localizada la FPB-C, a los efectos de sensibilizar a los vecinos del lugar sobre la importancia de esa experiencia para su zona y para el progreso y desarrollo humano de sus habitantes.

²⁷ MIDES (2013) op.cit. páginas 305-314

Por su parte, los educadores de la FPB–C desarrollan una tarea equiparable a la de sus pares dentro de las escuelas del CETP, con especificidades, dada su inserción institucional y el contexto en el que desarrollan su práctica.

Los objetivos perseguidos por el programa son: satisfacer la demanda de una calificación profesional específica y lograr una mejor inserción social y una certificación laboral que contribuya al crecimiento personal de los adolescentes, propendiendo a su revinculación y continuidad dentro del sistema educativo formal.

Se establece una metodología de trabajo que concibe la integralidad como un aspecto sustantivo de la propuesta. El aprendizaje de los estudiantes se aborda desde las distintas disciplinas y busca que lo aprendido trascienda el ámbito en que se desarrolla y pueda ser transferido a situaciones concretas.

La organización curricular contempla los antecedentes académicos. Se prevé el ingreso diferenciado por medio de tres trayectos, según se acrediten o no cursos aprobados en EMB. El trayecto I está dirigido a aquellos estudiantes que tienen primaria completa o que no han aprobado el primer año de ciclo básico. El trayecto II está dirigido a los estudiantes que han aprobado primer año de ciclo básico. El trayecto III está dirigido a los estudiantes que han aprobado segundo año de ciclo básico.

El contenido de la formación está dividido en módulos semestrales que se aprueban de manera independiente. Para estos se establecen los objetivos de formación, los contenidos a trabajar y los logros de aprendizaje que se pretenden al terminar. El trayecto I del FPB consta de seis módulos y los trayectos II y III tienen cuatro módulos.

Como parte del currículo los estudiantes participan de un programa de alfabetización laboral, que se resuelve en espacios cuya lógica y funcionamiento no coincide con el de una asignatura. Tiene el objetivo de formar en el área de salud ocupacional, legislación laboral y ciudadana, y ética de las organizaciones, para brindar herramientas que mejoren la inserción social y laboral del estudiante. Este programa está a cargo de la Unidad de Alfabetización Laboral, integrada por un núcleo base de docentes y técnicos, a quienes se les incorporan circunstancialmente otros especialistas provenientes de otros ámbitos de acción.

Como se ha dicho, el Plan se define a sí mismo como una propuesta educativa innovadora. En tal sentido, propone nuevas estrategias que pretenden responder a realidades como la desvinculación educativa de los adolescentes en la educación media básica, ofreciendo nuevos caminos que aseguren la continuidad en el sistema educativo formal. La integración del perfil y del rol de Educador es una de las propuestas del FPB. Como establecen los documentos, “su intervención tiene lugar en el centro de la tensión entre desvinculación y continuidad educativa, que si bien pueden ser considerados como términos antagónicos, son dialécticamente complementarios”(2007:94). Se pretende que en su accionar, se vaya constituyendo en referente de los alumnos, realizando estrategias de seguimiento personalizado: visitas, entrevistas, encuentros informales, propuestas recreativas, etc. Se entiende que la tarea del educador opere sobre espacios que no han sido atendidos por las instituciones de educación formal: trabajo personalizado con los alumnos, la familia, redes sociales, con la finalidad de potenciar los vínculos que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes.

3.3 El Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET)

Dependiente de la Dirección de Educación del MEC es el responsable de la ejecución de los CECAP en todo el territorio nacional. Se crea en el año 2005 y está contemplado en el art 232 de la Ley N° 17.930.

Se ubica dentro del área de Educación no formal del MEC y es quien lleva adelante la política educativa que se desarrolla en los Centros CECAP. Mediante el PNET se articulan los diferentes CECAP, reconociendo en cada uno de estos centros las singularidades propias de los territorios pero con una misma propuesta pedagógica que se desarrolla en todos los territorios.

Los CECAP

Los centros CECAP tienen su origen en las experiencias desarrolladas en Montevideo y en Rivera, en los años 1981 y 1993 respectivamente. A raíz de las evaluaciones obtenidas en ambos lugares, en el año 2005, dio comienzo una transformación sustantiva, cuyo objetivo prioritario fue el de generar un programa nacional que articulara la relación entre educación y trabajo.

El programa se guía por los siguientes objetivos:

Objetivos Generales²⁸

- Contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes.
- Favorecer la inclusión social y la participación ciudadana desde una postura crítico reflexiva.

Objetivos Específicos

- Propiciar la continuidad educativa y la integración de los jóvenes en el sistema educativo formal.
- Formar a los adolescentes y jóvenes para integrarse al mundo del trabajo, desde una posición crítica reflexiva.

²⁸ Página web del programa. http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1956/5/mecweb/pnet_-_cecap?contid=1690&3colid=584

Población objetivo

La población objetivo del programa está conformada por adolescentes y jóvenes con enseñanza primaria completa, entre 15 y 20 años, y que no están en el sistema educativo formal.

La propuesta curricular del PNET-CECAP se estructura en semestres y cada estudiante participa un máximo de 4 semestres. Las áreas de la propuesta educativa son concebidas como espacios que se complementan, interrelacionan y desarrollan en un sinfín de escenarios educativos concretos (aulas, talleres, paseos, charlas, etc.) pero también como espacios educativos que se pueden agrupar de acuerdo a sus objetivos en la currícula global. Desde el año 2005, el programa se centra en una orientación curricular con especial adaptación a las condiciones culturales, sociales y económicas de la comunidad. En tal sentido, ofrece a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, la posibilidad de transitar una experiencia educativa que tienda a su formación integral.

Los estudiantes CECAP-CES²⁹

Para aquellos estudiantes que asisten a CECAP y que deseen cursar materias de EMB, desde agosto de 2006 existe la modalidad CECAP-CES, bajo la propuesta de adecuación curricular Ciclo Básico Plan 2009, la cual es implementada en el tiempo curricular del programa (tres semestres). El programa funciona en el edificio de CECAP, en cuanto a dictado de clases y desarrollo de la coordinación con el equipo docente.

Los objetivos que persigue son los siguientes:

1- Estimular a los jóvenes que desertaron del sistema de Educación Media a continuar sus estudios. 2- coordinar las acciones de dos instituciones estatales de educación con lógicas de funcionamiento diferente (educación no formal CECAP, educación formal CES) para sostener la opción de los jóvenes que deciden culminar el CB. 3- Despertar el deseo y la expectativa de continuar sus estudios en liceos de segundo ciclo a los jóvenes que realizan estudios en el programa.

²⁹ Extraído de: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/Programaseducativosespeciales/cescecappe.pdf>. Por más detalles, véase en el apartado Material complementario

Cada estudiante debe rendir examen en el momento que se siente preparado y ha acordado con su docente hacerlo. Esto se logra mediante un vínculo docente-alumno personalizado y afectivamente contenedor. Por esta razón los grupos no exceden los 15 integrantes. Desde el CECAP se forja una articulación interinstitucional mediante dos referentes en CECAP y un referente en CES. Los referentes se vinculan con la dirección de CECAP, con los docentes de Secundaria y con los estudiantes de CECAP que optaron por retomar sus estudios en enseñanza media. Por su parte, la coordinación del referente de CES atiende la documentación y formación de mesas de examen además de dirigir la coordinación semanal de los docentes.

Los docentes dictan cursos de 1ero a 2do o 3ero (según la asignatura), según la carga horaria de la reformulación. En este marco, la tutoría es una figura específica de esta experiencia: agrega dos horas de clase a cada asignatura excepto, matemática, idioma español e inglés que cuentan con tres horas semanales de tutoría. Este espacio puede utilizarse para apoyar a los estudiantes que ya se encuentran cerca del momento de rendir examen o para reforzar a los que presentan más dificultades. La gestión del mismo es de órbita del docente y lo comunica y justifica en la coordinación. La coordinación es semanal y ocupa dos horas clase. Es parte de la formación en servicio y también de la construcción del propio proyecto.

Tabla 6. Distribución de los programas educativos relevados según origen, población objetivo y cobertura

	PAC	FPB	CECAP
Origen	2007	2008	2005
N° Centros 2014	26	83 (FPB) – 52 (FPB-C)	18
Cobertura 2014	2149 (59,3% varones y 40,7% mujeres)	10981 (61,4% varones y 38,6% mujeres)	3200 (45,1% varones y 54,9% mujeres)
Promoción	66,1 % (2013)	64% (2013)	s/d
Institución	CES-MIDES	CETP	MEC
Duración de asignaturas	Semestral	Semestral	Semestral
Extensión ciclo escolar	2 semestres	2 semestres	3 semestres
Integración disciplinar	No	Unidades didácticas integradas	Sí (Docencia compartida: Historia-Geografía / Biología-C.Físicas /Biología-Física-Química /Dibujo-Música / Dibujo-Música-Literatura)
Número de disciplinas	12	6	12 (más dos espacios transversales: educación de la sexualidad y Formación para la ciudadanía y el trabajo)
Diversificación curricular (orientaciones)	No	Electrotécnica, Belleza, Gastronomía, Mecánica Automotriz, Carpintería, Mecánica General, Vestimenta, Metalúrgica, Producción animal, Viveros	No
Tutoría académica	Sí	No	Sí
Título intermedio	No	Sí	No
Tutoría socio-afectiva	Sí (Profesor Referente)	Si (Educador)	Sí (Educador Referente)

Fuente: readaptación en base a (Fernández;Alonso:2012)

4. Cuarta parte: diseño metodológico

4.1 Estrategia metodológica

Estrategia y diseño metodológico

Toda investigación social transita por una serie de etapas que conducen a la validación de los resultados obtenidos y por ende, a la producción de conocimiento. Por tanto, la investigación social “se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento explícitas”. (Sautu, R.; et. al. 2005:34). Esto implica que haber explicitado cada uno de los pasos llevados adelante, hace ostensible a la comunidad de colegas cómo y por qué el investigador realizó cada uno de los procesos y decisiones adoptadas, así como la forma en la que se llegó a los resultados obtenidos.

En tal sentido, en la producción de conocimiento no se trata de una simple cuestión instrumental, sino más bien de entender que cualquier ordenamiento es una cuestión de elección de aspectos objetivos y subjetivos con los cuales comprender una realidad, en la que el sujeto privilegia una perspectiva por sobre otras. En este sentido debe tenerse presente como destacan López, Rogel y Salazar (2002) que la cuestión nuclear no es el “dato” sino el problema de su construcción.

Relativo a lo anterior es necesario tener presente que el estudio de los procesos sociales, entendidos éstos como multivariados, multicausales, reclaman para la investigación sociológica un enfoque totalizador fundado en la complementariedad de un enfoque cuantitativo (estadístico) y uno cualitativo (que aspira a la definición de significados) puestos que ambas perspectivas tienen espacios diferentes de cobertura de la realidad social (Beltrán 1986). La presente investigación hace suyos los planteos de Otálvaro y Páramo (2006) cuando argumentan que si bien es cierto que muchas de las técnicas de recolección de información pudieron surgir de las visiones que tenemos del mundo, dichas técnicas no tienen un compromiso ineludible con la perspectiva que se tiene hoy en día de la investigación. Las técnicas tanto cuantitativas como cualitativas pueden usarse conjuntamente, ampliando la validez de las investigaciones.

La aplicación de estas reglas y procedimientos conduce a describir el diseño metodológico empleado en la investigación. En función del marco teórico adoptado así como de los objetivos y preguntas de investigación elaboradas, se decidió analizar el fenómeno desde

una estrategia de investigación combinada, aunque preponderantemente cualitativa. Debe recordarse que el objetivo radicó en indagar en el significado atribuido a la acción de estudiar y las representaciones a ella asociadas por los estudiantes, por tanto queda en evidencia que el sustento de la investigación se tuvo un fuerte anclaje cualitativo. De todas maneras no fue el único, pues se complementó con un enfoque cuantitativo. Esta elección se asocia a la noción de que es necesario potenciar las ventajas comparativas que cada una de las metodologías presenta con el fin de abarcar las diferentes dimensiones analíticas del objeto de estudio.

Los paradigmas

Métodos combinados de investigación social

Si bien aún persisten visiones acerca de la incompatibilidad de paradigmas, la comunidad de científicos sociales tiende cada vez más a adoptar la idea de la combinación de métodos y técnicas en alguna etapa de la investigación como forma de ampliar y robustecer el conocimiento sobre el tema de estudio. Pardo (2011) realiza un análisis histórico con el cometido de ubicar las bases filosóficas que sustentan la adopción de métodos combinados en la investigación social. Allí encuentra al pragmatismo junto a la óptica transformativa y realismo crítico. En una acotada definición, podría decirse que el pragmatismo trata de emplear métodos que mejor resuelvan los problemas y objetivos propuestos, con un vínculo muy estrecho entre el pensar y el hacer. Desde el pragmatismo “el conocimiento es al mismo tiempo construido y basado en la realidad –de nuestra experiencia- por lo que es igualmente importante dar cuenta del mundo material como de los puntos de vista subjetivos” (Pardo 2011:104).

Por su parte, el realismo crítico sostiene que existen “conexiones causales a un nivel más subterráneo que nuestro conocimiento y que ciertamente no necesitan de nuestra anuencia como sujetos cognoscentes para tener lugar. Es crítico porque señala que el conocimiento no es inmediato sino mediado por las circunstancias y estructuras sociales”. (Pardo 2011:106). El mismo autor nos advierte que la adopción de métodos combinados conduce a aceptar la independencia relativa de los métodos y las técnicas con respecto a las bases epistemológicas, incluso a la interna de las técnicas. Es así entonces que llegamos a una primera definición de métodos combinados, entendiéndolos como “un procedimiento para recoger, analizar y –mezclar- o integrar datos (derivados de métodos) cuantitativos y cualitativos en alguna fase del proceso de investigación dentro de un mismo estudio, con el propósito de ganar un mayor entendimiento del problema de investigación”. (Ivankova et. al. en Pardo 2013).

Es así que la cuestión radica en el tema de la pregunta de investigación y/o de los objetivos perseguidos, de manera de formular preguntas que incorporen mayor variabilidad y pluralidad de perspectivas y con mayor capacidad para integrar enfoques no previstos. En tal sentido, una de las potencialidades de emplear métodos combinados es la de analizar cómo se potencia la interpretación de resultados cuali a partir de los hallazgos cuantitativos.

Uno de los aspectos sustantivos referente al empleo de los métodos combinados tiene que ver con la etapa de la investigación en la que se emplean los métodos. Esto en el análisis de Pardo (2011a) da lugar a una serie de diseños: simultáneos, secuenciales, de conversión, multinivel, de integración total. Tomando en cuenta el orden temporal (simultáneo o secuencial) y el predominio o igualdad de una perspectiva sobre otra, se generan nueve tipos de diseño diferentes.

Tabla 7. Diseños básicos de MC, según temporalidad y relación entre abordajes

	Simultaneidad	Secuencialidad
Énfasis igualitario	CUALI + CUANTI	CUALI -> CUANTI CUANTI -> CUALI
Predominio	CUALI + cuanti CUANTI + cuali	CUALI -> cuanti cuali -> CUANTI CUANTI -> cuali cuanti -> CUALI

Fuente: Johnson y Onwuegbuzie, en: Pardo, I. (2011a)

Las mayúsculas indican predominio, los + simultaneidad y las – secuencialidad

Se habla de distintos tipos de muestreo: básico, secuencial, simultáneo, concurrente o paralelo de MC, multinivel de MC, combinación de estrategias de muestreo combinado. En la presente investigación el muestreo fue cualitativo, es decir, intencional, y la combinación estuvo a nivel de la recogida de datos. Es decir, con base en la muestra cualitativa se aplicó además la técnica de encuesta a los mismos estudiantes entrevistados.

Sobre la validez

Diseño muestral y relevamiento de información

De lo anterior se desprende que, si se quiere indagar la percepción respecto a la educación, al tiempo que la evaluación que realizan los jóvenes sobre la participación en los programas de inclusión educativa, centrada fundamentalmente desde una óptica cualitativa, que incorpore e indague acerca del carácter y el sentido de las acciones, el mejor método es el de la comprensión. Es así que dentro de esta corriente interpretativa, el análisis

hermenéutico enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo, ofrece herramientas para dar respuesta a los factores inherentes a la percepción de haber transitado por estos programas de parte de los jóvenes. Esta perspectiva focaliza en los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él; tomando a la experiencia como elemento fundante de su análisis, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la misma. Asimismo, esto fue complementado con un enfoque cuantitativo, es decir, con la aplicación de una encuesta. En definitiva, se buscó la construcción de datos cuantitativos con encuestas como estrategia secundaria dentro de un diseño que primó la lógica cualitativa CUALI(cuanti)³⁰.

Para la selección de los jóvenes a entrevistar se tomó como marco de referencia el universo de estudiantes inscriptos en 2013 en los tres programas referidos. La selección de los centros estuvo regida por el criterio geográfico, conjuntamente con la sugerencia de los responsables de los programas que indicaron centros con diversidad de funcionamiento. Una vez definido esto, los estudiantes fueron elegidos al azar en coordinación con el profesor de turno, de modo de no sesgar la selección y respetando la división por sexo, a los cuales se les aplicó la técnica de entrevista semi-estructurada y una breve encuesta. Las entrevistas se realizaron en los propios centros de enseñanza, en salones alejados, patios, evitando así la presión que pudieran llegar a ejercer sobre las respuestas de los entrevistados la presencia tanto de adultos como de pares. El campo se realizó entre el 15 de agosto y el 22 de octubre del 2013.

Tabla 8. Número de entrevistas y encuestas realizadas según programa educativo

Programa	Centros relevados	Entrevistas/Encuestas
PAC	Aula 5 (Malvín Norte)	6
	Aula 7 (Cerro)	6
	Aula 1 (Conciliación-Sayago)	2
	Aula 2 (Nuevo Colman)	2
	Aula 15 (Marconi-Casavalle)	2
FPB-C	Conciliación – Colón	6
	Solymer -Empalme Nicolich	15
CECAP	Montevideo	25
Total		64

Fuente: elaboración propia

³⁰ Según una de las tantas siglas que emplean los métodos combinados.

Técnica 1: Entrevistas

En el marco del diseño metodológico integrado, en primer lugar, con base en un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas³¹ semi-estructuradas con estudiantes que se encontraban participando de los programas PAC, FPB-C y CECAP. El empleo de esta técnica parte del supuesto que existe cierto tipo de información que no puede ser generada si no es a partir de un diseño cualitativo; aquella que emana desde el discurso de los involucrados, y que por tanto atañe a la profundidad, a la riqueza, a la exhaustividad, a los significados y razones mentadas desde lo intersubjetivo. El diseño cualitativo pretende obtener una primera aproximación a la temática, recabando la voz de los interlocutores analizados.

La cantidad de entrevistas no pudo ser fijada de antemano, por lo que se tuvo en cuenta el “punto de saturación”. El punto de saturación se logra cuando el investigador no identifica más información que pueda indicar la emergencia de nuevas categorías o que marquen la necesidad de expandir los códigos ya existentes. “El concepto de representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales. La representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de las mismas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado. Se pretende, a través de la elaboración de ejes o tipologías discursivas, la representación socio-estructural de los sentidos circulantes en un determinado universo y con relación al tema a investigar”. (Serbia 2007:11)

Técnica 2: Encuesta³²

Una vez realizada la entrevista, a los mismos estudiantes se les aplicó una mínima encuesta, la cual tuvo el cometido de ampliar algunas dimensiones relevantes en la investigación. Sabido es que “la encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico”. (Sautu, R.; et. al. 2005:48). Por tanto, la información que se recoge se realiza de manera estructurada, aplicando el mismo estímulo para todas las personas. La utilidad radica en poder arrojar luz sobre dimensiones estructurales o atributos generales de una población, así como de las diversas opiniones que posean las personas sobre un determinado tema.

³¹ Ver anexo página 49.

³² Ver anexo de material complementario

5. Quinta parte: análisis de la información

Para comenzar a describir la información relevada se han definido tres dimensiones³³ principales que tienen que ver con: 1) estudiante, 2) representaciones sobre la educación y el trabajo y, 3) valoración y percepción de los programas de inclusión educativa.

Estudiante

Con el cometido de presentar a los jóvenes relevados, bajo esta primera dimensión se describe una caracterización sociodemográfica de los mismos, al tiempo que se indaga en aquellos aspectos relativos a las trayectorias educativas y laborales realizadas antes de ingresar a los programas de inclusión. Al mismo tiempo y de modo de complementar esta primera aproximación al conocimiento de los jóvenes, en una segunda instancia se incluye la descripción de aquellas actividades-intereses que realizan con mayor frecuencia en su tiempo libre. Por tanto, en este primer bloque se intenta brindar una descripción primaria de los jóvenes relevados para poder luego comenzar el análisis de sus opiniones, valoraciones y proyecciones.

Representaciones sobre la educación y el trabajo

Esta segunda dimensión analítica intenta ser la central del proyecto. En primer lugar se presentan aquellas reflexiones y argumentaciones brindadas por los jóvenes acerca de lo que implica estudiar y de la importancia atribuida. Aquí se adentra en el conocimiento de los relatos esbozados acerca de los motivos señalados de por qué es necesario estudiar y culminar la educación media. Se indaga también en el vínculo familia-educación y las valoraciones que señalan los estudiantes poseen sus familias acerca del saber y estudiar.

Complementando este punto se releva también en la idea que elaboran los jóvenes respecto de lo que es un buen alumno y un buen profesor.

En un segundo eje se analizan las formas y estrategias de estudio más recurrentes y exitosas que emplean los jóvenes para estudiar e incorporar un conocimiento nuevo, al tiempo que una autoevaluación acerca del conocimiento de herramientas informáticas.

La descripción de este bloque finaliza con el análisis de las representaciones laborales. Concretamente se analiza cuál es la definición y características de lo que se considera un buen trabajo, al tiempo de las actividades consideradas necesarias para conseguirlo. En tal

³³ Las dimensiones y sus respectivas fuentes de información se amplían en el apartado de material complementario.

sentido, se brindan elementos acerca de la visión de género acerca del trabajo, describiendo una primera aproximación al vínculo y relación entre educación-trabajo. En el último punto, se adentra en las consideraciones acerca del por qué creen que existen jóvenes que no estudian ni trabajan.

Valoración y percepción de los programas de inclusión educativa

La tercera gran dimensión se ha definido como programas de inclusión educativa. Tiene un doble cometido: brindar elementos que ayuden a interpretar las representaciones educativas y laborales de los jóvenes; por otro, conocer la evaluación que realizan los jóvenes acerca de la propuesta educativa recibida en los programas de inclusión educativa. Por tanto, el análisis se focaliza en la comparación que efectúan de dichos centros educativos con el Liceo/Utu, adentrándose en sus principales diferencias, formas de evaluar, reglas, etc, de modo de propender al conocimiento de aquellos formatos mejores recibidos y evaluados por los jóvenes.

En tal sentido, en primera instancia se analizan las razones que condujeron a los jóvenes a ingresar nuevamente a la educación media. En segundo lugar se describe la evaluación que efectúan los estudiantes de los programas educativos a los que asisten: esto incluye una valoración de los temas tratados y más atractivos, así como de la infraestructura y el número de alumnos que asisten en sus respectivos grupos. Aquí se describe cómo es el vínculo profesores-alumno y entre pares.

Por último, el apartado concluye con el análisis de las proyecciones establecidas por los estudiantes, aquellas actividades y proyectos que consideran realizar a futuro una vez que culmine su pasaje por la educación media básica. Finalmente se presenta la descripción de si lo aprendido ha resultado útil tanto para alguna actividad en concreto como para continuar estudiando.

5.1 Los estudiantes relevados

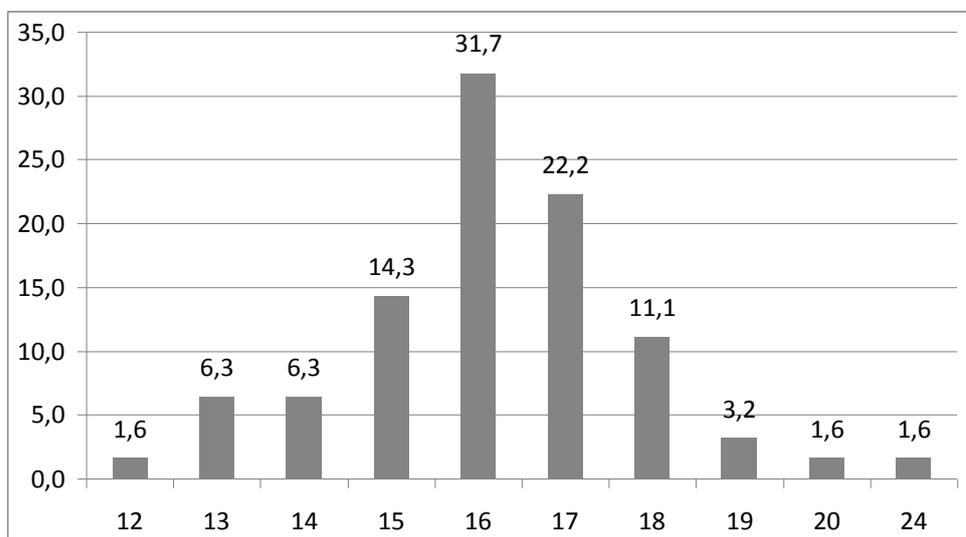
Entre el 15 de agosto y el 22 de octubre del 2013 se realizaron 64 encuestas a los estudiantes de CECAP, PAC y FPB-C. El 60% fueron mujeres y el 40% restante varones, con una edad promedio de 16 años.

Tabla 9. Distribución de estudiantes encuestados según sexo y programa al que asiste (En %)

Encuestados	Total	Varones	Mujeres
CECAP	39,1	42,3	36,8
PAC	28,1	30,8	26,6
FPB-C	32,8	26,9	36,8
Total	100	40,6	59,4

Fuente: encuesta a estudiantes, 2013

Gráfico 3. Distribución de estudiantes encuestados según edades (En absolutos y %)



Fuente: encuesta a estudiantes

Por su parte, si se observa el promedio de edad de los estudiantes seleccionados al interior de los programas, se obtiene que aquellos que concurren a FPB-C poseen la media de edad más alta: 17,5 (el mínimo es 15 y el máximo 24). Le siguen los que concurren a CECAP con 16,4 años de promedio (el mínimo es 15 y el máximo 18), mientras que para los del PAC el promedio se reduce a 14,6 (mínimo es 12 y el máximo 17).

5.1.1 Los itinerarios o trayectos³⁴

Para analizar los antecedentes educativos y laborales de los estudiantes, así como el uso del tiempo libre, se tomarán como referencia los estudios realizados por Casal; García; Merino; Quesada (2006) en relación a la noción de tramo biográfico o itinerario. Esta concepción brinda elementos que contribuyen a interpretar el pasado educativo y laboral, ofreciendo a su vez un marco teórico coherente para reflexionar sobre las acciones presentes de los jóvenes y sus posibilidades de materialización futura. Es por ese motivo que este enfoque biográfico o de itinerario se retomará nuevamente cuando se analice el apartado de las proyecciones futuras y deseadas de los estudiantes en términos educativos laborales.

En tal sentido, Casal et al. (op. cit.) señalan que la concepción de itinerario forma parte de lo que denominan biografía. La cual se compone del itinerario recorrido (tramo de biografía descrito por una persona hasta el momento presente) y el itinerario de futuro probable o rumbo, el cual es sinónimo de trayectoria (probables situaciones de futuro por las cuales podrá discurrir el itinerario). Entre ambas se ubica el momento presente, describiendo e identificando la coyuntura personal susceptible de ser medida. En este marco, la juventud se entiende como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena.

Según los citados autores, adoptar por la postura analítica de itinerarios y biografías, contribuye a interpretar mejor a los jóvenes en el contexto actual del capitalismo informacional (a diferencia de los enfoques de ciclo vital³⁵ y nueva generación³⁶, ensayados otrora).

³⁴ Nota: a partir de este apartado la nomenclatura que aparece en el recuadro de las citas es la siguiente: FPB/H. PAC/M, CECAP/H, donde la primer sigla hace referencia al programa educativo al que asiste el estudiante, mientras que la segunda al sexo (M: mujer, H: hombre). Por ejemplo: FPB/M refiere a un estudiante que asiste a FPB y es mujer. Por su parte, la letra E remite al entrevistador.

³⁵ Asociada al industrialismo, la perspectiva funcionalista del ciclo vital, define cuatro etapas: infancia, juventud, vida adulta y vejez. Cada etapa se fundamenta en criterios de superación, hasta la adquisición de pautas más propias de la vida adulta –trabajo, familia propia y reconocimiento social–. Claramente en esta imagen rige la percepción adultocrática, pues la juventud es pensada como un tiempo vacío o de espera sólo evaluable en función de la asunción de roles propiamente de adulto. Idea de que los jóvenes forman generaciones en tensión con los adultos. (Casal et al. 2006)

³⁶ La perspectiva de las generaciones remite a la sociedad convulsa del crecimiento acelerado de los sesenta, la crisis ideológica de los setenta y económica de los ochenta. Se focaliza desde el conflicto entre jóvenes y adultos. Aquí los jóvenes representarían los valores asimilados al cambio social y al progreso, al tiempo que se los define con tendencias anómicas, en detrimento de los adultos y ancianos, que representarían los valores tradicionales e inmutables. En esta

Teniendo presente lo anterior, es así que “la biografía pasada supone un haz de adquisiciones encadenadas con una gran disparidad de resultados. La idea de rumbo anuncia la dirección de futuro y proviene de una articulación de las situaciones de presente con el itinerario recorrido (situaciones de pasado): en la práctica, se reduce a un haz de probabilidades” (Casal et al. 2006:30). Esta variabilidad de rumbos –según los autores– permite hablar de condiciones de posibilidad y a la vez, quebrar con determinismos mecánicos, puesto que cada itinerario puede derivar hacia diversos rumbos y concretarse en uno u otro destino. En este punto, Casal et al. señalan que una variación negativa del entorno es suficiente para variar una trayectoria de éxito; también al revés: una variación positiva puede suponer remontar fracasos acumulados.

En esta línea, si bien los tramos de la pubertad a la emancipación son abiertos, probables y se desarrollan a diversas velocidades, los mismos son condicionados por el grupo familiar, las condiciones del entorno más próximo y el contexto social en el que se desarrolle. Es así entonces que el itinerario se define a través de elecciones y decisiones del individuo, pero bajo una serie de determinaciones familiares, estructurales del contexto amplio, y aquellas de orden cultural y simbólico. He aquí la potencia explicativa de tal constructo teórico.

Por tanto, la adopción de este enfoque interpretativo implica concebir la transición a la vida adulta y el desarrollo de las trayectorias condicionados por el impacto que poseen ciertas experiencias vitales definidas como de baja reversibilidad (fracaso escolar básico, abandono de la formación sin titulación; consumos tóxicos continuados; maternidades y paternidades, etc). En este marco, los autores se refieren con experiencias vitales significativas a aquellas que pertenecen al campo de la vida asociativa, del ocio, la cultura y la vida ciudadana y se desarrollan en el marco de la relación entre iguales. Estas experiencias vitales de los jóvenes deben tenerse presente y necesario es indagar sobre ellas, pues poseen un efecto de acompañamiento en todo el proceso biográfico de transición. Bajo este marco interpretativo deben leerse los apartados siguientes referentes a los antecedentes educativos y laborales, así como el uso del tiempo libre, actividades e intereses de los jóvenes indagados.

perspectiva se observa una representación homogeneizadora de los jóvenes y una percepción marginalista respecto del grupo de edades. (Casal et al. 2006)

Antecedentes educativos

Tomando el marco analítico de la concepción de itinerario, los antecedentes educativos de los jóvenes indagados conforman parte del itinerario recorrido. En ese sentido, interrogados al respecto sobre su pasado educativo previo a ingresar al programa de inclusión, puede visualizarse una línea común a los tres programas relevados. Es así que los jóvenes relatan un circuito marcado por las numerosas repeticiones, tanto en la escuela (es de señalar que algunos ingresan directamente desde ahí), como en el Liceo y en la UTU. Constatada esta situación, es claro que la misma no es visualizada en términos de fracaso, sino simplemente asumida como un proceso naturalizado y común a la cotidianeidad de sus vidas. Es importante retener este punto, pues como se verá luego, esta concepción se modifica luego del pasaje por los programas de inclusión educativa, a través del cual se instaura una toma de conciencia que conlleva a reinterpretar esta situación.

Si bien los argumentos esbozados para haber abandonado los estudios o que condujeron a repetir en el Liceo/UTU son múltiples, fundamentalmente se atribuyen a ciertas características individuales y personales de los estudiantes, las cuales son visualizadas como causantes primordiales de no haber podido sostener la propuesta educativa y por ende, definen la situación como de su entera responsabilidad. Es decir, los argumentos interpretativos de la situación y los motivos por los cuales se ha ido gestando y conformando ese vínculo intermitente con el sistema educativo se asocia a ellos mismos: “no me gustaba”, “no podía con las materias, me aburría”, “estaba para la joda”, “no me acordaba de las cosas, tenía todas bajas”, “no prestaba atención”, “tenía problemas en mi casa”, son las razones más frecuentes.

Existe una exclusiva responsabilidad individual que invisibiliza otros factores, como pueden serlo el contexto familiar, el grupo de pares o la relación establecida con el centro de enseñanza. De esta manera, los jóvenes consultados relatan una atribución causal que focaliza en sus acciones o inacciones; reflexión que se observa e identifica incluso en el argumento del aburrimiento. Cuando esta razón emerge como generadora del abandono educativo, no se responsabiliza al centro, ni a los profesores, sino a ellos mismos por no haberse podido adaptar ni generar herramientas alternativas para hacerlo. Esta noción de aburrimiento ha sido hallada también en otras investigaciones (Rodríguez 2013) para los jóvenes que asisten a los Centros Juveniles de INAU en Montevideo; la cual ha sido definida

como "...como cansancio, fastidio, tedio, originados generalmente por disgustos o molestias, o por no contar con algo que distraiga y divierta". Esta misma situación es encontrada en el relato de los jóvenes que asisten a los programas de inclusión educativa cuando hablan de su experiencia en los centros de educación universal.

Teniendo presente el argumento principal, la variabilidad de razones esgrimidas pueden englobarse en el escaso atractivo que los jóvenes sentían frente a lo brindado por la institución educativa (lo cual implicó que dejaran de asistir durante el transcurso del curso), inasistencias numerosas, materias con bajas calificaciones, demasiadas horas dentro de la institución, mudanzas, problemas interpersonales, cuidados familiares, accidentes. Mencionan también el caso de conflictos con los compañeros, problemas de conducta y de aprendizaje. A su vez, es paradigmático de la situación, casos de jóvenes que ni siquiera saben cómo les fue al finalizar el ciclo lectivo. Aquí, intuyen, dan por hecho la situación final (repetición) pero no llegan a constatarlo, es decir, no buscan el boletín.

FPB-C\H

ENTREVISTADORA: Hice el liceo varios años pero siempre me aburría y dejaba. Terminé primero y después segundo. ENTREVISTADORA: ¿qué te pasaba? ENTREVISTADO: no, no me gustaba mucho. Me aburría estar tantas horas allí... como mucha carga horaria

FPB-C\H

E: había hecho primero y segundo de liceo. Repetí 4 veces segundo. ENTREVISTADORA: ¿y por qué repetías? E: porque dejaba y repetía por faltas. ENTREVISTADORA: siempre dejabas ¿por qué? E: porque sí, porque nunca me puse las pilas. ENTREVISTADORA: ¿y tuviste algún tiempo... o sea, dejabas a qué altura del año? E: a veces a la mitad, casi siempre a mitad de año. ENTREVISTADORA: ¿y qué hacías mientras? E: nada, hacía changas, pero trabajo fijo no

CECAP\M

E: porque no me gustaba el sistema, el sistema del liceo, no me gustaba, me iba bien pero no me gustaba. ENTREVISTADORA: ¿cómo el sistema?. E: me aburrí, el sistema de los gurises y los compañeros y eso, no me gustó, me sentía incómoda y ta, y dejé de ir. ENTREVISTADORA: ¿te aburrías?. E: que fue en ese tiempo que yo dejé de estudiar, y después empecé acá. ENTREVISTADORA: ¿pero además repetiste algún año, te pasó alguna otra cosa? E: no, no repetí nada, me iba bien en el liceo, lo dejé ta, por eso, pero me iba bien

Emerge del relato una situación particular, la referente a las actividades realizadas una vez que se desvinculan de la institución educativa y la inscripción al centro de inclusión educativo actual. Es reiterado escuchar a los jóvenes señalar que en dicho transcurso no efectuaron ninguna actividad concreta, señalando fundamentalmente haber permanecido en sus hogares. En el mejor de los casos efectuaron labores domésticas o realizaron alguna actividad laboral zafra o de carácter informal basada en alguna ayuda familiar o amigo

cercano, como se describe a continuación. Pero lo sustantivo en este punto tiene que ver con la concepción e interpretación de dicho período, el cual es visto como un tiempo muerto en el que los acontecimientos discurrieron sin poder atribuirle un sentido específico. El mismo se reinterpreta luego, con la inscripción al nuevo centro educativo.

5.1.2 Antecedentes laborales

Los antecedentes laborales conforman el segundo eje que compone el itinerario biográfico recorrido. La investigación consultó específicamente sobre el vínculo mantenido con el mercado laboral, concretamente si alguna vez trabajaron o actualmente se encontraban trabajando.

En este punto, se registra que en su mayoría los estudiantes han tenido o tienen un vínculo laboral. Claramente este se caracteriza por tareas intermitentes, informales y esporádicas que generalmente se encuentran relacionadas a la colaboración con familiares y vecinos. No puede establecerse una distinción entre los jóvenes que concurren a tal o cual programa, sino que es más bien esta es una situación general, aunque sí puede esbozarse una distinción por género en función del tipo de tareas realizadas. Trabajos en panadería, construcción, venta de ropa, corte de pasto, emergen como los más reiterados para los varones, mientras que las mujeres relatan haber efectuado o estar efectuando tareas fundamentalmente de cuidados y servicios: niñeras, limpiezas, mozas.

En el relato de los jóvenes es clara la disociación entre las tareas realizadas y el nexo laboral que visualizan en las mismas. Es decir, muchas de las tareas señaladas poseen una fuerte implicación física, son de riesgo (cuidacoches, construcción, descarga en el puerto, etc) pero debido al carácter informal, zafral y de ausencia de respaldo legal de la misma, no son identificadas como un trabajo. Por tanto, esta situación brinda elementos para señalar que la identificación del trabajo y el vínculo laboral para los jóvenes no viene dado por la tarea que se efectúa sino más que nada por el marco legal, formal que la rodea. Esto se retoma más adelante cuando se analiza la representación del empleo ideal, sus características y proyecciones.

FPB-C\M

E: cuidando niños y ahora en limpieza

CECAPM

E: sí, pero en nada que ver con lo que estoy estudiando... Trabajé en una expo por abajo del Viaducto, en un local de ropa, y ta, y cuidando niños

FPB-C\H

E: eh... trabajé en una fábrica de bolsa, trabajé cortando pasto, trabajo todavía y trabajé ayudando a mi padre en la construcción. Ahora no hago nada, corto pasto nomás

FPB-C \H

E: sí, en negro ¿no? Trabajé como informal, electricidad, jardinería, este, sanitaria, electricidad y en construcción también

PAC\H

E: con mi abuelo trabajaba en la feria y ahora empecé a trabajar con mi madre en la playa. Voy a... porque mi madre tiene ponéle, va a hacer corte, un puesto ahí grande en la playa y va a vender cosas artesanales, pero corte de tomar ¿viste? va a hacer una naranja y todo frutas

CECAP\H

E: no, he hecho una changuita que otra pero trabajo, trabajo así, no... Trabajé en el puerto... o sea, todos los días, descargaba y cargaba contenedores, ta, pero eran todo changa

5.1.3 Tiempo libre, actividades e intereses

De modo de continuar este primer bloque y en el marco de las experiencias vitales significativas de los jóvenes, se indagó por aquellas actividades que realizan en su tiempo libre. Es decir, cuáles son los intereses que más los convocan y movilizan, en qué ámbitos se realizan y con quiénes se comparten dichas actividades. A tales efectos se interrogó sobre las actividades e intereses más acuciantes cuando se encuentran fuera de la institución educativa. En este aspecto, se intenta remitir a los estudiantes a pensar y describir aquellas actividades de disfrute y realización personal, de descanso, que se presentan como alternativa a la cotidianidad de asistencia a los centros educativos. Como complemento se los consultó en referencia a las actividades que efectúan sus amigos y conocidos, de modo de tener un panorama más abarcativo de lo que realizan sus grupos de referencia, en el entendido de que puede ser indicativo o ampliar la comprensión de las actividades que ellos efectúan.

En este punto, es necesario señalar dos aspectos sustantivos. En primera instancia, resaltar el lugar central que ocupa el hogar como eje que estructurante de todo el tiempo libre. Ya sea como espacio articulador o de retraimiento, el mismo es visto como sitio de referencia sobre el cual se sustentan muchas de las variadas actividades que los jóvenes señalan realizar en el marco de su tiempo libre. A su vez, este uso del tiempo de ocio en los hogares muestra un sesgo diferenciado según género. Cuando las jóvenes señalan quedarse en su casa, aducen hacerlo fundamentalmente por motivos referentes a tareas de cuidados (hijos, sobrinos,

ahijados) y tareas en el hogar (contribuir a ordenar, cocinar, limpiar). En menor medida, para escuchar música, mirar tv, pc, charlar con amigas o descansar.

Como contrapartida, cuando los varones señalan estar en sus casas en el marco del tiempo libre, resaltan hacerlo por motivos exclusivamente lúdicos, esencialmente para destinarlo a juegos de computadora, play o Xbox, con amigos y compañeros.

En tal sentido, este uso del hogar muestra una clara diferencia por género, en el cual los varones le destinan un uso lúdico y gregario, a diferencia de las mujeres, las cuales aún en su tiempo libre mantienen tareas que lejos están de ser ociosas y de esparcimiento, sino que pueden ser definidas como una continuación de las tareas no remuneradas que efectúan habitualmente en sus hogares.

En segundo lugar, es destacable el hecho de que un grupo no menor de jóvenes (sin distinción de género) resalta el hecho concreto de no realizar ninguna actividad específica en su tiempo libre. La respuesta paradigmática frente a esta consulta es escuchar de los jóvenes la palabra “nada”. Puntualmente relatan no hacer nada en particular, o casi nada, pues aducen destinarlo fundamentalmente a dormir o estar reclusos en su habitación.

Cierto es que esta situación puede ser entendida como algo típico de la etapa biográfica por la que están transitando, pero en algunos casos, esta pérdida de interés y placer por ejercitar cualquier tipo de actividad podría estar indicando un signo de apatía, retraimiento o depresión. Más aún cuando este dormir o no hacer nada específico se describe sustentado por una escasa interacción social, sin la presencia de amigos o compañeros, y acompañado de casi nulas experiencias vitales fuera del hogar.

PAC_M

ENTREVISTADA: cuando no estoy en AULAS, en sí no hago nada, voy a mi casa, llego a mi casa, ta, yo llego, almuerzo, después estoy ahí, si hay algo para limpiar lo hago porque ta, lo tengo que hacer y después ta, en la computadora un poco, miro las novelas, más nada que eso. ENTREVISTADORA: ¿y con tus amigos qué hacés? ENTREVISTADA: amigos en el barrio no tengo, no tengo porque ahora me mudé hace poquito para otra parte y no conozco a nadie

CECAP_M

ENTREVISTADA: lo que hago es escuchar música, llegar y prender la radio, sí, porque antes ta, no pasaba todo el día acá, ahora paso todo el día acá, pero igual, lo primero que hago es escuchar música. Llegar y sentarme, descansar un poco, tirarme...Ya ni salgo, llego, como, me acuesto y ta...Los fines de semana a veces salgo, salgo un rato, pero no soy de salir, no salgo a bailar ¡Paso acá! como que estoy acá y... ya está, pero me gusta ¿no?

PAC_H

ENTREVISTADO: estar todo el día en mi casa jugando al play o en Facebook. ENTREVISTADORA: ¿y con tus amigos qué hacés?. ENTREVISTADO: juego al fútbol, salgo a andar en bicicleta, juego al play en casa

CECAP_M

ENTREVISTADA: *estar en mi casa nomás, estar ahí. No me gusta salir. A mí me gusta estar en mi casa*

PAC_H

ENTREVISTADO: *allá en Manga ya no hago nada, me quedo adentro de mi casa, y dormir, y después... ta, estoy con mi prima y mi abuela*

De lo relatado por ellos resultan dos tipos de actividades, las que son comunes a todos y sin distinción de sexo, y otras que parecen tener un mayor sesgo por género.

Al mismo tiempo, es posible dividir aquellas actividades entre las que se realizan en el propio espacio del hogar y las que se efectúan fuera del mismo. Dentro de las primeras, resultan las de escuchar música, dormir, mirar películas, televisión, estar en la computadora o facebook. Dentro de las segundas, es decir, fuera del hogar o al aire libre se relata ir al shopping, encontrarse con amigos en pizzerías o esquinas, andar en bici, entre otras. Estas actividades son comunes a todos los jóvenes con mayor o menor énfasis, según se trate el caso.

De todas maneras, existen actividades que muestran poseer un sesgo por género. Los varones relatan casi con preponderancia realizar actividades deportivas, fútbol casi con exclusividad, básquetbol en menor medida, al tiempo que jugar al play o x-box. Las mujeres señalan realizar con mayor énfasis actividades de cuidados y colaboración en las tareas del hogar: cuidar niños, cocinar, limpiar y ordenar la casa, así como estar con sus novios.

FPB-C_M

E: *sí, sí, a mí me encanta cuidar niños. Es lo que hago porque... hasta que llego acá cuido niños y después me encanta, me encanta limpiar mi casa, ayudar a mi madre, me encanta.* ENTREVISTADORA: *¿y salís con tus amigos o algo así? E:... eso no tanto, porque yo a la hora que trabajo, yo ya me vengo, o sea, llego un poquito tarde porque me vengo ya a la UTU, pero los fin de semana sí, de vez en cuando me junto con amigos, pero no mucho, no, no*

FPB-C_M

E: *yo estoy con mi hijo... ordenar mi casa y cocinar para mis padres*

PAC_H

ENTREVISTADO: *andar en bicicleta, jugar al pool, el play.* ENTREVISTADORA: *bien ¿y con tus amigos, qué hacés?* ENTREVISTADO: *vamos a salir, andar en bicicleta, la playa, parque Rivera*

CECAP_H

ENTREVISTADO: *jugar al básquetbol, estar con mis amigos, con mi familia también, salir a algún lado, a la rambla, a un restaurant o algo, disfrutando. Me gusta escuchar música, la computadora*

CECAP_H

ENTREVISTADO: *nada, con mis amigos me quedo en la esquina, tomamos una coca, conversamos, jugamos al Xbox, yo tengo una Xbox en casa y jugamos ahí a eso, y yo qué sé, a veces entro al facebook, paso abundante en el facebook de noche, empiezo a las 8 de la noche y termino a la 1, 2 y media de la mañana, en el facebook*

Por su parte, relativo al grupo de pares, la situación general descrita por los estudiantes respecto a las actividades que realizan sus amigos o compañeros más cercanos remiten siempre a estudiar y trabajar. La mayoría se encuentra estudiando, ya sea en el mismo centro de estudio o en un Liceo o Utu. Asimismo muchos señalan que además de estudiar se encuentran realizando tareas laborales.

5.1 Representaciones educativo – laborales

El siguiente apartado busca conocer la relación que los jóvenes contactados mantienen con la educación, a la vez que indaga el sentido atribuido a la acción de asistir a un centro de enseñanza. Se centra en primera instancia en el análisis de los argumentos esgrimidos por los jóvenes, fundamentalmente en lo que tiene que ver con las implicancias y consecuencias que la educación posee en el futuro desarrollo personal y profesional. Se busca comprender cómo a estas imágenes y proyecciones pueden corresponder luego acciones concretas que se relacionen estrechamente con dicho pensar.

En un segundo momento se analiza la visión establecida hacia el mercado laboral.

5.2.1 El respeto: esa persistencia discursiva

La descripción acerca de los motivos y la relevancia que para los jóvenes representa estudiar, conduce necesariamente a reflexionar sobre uno de los primeros hallazgos de la investigación: el respeto. Este concepto transversaliza todo el discurso de los jóvenes y como se verá, emerge en innumerables ocasiones. La idea central que sustenta la relevancia de estudiar y de asistir a un centro educativo radica en el hecho de que permitirá ser alguien en la vida, no tener que pedir nada a nadie, en definitiva, ser una persona respetable ante los demás. Este concepto vuelve a escena cuando los jóvenes relatan la imagen ideal de lo que consideran define a un alumno y a un profesor. El primero es aquel que además de realizar de forma correcta las tareas y trabajos dentro del aula, es el compañero que respeta a los demás, tanto a sus pares como profesores. Lo mismo vale para el profesor. Además de ser el que explica, escucha y entiende, sobretodo está definido por el hecho de ser el que respeta, el que sabe sus necesidades y a partir de conocerlas puede establecer una comunicación más horizontal con los alumnos. Idéntica situación acontece cuando los estudiantes reflexionan acerca del mercado laboral y de lo que entienden es un buen trabajo. El respeto y la necesidad del mismo emergen como argumentos necesarios y casi excluyentes en la definición. Un buen trabajo sería aquel donde se sientan respetados y tratados cordialmente, condiciones más importantes y valiosas que la estabilidad, formalidad y salario.

Asimismo, cuando se indaga sobre el ámbito familiar, en el diálogo que mantienen con los referentes adultos y en lo que estos han inculcado en términos de consejos y aprendizajes, otra vez el concepto de respeto hace aparición. Es decir, de manera unánime los jóvenes

relatan que uno de los mayores consejos y recomendaciones del núcleo familiar es el de respetar a los demás, de colaborar y ser solidario.

Por último, cuando se analizan los programas de inclusión educativa, de sus aspectos más sobresalientes y las diferencias encontradas con los centros de enseñanza universal, además de señalar el trato más personalizado y a menor escala, el mayor entendimiento y explicación que allí sienten recibir, la palabra fundamental que engloba el discurso es nuevamente el respeto. Allí dicen sentirse respetados.

Por tanto, ya sea como justificativo por el cual se desarrollan ciertas acciones, como argumento para no efectuar o tolerar otras, así como sustento de reflexiones para describir el proceder cotidiano, la concepción de la palabra respeto emerge como marco de referencia sobre el que se sustentan muchas de las argumentaciones establecidas de los jóvenes. Por tanto, se convierte en eje central para comprender su discurso.

Por tal motivo, para asistir la interpretación del concepto de respeto, el análisis toma como sustento el trabajo realizado por Richard Sennett (2003), el cual desarrolla un pormenorizado examen de lo que este implica en el marco de las interacciones sociales. Sennett se interroga por cómo se efectúa el proceso de comunicación y comprensión de los demás en sociedades complejas, fundamentalmente con aquellos a quienes no conocemos personalmente. Situación que es posible a través de instrumentos sociales compartidos: leyes, rituales, medios de comunicación, códigos de creencia religiosa, doctrinas políticas; los cuales se definen por su aplicación práctica y ejecutiva. En este marco interpretativo, para Sennett este proceso de comprensión se trata de una cuestión de carácter antes que de personalidad, definiendo al primero como el aspecto relacional de la misma. El carácter significa la comunicación de una persona con otras. De modo que para que la comprensión y la comunicación social posean efectos positivos se debe “tratar con respeto la necesidad percibida en el otro cuando se actúa con él (...). El carácter de una persona la lleva a una vida expresiva en las relaciones humanas. La visión amplia del carácter proporciona una vara crítica con la cual medir otras palabras del vocabulario respeto”.(Sennett 2003:64)

El respeto como forma de tomar en serio la necesidad de los otros, como factor que hace posible la comunicación y comprensión social, se nutre de variadas características que lo componen y posibilitan: status, prestigio, reciprocidad, dignidad. Al mismo tiempo, existen

formas de proceder cuya aplicación genera y gana respeto en los demás (desarrollo y esfuerzo personal; cuidado de uno mismo; retribución a los otros). Conviene tener presente estos conceptos pues a medida que vayan emergiendo en el discurso de los jóvenes, se emplearán para brindar una mayor comprensión del fenómeno.

5.2.2 Importancia de estudiar: ser alguien en la vida

En primer lugar ha de decirse que interrogados acerca de por qué es importante estudiar, los jóvenes señalan que lo es para “ser alguien en la vida”. Esta es la respuesta central, común y más frecuente brindada por los estudiantes, no encontrándose distinción según género. Debe señalarse que en otras investigaciones (Marcús 2006) que han estudiado a las jóvenes de sectores vulnerables, se ha constatado la expectativa de realización personal y de proyecto de vida canalizado a través de la maternidad, identificando una estrecha relación entre el ser mujer y el ser madre. En el caso de las jóvenes entrevistadas no aparece este deseo.

Asimismo, debe señalarse que el concepto “ser alguien en la vida” no encuentra una única acepción, pero cuando puede ser operacionalizado se asocia con tener un trabajo (cualquiera), en menor caso un trabajo digno, pero fundamentalmente en “no tener que pedir nada a nadie”. En tal sentido, está asociado a la autonomía e independencia de poder conseguir un empleo y en función del mismo no depender más que de sí mismo.

Ese ser alguien en la vida se construye como un lugar de llegada, una situación de bienestar cuyo vehículo e instrumento es la educación. Aquí, el relato de los estudiantes forma una tríada secuencial compuesta por: 1) estudio, 2) trabajo, 3) bienestar. En esa secuencia, la importancia de estudiar radica en que gracias a la educación se podrá “salir adelante”, “tener un mejor futuro, un buen trabajo, un buen sueldo”. “Si no estudiás, cómo vas a trabajar?” se interrogan los jóvenes. Es así entonces que el vínculo con el sistema educativo, con el asistir a clases y la culminación del ciclo se observa como el paso hacia nuevas aperturas (laborales, educativas) y en función de ello, hacia la obtención de mayores posibilidades de ascenso social. Aquí puede apreciarse en el discurso de los jóvenes más que nada una concepción instrumental de la educación, antes que como proceso por el cual se adquieren saberes que pueden luego emplearse para cualquier actividad que dure toda la vida. Es por ello que los jóvenes señalan estudiar o seguir asistiendo a clases porque “me conviene”, “porque es más fácil después conseguir trabajo”. En tal sentido, las argumentaciones acerca de la importancia de culminar la EMB se centran en la instrumentalidad.

PAC\M

E: yo para salir adelante y en un futuro tener una trabajo que sea bien ¿no? ¿entendés? Es importante para todos, me parece, porque el estudio te sirve para todo, vos querés hacer algo, y si no estudiaste... es lo mismo que me dicen mis padres, vos si no estudiás no sos nadie, si no sabés nada...

CECAP\H

E: y porque aprendés más educación, tenés mejor referencia de la educación, ponéle si vas a buscar un trabajo te piden si terminaste ciclo básico, si terminaste bachillerato, si terminaste toda la educación, primaria, secundaria, todo junto, y tenés más posibilidades de encontrar más trabajo, no sé, mejores trabajos, mejor situación económica de dinero, mejores beneficios para la seguridad, para la salud, todo

FPB-C\M

E: porque si vos no estudiás después en... má'allá de cuando vos... para que grande ya tengas algo, ya seas algo en la vida. ENTREVISTADORA: ¿y qué es para vos ser alguien en la vida? E: yo qué sé, que puedas conseguir trabajo, igual en un trabajo así nomás, en todos lados te piden coso de escolaridad y de secundaria. Te piden, sin eso no podés trabajar, en algunos lados no te toman

FPB-C\M

E: para hoy o mañana ser alguien, y tener tus cosas. ENTREVISTADORA: ¿qué es ser alguien? E: ¿ser alguien? eh... ser alguien es tener tu trabajo, digno, no estar pidiéndole nada a nadie

CECAP\H

E: o sea, si no estudian, van a terminar mal, terminan como aquellos que están todos los pantalones rotos y... y ta feo andar así, ta re feo, entonces yo por eso estudio, porque ya tengo una historia de vida media mal ¿entendés? entonces, yo estudio por tal razón, por no ser como mi padre, por no ser como mi madre, y ahí dije ta, voy a empezar a estudiar

De todas maneras –aunque en menor medida– ser alguien en la vida también está asociado a un saber básico y generalista que permita el tránsito por diversos ámbitos sociales sobre el cual poder sustentar luego futuros conocimientos. En este punto, se destaca y asocia la educación a la contención, como una red para las posibles y futuras actividades que se deseen realizar (“si no puedo ser futbolista, cheff, etc. voy a tener algo para defenderme luego”). Este argumento se amplía con reflexiones relativas a que si no se estudia no se puede realizar nada con importancia en el mediano y largo plazo, o sea en el futuro. Este grupo de argumentaciones remiten a la educación como un diferencial, un plus, que independientemente de lo instrumental y concreto que pueda resultar para alguna actividad específica, brinda elementos que más allá de eso, tiene fuertes implicancias que lo superan.

CECAP_H

E: para seguir adelante, para hacer cosas nuevas por la gente. Para que sepamos y enseñemos a la generación del futuro

FPB-C\M

E: y para ser alguien. ENTREVISTADORA: ¿qué es para vos ser alguien? E: eh... y una persona que sepa de... de... o sea, hablás de química, hablás de ciencia, hablás de algo de idioma español, de lo que sea, de cualquier materia, más o menos tener una noción de cada cosa

Culminar el Ciclo Básico, ese leit motiv discursivo

Es importante aclarar y destacar que este ser alguien en la vida está estrechamente relacionado con culminar los primeros tres años de la EMB. Es decir, se visualiza a la educación media básica como el punto máximo, el lugar de llegada que los estudiantes consideran necesario para poder conseguir cualquier empleo. Esta argumentación se encuentra presente en el discurso común y compartido de que hasta para las tareas que no requieren gran calificación (“limpieza, construcción, porteros”, etc) se necesita dicha preparación.

FPB-C\H

E: sí porque hoy en día, por ejemplo, para entrar a una empresa o algo así... si no tenés tercero o cuarto año de liceo terminado se te hace un poco imposible, capaz que sí, pero si entrás, entrás en la limpieza o algo así

FPB-C\M

E: y para mí porque si no estudiás, el día de mañana no podés conseguir trabajo, porque ahora hasta para limpiar un piso te están pidiendo hasta tercer año de liceo, porque es así, hay personas que no entienden

FPB-C\M

E: y para mí, porque mirá yo quiero conseguir trabajo y sé que hasta tercero de Ciclo Básico, si no tenés tercero de Ciclo Básico no conseguís por ningún lado, entonces para mí vale la pena, porque quieras o no quieras en un trabajo sí o sí te lo piden.

CECAP\H

E: sí, es muy importante, sí, la educación media creo que es algo que... que es lo anticipado a trabajar, si no estudias... te preparan, te preparan para el mundo del trabajo

FPB-C\H

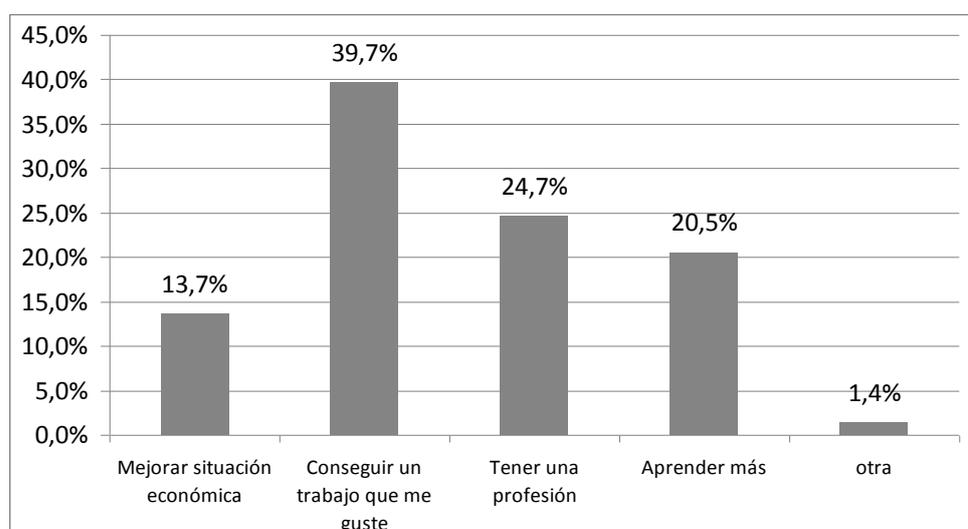
E: porque te da más posibilidad de conseguir diferentes cargos en un trabajo

Esta importancia atribuida a la culminación del ciclo básico de educación media es ratificada por lo que recoge la encuesta aplicada a los mismos estudiantes. La totalidad de los jóvenes señala que es importante, al tiempo que casi la mayoría destaca que está entre sus futuras acciones culminarla. Los argumentos esgrimidos van en sintonía con lo señalado en las entrevistas. Para la mitad de los jóvenes (53,4%) culminar el ciclo básico ayudaría a conseguir un trabajo que les guste o mejorar la situación económica. Conseguir un empleo acorde a las expectativas es mayormente señalado por los estudiantes de CECAP (44%), levemente inferior por los que asisten a PAC (43%), y en menor medida por los estudiantes FPB-C (36%). Por su parte, la mejora en la situación económica es mucho más acentuada en los estudiantes que asisten a FPB-C (24% de ellos la menciona), frente al 9,5% y 8% de los estudiantes PAC y CECAP, respectivamente. En esta disparidad puede ser que esté influyendo la edad, pues ha de recordarse que los estudiantes de FPB-C son los que registran edades más altas. En tal sentido, el deseo de mejora económica puede verse quizá como más

acuciante a medida que se está por alcanzar la mayoría de edad y la transición a la vida adulta puede verse más cercana, de manera que la mejora económica podría aparecer entonces como correlato necesario para alcanzarla.

Mientras tanto, para un 45,2% de los estudiantes contribuiría a tener una profesión o incorporar más conocimientos. Esto, es más acentuado en los estudiantes CECAP (52%), que en los estudiantes que asisten a PAC y a FPB-C, 48% y 40% respectivamente.

Gráfico 4. Razones por las que piensan los estudiantes puede contribuir culminar el ciclo básico



Fuente: encuesta a estudiantes

Tabla 10. Razones por las que piensan los estudiantes puede contribuir culminar el ciclo básico según programa al que asiste (En %)

	CECAP	PAC	FPB-C
Mejorar situación económica	8,0	9,5	24,0
Conseguir un trabajo que me guste	44,0	42,9	36,0
Tener una profesión	20,0	28,6	28,0
Aprender más	32,0	19,0	12,0
Otra	4,0	0	0

Fuente: encuesta a estudiantes

Teniendo presente lo señalado más arriba Sennett señala tres maneras por las cuales la sociedad modela el carácter y en función a ellas, se gana o no el respeto de los demás. La primera forma analizada tiene que ver con la generada a través del propio desarrollo de capacidades y habilidades. Según el autor “la persona muy inteligente que derrocha talento no concita respeto, en cambio sí lo hace una persona menos dotada pero que trabaja al límite de su

capacidad. El desarrollo de uno mismo se convierte en fuente de estima social precisamente a causa de que la sociedad condena el derroche y premia el uso eficiente de los recursos” (2003:74). Este argumento pareciera subyacer en el discurso de los jóvenes a la hora de argumentar sobre las bondades de la educación. Pues asistir a un centro educativo implica un verdadero esfuerzo, dedicación. Una renuncia actual y conciente de otras tareas más gratificantes, que permitirán obtener con el transcurso del tiempo una gratificación futura: ser alguien en la vida, conseguir un trabajo digno y no depender de nadie. Este aspecto es fundamental en el relato. Existe una reiterada formulación discursiva que hace hincapié en el miedo a ser una carga para los demás y no poder sustentar un proyecto de vida autónomo. Este horizonte, definido por la autonomía y la independencia personal es un argumento explicativo muy fuerte a la hora de hablar de las posibilidades y bondades que brinda la educación. En tal sentido, esta reflexión de la autonomía puede asociarse a la segunda manera de producir respeto en la sociedad, la cual para Sennett se define por el cuidado de uno mismo, el no convertirse en una carga para otros. En este punto, el autor analiza que la persona autosuficiente es respetada, mientras que un adulto necesitado conduce a la vergüenza social. Este argumento pareciera entretener también el relato de los jóvenes, ya que en numerosas ocasiones relatan que sus acciones están condicionadas por lo que pueda suceder en el futuro, por el miedo a tener la necesidad de pedir ayuda en los demás y por ende, haber fallado en su proyecto autónomo de vida. Por tanto, el sentido de asistir a un centro de enseñanza se reviste de este marco interpretativo y, en la visión juvenil, funciona como un escudo en el que si se aprovecha de manera correcta, los réditos futuros serían visibles y palpables en este aspecto. Sobre este punto y la vergüenza de depender, se volverá más adelante.

La tercera forma de infundir respeto en la sociedad que analiza Sennett tiene que ver con la retribución a los otros. Esta dimensión del respeto complementa la de autosuficiencia, pues si bien esta última genera estima social, no necesariamente tiene que poseer consecuencias para los demás. En tal sentido, el cometido de retribución a los demás y la necesidad de conexión mutua verdadera hace a la tercera dimensión del respeto, ya “que el principio social que anima el carácter de quien retribuye a la comunidad es el intercambio”.(Sennett 2003:74). Este aspecto también emerge en el discurso de los jóvenes cuando argumentan sobre la importancia de estudiar y de culminar el ciclo básico, al tiempo que también cuando analizan los aspectos que el núcleo familiar inculca a la hora de establecer consejos y recomendaciones sobre el proceder educativo y personal. Muchos de los entrevistados

señalan que más allá de la incorporación de conocimientos, asistir a clase, culminar el ciclo básico, es decir, aspectos que atañen fundamentalmente a lo individual, educación sirve para transmitir a la generación futura pautas, valores y conocimientos socialmente útiles. En tal sentido, es posible visualizar en el discurso de los jóvenes un sentido de intercambio e interacción con los demás, posibilitado por la educación, donde las acciones se desarrollan y destinan más allá del rédito personal.

5.2.2 Familia y educación

Los relatos acerca de la visión de la educación actual pueden comprenderse mejor con ayuda del binomio familia-educación, es decir, con el conocimiento de las valoraciones que señalan los estudiantes poseen sus familias acerca del saber y estudiar. En tal sentido se intenta dar cuenta de la visión atribuida a la educación que poseen las familias de los estudiantes. Ello se indaga a través de la mediación discursiva de los jóvenes consultados y en función de ello se ahonda en conocer lo que esperan del sujeto educado, de la preocupación sobre la escolarización, así como de los sentidos atribuidos y de la importancia asignada a la educación.

La relevancia de conocer y analizar este aspecto radica en que en cierta forma permite reflexionar qué tan coincidentes o no son los relatos de los jóvenes y lo que dicen señalar sus familiares al respecto. Es posible de esta manera entonces, entrever continuidades o rupturas entre el joven consultado y el grupo familiar, al que sin duda –de manera conciente o inconciente– acuden al momento de construir sus representaciones y aspiraciones en la referencia inmediata, sea tanto para rechazar o promulgar una visión distinta que la supere. Ese diálogo imaginario entre lo que sus familiares dicen señalarles y lo que el joven destaca como opinión personal permite clarificar con mayor énfasis y nitidez la manera en que se elabora y conforma la visión respecto de la educación.

En primer lugar debe decirse que si bien en su mayoría los jóvenes relatan tener una relación presente con ambas figuras parentales, ya sea por convivir con ellos en el hogar o por estarlo por fuera del mismo, pareciera que la referencia educativa de los jóvenes en primera instancia es la madre. Podría decirse que los temas educativos son tratados con ella, pues es la referencia inmediata y preponderante en el discurso de los jóvenes. Teniendo presente esta advertencia, a través de lo pronunciado por los jóvenes puede verse un discurso familiar

que también concibe la educación como vía genuina de ascenso social. A juicio de los jóvenes, los familiares conciben la educación como un camino para la vida, para ser alguien. Para lograrlo, se debe acceder y mantener en la institución educativa en el tiempo estipulado, a riesgo de que no hacerlo traerá consecuencias que harán difícil poder suplirlas a futuro. En tal sentido, los entrevistados exponen las situaciones de sus familiares más cercanos a modo de contraejemplo, ya que en alguna medida son quienes no pudieron realizar lo que exigen hagan ellos en la actualidad. En este sentido, los centros educativos son vistos como una oportunidad que no se debe dejar pasar en esta etapa de la vida, que se debe aprovechar, ya que los réditos futuros serán enormes, sobre todo relacionados a la obtención de un empleo que satisfaga las necesidades cada vez más numerosas que vendrán.

CECAP\H

E: sí, mi mamá sí, y por ejemplo, mi mamá no hizo la escuela... entonces, lo que más me dice es que termine el liceo, porque ella hizo hasta segundo y lo dejó y no pudo hacer más. Y mi papá hizo la escuela y después hizo la UTU, nada más

FPB-C\H

E: son muy exigentes... si, "tenés que estudiar porque es un buen camino para la vida, si no, no sos nadie" si no, relativamente en 10 años capaz que no estudiando estás el día de mañana juntando mugre en la calle... Y por ejemplo, teniendo estudio capaz que no puede conseguir un buen trabajo o algo, pero es algo que vos te podés mantener

CECAP\M

E: mi madre hizo hasta sexto de escuela, entonces me dijo que si quería ser alguien en la vida que tenía que estudiar, porque tarde o temprano iba a necesitar el liceo

Esta manera de concebir el vínculo entre el joven y su formación, se manifiesta también en una presencia familiar activa que supervisa lo que se está haciendo en el centro educativo y sobre todo, en el pedido de ciertas responsabilidades hacia los estudiantes que son vistas como exigencias, relativas a no faltar, a la continuidad, a respetar a los profesores y realizar las tareas pedidas. Es cierto también que en menor medida, existen casos de estudiantes consultados que señalan tener escaso diálogo con sus padres en lo que respecta a la institución educativa. De todas maneras, una vez indagado sobre la relación establecida, puede verse que los jóvenes señalan que esa supuesta libertad de acciones en lo que refiere a la educación, no lo es tal, sino que está teñida por un discurso advertente que señala el “vos ya sabes que hacer, si no estudiás sabes lo que te va a pasar“. De modo que sigue en la misma línea, solo que no es percibido como tal por el menor grupo de jóvenes consultados.

FPB-C\M

E: mi madre me dice que tengo que estudiar por mi bien, que no es por el bien de ella, que te piden... para lavar un piso te piden hasta tercer año de liceo

PAC\H

E: y que tengo que estudiar, que tengo que mirar a ella que ella hizo hasta sexto de escuela y no quiso hacer más nada, entonces tengo que mirarla y todo, yo qué sé, ella no quiere que yo haga sólo este año y después no haga más, para pasar el sacrificio que está pasando ella

Dicho lo anterior, es posible entonces observar una coincidencia discursiva entre lo esbozado por los jóvenes y lo que ellos señalan dicen sus familiares, en lo que respecta a la importancia de la educación. Los relatos son similares, evocan imágenes parecidas, a la vez que se alimentan de argumentos coincidentes.

Por otra parte y siguiendo en el análisis del ámbito familiar, se consultó a los estudiantes sobre cuáles son los aspectos más sustantivos que sus referentes familiares se esfuerzan por inculcar a la hora de transmitir enseñanzas y recomendaciones. Es decir, indagar por aquellos consejos y aprendizajes incorporados en el núcleo familiar. Aquí, puede verse que el más destacado y de manera casi unánime tiene que ver con el respeto. Los jóvenes reiteran a cada momento que uno de los aspectos más sobresalientes por el que los referentes familiares se desvelan es porque sean personas respetuosas y respetables. Al mismo tiempo, este concepto se traduce y concreta en efectuar ciertos modales que contribuyan en tener solidaridad y consideración hacia las demás personas. Es decir, en ayuda y en la necesidad de poseer un trato cordial con los demás que permita y posibilite la convivencia. Este respeto se traduce en una forma de interacción con los demás que en el mejor de los casos puede derivar en compañerismo y amistad. Este respeto es visto a su vez como una forma de sociabilidad sustentada en la escucha y el diálogo y como bien se desarrolló, está estrechamente vinculado con la idea de tomar en serio las necesidades de los otros.

FPB-C\ M

E: respetar a las personas, obvio así, el compañerismo entre la gente, la familia, todo

CECAP\ H

E: Respeto por los demás, la humildad, siempre ser sincero, yo qué sé, son valores que no se sacan con nada. Yo para mí, las cosas más importantes son los valores. Los valores son una de las cosas que no te puede sacar nadie, si tu madre te impone valores, si tu familia te impone valores... nadie te lo va a poder sacar.

FPB-C\ M

E: respetar a la gente, dentro de todo, ser compañero, si hay alguien que precisa ayuda, yo qué sé, dársela

CECAP\ M

E: aprender, saber que puedo... sé escribir, sé leer, sé manejarme sola. No necesitar a nadie para manejarme, eso aprendí

CECAP\ M

E: no sé, el respeto, esmerarme ¿cómo es? que si quiero algo esforzarme para tenerlo

El segundo eje de recomendaciones familiares tiene que ver con la recurrente idea de la importancia de estudiar y de trabajar, al tiempo que esforzarse para poder lograr lo que se desea, pues en función de ello, no se necesitará a nadie para valerse por sí mismos.

En este punto, puede observarse la existencia de una extremada confianza en las posibilidades individuales desligadas del contexto y de la interacción con los otros. Un contexto que sin duda es necesario, pero que a la vez puede ser condición de posibilidad o netamente constrictor. El argumento sostenido por los jóvenes es el siguiente: si quiero algo debo esforzarme para obtenerlo. Si me esfuerzo y dedico todas mis energías lo lograré. Esta interpretación del proceder, casi así, sin más acción que el deseo y la buena disposición conducirían al cumplimiento de la meta trazada.

5.2.1 Estudiar en la actualidad

Continuando con el análisis de la visión que los estudiantes poseen de la educación, se consultó a los jóvenes acerca de lo que pensaban implicaba estudiar en la actualidad. Concretamente se les preguntó si consideraban era distinto que hacerlo en el pasado, época en que familiares y allegados más cercanos asistieron a un centro educativo. Para responder este interrogante, necesariamente deben incurrir en lo que han dialogado con sus familiares y amigos y por ende, en el imaginario construido a través del relato de terceros. Es por tanto una manera de acercarse a la opinión actual por una vía distinta, pues explícita o implícitamente al reflexionar lo que entienden ocurría en el pasado brindan indicios del imaginario actual, el cual es marco de referencia y eje sobre el que se sustentan las comparaciones.

Así las cosas, surge de manera unánime la idea referente a que estudiar en la actualidad es más fácil y accesible en comparación al pasado. Los argumentos que sustentan tal concepción son variados, pero pueden resumirse en tres: 1) la existencia de un cambio en la realidad socioeconómica, 2) nuevas modalidades educativas y formas de estudio, 3) cambio en el relacionamiento docente y en sus exigencias. Elementos todos que flexibilizan la idea de sacrificio fuertemente asociada al otrora ser estudiante.

Los cambios visualizados en la realidad socioeconómica y en las formas de enseñanza actuales –a juicio de los jóvenes– han conducido a instaurar mejoras tecnológicas (pc, internet, etc) que sumados al acceso a materiales de estudio y a las distintas modalidades educativas, refuerzan la idea de la facilidad existente en lo que refiere a estudiar en comparación con el pasado.

PAC\H

E: Estudiar ahora es más fácil. Mi madre me dice que cuando ella estudiaba que le pegaban con la regla y todo. ENTREVISTADORA: ¿y ahora? E: el que me pega... ¿sabés qué? E: El que me pega le hago una denuncia

PAC\H

E: más fácil... porque ahora, no era como ante que tenías que decir más cosas, ahora decís dos o tres cosas y ya está

CECAP\H

E: no sé, ellos tenían más dificultades, porque no había boletos gratis, tenían que ir caminando o en bicicleta o en caballos, y las escuelas quedaban lejos, acá nos queda cerca, tenemos boletos gratis, venimos en ómnibus, ellos tenían que ir y venir caminando y eso

CECAP\H

E: porque yo la escucho hablar a mi madre a veces, y me dice que no es como ahora, que ahora los niños estudian 2 horas y... yo qué sé, ya estás en un escrito, y todo, y ellos tenían que estar todo el día estudiando, toda la noche, para al otro día dar un buen examen, y ta, es mucho más fácil. Aparte que la tecnología, el uso de la computadora, internet y todas esas cosas que nada que ver a como era antes

Por tanto, los jóvenes entienden que estudiar en la época que ellos asisten a un centro educativo es más fácil, con menos exigencias académicas, más apoyo y posibilidades al alcance de la mano (tecnología, la pc, los boletos). Es recurrente en su discurso escuchar el argumento referente a que antes había que estudiar más, a que existían más exigencias (“hoy diciendo lo mínimo se puede salvar”, dicen los jóvenes); situación que antes entienden no era así, y que los métodos y formas de enseñanza eran distintos, más violentos y rudos. Todo lo dicho, más un nuevo vínculo entre profesores y alumnos de carácter más horizontal y personalizado, hacen según los estudiantes que en la actualidad exista mayor libertad en el sistema educativo, y por ende, entiendan que el contexto es mejor que el que tuvieron sus padres.

5.2.3 Buen alumno, buen profesor

La imagen elaborada de la educación y la relevancia asignada, posee también un correlato en lo que implica ser un buen alumno y su contraparte, un buen profesor. En este apartado se describe la imagen que elaboran los estudiantes al respecto y en ese sentido, el análisis se adentra en la experiencia escolar de los alumnos, que tal como bien advierte Dubet (2011) es imposible comprenderla sin analizar la relación pedagógica establecida entre profesores y alumnos. Por tanto, las respuestas esbozadas al respecto, se enmarcan en dicha lógica y configuran sin duda una elaboración típico-ideal en la que se conjugan historias personales junto a las expectativas asociadas al deber ser y a lo que desearían fuera. Conocer cuáles son esas concepciones de jóvenes que poseen un historial educativo caracterizado por la repetición y el abandono brinda elementos que ayudan a comprender qué es lo que esperan y sobre todo, lo que no desean encontrar en el profesor y/o educador con el que compartirán el proceso educativo. Lo dicho para el profesor vale también para la imagen de lo que consideran un buen alumno. En esta concepción confluyen las expectativas de los jóvenes respecto a lo que consideran debería ser, y por tanto, tendrá claras consecuencias en la acción cotidiana de los jóvenes al interior del aula, en las relaciones con sus compañeros, así como con la forma en que establecerá la adquisición de conocimientos y saberes.

Buen alumno

Las respuestas que definen al alumno ideal se pueden englobar en dos grupos de aspectos claramente definidos: los curriculares y los relacionales.

Dentro de las primeras, un buen alumno sería aquel que cumple con las tareas pedidas, presta atención en clase, interviene y participa, posee buenas notas, llega en hora, es responsable y salva las materias.

En el segundo grupo de características, un buen alumno sería aquel que es un buen compañero, aquel que termina antes y se brinda para ayudar a los demás. No insulta, respeta a sus pares y profesores, no pelea, es humilde y no hace alarde de sus logros.

H_AULAS

E: Que preste atención en las clases, que haga joda cuando tenga que joder, que haga algún chiste por ahí, en la clase, si deja la profesora, pero si no, en el recreo, esperar al recreo, y en la clase estar bien, y aportar en la clase y levantar la mano

CECAP\H

E: bueno, un alcahuete corte que hace todo, hace todo, que no hagas eso, y callate la boca y eso, eso es ser un alcahuete, pero un alumno es... ¿cómo era? hacer las materias, hacer las cosas cuando te lo dicen, pero también charlar ¿no? corte, hablar con los amigos y eso, y joder, mientras estás haciendo la materia tas jodiendo... eso es un buen alumno porque estás haciendo las materias, y además tas charlando con tus compañeros...

CECAP\M

E: Escuchar a los demás para que te puedan escuchar a vos. Ser puntual, estudiar, participar en clase, ser educado

Actitudinal

De todas maneras, sea en los aspectos comportamentales o en los curriculares, la imagen se conforma más que nada en una serie de actitudes y obediencias señaladas que atraviesan todas las acciones mencionadas. Aquí nuevamente puede verse un claro acento en lo que tiene que ver con el respeto hacia profesores y alumnos. Un alumno ideal es aquel respetuoso, y que al serlo, gana el de los demás. El mismo se logra realizando una serie de actitudes fundamentales: escuchar, cumplir con las tareas, horarios y normas, obedecer. Por tanto, lo crucial en el discurso de los jóvenes tiene que ver con el énfasis en lo relativo a escuchar, respetar, pero no necesariamente señalan con claridad que eso conduzca a aprender más o salvar el curso. Destacan que ser un buen alumno implica cumplir con las tareas, no que las mismas estén correctas. Lo mismo sucede cuando mencionan el ejemplo de obedecer al profesor. No se menciona que el buen alumno sea aquel que cuestiona lo que el profesor señala o dice, sino el que obedece. En tal sentido, se percibe una imagen del alumno ideal que está más definida como una relación de sumisión hacia el profesor, que de libertad y autonomía.

CECAP\H

E: Un buen alumno... ganarse el respeto de los profesores, el mejor respeto es escuchar

FPB-C\M

E: que te respeta, no te insulta y es compañero en el trabajo. Cuando vos le pidas algo que te preste

FPB-C\M

E: Tener responsabilidad, respeto hacia el otro, saber escuchar y prestar atención, enfocarte en estudiar lo que tenés que hacer y no estar siempre vichando que hace el otro y... eso

CECAP\H

E: yo qué sé, no faltarle el respeto a los profesores, no andar peleando continuamente con los compañeros, tratar de hacer todo lo que te piden los profesores, comportarte, llegar temprano, no llegar fuera de hora, no dormirte, no faltar, eh... no responderle mal a los compañeros ni entre los profesores, que te estén llamando la atención a cada rato

A su vez, se definen ciertas características adicionales de lo que implica ser un buen alumno. En este punto, se establece que es aquel que sabe y puede proceder de manera diferencial en

función del lugar en el que se encuentre. El ejemplo paradigmático es el establecido entre el aula y el recreo. Para el primer espacio se hacen válidos todos los aspectos arriba mencionados, mientras que para el segundo, los mismos criterios son más flexibles, existiendo más libertades de comportamiento y actitudes.

En resumen, buen alumno sería entonces aquel estudiante que posee buena conducta, la cual debe adecuarse en función del espacio en que se encuentre; está atento, asiste puntualmente a clase, realiza y entrega las tareas a tiempo, es compañero, solidario y aprovecha el tiempo de clase para poder incorporar la mayor cantidad de conocimiento posible.

Un buen profesor

Complementando lo anterior, los jóvenes entrevistados relatan aspectos que ayudan a comprender las características que definen al profesor ideal. En la elaboración de esta concepción, señalan con claridad y casi unanimidad dos conceptos fundamentales: explicación y respeto. Un buen profesor es aquel que esclarece y explica una y otra vez hasta que el alumno entienda. Debe resaltarse que para los estudiantes relevados esto no ocurre de manera automática. La forma por ellos identificada para que acontezca, se centra en la idea de que los profesores enseñen bien. Esto implica aclarar lo que sea necesario y explicarlo con buenos modales, calma y paciencia. De todas maneras, lo sustantivo de este enseñar y explicar bien, radica en no ser estrictamente académico, sino que lleva consigo la idea de que hacerlo tiene el prerrequisito de entender primero a los alumnos, tomarse un tiempo para escucharlos, valorarlos, saber sus intereses y deseos, para luego poder establecer el vínculo entre profesor, alumno y conocimiento.

FPB-C\M

E: Que no le moleste explicarte las cosas 30 mil veces hasta que lo entiendas, pero uno tiene que prestar atención también, y ta, y tratar de hablar bien y llevarte bien

FPB-C\M

E: Que te sepa escuchar, que te sepa explicar, porque si no saben explicarte es como si nada, y que esté ahí ¿viste? valorando o sea, el esfuerzo que vos haces, que lo vea, que no sea solamente que te enseñe y que ni vea que vos te esforzaste ni nada

La imagen del profesor ideal entonces está fuertemente asociada a la explicación, paciencia, apoyo y, por sobre todas las cosas, a la comprensión. De esta manera, la posibilidad de generar un vínculo que vaya más allá de lo curricular pero que sin duda lo preceda y

potencie, es posible si se mantiene una actitud comprensiva que se base en el respeto. Este aspecto es fundamental, ya que existe en los jóvenes una reiterada frecuencia discursiva que remite a la necesidad de sentirse respetados por los profesores. El respeto, como bien nos dice Sennett no ocurre automáticamente por la sola investidura y prestigio que posee el profesor, sino que necesita la realización de un trabajo expresivo a través de una serie de actitudes: puntualidad³⁷, asistencia regular y mayor dedicación. Cuando un profesor demuestra estas características es pasible de respeto, lo cual no implica que este exista de antemano, sino que debe ser generado y construido constantemente en la interacción. Al cambiar las condiciones, lo que antes era motivo de respeto puede dejar de serlo. Por tanto, esta conciencia de necesidad mutua y de reconocimiento recíproco es vital.

De cómo se produzca y establezca esta interacción entre alumno profesor, deriva la conformación identitaria de cada uno de los roles. Por tanto, es sobre la base del respeto establecido que se sientan los cimientos del aprendizaje y se crea un ambiente propicio para que el alumno comprenda mejor.

En tal sentido, la percepción que los profesores establecen de los alumnos (y viceversa) es un factor central en la elaboración que los alumnos tendrán de sí mismos. De ahí la centralidad e importancia del vínculo establecido entre ambos. Retomando a Bourdieu, Sennett lo señala contundentemente, destacando que “el honor supone un individuo que se ve a sí mismo siempre a través de los ojos de los otros, que tiene necesidad de los otros para su existencia, porque la imagen que tiene de sí mismo es indistinguible de la que le presentan los demás (2003:65)”.

Por tanto, cuando existen estas condiciones de mutua comprensión y entendimiento, se construye un lazo de confianza que posibilita la autonomía y por tanto, emergen ciertas libertades y concesiones para la acción que exceden la permanente vigilancia y control. En este sentido, siempre habrá zonas de mutua incomprensión y que por tanto escapen al estricto control de los demás. Situación que no debe interpretarse como obstáculo al nexo entre ambos, sino que por el contrario, esta implica una maximización, pues lo sustantivo de

³⁷ En referencia a la asistencia docente debe señalarse que para el año 2013, el 33% de los docentes del CES no registra inasistencias en los primeros tres trimestres, mientras que para los docentes del CETP esta proporción es del 30%. La prima por presentismo se calcula en forma trimestral en base a las inasistencias de cada trimestre. El máximo de esta prima se otorga en caso de no tener ninguna inasistencia no justificada, al tiempo que se otorgan primas a quienes tengan hasta tres faltas no justificadas. (INEEd 2014:225). En tal sentido, las inasistencias de los docentes son un hecho recurrente en la experiencia escolar.

esta interpretación radica en aceptar que se ha llegado a conocer al otro de manera real. En tal sentido, se puede saber en qué aspectos difiere, y por tanto, conocer más acerca de quién soy yo como persona distinta. En palabras de Sennett: “concedemos autonomía a los maestros cuando aceptamos que saben lo que hacen aún cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno porque ellos saben cosas del aprendizaje que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo (2003:145)”.

Sobre este marco de reconocimiento y autonomía reside el respeto en el otro y es lo que señalan los estudiantes cuando destacan la necesidad de obtener un trato más horizontal que no sea establecido sobre la base del principio de autoridad y obediencia.

PAC\ M

E: y... primero que nada mantener el respeto, porque hay algunos profesores que yo qué sé... no sé cómo explicarte. Y porque yo qué sé, a veces se levantan malhumorados y vienen ahí y te hablan mal y ta

CECAP\ H

E: primero que las horas, porque en el liceo yo tenía más o menos, 6 horas de liceo, hasta las 2 más o menos, y acá tenemos de las 12 y media hasta las 5 o algo así o menos, y alguna vez, antes salíamos en el liceo, cuando faltaban profesores, acá tenemos que esperar si faltan profesores a que vengan otros

CECAP\ H

E: Escuchar a los alumno, enseñarle, siempre escuchar las dos versiones de la historia, porque a veces uno te dice una versión y vos quedás creída en esa, y ta

CECAP\ M

E: El respeto y también la puntualidad, porque si vos pretendés que los otros sean puntuales o te respeten, vos tenés que ser puntual y respetar también

CECAP\ H

E: un buen profesor... que no... que no... que no se crea muy poderoso por ser profesor, que respete a los alumno como los alumno lo tienen que respetar a él, tiene que haber respeto mutuo

Estas características son señaladas con exhaustividad por los jóvenes entrevistados y de su relato puede inferirse que han sido encontradas en su mayoría en estos nuevos centros educativos a los cuales concurren, estableciéndose así una clara contraposición con su pasado académico en el Liceo o Utu. Aquí generalmente se sintieron perdidos en la masa de estudiantes, con profesores que ingresaban y egresaban del aula sin saber quiénes eran los alumnos, sin más preocupación que dar la clase e irse. Esto, según los estudiantes implicaba que cuando alguien no comprendía lo dictado en clase, no existían alternativas para hacerlo, ya sea luego de la misma, o establecer consultas en las que plantear las inquietudes no resueltas. Más adelante se indagará este aspecto cuando se analice la diferencia entre

concurrir a CECAP, PAC, FPB-C frente al Liceo Utu, pero debe adelantarse que es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes en su afán de imaginar al profesor ideal brindan ejemplos de posibles nuevas formas de enseñanza que sin cambiar los contenidos educativos que se tengan para transmitir, puedan realizarse estableciendo una manera más entretenida y jovial. Aquí emergen pedidos relativos a que los profesores sean menos estrictos y permitan una mayor distensión dentro del aula, pero a la vez que eso no conlleve un todo vale. En tal sentido, se pide el establecimiento de límites. Destacan dentro de la imagen de un buen profesor, aquel que promueve enseñar más de una versión de los acontecimientos.

PAC\H

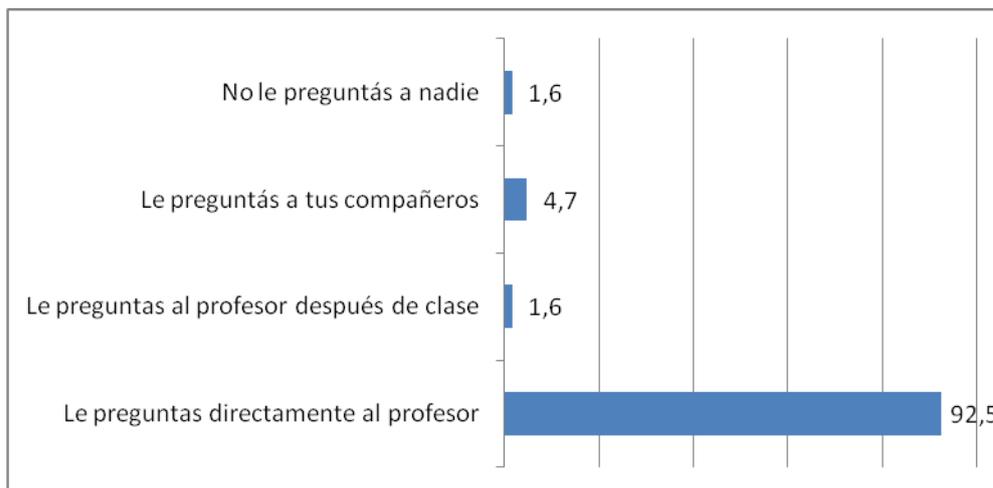
E: mhm... no sé, porque todos tienen distintas opiniones de los profesores y eso, no sé cómo explicarte, no sé. Primero que no sea sorete... que sea, yo qué sé, que tenga una forma diferente de enseñar, yo qué sé, una forma más didáctica, no... no cambiar lo que él vaya a hacer, pero hacerlo de una forma más divertida, yo qué sé, no ser tan callado y eso, y no te deje hacer nada en la clase y eso yo qué sé

CECAP\H

E: y... corte, como que joden con nosotros también ¿no? Hablamos así, todo así, y joden hay algunos profesores que no, les querés hacer una broma y ya... y ya ¿cómo era? y ya te mira con cara fea así... que también les contemos cosas, corte lo que nos pasa y eso y ta bueno

Este aspecto de la buena relación con los profesores como base para sustentar el conocimiento transmitido puede verse ampliado por lo relevado en la encuesta. Interrogados frente a lo que hacen cuando no entienden lo que está explicando el profesor la gran mayoría contesta que le pregunta directamente. Es decir, parece primar la idea de que frente a una duda o incomprensión, se pregunta nuevamente, tal como señala Sennet (2008:126) al definir que la confianza en el mentor comienza en el momento en que el protegido pide libremente ayuda.

Gráfico 5. Acciones que realizan los estudiantes cuando no entienden al profesor (En %)



Fuente: encuesta a estudiantes

5.2.4 Formas de estudiar

Ampliando la visión de la educación, su importancia, valoración y utilidad, a continuación se indaga sobre las formas que emplean los jóvenes para estudiar, las fuentes de información a las que acuden, así como las técnicas empleadas. Conocer cuáles son las estrategias más habituales utilizadas por los estudiantes y que más rédito les ofrecen, puede brindar indicios para difundir y efectuar futuras estrategias que favorezcan los aprendizajes y la forma en que puede llegar a impartirse el conocimiento de parte de los diversos educadores al interior del aula.

Los estudiantes consultados señalan recurrir fundamentalmente a los apuntes de clase registrados en cuadernos, la cual emerge como fuente primaria de información para estudiar. Los apuntes se complementan –aunque en menor medida– con alguna ayuda familiar o de vecinos que permita evacuar las dudas ocasionales, apuntes de años anteriores, búsquedas en internet, así como información que envían los profesores a través de diversos medios. Escasamente relatan acceden a consultas en libros para estudiar o repasar.

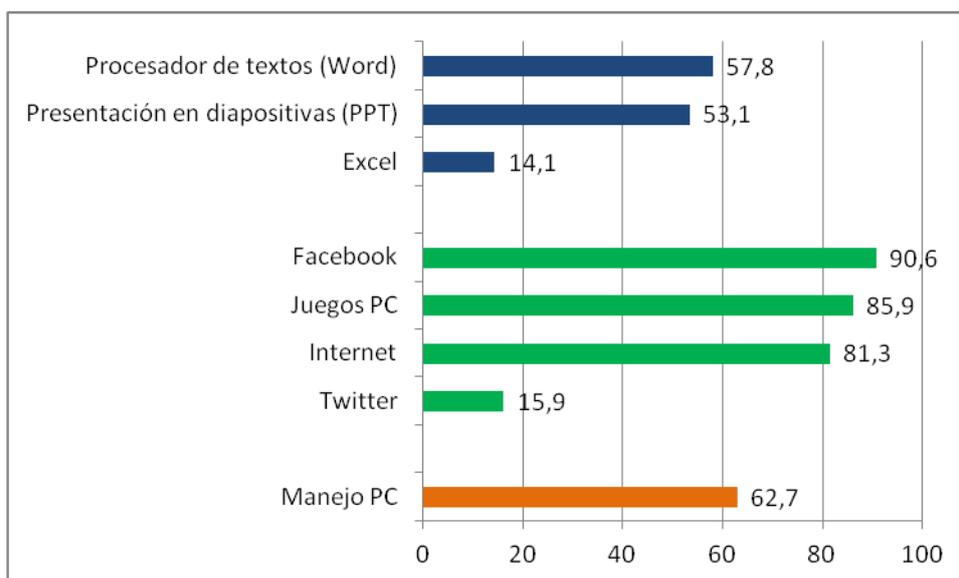
Es de señalar que numerosos estudiantes a la hora de ser consultados por las formas en que estudian señalan no hacerlo. Es decir, que les basta con recordar y aplicar lo que se dijo en el aula, a tal punto que destacan que en base a ese *modus operandi* pueden salvar las pruebas que van teniendo a lo largo del ciclo curricular.

En tal sentido y complementando las formas de estudio más habituales se interrogó a través de la encuesta, cuál es el manejo de herramientas informáticas, en el entendido de que su empleo es fundamental para poder facilitar tanto la transmisión como la incorporación de conocimientos nuevos.

A tales efectos se pidió a los estudiantes que valoraran en una escala de bueno, regular y malo, su conocimiento en el uso de: internet, facebook, twitter, procesador de textos (Word), planilla de cálculo (Excel), presentación en diapositivas (Power Point), juegos de computadora. Es claro que los grupos de consultas pueden dividirse en dos: por un lado, aquellas herramientas más asociadas a las actividades educativas (word, excel, ppt), que son las que más dificultades encuentran en el manejo; mientras que por otro, las vinculadas más a lo lúdico (facebook, twitter, juegos de pc, internet) que son claramente las mejores evaluadas en lo que a conocimiento y destrezas se refiere.

En promedio y tomando en conjunto las respuestas de manejo de facebook, twitter, juegos de pc e internet, 7 de cada 10 estudiantes encuestados evalúa poseer un buen manejo de estas herramientas definidas como lúdicas (más acentuadas en los estudiantes PAC). En contraposición, tomando las respuestas de manejo de word, excel y ppt, la relación se reduce a 4 de cada 10 estudiantes para las herramientas definidas como didácticas. Quienes señalan poseer mejor manejo son los estudiantes que asisten a FPB-C y CECAP por sobre los del PAC.

Gráfico 6. Distribución de la autopercepción del buen manejo de herramientas informáticas (En %. Opciones de respuesta “buenas”).



Fuente: encuesta a estudiantes

Tabla 11. Distribución de la autopercepción del buen manejo de herramientas informáticas (Promedio de respuestas %. Opciones de respuesta “buenas”).

	CECAP	PAC	FPB-C
Word, ppt, excel	48	24	49
Internet, facebook, twitter, juegos	65	72	69

Fuente: encuesta a estudiantes

Este punto es sumamente importante, sobre todo si se tiene en cuenta el marco en el que se desarrollan los saberes en el contexto de la sociedad de la información, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel crucial. En tal sentido, puede señalarse que el conocimiento de las mismas por parte de los estudiantes es escaso, planteando serias limitaciones para el desarrollo profesional y laboral posterior tan ansiado por los jóvenes. Esta situación se maximiza y potencia aún más, si se tienen presentes las características que asumen las prácticas sociales en la actualidad, las cuales “incorporan saberes más numerosos y cualitativamente diferentes de los saberes que ellas incorporaban anteriormente, informaciones, saberes-códigos, saberes sistemas. Esto significa que la propia naturaleza del vínculo social está cambiando. Lo que define la pertenencia a un grupo es cada vez menos el compartir un cierto número de valores y cada vez más ciertas formas de interdependencia en las cuales los saberes desempeñan un papel fundamental (Charlot 2008:89)”. Si bien estas características compartidas en términos de saberes pueden llegar a generar lazos entre los estudiantes, es clara la dificultad en términos de brindar herramientas que sustenten y posibiliten un vínculo laboral auspicioso y acorde a las expectativas definidas por los jóvenes.

Por otra parte, y sumado a las fuentes de información, debe señalarse que frente a la modalidad de estudio, esto es, grupal o individual, prima casi con exclusividad la segunda, es decir, estudian solos sin un grupo de pares que apoye y complemente la actividad.

En la misma línea de indagar acerca de las formas de estudiar y de las fuentes de información, los estudiantes fueron consultados respecto a cómo hacen para incorporar aprendizajes y nuevas actividades. En este punto los estudiantes señalan realizar un énfasis casi exclusivo en la praxis. Es decir, para poder aprender algo nuevo que desconocían, aducen que la mejor forma de hacerlo es practicar una y otra vez de la mano de ejercicios.

Lo que no te gusta de estudiar

Sumado a las formas de estudiar, a las técnicas más frecuentes que emplean para desarrollar dicha actividad y poder aprender algo nuevo, los estudiantes fueron consultados específicamente sobre aquellos aspectos que no les gustaban a la hora de estudiar. Este aspecto puede brindar información y conocimiento en la misma línea que lo señalado más arriba.

Debe decirse que a la hora de ser consultados sobre este punto la primera respuesta casi como acto reflejo es la referente a que no existe algo específico que no guste de la actividad de estudiar. De todas maneras, cuando se indaga con más exhaustividad lo primero que emerge se relaciona con alguna materia o disciplina en particular (casi siempre Inglés y/o Matemática). Cuando se logra trascender el caso concreto se esbozan ciertas argumentaciones. La primera y más frecuente en todos los estudiantes que logran verbalizarla es la que refiere a escribir con lápiz en una cuaternola y leer. Esto es lo más recurrente señalado como una de las razones que no gustan de las formas de enseñanza actuales. Como contrapartida, señalan sentir más atracción y motivación para realizar ejercicios en computadora. En este punto se indagará más adelante, pero debe tenerse presente lo dicho cuando se analizó el conocimiento en herramientas informáticas. Si bien es lo que más gusta, el manejo y conocimientos por ellos evaluado es básico y con dificultades relevantes. En tal sentido, lo que más gusta no es lo que más manejan.

Sumado a lo anterior, los estudiantes relatan y describen cierta disconformidad con los formatos escolares (horarios – no poder salir cuando uno lo desee del centro de estudio, vacaciones –cortas–), como aspectos que no gustan de asistir a un centro educativo.

FPB-C|H

E: no sé, yo qué sé, lo que hacemos no me gusta, si fuese hacer algo... algo de Inglés o con la computadora, pero ahí con un lápiz y una cuaternola y escribiendo no

CECAP|M

E: soy un poco vaga, no me gusta estudiar mucho pero... ta, no sé, me tengo que preparar psicológicamente...

CECAP|H

E: yo qué sé, no sé, estar todo el día... si te tienen todo el día hablando de lo mismo y... y hablan y hablan y hablan y yo qué sé... levantarte temprano

5.2.5 Representaciones laborales

Habiendo presentado ya una primera aproximación a la visión de la educación que poseen los jóvenes, el análisis se focaliza ahora en la establecida hacia el mercado laboral. En tal sentido y como se ha venido desarrollando a lo largo del documento, ha de tenerse presente que la relación entre educación y mercado de trabajo se encuentra fuertemente relacionada. Tanto la visión de una como de la otra influyen recíprocamente y pueden competir en las prioridades de los jóvenes. Un sistema educativo percibido como poco atractivo puede resultar desestimulante para los estudiantes, de modo que la salida al mercado laboral sea concebida como más redituable que la participación en la educación. Y viceversa, cuando los réditos futuros de la educación son percibidos como altos, el ingreso al mercado laboral puede resultar postergado en pos de maximizar la estadía educativa.

Analizar cómo se percibe esta relación en jóvenes de sectores populares reviste una gran importancia, pues en estos sectores es donde se producen las mayores dificultades en el acceso a empleos de calidad y donde se presentan mayores niveles de desempleo, inestabilidad y rotación, en un mercado laboral cambiante y dinámico. Por tanto, las experiencias laborales y educativas así como las relaciones establecidas entre ellas se encuentran permeadas por este contexto.

Estos aspectos, sin duda hacen a la representación del empleo que puedan forjarse los jóvenes y es por eso que conocerlos brinda elementos sustantivos para comprender cuáles son sus expectativas y configuraciones. Asimismo, los estudiantes han dejado claro en sus relatos que su deseo de proyección es que gracias a la educación puedan conseguir empleos que les permitan vivir mejor. En tal sentido, el vínculo establecido con la educación es visto como un puente de movilidad social, pero sobre todo hacia un empleo que definen como meta para alcanzar. Conocer las características de este empleo, de sus ideales y construcciones respecto a la concepción de lo que es un buen trabajo es primordial, pues a través de dicha construcción es factible se brinden elementos que contribuyan a delinear aspiraciones y expectativas que claramente luego puedan traducirse en decisiones concretas.

5.2.6 Buen trabajo

En este punto, los jóvenes desarrollan y amplían el mismo argumento empleado para justificar la acción de estudiar. Si asistir a un centro educativo radica en el hecho de que permitirá ser alguien en la vida, el acceso al empleo y al mercado laboral se presenta como la etapa natural y siguiente que conducirá a la tan ansiada emancipación. Por tanto, un buen trabajo es definido como aquel que posee un salario que permita la independencia y la autonomía, lo que en palabras de los jóvenes se traduce en que “te dé el sueldo para vivir”.

A su vez, se describen ciertas características básicas del empleo ideal que tienen que ver con la necesidad de buenas condiciones laborales, tales como el cumplimiento de derechos y acceso a beneficios sociales, la formalidad, horario, pero por sobre todas las cosas, con un énfasis especial en lo relacionado al mutuo respeto entre empleado–empleador, condición casi ineludible en su relato. Esta concepción se patentiza en expresiones tales como “que no te maten trabajando, que puedas expresarte”.

Es de señalar que estas características esbozadas y encontradas en el relato de los jóvenes emergen, en ocasiones, por oposición a lo que conocen de sus familiares y amigos, mientras que en otras, por emularlos. En tal sentido, cuando se señalan las características de un buen empleo, se nombra el ejemplo de algunos familiares y su situación concreta (“quiero trabajar en un supermercado como mi hermano”, “en una empresa como mi cuñado”; o, “no quiero ser como mi madre, todo el día limpiando”, etc).

FPB–C\M

E: un buen trabajo es que vos puedas tener tus cosas, o sea, cuando... un buen trabajo es... que vos puedas tener tus cosas, tu plata, todo, y vos te puedas independizar... Ahí va, de vos misma

CECAPIH

E: un buen trabajo sería trabajar... ponele 8, 10 horas en un supermercado, una panadería que no tengas que estar en la calle pasando frío, bajo lluvia, desprotegido y sin agarrarte enfermedades, y que te paguen bien, que te traten bien los demás empleados y los gerentes, el jefe, el patrón. Muy buenos beneficios

PAC\M

E: no sé, para estar en un buen trabajo hay que estudiar. Porque si no estudias y eso tenés que limpiar y todo eso que es horrible. ENTREVISTADORA: ¿eso no te parece un buen trabajo? ENTREVISTADA: No, limpiar y todo eso no. ENTREVISTADORA: ¿por qué no es buen trabajo eso? ENTREVISTADA: no sé, por ejemplo, mi madre porque ¿viste? limpiaba porque no quiso... venía con todas las manos... del agua jane ¿viste? que metés la mano adentro, y no le dan guante ni nada, es horrible

PAC\H

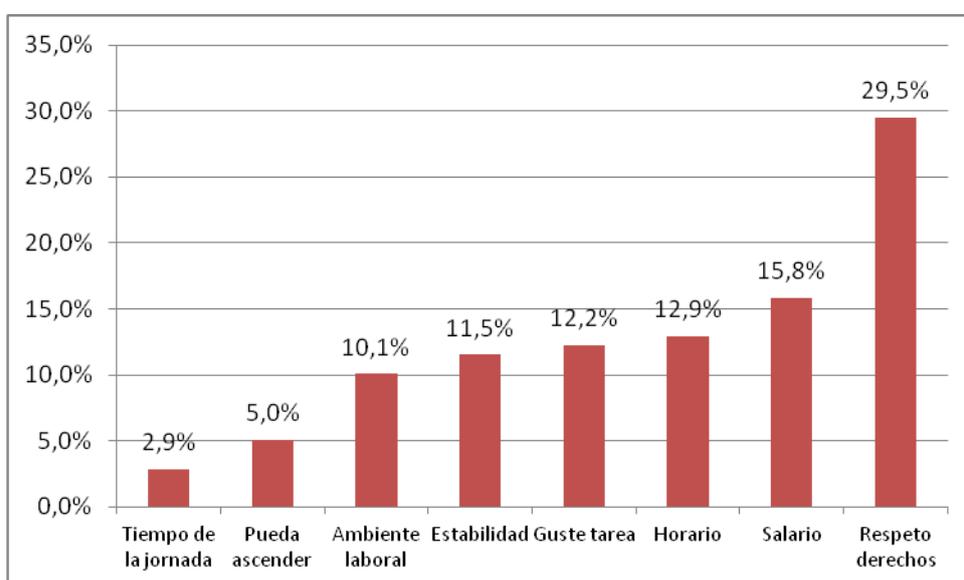
E: ¿un buen trabajo? El trabajo que tiene la pareja de mi madre... Ser empresario, estudió hasta la facultad de ingeniería, sigue estudiando todavía la facultad y es empresario en una empresa en Pocitos. Para mí eso es un buen trabajo

CECAPIH

E: y que te paguen lo debido. Que no te paguen ni de más ni de menos, que te paguen lo que tienen que pagarte, y que haya siempre respeto, siempre respeto con el... con el jefe o con el que esté ahí encargado

Los aspectos constitutivos de un trabajo deseable fueron consultados también mediante la técnica de encuesta. En tal sentido, se les mencionaron una serie de ocho dimensiones, las cuales podían ser respondidas por el joven. Las dos características más importantes tienen que ver con lo señalado más exhaustivamente en las entrevistas, es decir, un buen empleo está estrechamente relacionado con el respeto de los derechos y con el salario.

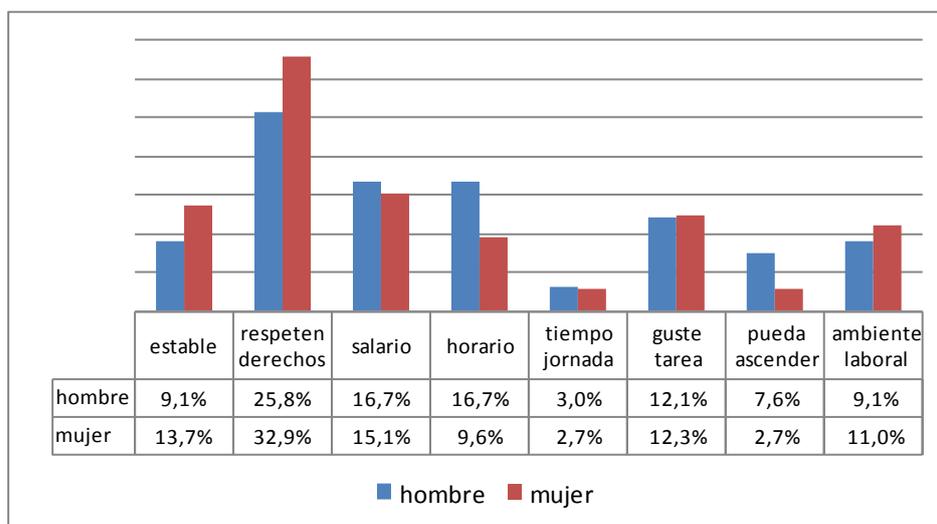
Gráfico 7. Distribución de los aspectos que hacen a un buen trabajo (% sobre las menciones). Total de estudiantes



Fuente: encuesta a estudiantes

Si se analizan estas condicionantes laborales en función del sexo, puede verse que no existen grandes diferencias salvo en lo que tiene que ver con el respeto de los derechos laborales y estabilidad (mayor énfasis las mujeres); mientras que el horario es mayor mente mencionado por los varones.

Gráfico 8. Distribución de los aspectos hacen a un buen trabajo según sexo (% sobre las menciones). Total de estudiantes



Fuente: encuesta a estudiantes

Un tercer eje mencionado de este trabajo ideal refiere al gusto por la tarea realizada, y, al mismo tiempo, que el desempeño sea satisfactorio. Es decir, el conjunto de respuestas que compone este eje se asocian más a las actitudes que el trabajador debe poseer más que al puesto laboral específicamente (ser puntual, no faltar, saber hacer la tarea). Este aspecto del gusto por la tarea se encuentra estrechamente vinculado con la estabilidad laboral. El nexo es el siguiente, en la medida que se sepa realizar la tarea, que la misma guste y esté acorde al deseo, permitirá que el joven pueda desarrollarse de manera estable en el empleo y de esta manera permitir la continuidad.

CECAP\M

E: y si, que haya un buen ámbito de trabajo, que se pueda hablar, si a vos no te parece esto que lo puedas decir. También que tengas derechos a tu media hora

PAC\H

E: yo qué sé, por ejemplo, ser abogado, yo qué sé

CECAP\M

E: ¿un buen trabajo? ganar bien. Porque a mí no me gustaría ¿no? pero un trabajo bien, poné... ta, barrer las calles y todo eso es un trabajo, pero no me parece que sea un trabajo bien, es un trabajo pero no... no... no... ¿cómo te puedo explicar? no sé si me entendés. Un trabajo bien para mí sería estar en una oficina...Corte así, para mí es un trabajo bien

PAC\M

E: no sé, estaría bueno tener un trabajo que te traten bien, o sea, como... como pasa en el caso eso de los maestros, que tengan un buen sueldo, que no... yo qué sé, todo eso así

FPB-C\M

E: ¿un buen trabajo? estar en un lugar estable, que te tengan en caja, que tengas tus beneficios, no así, trabajar en negro que sabés que te puede lastimar o algo y no tenés nada, y que sea un lugar estable, no así temporario que diga ta, es por una semana, 2 semanas nada más

CECAPIH

E: un trabajo fijo. Un trabajo bien, también, que gane el sueldo que dé para vivir

Puede decirse entonces que el acceso a un buen empleo está asociado con el estudio y se materializa en ciertas imágenes paradigmáticas que lo representan, ya sea con profesiones, tareas o lugares emblemáticos: abogado, maestro, futbolista, a la vez que ciertos lugares, una empresa, supermercado, oficina. De todas maneras, lo crucial viene a ser nuevamente la argumentación referente a la no dependencia de los demás, aspecto que se lograría a través del acceso al mercado laboral y de esta forma, obtener e infundir respeto en los demás.

De esta manera, en el discurso de los jóvenes surge con claridad la recurrente idea acerca del miedo a tener que depender de los demás. Esta situación es vista como un punto de llegada que estaría indicando el fracaso en las expectativas trazadas. En tal sentido, el argumento sostenido por los jóvenes relevados es el siguiente: si me esfuerzo en estudiar, podré conseguir un empleo que permita mi autonomía y en tal sentido, no necesitaré de nadie para llevar adelante mi vida conforme a mis deseos.

Esta concepción frente a la vida y del proceder ha sido muy analizada por Sennett. El autor sostiene es una característica sumamente arraigada en las sociedades occidentales, sustentada en el criterio liberal de aceptar la dependencia en la vida privada, pero rechazarla en el ámbito público, al punto de concebirla como vergüenza. El argumento desarrollado entiende que la creencia en la dependencia como aspecto degradante proviene de un determinado concepto de madurez, es decir, de considerarla como "...un estado incompleto en la vida: normal en el niño, anormal en el adulto. Los padres del liberalismo aspiraban a establecer la dignidad de los ciudadanos como adultos, pero fueron malos psicólogos. La mayoría de los psicólogos modernos ven un constante ir y venir entre la infancia y la adultez (2003:111)".

Por tanto, adoptar esta concepción desde el lado de la interpretación social, implica un marco reflexivo a través del cual comprender el relato de los jóvenes. Desde el lado de los actores sociales, abogar y defender esta idea como eje sobre el cual sustentar y valorar las acciones, posee claras consecuencias. Conlleva a que las personas se sientan humilladas si tienen que pedir ayuda o reconocer su debilidad ante determinadas situaciones. Por ello, se siente como si admitir la debilidad fuera degradante y sólo aceptada en situaciones extremas. Este argumento parece vertebrar todo el discurso de los jóvenes relevados, no encontrando distinción por género. Es una idea que ha calado hondo y que por tanto, se encuentra

internalizada y naturalizada. Tan es así que se aprecia en la autodescalificación del fracaso educativo como en la proyección educativo laboral por ellos trazada. Si bien en este último punto, cuando los estudiantes reflexionan acerca de las acciones que deben desarrollarse para conseguir ese empleo definido como ideal, el nexo causal establecido es a través del binomio educación–trabajo, debe tenerse presente que existe en los estudiantes una excesiva confianza entre lo que es definido como educación necesaria para acceder a dicho empleo (los primeros tres años de ciclo básico). Casi con el mismo acento y énfasis, los jóvenes describen un conjunto de actitudes y maneras de proceder, que en su estricto cumplimiento permitirían acceder a ese tan ansiado empleo. Aquí, relatan la necesidad de proceder con respeto, puntualidad, buen comportamiento y relacionamiento, buena presencia, adecuadas maneras de expresión, posesión y presentación de un CV y asistencia regular. Podría decirse entonces que si la educación es la puerta, estas características serían las llaves para acceder al empleo definido y deseable, es decir, el formal, estable, donde el salario y las condiciones son adecuadas para satisfacer el deseo de independencia.

CECAP\ M

E: la presentación, primero que nada, cómo vas presentado, después la puntualidad, el cumplir con el papel ¿viste? con lo que te toque, con tu función también que te den, eso es lo más importante, con los horarios cumplir

FPB–C\M

E: ah, ser respetuoso, no faltar nunca, tener organización

FPB–C\H

E: tener estudios, una buena presentación, una buena educación, no vas a ir por ejemplo a buscar un trabajo, por ejemplo vos me vas a dar un trabajo, no te voy a decir "vo, che, vengo por un trabajo" nadie te lo va a dar, sino, "me presento por el trabajo... etc. etc. etc."

FPB–C\H

E: primero tener la educación y después la capacidad

PAC\ M

E: que hayas estudiado eso es lo principal porque sin un estudio no vas a elegir un trabajo que vos quieras

CECAP\H

E: el estudio, la mente. Saber hablar, tener buen habla. No sé, no tener vergüenza, porque ¿viste? hay gente que tiene vergüenza de ir y de entregar los currículum y te ponés nervioso, y ya no sabés qué podés hablar y... tenés que ser un... tenés que tener buen habla, primero que todo. Si, saber entrar: : "hola, buenas tardes", y toda esas cosas...

CECAP\H

E: lo importante es que tenga buena actitud, si yo tengo buena actitud consigo un buen trabajo, los estudios, que tengas buen estudio y eso

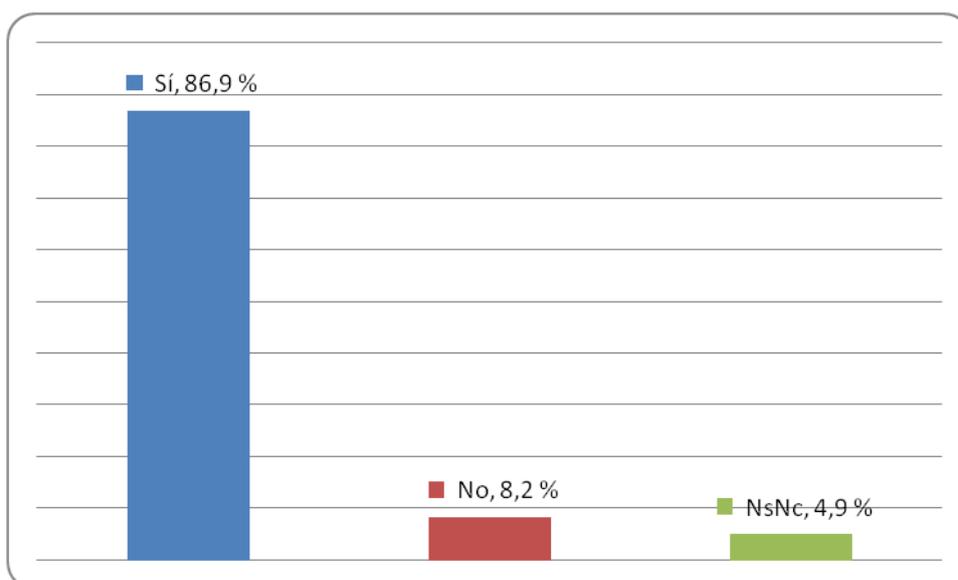
Lo primordial de este desarrollo conceptual radica en que para los jóvenes consultados, estas características casi sin más que poseerlas y aplicarlas, estarían permitiendo acceder al

trabajo. Los jóvenes parecen decir: de cumplir con estas características procedimentales podré conseguir ese empleo. Esta visión, que maximiza las posibilidades individuales por sobre las contextuales permea todo el discurso y hace visible una vez más, la concepción de que a medida que se acerca la transición a la vida adulta, la dependencia, interacción y vínculo hacia las demás personas se va difuminando. Es decir, se desconoce el contexto que posibilite y habilite tal deseo, o al menos, no se lo describe como factor obstaculizador.

En este punto debe señalarse que si bien no se menciona ni percibe la existencia de dificultades a la hora de poder conseguir un empleo –lo cual estaría hablando de un reconocimiento de la situación económica actual– tampoco se perciben dificultades futuras, ni cuestiones relativas a que este contexto socioeconómico pueda modificarse, y con él, su realidad cotidiana. En tal sentido, es razonable cuestionarse qué tan factible es la imagen de acceso al empleo ideal a través de los años de estudio imaginados como necesarios y de las condiciones individuales para llevarlas a cabo.

Es de señalar a su vez que vía la técnica de encuesta se interrogó a los estudiantes si al margen de conseguir un empleo con las características deseables, continuarían estudiando. Aquí puede verse que una alta proporción de los jóvenes lo señala afirmativamente. El 87% de los mismos destaca el deseo de continuar estudiando a pesar de encontrar un empleo acorde a sus necesidades. Esta proporción al 90% para los estudiantes que asisten a FPB–C, es del 83% para los estudiantes PAC y del 76% para los estudiantes CECAP.

Gráfico 9. Distribución de estudiantes frente a la respuesta de continuar estudiando habiendo conseguido un trabajo con las características deseables. (En %) Total de estudiantes.



Fuente: encuesta a estudiantes

Tabla 12. Distribución de estudiantes frente a la respuesta de continuar estudiando habiendo conseguido un trabajo con las características deseables, por programa al que asiste. (En %) Total de estudiantes.

Programa	%
CECAP	76,0
PAC	83,3
FPB-C	90,5

Fuente: encuesta a estudiantes

5.2.8 Jóvenes que no estudian ni trabajan

Finalizando esta primera descripción de las representaciones y percepciones relacionadas a la educación y el trabajo, los estudiantes fueron consultados respecto a por qué consideran que existen jóvenes que no estudian ni trabajan. Necesario es aclarar que si bien el concepto NINI formalmente esconde una diversidad de situaciones³⁸ a la vez que no está exento de críticas, pues generalmente ha sido empleado para acentuar ciertos aspectos de la juventud por sobre otros. Al identificar a los jóvenes bajo este concepto, se los define con una carga valorativa negativa: apáticos, pasivos; desconociendo o dejando de lado otras características que se desarrollan por fuera de estos canales y que también hacen a la conformación a su identitaria (creaciones culturales, artísticas, deportivas, entre otras).

De todas maneras y teniendo en cuenta estas salvedades, el concepto contribuye a brindar elementos acerca de cómo los jóvenes visualizan a sus pares. Es decir, reflexionar sobre las argumentaciones por ellos esbozadas arroja información de la percepción que poseen respecto a dos ámbitos centrales del desarrollo personal y de la constitución del individuo en sociedad: la educación y el empleo. Asimismo, de lo que aceptan como legítimo y esperable en estos ámbitos para un joven que puede llegar a encontrarse en una situación similar a la que ellos están atravesando y por tal motivo, es en cierta forma una manera de hablar de sí mismos. De ahí la importancia de consultar sobre este tópico.

³⁸ Jóvenes que no estudian ni trabajan pero buscan empleo; jóvenes que no asisten a centros educativos formales y no se encuentran actualmente ocupados pero son los responsables de realizar las tareas en el hogar, jóvenes que no asisten a centros educativos formales y no se encuentran actualmente ocupados, además no buscan empleo ni declaran ser los responsables de realizar las tareas del hogar. Véase: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/21241/1/mtss_-_nini_aportes_para_una_nueva_mirada_web-2.pdf

Entre la comprensión y la desidia

Quizá lo sustantivo en este aspecto tenga que ver con dos líneas argumentales que engloban y explican la situación. Las mismas pueden resumirse en una concepción más comprensiva e indulgente por un lado, mientras que del otro, emerge una más intransigente y enjuiciadora que responsabiliza a la familia por no inculcar valores adecuados, a la vez que carga las tintas y responsabilidades sobre el joven.

Dentro del primer grupo se encuentran argumentaciones referentes a problemáticas personales (embarazos no deseados, consumos problemáticos de sustancias, etc), familiares (falta de apoyos y posibilidades) y económicas. En definitiva, carencias de oportunidades que conducen a expulsarlos del sistema educativo y laboral (o a mantener un vínculo inestable con ambos). Puede decirse que la palabra que nuclea estas argumentaciones es el “no pueden”, “no han podido”, pero han querido.

PAC\M

E: Porque no tuvieron la oportunidad, o sea, no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela, no sé, yo tengo, de hecho amigos, que no pudieron ir a la escuela porque tenían que cuidar a su familia, por todo eso, y por eso están trabajando ahora

CECAPIH

E: una son las drogas...otra son los embarazos jóvenes, que se embarazan jóvenes y tienen que estar pendientes del bebé y de ella, igual que ella y el hombre, y ta, otras razones por los padres y eso, que tan... que no saben nada y los gurises se escapan...no los incentivan

El segundo grupo de argumentaciones realiza un fuerte énfasis en la familia, reconociendo que la misma no inculca valores educativos ni de responsabilidad en los hijos. En esta línea se relata que en numerosas ocasiones los padres dejan al libre albedrío a sus hijos, sin ejercer ningún tipo de control ni enseñanzas, lo cual remite a que estos jóvenes no se encuentren adaptados para transitar por estos ámbitos. Si bien en esta línea argumental se reconoce la falta de respaldo familiar, las razones esgrimidas se complementan con el reconocimiento de que la decisión en última instancia le compete al joven. De esta manera, si bien puede ser verdadero que la familia no haya inculcado valores asociados al establecimiento de un vínculo más fluido con el mundo educativo y laboral, son los jóvenes responsables de estas decisiones. Es ahí que se relata que los jóvenes no estudian o no trabajan porque no quieren, ya que oportunidades existen, por lo cual entienden que se “echan a perder”, están “en la lona, en la vagancia, no quieren nada con la vida”.

Por tanto, si las palabras que definen el primer grupo son las de “no pueden”, “no han podido”, pero han querido; las que nuclean este segundo grupo de argumentos son las de “no quieren”, “no les gusta” “no les importa, son unos vagos” que han desaprovechado las oportunidades que han tenido.

CECAP\M

Ah... porque yo qué sé... a veces... a veces no es solo la... ¿cómo es? la sociedad así en tu casa, porque tus padres te pueden dar todo, te pueden mandar a la escuela, mandar al liceo, y hoy o mañana no hacés nada, por ejemplo salir a robar... pero a veces no está en eso, yo qué sé, ni tampoco en el barrio... y son ellos... yo qué sé... también soy yo un poco la que decido

FPB-C\H

E: y algunos porque no tienen necesidad, son mantenidos por los padres y les gusta ser así, pero ta, y otros porque no quieren, yo qué sé

CECAP\H

E: porque son vagos... y si... si hoy en día tenés todo en las manos

FPB-C\M

E: porque no quieren, porque estudio hay, trabajo también

Finalmente, debe señalarse que en el análisis realizado respecto a sus pares y de las razones por las cuales los jóvenes no estudian ni trabajan, emerge nuevamente la idea asociada a la dependencia hacia los demás como algo degradante. En este caso, los estudiantes lo articulan a través de la imagen paradigmática del vago, es decir, con aquella persona que no efectúa ninguna tarea concreta y que posee una actitud pasiva en franca espera de las acciones ajenas para el desarrollo de las propias. Este punto es fundamental, pues si bien es un ejemplo extremo, la idea de no depender es recurrente y hace aparición nuevamente en las argumentaciones. En este sentido, es esperable que existan fuertes incongruencias entre la imagen establecida bajo esta concepción y lo que pueda llegar a acontecer luego en la vida cotidiana. Siempre se necesitará a un otro que haga de interlocutor para concretar, maximizar o posibilitar la decisión individual establecida. Es sobre esta base que se asienta la interacción y sobre este eje se sustenta la cohesión social. A tal punto, conviene tener presente las palabras de Sennett quien a través de Durkheim nos recuerda que “la cohesión social se debe a que, para alcanzar un sentimiento de completitud, una persona depende siempre de otras. La dependencia supone incompletitud en uno mismo; la completitud necesita de los recursos de otro”. (Sennett 2003:131). Para Durkheim entonces, la dependencia se resolvería en interdependencia, donde todas las personas tienen algo en lo que contribuir.

Es importante señalar que esta imagen está muy alejada de lo que piensan los estudiantes relevados. Los cuales señalan las bondades de la independencia y autonomía, definiéndolas como un sólido lugar de llegada en que una vez alcanzadas no se perderían jamás. Bajo la definición juvenil esto podría llevarse a cabo con la libre y exclusiva iniciativa individual. Decisión, esfuerzo y dedicación, bastaría para que se abran las puertas de un futuro esperanzador. Por tanto, las dificultades planteadas en la consecución y concreción de las metas individuales pueden llegar a ser evidentes y en tal caso, frustrantes, pues en la previa no es un elemento tenido en cuenta por ellos. Al sentirse exclusivos protagonistas y únicos actores intervinientes en el éxito final de sus acciones, el mínimo y muy probable desfase en dichas expectativas y la realidad puede ser desorientador. En tal sentido, deseo y realidad pueden discurrir por carriles de difícil comunicación. Está claro que esto no implicaría vagancia, sino todo lo contrario, acciones individuales desarrolladas en el marco de un proyecto personal que para poder concretarse siempre necesita de otros que lo posibiliten. La posición establecida en base a esta férrea convicción peca, si no, de desconocimiento, al menos de ingenuidad.

5.3 Programas de inclusión educativa

Habiendo reflexionado sobre las representaciones educativo–laborales, este tercer apartado se focaliza en el análisis de los programas de inclusión educativa a los cuales asisten actualmente los jóvenes. En primera instancia se comienza por dar cuenta de aquellas razones esgrimidas como motivo para ingresar a los centros educativos. Luego –siempre a través de sus relatos– se da paso a la identificación de los aspectos más atractivos de los programas, las temáticas allí abordadas y lo aprendido en dichos centros. Concretamente entonces, el foco se centra en analizar la evaluación realizada por los jóvenes sobre los centros de inclusión educativa, y a través de ello, obtener una mayor comprensión de lo que acontece en los centros de enseñanza universal y de la relación establecida entre el conocimiento y los jóvenes que allí asisten. El apartado culmina con una descripción y análisis de las proyecciones identificadas en los jóvenes una vez que terminen el pasaje por el programa educativo al que asisten. Los elementos aquí presentados serán insumos para potenciar los hallazgos relativos a la valoración y representación educativo–laboral analizada recientemente. Asimismo, la importancia de indagar al respecto radica en que además de brindar indicios de las actividades o la forma en que se desarrollan dichos centros educativos, puede arrojar información de cuáles son en definitiva las aspiraciones que poseen los jóvenes y sobre todo, de lo que efectivamente les atrae y aprecian en su centro educativo ideal.

5.3.1 Motivos para anotarse

Teniendo presente lo anterior, debe recordarse que casi en su totalidad son jóvenes que ya han transitado por el sistema educativo universal, de modo que resulta sumamente interesante conocer los motivos que sustentan la decisión de volver a estudiar.

En tal sentido, puede decirse que las razones señaladas por los jóvenes son similares para los tres programas relevados. La gama de argumentos pueden ser englobados fundamentalmente en tres tipos: 1) alternativa para ocupar el tiempo; 2) el curso, culminar el ciclo básico; y 3) recomendaciones de familiares y amigos. Debe señalarse que existe una interrelación entre los mismos, emergiendo en el discurso de los jóvenes tanto de manera aislada, mientras que en ocasiones, de forma conjunta.

Alternativa para ocupar el tiempo

Del relato de los jóvenes surge con claridad que luego de haber transitado por el Liceo o la UTU, se genera una especie de tiempo de espera entre el paréntesis conformado luego de haber abandonado el Liceo/Utú y el ansiado ingreso laboral futuro. Por tanto, la decisión de anotarse en estos centros educativos es también una alternativa de ocupar el tiempo frente a no poder trabajar aún. Dentro de la incertidumbre frente a qué centro educativo asistir, emerge la recurrente idea del “no tenía donde anotarme”, “estaba aburrido, no sabía que hacer“, “quedaba cerca de casa”, “no tenía donde ir”. Es decir que estos centros educativos a los que deciden asistir, en lo previo se presentan como una alternativa frente a las innumerables dificultades que relatan haber tenido en su pasaje por el Liceo/Utú. En tanto, emergen como una posibilidad de poder estudiar algo que se desea fervientemente sea distinto a lo ya conocido (“no me gustaba el liceo”).

FPB-C\M

E: porque dejé el liceo unas cuantas veces y me dispuse a hacer algo por mi vida, ahora que voy a cumplir los 18

FPB-C\H

E: no sé, no tenía dónde ir y ahí... el liceo ya había dejado, y ta, me anoté acá

PAC\H

E: porque yo en sí cuando salí de la escuela el liceo no lo cursé, y estuve 3 años sin hacer nada, entonces cuando me dijeron del programa me interesó para retomar el estudio y empecé ahí... retomar el estudio y empezar un nuevo camino porque estaba sin hacer nada en casa y quería por lo menos hacer algo también

En este conjunto de argumentos se señala que estos centros aparecen como una vía, una posibilidad certera a través de la cual canalizar su necesidad de hacer algo por sus vidas. Frente al recurrente “tenía que estudiar”, “me dispuse a hacer algo por mi vida (quería estudiar porque no estaba haciendo nada)”, estos centros aparecen como una oportunidad que canaliza dichos deseos, el de ser alguien en la vida.

El curso, culminar el ciclo básico

El segundo conjunto de argumentos relacionado con el anterior, refiere a la motivación con el curso ofrecido. Es decir, el querer hacer y conocer algo nuevo, ingresar en otro lugar, de manera de aprender algunas cosas nuevas (enseñanza de oficios en el caso de CECAP y FPB-C). Asimismo, se resalta la posibilidad de terminar CB en menos tiempo. En este punto, el relato de los jóvenes se ve teñido por la intuición de que estos centros son lugares más adecuados para poder aprender. En tal punto, la asociación del curso (oficio, talleres, etc) junto a la posibilidad de poder culminar CB, se señala como lo fundamental para haber

ingresado en dichos centros. Los argumentos discurren por la existencia de talleres de oficios, porque se intuye es más fácil que el Liceo/Utú, a la vez que tener la posibilidad de concluir ciclo básico en menos tiempo.

CECAP\M

E: eh... una porque ta, se me hacía más fácil terminar el liceo... y otra porque me sentía insegura en los demás liceos, o sea, había mucha... mucha... relajo, mucha pelea, todo

CECAP\H

E: porque había hecho 2 años en el liceo, y el liceo lo aguantaba lo más bien, pero después, a medida que iban pasando los meses, a mitad de año, me ponía a joder con los chiquilines y eso, y dejaba el liceo por la mitad y no lo terminaba, entonces, como decidí que ya había tirado 2 años al pedo a la basura, decidí anotarme en CECAP y aprender algo y salir con un oficio y... terminar el ciclo básico y seguir haciendo el curso de gastronomía que estoy haciendo acá en la UTU, para poder conseguir algún trabajo y eso

CECAP\H

E: yo me anoté porque en realidad el liceo a mí ya no me servía ¿entendés? no era que no me servía, es que era medio vago... era inteligente, sabía hacer las cosas, pero no las hacía, entonces me dijeron a mí, CECAP está muy bueno, que enseñaban oficios, que podía hacer secundaria en un año y medio

Recomendaciones de familiares y amigos

Un tercer conjunto de argumentos para haber ingresado a los programas tiene que ver con la influencia de familiares y amigos, y en menor medida, a través de la derivación de otra institución (Liceo, OSC, etc). En tal sentido, en ocasiones pareciera que las decisiones discurren más por familiares que por la propia iniciativa del joven: “me dijeron”, “mi madre piensa”, “me anotaron y vine”, “mi tío me dijo que está bueno y que soy chica para ir al liceo”. En este punto aparece también en el relato de los jóvenes lo relacionado al grupo de pares, amigos y familiares que ya han transitado por dichos centros, los cuales son referencia para los jóvenes. En muchas ocasiones, estos familiares o amigos funcionan como portavoces no tanto de lo que allí se puede encontrar sino más bien como indicadores de la existencia de dichos centros.

PAC\M

E: mi tío me dijo que estaba bueno y que yo soy muy chica para ir al liceo dijo mi madre, y entonces me mandaron para acá

PAC\H

E: mi madre me anotó, porque era más fácil y todo, porque yo había repetido

PAC\H

E: porque mi prima venía antes. ENTREVISTADORA: ¿tu prima? ¿y ella qué te contó de AULAS? E: que estaba bueno, que no era igual que el liceo, porque para no entreverarte tanto te daban primer semestre y el segundo, primeras 6 materias y después 6 y ta, y mi madre dijo que estaba porque para no entreverarse tanto y eso, y el tema del ahorro

En este sentido, puede verse que las formas y los motivos de acceso a cada uno de los programas relevados muestran una situación común. Familiares y amigos son las fuentes primarias de información, son quienes dan conocimiento de la existencia de dichos centros y aquellos actores principales que los incentivan a inscribirse. Asimismo, la lista de portavoces se completa mediante conocidos del barrio y otras instituciones, que informan y derivan (escuelas, Liceos, Utu, asociaciones civiles, radios comunitarias), convirtiéndose en las fuentes de información mediante la cual acceden a los programas.

Debe señalarse que los jóvenes ingresan a los programas con una idea muy vaga de lo que allí pueden encontrar, o de lo que brinda el centro educativo al que se inscriben. Es típico escuchar en sus relatos el “me contaron que estaba bueno, que te adaptabas fácil y ta, me hicieron la cabeza”; “me anotó mi madre” o, “me mandó la maestra”. Es decir, en el mejor de los casos prima el argumento que el centro educativo puede ser atractivo; mientras que en otros, no se tiene mayor certeza de lo que encontrarán, más que nada existe una confianza en lo relatado por sus allegados, o una leve idea de lo que pueden llegar a encontrar.

En este punto, se percibe que tanto los familiares como los referentes de otras instituciones (escuelas, asociaciones civiles, etc) visualizan que pueden ser lugares más atractivos y los alientan a participar. Dentro de esa vaguedad, prima la idea de los talleres y cursos prácticos del estilo de cocina, peluquería, manualidades, informática, construcción (FPB-C y CECAP), los cuales son un llamador y atractivo principal. Al tiempo que la semestralización de las materias, el poder cursarlas en grupos más reducidos, se menciona con frecuencia. En el caso de CECAP cuyo origen es más lejano en el tiempo, emerge en el discurso el caso de la asistencia de sus padres al centro educativo, lo que sin duda es una influencia importante para inscribirse.

5.3.2 Evaluación de los centros de inclusión educativa

Conocidos los motivos que conducen a los estudiantes a inscribirse a los centros de inclusión educativa, corresponde ahora analizar la evaluación que efectúan de los mismos una vez que han transitado por ellos. Dos puntualizaciones han de tenerse presentes. En primer lugar, señalar que emerge del diálogo con los jóvenes una valoración altamente positiva de lo que encuentran en dichos centros educativos. En segundo lugar, destacar que los estudiantes al reflexionar sobre las formas en las que se configuran estos centros, de lo que allí aprenden y cómo lo aprenden, el trato mantenido con los profesores y con los compañeros, inevitablemente realizan una comparación con los centros educativos universales a los que antes habían asistido. De la descripción de ambos espacios educativos se alimenta este apartado.

Santificación del presente vs demonización del pasado educativo

La valoración de los programas de inclusión educativa se realiza en numerosas ocasiones de la mano de una actitud enjuiciadora hacia los ya conocidos centros de enseñanza universal. Como se verá a continuación, el relato se conecta y discurre a través de una fuerte oposición entre el pasado educativo y la situación presente. La asistencia a estos nuevos centros educativos conduce a reinterpretar la acción y el hecho de asistir a clase, produciendo en los estudiantes una toma de conciencia asociada a una búsqueda por recuperar el tiempo perdido. Es así que cuando se recuerda y describe el pasado educativo se transmite una imagen que remite al caos y al desorden. Es decir, una sentida despersonalización en cada uno de los espacios por los que se transitó, enmarcada en una anarquía nítida y clara. Situación que emula y representa su estado de ánimo y proceder anterior. Como contrapartida a esa imagen del pasado, los estudiantes visualizan la actualidad educativa ceñida por reglas, horarios y pautas de relacionamiento interpersonal más transparentes y concisas. Lo que en principio podría conducir a pensar que esta situación fuera percibida con preocupación o angustia, no es así, ya que los jóvenes señalan sentirse ahora más libres que nunca. Una libertad sustentada en la confianza interpersonal y establecida tanto con los profesores como con los compañeros.

Es en base a esta argumentación que se visualiza un discurso que demoniza el pasado educativo, a la vez que santifica el presente. Esta misma situación ha sido descrita por Dubet para los jóvenes franceses que han tenido similares experiencias en el sistema educativo,

quien destaca que una vez que los jóvenes han ingresado a un centro de enseñanza sentido como más acorde a sus necesidades, las reflexiones transitan entre “la gratitud hacia una escuela salvadora y el resentimiento contra una escuela humillante”. (2011:65). Conviene tener presente esta idea pues subyace en las interpretaciones efectuadas por los estudiantes tanto a la hora de señalar los aspectos que modificarían de los centros educativos universales, como cuando se focalizan en la evaluación específica de los centros de inclusión educativa.

Cambiarías de Liceo o Utu

Los estudiantes efectúan una dura crítica sobre las formas en las cuales se estructuran los centros educativos universales, tanto en las modalidades de enseñanza como en lo que refiere a la organización e infraestructura. En primer lugar, se relata con particular acento la ferviente necesidad de recibir un trato más personalizado de parte de los profesores. Esto remite tanto a las formas de enseñanza que los docentes imparten, como a las condiciones en las cuales se realizan dichas estrategias de enseñanza.

Respecto a lo primero, se aprecia un pedido muy fuerte respecto a las maneras de enseñanza de los profesores. En este punto se ahonda en la necesidad de mayores explicaciones a la hora de transmitir los conceptos, esto es, el pedido de que se realice con mayor detenimiento, sustentado a través de un trato más personalizado. Aspecto que va de la mano con la necesidad de recibir más atención y ser más contemplativos.

Este pedido de trato personalizado va de la mano con el de exigencia. Se observa una necesidad de que los profesores sean más estrictos. Es decir, que se establezcan límites a lo que los alumnos puedan hacer, de modo que los que quieren estudiar puedan hacerlo y no verse afectados por aquellos que no tienen interés. Esto se conecta con otra de las características a modificar a juicio de los estudiantes, y es la que refiere al ambiente estudiantil. Aquí se efectúa un fuerte cuestionamiento a las formas en que proceden muchos de los compañeros que asisten al liceo y a la UTU, los cuales son definidos como poseyendo escasas ganas e incentivos para estudiar, pero sí con muchas ganas de interferir con aquel que sí lo desea hacer.

PACIM

E: que te presten un poquito más de atención, si hacías lo que querés, hasta te ibas si querías y nadie te decía nada y eso que había portero

FPB-C\M

E: y los profesores siempre te aconsejan y todo, cosa que en el liceo siempre se preocupan mucho más en darte la clase así y no... no se preocupan mucho así de fijarse si estás haciendo bien... del liceo cambiaría eso mismo, que tendrían que ser un poquito como acá, o sea, que se enfocan más en cada uno... que allá no

CECAP\M

E: era un liceo, no sé cómo explicarte... no como otros liceos, porque en otros liceos vos vas y hay como más gente en conducta, ahí era... todos, todos, todos nos portábamos mal, todos. Y los profesores te suspendían de una, o te mandaban para tu casa, por eso no tenían comprensión tampoco, porque acá te comprenden más. Acá te hablan, son justos también ¿no? pero te hablan, allá no, allá de una sanción directo

El segundo eje de cuestionamientos surge del pedido de modificación de la estructura curricular que se imparte en estos centros educativos. Allí emerge la necesidad de encontrar menos cantidad de profesores que impartan las asignaturas, por ende, la existencia de menos asignaturas por año, más tiempo de recreo, así como grupos más acotados que permitan una convivencia apacible en salones que se encuentren en óptimas condiciones para la enseñanza. En este punto, algunos estudiantes piden que se les pueda otorgar una merienda o desayuno para amenguar las largas horas que tienen que estar dentro de los centros.

En general, puede decirse que estos cuestionamientos realizados a los centros educativos universales son encontrados en los programas de inclusión educativa a los que asisten. Por lo que en reiteradas oportunidades se puede escuchar el pedido de que los centros sean más parecidos a lo que ocurre y acontece en el PAC, FPB-C o CECAP.

CECAP\M

E: mhm... no sé... no sé, o sea, como que tienen que tener más... más estrictos así, porque por ejemplo acá te dejan estar libre ¿no? pero a la vez te marcan lo que sí y lo que no, y allá no, allá hacía cualquiera, cualquiera.

FPB-C\H

E: los profesores, que expliquen un poco más, porque te ponen las cosas y ni explican

CECAP\H

E: no sé, yo qué sé, la forma de trabajar de los profesores, no sé, trabajar con más profesores a la vez, algo más más parecido acá

Los centros de inclusión educativa

Como se dijo anteriormente, los estudiantes tienen una valoración muy positiva de los centros de inclusión educativa a los que asisten. Esta evaluación se encuentra para los tres programas relevados y nuclea puntos comunes al relato de los jóvenes.

Dos conjuntos de argumentos sustentan la evaluación. Por un lado, lo que podría definirse como la estructura curricular en la que se organizan, esto remite a la integración de las

materias en el aula, la carga horaria –que es percibida como mucho más acorde a las necesidades de los estudiantes–, la estructura modular y semestral, los cupos y técnicas de estudio.

PAC\ M

E: Me gusta porque no es como el liceo que tenés las 12 materias, aquí es por semestre, es mejor, porque yo creo que tuve 5 clases y las salvé con 10, y en el liceo yo me las llevaba, con 2, con 3, por eso te digo, hay tremenda diferencia, hay mucha diferencia sí, y me llevo con todos los profesores.

CECAP\ H

E: que en una año y medio hacés tercero. ¿no? hacés primero, segundo y tercero en un año y medio, y allá en el liceo tenías que hacer 3 años. Y aparte acá las materias es un conjunto así, no tenés que comprar 12 cuadernolas, tenés 2 profesores en la misma clase con una cuadernola. Ahí va, se juntan, se agrupan de a 2 las materias y te dan en una clase te dan 2 materias

CECAP\ M

E: que acá son más cancheros y... tenés más... no sé como que te familiarizás más con las personas, allá era el profesor y no sabía nada, no te conocía nada, acá los profesores sí, saben todo. Además te explican más, están más los profesores con nosotros, allá en el liceo los profesores te explicaban por arribita y ta, porque eran muchas personas, acá como somos pocos, entendés mejor y podés participar más

En segundo lugar y de la mano de la estructura curricular, los estudiantes relatan su conformidad con lo que podría denominarse contenidos curriculares. Es decir, la materialización en la que se expresa dicha estructura curricular. En este punto, realizan un énfasis reiterado en el apoyo recibido tanto de profesores y educadores, con las formas de enseñar los contenidos, el trato más personalizado y humano que se logra en estos centros, la mayor comprensión obtenida por los docentes. Aspectos todos que según los propios estudiantes redundan en que puedan aprender más fácilmente, pues se genera una construcción de la confianza que redundan en una especie de círculo virtuoso, que va eliminando el temor a equivocarse de parte de los alumnos y al mismo tiempo, la percepción de que el docente lo tome a mal. Este aspecto es fundamental y queda patente en expresiones tales como “en el liceo solo dan la clase, acá aconsejan” o “los profesores están más atentos, te explican si no entendés, te lo hacen más fácil”.

En estos términos, la confianza establecida pasa a ocupar un lugar central, y así es percibida por los jóvenes. A partir de la concurrencia a estos centros educativos de inclusión, el vínculo con el conocimiento recobra otro significado que antes era impensado para ellos. Fundamentalmente podría decirse que se origina –entre otras cosas– gracias a una suspensión de las miradas estigmatizadoras que posibilita un vínculo más estrecho, ya que se establece sobre la base de un reconocimiento recíproco entre profesores y alumnos.

Como advierte Nobile (2011:190), la confianza “constituye una hipótesis acerca de la conducta futura, una actitud que conlleva una especie de apuesta (...) es comportarse como si el futuro fuera cierto (...) una apuesta hecha en el presente, hacia el futuro que se fundamenta en el pasado (Rodríguez Mansilla)”. Esto es quizá lo más sustantivo. En el sentido de que los estudiantes perciben esa confianza asignada a ellos como algo novedoso y que los sorprende, como una cuota, una puerta abierta de posibilidades que antes nunca tuvieron y que quieren aprovechar al máximo. Esto genera en ellos un fortalecimiento de autoestima, ya que la confianza se establece por sobre todas las cosas, dejando a un lado el pasado educativo, que, sin desconocerse, la relación no está determinada por el mismo. Por tanto, existe una doble confianza. Por un lado, desde los profesores se ejecuta una apuesta presente en las posibilidades de los alumnos, al tiempo que éstos depositan la suya hacia el centro educativo. Asimismo, teniendo en cuenta los análisis de Nobile al respecto, debe señalarse que la confianza que se deposita en el otro está basada en “las expectativas acerca del comportamiento del otro, quien puede o no satisfacer dichas expectativas, corriendo el riesgo de caer en la desconfianza”(2011:190). Por tanto y como se desarrolló anteriormente con la idea de respeto, la confianza establecida remite a que el vínculo de autoridad entre docente y alumno sea más una construcción que una imposición, que debe retroalimentarse constantemente a riesgo de perecer. Aquel vínculo pedagógico que identificaba al docente como máxima autoridad verticalista e incuestionable y al alumno como carencia, se transforma y replantea. Al igual que con la concepción de respeto, conviene tener en cuenta lo relativo a la reciprocidad del reconocimiento como un aspecto sustantivo en este punto. A tales efectos, los aportes de Honneth brindan asistencia teórica para comprender cómo es percibido el vínculo pedagógico y la relación establecida entre profesores y alumnos en el marco de los programas de inclusión educativa. El autor establece como punto de partida que la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, el cual es fundador de la identidad individual. De esta manera “los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales”. (Honneth 1992:114). En esta línea, se reconocen tres esferas en las que este reconocimiento debe cumplirse: los lazos que enlazan a una persona con una comunidad afectiva (principalmente la familia), brindándole al sujeto seguridad y autoconfianza; esfera jurídico política, en la que es reconocido como portador de derechos y deberes y la consideración social, de la cual nace la estima social, a partir de la confirmación por otro de las capacidades concretas, de un sujeto singular en el

seno del grupo o de la comunidad. Al mismo tiempo, el autor establece un equivalente negativo de las relaciones de reconocimiento, bajo el apelativo de menosprecio, el cual puede conducir a que los actores sociales experimenten la realidad de un reconocimiento escatimado. Este eje conceptual complementario del reconocimiento, señala privación o desposesión del mismo.

En tal sentido, del análisis del discurso de los jóvenes, pareciera que estas tres esferas del reconocimiento tienen lugar en el nuevo centro educativo al que asisten y pasa a ser determinante como motivador en sus propias vidas y experiencias personales. En estos centros se satisface la necesidad de esa triple experiencia: apego afectivo, reconocimiento jurídico y estima social. A raíz de este vínculo sustentado en la confianza, las expectativas de comportamiento futuro no son vistas como una amenaza sino como una posibilidad certera de proyección personal e individual que maximiza el vínculo presente entre profesores y alumnos.

CECAP\M

E: te comprenden más acá. Allá no, en el liceo no. Son como más justos así, acá hablan y eso y allá no

FPB-C\M

E: creo que se centran muy bien en lo que es el aprendizaje de la materia mismo

CECAP\M

E: acá me gusta más, como que están más atentos vos y te explican más...Ahí va, y en el liceo como que eso no pasa tanto, no, en el liceo te explican una vez y si no entendiste...chau, están más atentos a vos

CECAP\H

E: acá tratan de hacerte más fáciles las cosas. Te separan las materias y tratan siempre de que sea más fácil para vos, no más fácil para ellos. Siempre tratan de hacerte las cosas fáciles a vos... eso está bueno porque a veces uno no puede venir a tal hora y te dicen "bueno, ta, no pasa nada" te dan un papel firmado a tu madre o algo. Siempre te dan soluciones, nunca te dan problemas, te facilitan siempre

PAC\M

E: es como si no hubiese yo qué sé... ahí, sólo los profesores, vos ahí te mandabas solo, acá no, acá te agarran y ¿sabés qué? un poco más y te encierran y todo

Sumado a los puntos anteriores, los estudiantes realizan un énfasis en lo que tiene que ver con el ambiente en el que se desarrollan las actividades y se imparten las clases. El mismo – para los tres programas– es definido como un lugar tranquilo, tanto es así, que opera como condicionante del comportamiento de compañeros y propios, es decir, más acordes a lo que se espera sea dentro de un aula (sin grandes conflictos, proclive al diálogo, etc). Este ambiente más ameno redundaría en una mejor convivencia entre alumnos y profesores, y por ende, en una mejor estadía en el transcurso por el centro.

Al mismo tiempo y fundamentalmente en los programas CECAP y FPB–C, se valora altamente positivo la posibilidad de integrar lo teórico práctico, como bien relata un joven, “podés poner en práctica lo que se habla y viceversa, comenzar por la práctica y vincularlo con lo que se va dando en las diversas materias, el taller”.

PAC\M

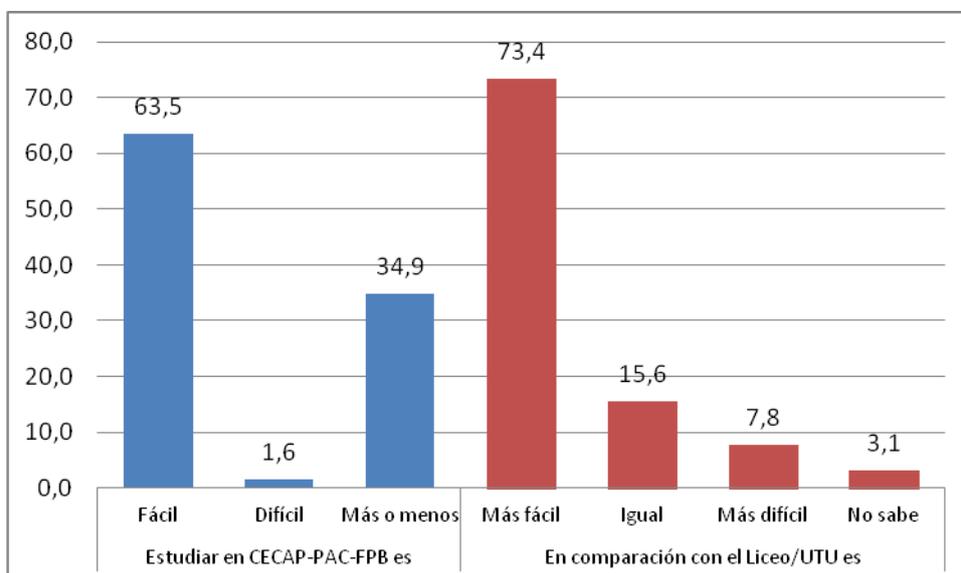
E: el liceo era cualquiera, y acá, yo qué sé, es más fácil. El liceo era cualquiera, estaba lleno, los gurises hacían cualquiera, prendían fuego el liceo...

CECAP\H

E: me gusta más porque estoy más concentrado... me siento como si fuera más libre

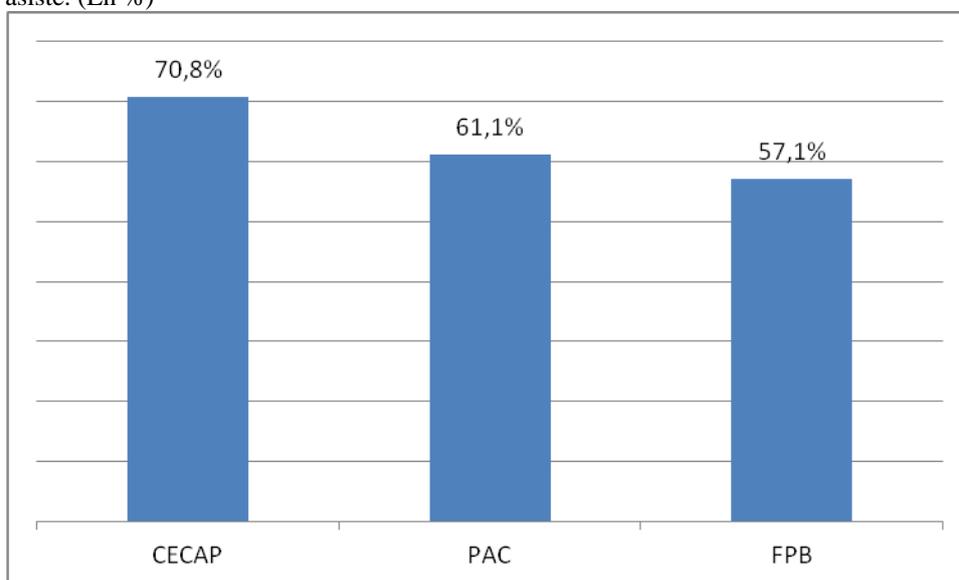
Lo señalado recientemente es ampliado por lo relevado en las encuestas. Consultados acerca de la dificultades encontradas a la hora de transitar por los programas se obtiene lo siguiente. Casi el 64% de los adolescentes encuestados evalúa como fácil estudiar en dicho lugar, al tiempo que al comparar con el Liceo o la UTU, 7 de cada 10 estudiantes señala que estudiar en CECAP, PAC o FPB–C es más fácil.

Gráfico 10. Evaluación de los estudiantes sobre estudiar en CECAP, PAC, FPB–C y su comparación con Liceo/UTU. (En %) Total estudiantes



Fuente: encuesta a estudiantes

Gráfico 11. Evaluación de los estudiantes sobre estudiar en CECAP, PAC, FPB-C, según programa al que asiste. (En %)



Fuente: encuesta a estudiantes

Por su parte, se pidió a los estudiantes vía el formato de encuesta que sobre una serie de opiniones señalaran qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban. Las mismas remiten a dos aspectos sustantivos de los centros de inclusión educativa: infraestructura (buen estado de salones, baños comedores y número de alumnos en el aula) y al ambiente en que se desarrollan las clases (burlas, peleas, existencia de un lugar al que acudir cuando se tiene un problema, la relación con los educadores y la valoración de estar concurriendo a clases).

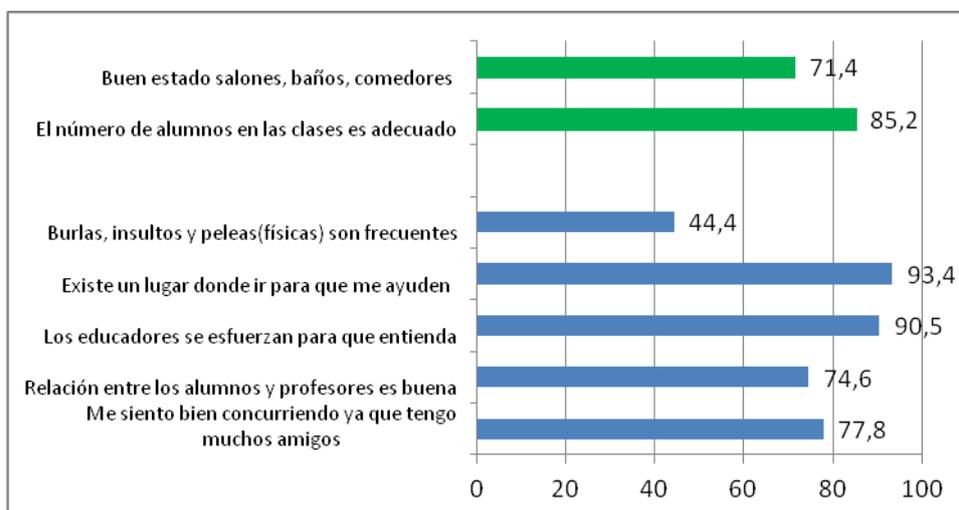
Debe decirse que de las 7 opiniones presentadas, 6 tienen un alto grado de acuerdo (mayor al 70% de los estudiantes responden estar en acuerdo con las afirmaciones) salvo la relativa a las burlas y peleas. En promedio, el conjunto de respuestas que remiten a un ambiente acorde a las necesidades de los estudiantes encuentran mayor valoración en los estudiantes PAC (86%), seguidas por los estudiantes FBP-C (80%), mientras que para los que asisten a los estudiantes CECAP se reduce al 72%.

Respecto a las burlas y peleas, debe tenerse presente que 4 de cada 10 estudiantes señala que las mismas son frecuentes en el centro educativo. Esta situación es mayormente señalada por los estudiantes que asisten al PAC (66,7%), seguida por los estudiantes CECAP (48%) y, en menor medida es señalada por los de FPB-C (20%).

Las que convocan el mayor grado de acuerdo tienen que ver con la existencia de un lugar al que acudir cuando se presenta un problema o dificultad (93,5% de los estudiantes están de

acuerdo), la referente a que los educadores se esfuerzan para que los alumnos entiendan (90,5% de los estudiantes están de acuerdo) y la relativa a que el número de alumnos en las clases es adecuado (85% de los estudiantes están de acuerdo).

Gráfico 12. Opiniones de los estudiantes según grado de acuerdo con el centro educativo (En % sobre las respuestas “De acuerdo”). Total estudiantes



Fuente: encuesta a estudiantes

Tabla 13. Distribución de las opiniones de los estudiantes según programa y tipo de opiniones (Promedio sobre las respuestas “De acuerdo”).

	CECAP	PAC	FPB-C
Ambiente	72	86,1	80
Burlas y peleas	48	66,7	20
Infraestructura	64	94,5	77,5

Fuente: encuesta estudiantes

CECAP/H

E: que tenés un problema o algo y podés hablar con el profesor o algo, en el liceo no, no, en el liceo no y acá sí, si vos tené un problema va y hablás con tu referente o algo

Lo que más te gusta

Continuando con la valoración de los centros de inclusión educativa, a través del análisis de su relato, puede verse que aquello que más atrae se asocia en primera instancia con algo muy concreto para luego dar paso a reflexiones un tanto más abstractas y comparativas con otros centros por los que han transitado. En tal sentido, se relaciona con una materia o curso en particular que funciona como un llamador y un enganche a las diferentes propuestas. Esto se patentiza cuando consultados acerca de lo que más les gusta señalan: cocinar, informática, taller, repostería, electricidad, etc. Por tanto, puede decirse que en primera instancia la identificación que efectúan de estos centros se asocia al curso (manual), a la continuidad educativa a través del cursado de las materias y la obtención de un diploma.

A medida que van relatando y reflexionando sobre lo que acontece en dichos centros educativos, emergen nuevos argumentos que potencian y ponderan los centros de inclusión educativa como lugares atractivos. Allí se destaca lo nuevo que han aprendido en el taller, la combinación del curso y el poder realizar a la vez el ciclo básico. En esta misma línea, el cambio en la modalidad que estos centros educativos proponen, la organización, el formato de enseñanza y la manera en que se dictan los cursos son aspectos también altamente valorados por los jóvenes. Aquí juega un rol fundamental el horario, los espacios con dimensiones más pequeñas, el trato recibido por los docentes y compañeros redundan en que lo enseñado les parezca más sencillo. Tan es así que según el relato de un joven ha implicado en que ahora pueda gustarle matemática, cuestión que antes era impensable para él. Es así entonces que sumado a lo anterior, fundamentalmente identifican estos centros educativos con la interacción social allí establecida, los profesores, los compañeros, y a la diferencia establecida con el liceo. El trato recibido por los docentes en tanto se preocupan, saben de los alumnos y se ocupan de sus problemáticas cotidianas es reiteradamente señalado. El estar más tiempo con los compañeros en distintas actividades, con algunas de recreación y otras manuales, parece ser también lo rescatado por los jóvenes. En tal sentido, los compañeros, la amistad que se llega a establecer y el espacio lúdico-recreativo que se genera es sumamente valorado por los jóvenes. Otro de los aspectos señalados como de interés tiene que ver con la forma de trabajo que se asocia más a lo grupal e interacción con los compañeros. Lo definen como un espacio en el cual se puede aprender más en menos duración y tiempo, como una forma diferente de estudio, donde todo comienza de vuelta, todo el trabajo de cero, lo que hace que sea percibido como un centro educativo nuevo.

CECAP|H

E: yo qué sé, gente diferente, gente que está dispuesta a escuchar, que está dispuesta a darte una mano si la precisás

CECAP|M

E: no sé, diversión, porque acá te divertís, estudiás ¿no? pero te divertís y estás con tus compañeros y eso

A su vez, puede verse que juega un papel fundamental la integración y la asociación a la práctica de lo dictado teóricamente y lo relativo a una futura inserción laboral. Al primer punto debe sumarse que las temáticas que tienen un asidero con problemáticas y debates actuales se presentan como de sumo interés para los jóvenes (legalización de la marihuana, aborto, clonación, leyes de tránsito, etc). El mundo del trabajo y sus formas, códigos, derechos y deberes. Es así que lo relacionado al mundo laboral es altamente valorado, como la UAL y los derechos laborales, currículum, presentación en una entrevista, etc. En el caso de CECAP, donde existe la posibilidad de realizar una pasantía laboral se muestra como una atracción para ingresar en la propuesta educativa.

Voces cuestionadoras

De todas maneras y más allá de lo señalado debe resaltarse que existen voces disonantes acerca de la forma en que se dictan los temas y los cursos, sobre todo en la poca exigencia y flexibilidad que redundan en que una vez culminado el pasaje por el programa, se tengan que enfrentar con realidades muy distintas a las que han estado acostumbrados dentro del centro educativo. En cierta medida esta idea remite a la tarea del educador y a las evaluaciones por ellos ejercidas, las cuales son valoradas como de mayor facilidad que en los centros educativos universales. En este sentido las exigencias académicas son vistas como más livianas y fáciles de sortear. Aquí, es posible señalar que en tanto los educadores sean vistos como permanentes facilitadores, que brindan todo al alcance de la mano, sin una mínima resistencia, es razonable cuestionarse qué sucederá luego que el alumno culmine su pasaje por el programa, cuando las condiciones cambien y el sostén ya no pueda seguir siendo el mismo que el actual. Asimismo, esta situación remite nuevamente a la idea de dependencia, tan rechazada por los estudiantes consultados. Si el saber y el conocimiento es entendido como una relación, es claro que la dependencia y la interdependencia será necesaria y una realidad. Charlot lo señala enfáticamente cuando destaca que “no hay relación con el saber sino la de un sujeto. No hay sujeto más que en un mundo y en una relación con el otro. Pero no hay otro mundo más que bajo formas que preexisten al sujeto. Para ser la de un sujeto, la relación con el saber

no es menos relación social con el saber” (2008:80). La interacción con los demás será un hecho, una necesidad y una realidad, y cuanto antes sea asumida y reconocida por los estudiantes, más fácil será su aceptación en el momento en que haga aparición.

FPB-C\M

E: No me parece que le presten atención a lo que es la materia de cada uno, para mí no le prestan atención en nada, y creo que también lo que es escrito por más que uno le ponga empeño, es digamos que al pedo, porque te dan el escrito en la mano, digamos no necesitás esforzarte en nada, te están regalando como dijera, la nota, o sea, a uno... porque yo igual trato de no ¿me entendés? O sea, el año que viene, como yo les digo a mis compañeros, creo que va a ser bastante bravo cuando váyamos a ir a otro centro porque o sea, lo que aprendimos en todos estos años creo que no nos va a servir absolutamente de nada creo. Creo que la materia que más o menos se empeña en que vos te esfuerces en aprender y estudiar es Matemáticas, después las demás, no.

5.3.3 Lo aprendido en el programa

Habiendo analizado la evaluación que efectúan los jóvenes respecto a los programas de inclusión educativa, corresponde ahora reflexionar sobre aquellos aspectos novedosos y de utilidad que incorporaron los estudiantes tras haber transitado por dichos programas. Al mismo tiempo, describir cuáles son a su juicio las actividades y conocimientos más útiles que han recibido.

En este punto debe señalarse que todos los estudiantes con independencia del programa al que asistan, cuando se los interroga sobre este tópico destacan haber aprendido a desarrollar nuevas formas y pautas de relacionamiento interpersonal. Relatan haber incorporado mejores maneras de comunicación y diálogo, que permiten –según sus palabras– poder dirimir las diferencias a través de la comunicación. Este es un aspecto central en el discurso de los jóvenes y fuertemente enfatizado, pues se establece una especie de oposición entre la manera de proceder en el pasado frente a la que ejercen luego de haber ingresado al programa. Por tanto, señalan haber aprendido a respetar, a convivir con los demás, a compartir con personas distintas, a escuchar y fundamentalmente a expresarse. Este último punto es particularmente resaltado, en el sentido de que ese poder expresarse implica previamente aprender a escuchar. Es así que señalan incorporar dentro de su proceder el ser más mesurados, adquiriendo ciertas pautas de relacionamiento que varían en función de los diversos espacios en los que se encuentren, lo cual ha derivado en un mejor uso y aprovechamiento del tiempo. Por citar un ejemplo, relatan saber ahora que en el recreo está permitido realizar cierto tipo de actividades y formas de estar que son distintas a las que se permiten y deben ejercer dentro del aula.

Lo manifestado hasta aquí en términos de aprendizajes puede englobarse en lo que la literatura económica denomina habilidades socioemocionales, coloquialmente conocidas como “blandas”, las cuales remiten al área del comportamiento o rasgos de la personalidad. De acuerdo al relato de los jóvenes, estas parecen ser entonces las adquiridas tras su pasaje por los programas de inclusión: capacidades comunicativas, responsabilidad, amabilidad, extraversión, flexibilidad, seguridad personal, adaptabilidad frente a los cambios y trabajo en equipo. Debe señalarse que tradicionalmente han sido subvaloradas frente a las habilidades cognitivas, es decir, aquellas asociadas con el coeficiente intelectual y el

conocimiento (matemáticas y lenguaje) que permiten el dominio del saber académico. En este punto, Bassi; Busso; Urzua; Vargas (2012) para el caso de América Latina realizan un exhaustivo análisis de ambas, llegando a la conclusión que tanto una como la otra son cruciales para explicar el desempeño académico y laboral de los jóvenes. Asimismo, los autores destacan que este tipo de habilidades poseen una asociación con las etapas de la vida por la que se transite y cierta permeabilidad al ambiente y al contexto. Es así que mientras el desarrollo cognitivo se asocia fundamentalmente a la infancia, teniendo una gran influencia del componente genético y del entorno, las de carácter socioemocional poseen una mayor dependencia a los estímulos del contexto, teniendo su periodo crítico cerca de los 20 años. Así las cosas, “cuanto más temprano se lleven a cabo estas intervenciones en la vida de un niño, mayores serán las probabilidades de éxito para remediar las desventajas originadas en las características de la familia o en entornos adversos”. (Bassi et al 2012:80). Esto conduce entonces a maximizar el rol de la educación secundaria y en especial los programas de inclusión educativa para transmitir estas competencias relevantes para el mundo laboral, que pueden adquirirse y moldearse y que tendrán un impacto significativo en la vida de estos jóvenes.

CECAPIH

E: no sé, a relacionarme con los profesores y eso, porque yo lo que tenía más problema era en eso. A relacionarme con los adultos mayormente, porque yo tenía problema con todo. Antes cuando empecé CECAPIH era así, pero ahora no... no sé... me voy llevando mejor con ellos... claro, yo antes pasaba por uno y me quedaba mirando torcido o algo y ya tenía lío en seguida y cuando empecé el CECAPIH también era así, pero ahora ya... ahora no

PACIH

E: el vocabulario y el... así tratar con mi madre, el hablar con mi madre. ENTREVISTADORA: ¿llevarte mejor con ella? E: por un lado ha mejorado y por el otro no, ha mejorado porque ta, porque le hablo bien y todo, pero por el otro no porque... porque por el otro lado, al... no sé cómo explicarte, al yo hablar bien con ella, no sé, ella como que es otra, como que empieza a exigirme más

CECAPIH

E: y no sé, la forma de convivencia, estar todos los días con la misma persona, eh... convivir en el comedor como si estuviera en mi casa con 400 persona, eh... yo qué sé, estar cocinando todos los días, casi estar todos los días con los mismos compañeros ¿cómo es? usando el mismo espacio y en las mismas áreas y 2 días a la semana cocinando para todos los compañeros, y yo qué sé... después no sé

Si bien es cierto que tras el pasaje por los programas de inclusión educativa los jóvenes relatan haber incorporado o potenciado un conjunto de habilidades o destrezas que pueden englobarse en lo definido como socioemocionales, la situación abre otros interrogantes acerca del papel y función que juegan este tipo de programas educativos en la efectiva transmisión de conocimientos. Es en esta línea que son valiosos los aportes de Sendon

(2011) quien los define como escuela club, en alusión a la función y dirección que toman en estos centros las acciones educativas. Ya sea por necesidad, de forma conciente o inconciente, las acciones remiten antes que nada a una tarea de socialización de los jóvenes, convirtiéndose básicamente en un espacio de contención. Aquí, “la escuela como transmisora de cultura se transforma, así, en una institución para contener. Lo pedagógico, es en gran parte reemplazado por un fin político de contención, protección y cuidado ante la exclusión social” (Sendon 2011:170). Este punto es particularmente importante, ya que en esta contención, Sendon advierte un reemplazo de la transmisión de conocimientos y saberes propios de la escuela media, por un disciplinamiento previo. Por tanto, lo que en definitiva se realiza es una retención del estudiante “...intentando transmitirle algunas normas básicas de convivencia y socialización escolar pero resignándose en tanto el alumno esté en la escuela”. (Sendon op.cit.173). Como puede apreciarse en las entrevistas, esto parece ser lo relatado por los estudiantes, en tanto lo aprendido en dichos centros está muy asociado a ese disciplinamiento descrito (reglas de convivencia, respeto de horarios, comunicación, expresión) que antes se suponía incorporado y dado desde el núcleo familiar y la escuela. Para poder educar –advierte López (2004)– hoy nuestras escuelas esperan niños ya educados. Por tanto, más que la pura transmisión de conocimientos, estos centros focalizan sus acciones en este tipo de tareas definidas como necesarias para poder sustentar luego los aprendizajes educativos propiamente dichos. La situación que otrora encontraba sintonía entre familias, alumnos y escuelas, hoy parece estar desfasada, motivo por el cual una tarea primordial de los centros educativos se enfoca en esta socialización más que en la transmisión de conocimientos y saberes específicos. Los estudiantes así lo relatan y perciben. Es en esta misma línea interpretativa que Néstor López ofrece el concepto de educabilidad para analizar las dificultades de los centros educativos para llevar a cabo sus objetivos. Por medio de este concepto se interroga sobre el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela. En tal sentido, señala que nadie es educable o ineducable en sí mismo, sino que su situación depende de la distancia que existe entre los recursos que el niño porta, y los que la escuela exige de ellos.

Es claro que para los jóvenes entrevistados estos recursos y valores internalizados en su contexto familiar han sido visualizados como desfasados con los transmitidos por la educación secundaria universal, ya sea Liceo o Utu. La experiencia escolar previa al ingreso a estos programas ha sido descrita como imposible de encontrarle un sentido claro y en

definitiva, no saber a ciencia cierta el porqué del seguir concurriendo. Por ello, para que la experiencia sea exitosa “es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, conocer y dominar el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, "portarse bien", respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. (López 2004:7)”.

En tal sentido, la importancia del concepto de educabilidad brinda asistencia para comprender con mayor cabalidad la relación pedagógica y los entornos de enseñanza aprendizaje. Así entendidas, las dimensiones de la educabilidad forman parte del grupo de conocimientos que los estudiantes señalan haber incorporado y que antes no poseían. En tanto exista una mayor imbricación entre docentes, alumnos, familias y sus expectativas y representaciones, más factible será que el proceso educativo sea exitoso.

Lo sustantivo radica en que el problema de la educabilidad no es estrictamente asociado a la pobreza, sino que atraviesa todos los sectores sociales. La dificultad radica entonces en cómo sortear este dilema y cómo asistir a los profesores a enfrentar las nuevas situaciones de enseñanza para resolver los problemas con los que se enfrentan; máxime si se concibe que enseñar no es solo transmitir ni hacer que se aprendan saberes, sino como advierte Charlot (2008), ayudar a que un sujeto singular se realice en un marco de socialización que le permita convivir con otros semejantes.

Teniendo presente lo descrito más arriba, emerge otro grupo de aprendizajes incorporados tras haber transitado por los programas. Estos son más acotados y dependen de las características y ofertas según sea el programa del que se trate. En tal sentido, los estudiantes de FPB-C señalan haber aprendido cursos de gastronomía, a cocinar, así como lo concerniente al manejo específico de pc e internet. Por su parte, los de CECAP relatan particularmente haber incorporado aprendizajes que tienen que ver con la oferta educativa brindada a través de los talleres. Se destacan en particular los de gastronomía, construcción, peluquería. Asimismo, los estudiantes realizan un especial énfasis en el aprendizaje de pautas y formas de presentación frente a una oferta laboral, mencionando el armado de CV, la manera de expresarse y la vestimenta con la cual hacerlo.

Es decir que para los estudiantes de FPB-C y CECAP la mayor utilidad de lo aprendido se vincula fundamentalmente al taller o talleres en los que han participado. Los mismos son definidos como una primera aproximación a la temática –gastronomía, electricidad, construcción, peluquería, informática, etc– que posibilita la generación de destrezas y habilidades para una realización futura que se percibe como una posible salida laboral. La incorporación de información y habilidades para la realización de prácticas y tareas que les reditarán de manera bastante inmediata un beneficio percibido de manera concreta. Sabré arreglar una computadora”, “cocinar para luego venderlo”, “arreglar una luz”, “levantar una pared” o “cortar el pelo”.

Al tiempo que los estudiantes que asisten al PAC, la utilidad de lo aprendido lo asocian básicamente a lo comportamental, al relacionamiento interpersonal, al mayor conocimiento del funcionamiento de una clase, mejoras en el manejo del tiempo y de los espacios. A entender aspectos que antes no habían comprendido, ya sea en el Liceo o Utu, así como pautas nuevas de comunicación.

PAC\H

E: Inglés, y ta, y el... el uso del tiempo, que está el tiempo del recreo y el tiempo de clase

PAC\M

E: lo que me gusta del aula es que por ejemplo, los educadores del aula es que siempre estamos con ellos porque a lo que yo estoy en AULAS... por ejemplo la directora, una muchacha muy bien, re joven, y claro, yo me llevo con todos... me encanta como te tratan, todos ellos, a mí me ha pasado de estar... yo estuve internada y ellos me llamaban para decir "Florencia, ¿cómo estás?" todos

FPB-C\M

E: ¿de FPB? yo qué sé, que estás haciendo el curso como estoy haciendo yo y ya a la misma vez te da para hacer Ciclo Básico y recibirte ya a la misma vez, o sea, en tercero, ya te dan el título de ayudante de cocina

FPB-C\M

E: todo, porque quieras o no quieras... o sea, un ejemplo, Taller me sirve porque yo antes cocinando era... entonces ahora por lo menos, hago acá una que otra cosa y voy y ya estoy haciendo en mi casa para probar como queda y después las materias, mismo Matemática y eso... o sea, no me gusta pero ta, me sirve mismo para las recetas y todo que te piden, quieras o no quieras. Inglés que ta, es un idioma que en todos te están pidiendo. Y después, todo así, siempre tiene algo que concuerda que lo precisás

Como se ha desarrollado, el pasaje por los programas de inclusión educativa ha conducido a que la situación de aprendizaje tenga sentido para los estudiantes, es decir, pueda producir placer y responder a un deseo. Condición primera para que el alumno se apropie del saber (Charlot 2008). La segunda, es que esta movilización induzca una actividad intelectual eficaz. Eso parecer ser lo relatado por los estudiantes a la hora de señalar lo aprendido. Es en esta línea que los estudiantes mencionan haber incorporado una toma de conciencia asociada a un nuevo vínculo mantenido con el conocimiento, más acorde al deseo sentido, que ha

conducido a reinterpretar las formas de estudiar. Como se dejó constancia al comienzo del apartado, podría decirse que a raíz de las experiencias educativas anteriores, el pasaje por estos programas se define como un despertar, una nueva oportunidad que ha conducido a una toma de conciencia que conlleva a revisar y reinterpretar el pasado educativo. Es así que se produce una diada demonización vs santificación, manifestada a través de un antagonismo excluyente, conflictivo, entre una concepción binaria que rechaza el pasado educativo y otra que beatifica el presente, no dando lugar a una visión alternativa que las integre y supere. Esta situación no es exclusiva de lo educativo, sino que lo trasciende y se asocia con todos los aspectos de la vida de los estudiantes, puede resumirse e interpretarse a través de la imagen civilización y barbarie. De esta manera, el futuro es percibido ahora de manera racional, se presenta claro, ordenado y dependiente de los actos y decisiones que se piensan llevar a cabo. En contraposición, el pasado se percibe como caótico, despersonalizado, azaroso y por tanto, sentido como inmanejable y ajeno a la decisión individual.

Por tanto, la asistencia a cada uno de los programas analizados no es vista como inocua o neutral sino como modificante y movilizadora. Los estudiantes señalan sentirse más seguros, con inquietudes y expectativas, es decir, nunca como antes de ingresar. Esto es cierto al menos en términos de expectativas, de lo que proyectan realizar y pretenden ejecutar en acciones. A raíz de dicho análisis entienden que ahora cada uno tiene más claro qué es lo que quiere hacer y a su vez, cómo hacerlo. Concretamente, a partir de su pasaje por el programa de inclusión, relatan haberse dado cuenta por ejemplo de que para salvar las materias es imprescindible estudiar. Este aspecto es resaltado como no tenido en cuenta anteriormente, o si bien se tenía en conocimiento, no se le daba la importancia que merecía, ni se traducía en hechos concretos.

PAC|M

E: lo que aprendí es que tenés que estudiar para salir adelante, si no... porque escribir, escribir escribe cualquiera, pero para pasar las materias tenés que estudiar, porque si te mandan a buscar información ¿qué tenés que hacer? ir, sentarte en la computadora o no sé, buscar un libro y sacar la información, yo eso no lo hacía en el liceo, me mandaban y yo... qué voy a andar buscando! Ahora... también, yo digo dichosa mi madre que me pudo comprar la computadora, porque ahora claro, voy, me siento y saco la información y la escribo, y ta, se me hace más fácil, creo que es porque tengo computador

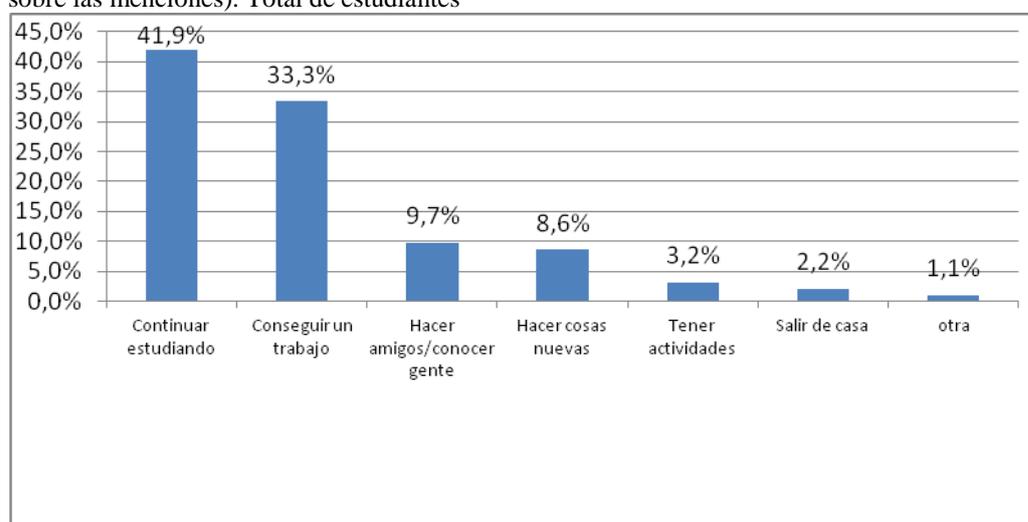
CECAP|M

E: A mí me gustaría llegar a tener un buen trabajo, un buen sueldo, tener mi familia y eso, pero tengo que ponerme las pilas también, ta, y yo antes no quería nada, te digo la verdad, no quería nada. Y después que empecé acá me entró a gustar, me gustó bastante, porque yo no... a mí no... no soy muy de encariñarse con las cosas, me entró a gustar y hasta que, después me preguntaron si quería hacer secundaria y dije que sí, le

comenté a mis padres, me dijeron que ta bien, y le dije que sí, y voy a terminar acá secundaria y después seguiré, en otro liceo

Por su parte, la utilidad de haber transitado por los programas de inclusión educativa fue relevada también por el formato de encuesta. En tal sentido se consultó a los estudiantes que eligieran dentro de 7 opciones de respuesta, las razones por las que creen será de utilidad haber concurrido a dichos centros. Tal como se ha venido desarrollando a lo largo del proyecto y en coherencia con lo hallado en las entrevistas, las dos opciones más argumentadas por los estudiantes tienen que ver en primer lugar con la continuidad educativa (42% de los estudiantes lo señala), conjuntamente con la de conseguir un empleo (33%).

Gráfico 13. Distribución de las razones por la que servirá haber transitado por CECAP, PAC, FPB-C (% sobre las menciones). Total de estudiantes



Fuente: encuesta a estudiantes

Tabla 14. Distribución de las razones por la que servirá haber transitado por CECAP, PAC, FPB-C, según programa. (% sobre las menciones). Total de estudiantes

	CECAP	PAC	FPB-C
Continuar estudiando	41,2	48,3	36,7
Conseguir un trabajo	38,2	20,7	40,0
Hacer amigos/conocer gente	5,9	13,8	10,0
Hacer cosas nuevas	11,8	10,3	3,3
Tener actividades	2,9	3,4	3,3
Salir de casa	0	3,4	6,7

Fuente: encuesta estudiantes

De todas maneras, si se analizan las respuestas al interior de los programas de inclusión educativa puede observarse que los estudiantes que asisten al PAC destacan con mayor

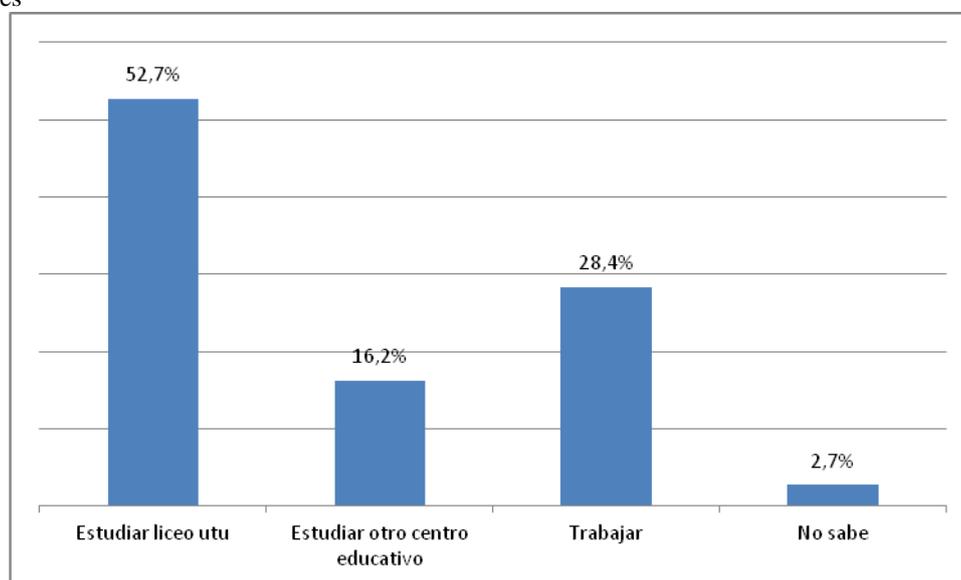
énfasis que el pasaje por el programa se vincula fundamentalmente con el poder continuar estudiando. Por su parte, la opción de asistir a los programas para poder conseguir un empleo es más acentuada en los estudiantes de CECAP y FPB-C (38,2% y 40% respectivamente).

Proyecciones

Habiendo presentado las representaciones educativas y laborales, a la vez que las evaluaciones realizadas hacia los programas de inclusión educativa, el análisis culmina por centrarse ahora en las actividades que tienen pensado realizar los jóvenes una vez que culminen su pasaje por los respectivos programas (PAC/CECAP/FPB-C).

Las respuestas brindadas muestran que si bien los estudiantes señalan preponderantemente su deseo de querer continuar estudiando, este no es exclusivo y único, pues se combina fuertemente con el de trabajar. A su vez, se obtienen diferencias según los programas educativos a los que asistan los jóvenes, constatación que se refleja tanto en las entrevistas como en las encuestas realizadas.

Gráfico 14. Proyección luego de haber transitado por el programa de inclusión educativa (En %). Total estudiantes

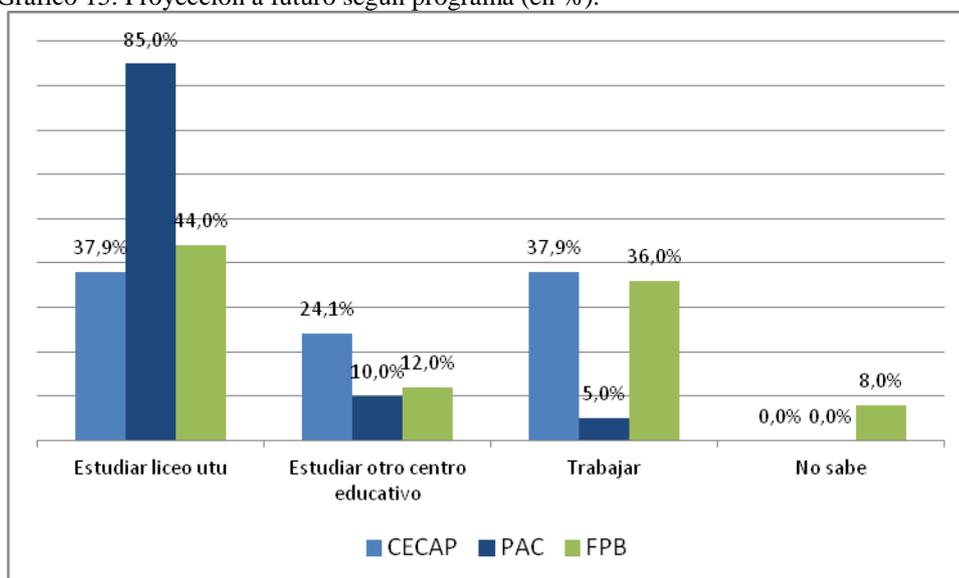


Fuente: encuesta estudiantes

De todas maneras, es importante detenerse en las diferencias encontradas en los discursos de los estudiantes, que como bien se dijo, registra matices según sea el programa al que asista el joven. En tal sentido, los estudiantes que asisten al PAC declaran con mayor énfasis que

una vez culminado su pasaje por el programa desean continuar estudiando (ya sea en el Liceo o la UTU). Sin embargo, los que concurren a CECAP o FPB-C muestran mayores matices con los del PAC y afinidades entre ellos, pues el vínculo con el mercado laboral es más alto en sus expectativas futuras. Tomando en cuenta las opciones de respuesta por el deseo de trabajar, se obtiene que el 36% de los estudiantes que asiste a FPB-C señala querer hacerlo, mientras que este guarismo asciende al 38% para los estudiantes de CECAP y se reduce al 5% para los del PAC. Por tanto, las proyecciones de los estudiantes que asisten al PAC se vinculan estrechamente con el deseo de continuar estudiando. Mayoritariamente surge de las entrevistas que tienen el deseo de continuar sus estudios en el Liceo o Utu, en menor medida continuar en aulas.

Gráfico 15. Proyección a futuro según programa (en %).



Fuente: encuesta estudiantes

Los datos son elocuentes y las respuestas obtenidas a través de las encuestas así lo constatan. Puede verse que casi 7 de cada 10 estudiantes menciona que una vez culminado su pasaje por el programa desea continuar estudiando (ya sea en el Liceo o Utu, o en otro centro educativo). Esta información es particularmente importante. Pues, debe recordarse que uno de los motivos por los cuales los jóvenes relatan haber ingresado a los programas de inclusión educativa remite a ser una alternativa frente a lo que se ofrece en el Liceo/UTU, siendo además un tiempo de espera hasta que se tenga la edad suficiente para poder trabajar. Llamativo resulta que la mitad de los jóvenes señale el deseo de querer volver a estudiar en un centro educativo universal; lugar ya conocido y definido como inhóspito para la normal y fácil adquisición de conocimiento.

En función de lo señalado recientemente pareciera que el tránsito por estos programas ha dotado de mayor confianza y herramientas a los estudiantes como para tomar la decisión de volver a enfrentar los centros educativos universales, olvidando o matizando los aspectos negativos por ellos mismos relatados. Desde su relato emerge la idea de sentir contar con un capital que no poseían antes y que por tanto, a raíz del mismo, estar más proclives a sustentar un tránsito exitoso por situaciones ya conocidas y que no han sido gratificantes.

CECAP\M

E: yo en un año y medio tengo que terminar primero, segundo y tercero. Después... lo que quiero es terminar secundaria en algún otro liceo y después conseguir un buen trabajo. Yo quiero terminar de estudiar para poder tener un buen trabajo

CECAP\M

E: buscar un trabajo y ponerme a trabajar. ENTREVISTADORA: ¿Vas a seguir estudiando? E: no, no, no, ya terminé tercero y ya está

CECAP\H

E: Y... no tengo la menor idea, por ahora me miro en el presente, voy a dejar el futuro, el futuro que corra solo

PAC\M

E: arrancar a estudiar en el liceo. Si, voy a hacer el año que viene acá y después cuando termine me voy a pasar para el liceo

CECAP\H

E: cuando termine CECAP lo primero que quiero hacer es terminar el liceo y después ir a un FPB y hacer, terminar liceo en FPB, irme a la universidad, después de la universidad tener mi familia, mi auto

FPB-C\M

E: trabajar y seguir estudiando también... no se... algo que sea para mí, no cualquier cosa pero ta, ahora con el curso de supermercado, ta, me estoy disponiendo a ser cajera... de repente, yo que se

FPB-C\M

E: tengo pensado hacer el bachillerato, o hacer otro curso o si no, entrar a trabajar con el patrón de mi madre

6. Sexta parte: principales hallazgos

En vista de lo analizado, a continuación se describen los principales hallazgos de la investigación.

Como se ha dejado de manifiesto a lo largo del documento, la decisión de volver a estudiar y asistir a clases encuentra sentido en la promesa de ascenso social. Esta imagen final sustenta el punto de partida y estructura el camino del análisis: desde el futuro hacia el presente. Conociendo el punto de llegada se puede comprender mejor el de partida, en un proceso dialéctico e interdependiente, a partir del cual encuentra justificación la existencia estudiantil. Es sobre esta relación que se deben interpretar los sacrificios incurridos y la idea de salvación que sobrevendría una vez superados los obstáculos presentados.

De esta manera puede verse tanto en los jóvenes que asisten al PAC, a CECAP, como a FPB-C, una creencia en las bondades de la educación, que no sólo se presenta como un imperativo o mandato social, sino como una ferviente convicción. Investigaciones previas (Kessler 2007) han analizado la relación y la motivación que jóvenes de sectores populares mantienen con los sistemas educativos, identificando, por un lado, una valoración abstracta de la educación, al tiempo que un escaso sentido de la experiencia escolar concreta. Idéntica situación puede encontrarse en los jóvenes relevados.

¿Qué implica asistir a la educación media?

La valoración abstracta de la educación se articula bajo la noción de respeto, la cual está estrechamente ligada a la independencia y autonomía personal que sobrevendrían gracias a las credenciales educativas. El ser respetados y respetables a través de la asistencia a la EMB y la obtención de un bienestar económico por medio del acceso al mercado laboral, son elementos fundadores y motivadores del vínculo con la enseñanza media básica. Existe una reiterada formulación discursiva que hace hincapié en el miedo a ser una carga para los demás y no poder sustentar un proyecto de vida autónomo. Este horizonte, definido por la autonomía y la independencia personal es un argumento explicativo muy fuerte a la hora de hablar de las posibilidades y bondades que brinda la educación.

De esta manera y como se ha manifestado, la noción de respeto articula todo el discurso educativo de los jóvenes y en tanto va emergiendo en el relato, lo trasciende, y se emplea como justificativo para ejercer determinadas acciones en la vida laboral y personal, así también como para sustentar reflexiones acerca del proceder cotidiano.

A lo largo del trabajo se ha empleado la noción de respeto desarrollada por Sennet (2003), la cual remite a tomar en serio las necesidades de los otros. En tanto esto ocurra, es posible la comunicación y comprensión social. Sobre esta base, tres han sido las formas de proceder analizadas en los estudiantes, de cuya aplicación se infunde y gana respeto en los demás (desarrollo y esfuerzo personal; cuidado de uno mismo; retribución a los otros). La referencia al desarrollo de capacidades y habilidades pareciera subyacer en el discurso de los jóvenes a la hora de argumentar sobre las bondades de la educación. Es en esta línea que los jóvenes atribuyen ciertas funciones y depositan determinadas expectativas en la educación que permiten reconocer la existencia de una narrativa educacional común, la cual recoge un sentido unívoco acerca de lo que significa la educación secundaria y la importancia que reviste estudiar. Por tanto, asistir a la EMB y estudiar en la actualidad posee una altísima valoración para los jóvenes. Es el medio para acceder a un empleo definido como ideal, el cual es pasaporte de ascenso y movilidad social, tan reiteradamente graficado como “ser alguien en la vida”. Esta importancia atribuida a la educación es reafirmada en su discurso por lo que piensan sus familiares.

La independencia y autonomía personal constituyen un eje sustantivo para comprender las acciones y decisiones educativas de los jóvenes. Esta situación conduce a la segunda manera de producir respeto en la sociedad, la cual para Sennett se define por el cuidado de uno mismo, que derivaría en no convertirse en una carga para los demás. En este punto, el autor analiza que la persona autosuficiente es respetada, mientras que un adulto necesitado conduce a la vergüenza social. Este argumento pareciera entretener también el relato de los jóvenes, ya que en numerosas ocasiones relatan que sus acciones están condicionadas por lo que pueda suceder en el futuro, por el miedo a tener la necesidad de pedir ayuda en los demás y por ende, haber fallado en su proyecto autónomo de vida. Por tanto, el sentido de asistir a un centro de enseñanza se reviste de este marco interpretativo y, en la visión juvenil, funciona como un escudo en el que si se aprovecha de manera correcta, los réditos futuros serían visibles y palpables en este aspecto.

La tercera forma de infundir respeto en la sociedad que analiza Sennet tiene que ver con la retribución a los otros. Esta dimensión del respeto complementa la de autosuficiencia. Este aspecto también emerge en el discurso de los jóvenes, cuando señalan que más allá de la incorporación de conocimientos, asistir a clase, culminar el ciclo básico, es decir, aspectos que atañen fundamentalmente a lo individual, la educación sirve para transmitir a la generación futura pautas, valores y conocimientos socialmente útiles. En tal sentido, es posible visualizar en el discurso de los jóvenes un sentido de intercambio e interacción con los demás, posibilitado por la educación, donde las acciones se desarrollan y destinan más allá del rédito personal.

Teniendo presente lo dicho hasta aquí, plantea un punto que merece reflexión, sobre todo, lo que tiene que ver con la idea de dependencia, señalada por los jóvenes como algo degradante y descalificador. Existe una extremada confianza en las posibilidades individuales desligadas del contexto y de la interacción con los otros, en tal sentido, la situación de dependencia es vista como un punto de llegada que estaría indicando el fracaso en las expectativas trazadas. Esta concepción frente a la vida y del proceder ha sido muy analizada por Sennett, quien sostiene es una característica arraigada en las sociedades occidentales, sustentada en el criterio liberal de aceptar la dependencia en la vida privada, pero rechazarla en el ámbito público, al punto de concebirla como vergüenza. El argumento desarrollado entiende que la creencia en la dependencia como aspecto degradante proviene de un determinado concepto de madurez, normal en el niño, anormal en el adulto. Esta explicación parece vertebrar todo el discurso de los jóvenes relevados. Es una idea que ha calado hondo y que por tanto, se encuentra internalizada y naturalizada. Tan es así que se aprecia en la autodescalificación del fracaso educativo como en la proyección educativo laboral por ellos trazada. Independencia y autonomía, son definidas como un sólido lugar de llegada en que una vez alcanzadas no se perderían jamás. Bajo la definición juvenil esto podría llevarse a cabo con la libre y exclusiva iniciativa individual.

Así, en este marco, la relevancia atribuida a la educación radica fundamentalmente en poder conseguir un empleo. Asimismo, continuar estudiando está asociado más que nada a continuar o comenzar un estudio que esté estrechamente relacionado a un oficio: carpintería, taller de soldadura, herrería, panadería, repostería, etc. De todas maneras, debe recordarse

que casi en exclusividad, los años de estudio definidos como necesarios se asocian a la culminación de los primeros tres años de la EMB.

Es razonable cuestionarse que tan posible es esa aspiración con los años de estudio concebidos como necesarios, la capacitación requerida y obtenida por ellos, y sobre todo con la percepción de cómo obtenerlo, basada más que nada en la adquisición y manejo de competencias sociales (respeto, puntualidad, buena presencia y modales) y estricta decisión individual.

La situación adquiere mayor complejidad si se tiene en cuenta el contexto en el que se imbrican los sistemas educativos actuales. Es decir, la sociedad de la información y el conocimiento, donde la formación y la educación a lo largo de toda la vida se hace necesaria e imprescindible. En este nuevo paradigma “el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que ha supuesto no sólo un cambio radical en los sistemas de producción y comercialización de las empresas y organizaciones sino, también, una notable modificación de las pautas de consumo. Los avances en la tecnología digital (TIC, tecnologías de la Información y comunicación), la expansión de la telefonía móvil y de las telecomunicaciones sin hilos y el desarrollo de internet, transforman las estructuras formales e informales de la sociedad y aceleran el cambio social” (Injuve 2012:34).

En esta situación la relación con el conocimiento y el saber se ve continuamente cuestionada. Ya que es atravesada por los fenómenos tecnológicos, produciendo un reemplazo de la cultura letrada por la de la imagen en la dinámica de transmisión simbólica. En este marco de descentramiento cultural (Tobeña 2013) los jóvenes se encuentran doblemente cuestionados, pues no han podido adaptarse ni a una ni a otra cultura. Como muestra, vale recordar los escasos niveles educativos con los que cuentan y con los que piensan contar, los básicos conocimientos de informática, la experiencia laboral intermitente, elementos que, para muchos de los jóvenes indagados harán difícil la consecución del fin laboral, pues las posibilidades con las cuales deberán enfrentarse parecen estar alejadas de sus ideales. Ha de recordarse también que las formas más gratificantes empleadas para estudiar relatadas por los jóvenes se sustentan en la utilización de herramientas informáticas, las cuales fueron definidas como las que más atractivas resultan. Al mismo tiempo, su manejo –por ellos autoevaluado– es básico y no pareciera ser muy fluido. Por tanto, el panorama y el nexo entre sus deseos y aspiraciones futuras, los

medios para poder concretarlos y la realidad con la cual tengan que enfrentarse, pareciera tener serias dificultades de conexión.

Ante estas situaciones, los sistemas educativos deben poder adaptarse y brindar respuestas contundentes, pues para que el conocimiento y la información adquirida sea de utilidad y permita desempeños exitosos en el actual contexto (sea en un acceso sostenible al mercado laboral, o en el desarrollo de habilidades que permitan la realización personal) la enseñanza debe poder motivar y de esta manera, llegar a todos los individuos para permitirles potenciar al máximo sus capacidades. Sin duda, esto exige revisar continuamente los contenidos y adaptarlos a estos cambios, al tiempo que dedicar especial atención para que aquellos que dejaron la educación tengan otra oportunidad de adquirir estas herramientas.

El tiempo

La dimensión temporal es un factor clave para comprender la relación pedagógica e interpretar tanto el pasado educativo, la actualidad, así como las proyecciones establecidas en torno al futuro más cercano. A este punto, conviene tener presente la noción de habitus desarrollada por Bourdieu, pues brinda elementos para comprender la relación que los individuos establecen con el tiempo. El habitus es definido por Bourdieu (2007:87) como “el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) sin ser producto de obediencia a reglas”. Es decir, aquellas representaciones cuasi naturales que aprehendidas en y por la práctica, bajo un proceso de automatización, otorgan sentido a la experiencia cotidiana. Adoptar esta concepción para el análisis implica considerar que la conciencia temporal no obedece a un modelo universal, sino que se da siempre en una estructura histórico-cultural, y como tal, es continuamente recreada.

Bajo esta línea interpretativa puede reflexionarse entonces sobre la percepción establecida en torno al sistema educativo por parte de los jóvenes, y fundamentalmente en lo relativo a la temporalidad.

En esta línea, la argumentación de Bourdieu encuentra una distinción en la concepción del tiempo establecida en las economías pre-capitalistas y otra en las capitalistas. Esta interpretación sirve de referencia para describir la mantenida e identificada por los

estudiantes que asisten al PAC, CECAP y FPB-C en torno a su pasado y presente educativo. Bourdieu señala que en las sociedades pre-capitalistas "...la relación con el futuro es abierta, sucesión temporal bajo una lógica prometética y de conquista. El tiempo que se espera no es más la reiteración del pasado. Un conjunto de posibles se abre allí donde imperaba el eterno retorno de lo mismo. El proyecto individual a través del cual los individuos intentan producir activamente su acontecer en función de una lógica de cálculo y previsión encuentra en tales condiciones sociales el momento de su realización". (Bourdieu en Alonso et. al. 2004:152). Para el autor, aquí se observa una sumisión ante potencias inmanejables que no se pueden disciplinar. Desde la óptica estudiantil, la misma relación con el tiempo parece aplicarse al pasado educativo, percibido como en estado de suspensión y sobre el cual se sienten imposibilitados de incidir sobre él. Misma situación se ha relevado también en recientes investigaciones nacionales (Rodríguez, 2014:38).

De todas maneras, lo sustantivo radica en que a raíz de la práctica y de la experiencia por los programas de inclusión, la pertenencia al campo educativo y la percepción del mismo en el juicio de los estudiantes sufre una modificación, que se manifiesta en la concepción de una nueva temporalidad. El tiempo se percibe ahora bajo un control meticuloso y preciso. Esta modificación puede interpretarse como consecuencia de la distancia ocurrida a partir de la participación en los programas de inclusión educativa; los cuales han ocasionado una momentánea suspensión de las prácticas y creencias incorporadas, que permite la reflexión y cuestionamiento de las mismas. Pues, "solamente para aquel que se retira del juego completamente, que rompe totalmente el hechizo, la illusio, renunciando a todo lo que hay en juego, es decir a todas las apuestas sobre el futuro, puede la sucesión temporal aparecer como pura discontinuidad, y puede el mundo ofrecerse en el absurdo de un presente desprovisto de por-venir, y por ende de sentido". (Bourdieu 2007: 158).

De modo que en este nuevo vínculo con el futuro educativo, los jóvenes construyen una concepción del tiempo en consonancia con la que para Bourdieu rige en las sociedades capitalistas. Aquí, el futuro imaginado se establece como un futuro mediato y abstracto basado en el cálculo y la conducta. Esto es lo que relatan los estudiantes tras su pasaje por los programas PAC, CECAP y FPB-C. Pareciera entonces que el tiempo pasado dejado en suspensión, ahora se transforma en premura y aceleración. Es así que el vínculo establecido entre la educación media y un futuro promisorio, muestra una gratificación diferida que como máximo posee tres años. Estos parecen ser los años de espera en el que se pretende

invertir un sacrificio presente con la certeza de obtención de recompensa por un futuro más auspicioso.

En este punto, es posible ver coincidencias con lo hallado en investigaciones recientes (Nobile, 2011:178), las cuales identifican a la escuela secundaria representando el sentido más moderno, al mantener vigente la promesa de progreso y ascenso social.

En este sentido, "...la vuelta al colegio para chicos que han estado por fuera del sistema educativo, que han transitado experiencias de fracaso y que se han enfrentado con las dificultades que se le presentan en el mundo laboral, es significada por estos chicos como la posibilidad de que el título les brinde un pase a una vida mejor".

Si bien estudiar otorga las herramientas que configuran ese ser alguien en la vida, el mismo está plenamente asociado a la inserción laboral. Por tanto, ese sentido atribuido a la acción de estudiar está "más relacionado con la obtención del título en sí, que con la formación y las herramientas que les brinda la escuela para desempeñarse en ese mundo del trabajo" (Nobile, 2011).

Todo lo cual conlleva afirmar que los jóvenes relevados asocian la asistencia a la educación media como una etapa de transición, de paso, cuyo acento se fija en la mirada futura, en lo que otorgará una vez que se culmine su pasaje, más que en el tiempo presente. Como bien señala Charlot (2008:54) la situación de aprendizaje no está solamente marcada por el lugar y por las personas, sino también por un momento.

La relación pedagógica "es un momento, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales, que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y percepciones que cada uno construye del futuro. Se aprende porque se tiene ocasiones de aprender, en un momento en que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones, pero a veces la ocasión no se presentará: aprender es entonces una obligación". En muchos de los relatos que conforman la narrativa educacional de los jóvenes se aprecia esta concepción, donde la asistencia a la institución educativa está básicamente fundamentada en la concepción de la obligación, asisto "porque algo tengo que hacer", "porque hasta para limpiar pisos te piden ciclo básico"; pero si pudiera no lo haría porque lo que me enseñan no me parece atractivo, no le encuentro demasiado sentido. Lo cierto es que en ningún caso se visualiza a la educación como ejercicio de un derecho que corresponde usufructuar en tanto ciudadano. He aquí otra de las dificultades encontradas y a la que los centros educativos deberían prestar atención.

Tipología de estudiantes

Para echar luz y comprender más cabalmente la situación, conviene tener presente la interpretación realizada por Dubet (2011) a la hora de analizar los incentivos de los estudiantes. El autor destaca tres tipos ideales de motivaciones que sirven a la hora de comprender el fenómeno e indagar acerca del sentido de estudiar. Por un lado, describe un grupo motivacional que encuentra vinculación entre el capital cultural transmitido por la escuela y el que ellos portan. Aquí, el sentido de los estudios es claro y no ofrece dificultades. En segundo lugar, identifica aquellas motivaciones asociadas a la utilidad de los estudios, que remiten a la importancia de la escuela para salir adelante. Por último, el tercer conjunto de incentivos se relaciona con las razones intelectuales, es decir, por el interés y placer por el conocimiento, las disciplinas o los profesores que las imparten.

De acuerdo a los jóvenes relevados y tomando esta tipología, pareciera primar en ellos el segundo conjunto de motivaciones. Es decir, aquellas que señalan que la EMB es indispensable como medio para realizar un proyecto de vida y evitar una situación desventajosa.

Siguiendo con el análisis de Dubet, son ilustrativos también, los tres tipos ideales de estudiantes por identificados por el autor. Los mismos sirven para clarificar en qué categoría poder ubicar a los jóvenes relevados y por ende, maximizar el potencial explicativo de los hallazgos y así, dotarlos de una mayor comparabilidad.

Por un lado se ubican los buenos alumnos, provenientes generalmente de estratos socioeconómicos más favorecidos, quienes "... afrontan una prueba más fácil de superar. Cuentan con los códigos culturales que apoyan sus motivaciones con evidencias más sólidas, sino que también son concientes de las utilidades escolares. Desarrollan estrategias escolares relativamente racionales en su forma de trabajar y de combinar su vida juvenil y su vida escolar" (Dubet 2011:73).

En segundo lugar se ubican los alumnos con resultados peores, los cuales viven su escolaridad bajo la forma de un ajuste mínimo, registrando una separación entre su vida escolar y su vida juvenil. En este contexto, "el problema es sobrevivir al sistema y son socializados junto a la escuela más que en la escuela" (Dubet op. cit.:74).

Por último, se encuentran los alumnos no tan buenos, que también son los menos favorecidos socialmente y aquellos que construyen su experiencia contra la escuela. Rechazan los valores escolares "...porque la escuela democrática de masas no deja de afirmar que todos pueden aprobar los estudios si así lo desean y que, por ende, cada cual es responsable de su fracaso" (Dubet op cit.:75). Rechazan también a sus docentes y a sus compañeros que se adhieren al mundo escolar.

En esta tipología de estudiantes, puede afirmarse que los jóvenes relevados pertenecientes a contextos vulnerables y que han tenido un tránsito difícil e intermitente con el sistema educativo universal, se agrupan en el segundo tipo de estudiantes. Es decir, aquellos que poseen un ajuste mínimo a la vida escolar y que hacen innumerables esfuerzos por sobrevivir al sistema, sentido como hostil y desfasado de sus intereses reales.

Valoración concreta de la educación

Puede afirmarse entonces que una vez que se abandona la visión abstracta de la educación, los jóvenes señalan poseer una concepción de los centros educativos desvinculada de la adquisición de saber y en el mejor de los casos una visión instrumentalista de la educación, cuando ésta no es un lugar de paso mientras se espera llegue lo que realmente se desea, trabajar. Este punto encuentra ciertas similitudes con otros hallazgos de investigaciones previas (Kessler 2007; Dubet 2011). Puntualmente esto es claro en lo que refiere a la dificultad de encontrar una comprensión concreta al sentido de asistir a la EMB, y la identificación vaciada de contenido de los centros educativos. Esta situación se acentúa cuando se tiene en cuenta la dificultad sustantiva para efectuar conexiones, vínculos y nexos entre la experiencia escolar y otros aspectos de la vida cotidiana. Los estudiantes han brindado sobradas evidencias al respecto, máxime cuando describen que los profesores "te dicen más o menos lo que hay que estudiar y diciendo dos o tres cosas salvás", destacan. Lo importante radica entonces en salir lo más rápido de esa situación, "zafar", repetir lo que se les enseña, antes que comprender, reflexionar, sentir placer o cuestionar lo que se transmite para incorporarlo y aplicarlo en otros ámbitos y espacios personales.

En la concepción de itinerario o biografía adoptada –Casal et al.– (op. cit.), entre el itinerario recorrido y el de futuro probable o rumbo (trayectoria), se ubica el momento presente, materializado por la asistencia a los programas de inclusión educativa. En este contexto, los programas de inclusión educativa emergen como una alternativa de respuesta frente a la

incapacidad de retener a un gran número de jóvenes en el sistema educativo universal. Resignifican los formatos y contenidos educativos conformando un nuevo paradigma, el cual encuentra sustento en el derecho a la educación para todos, contemplando así la heterogeneidad de alumnos reinante.

Los estudiantes indagados representan a un amplio conjunto de jóvenes que no han podido adaptarse a las condiciones establecidas del sistema educativo universal. La inmensa mayoría de los jóvenes relevados ha tenido un frustrado pasaje por el Liceo/Utu. Ese es el lugar educativo del cual provienen y al que mayoritariamente señalan querer retornar una vez culminado su tránsito por el programa de inclusión educativa. En tanto, estos programas se presentan como un espacio paréntesis entre el abandono del ciclo educativo universal y el comienzo y deseado futuro laboral.

Los jóvenes consultados relatan un itinerario educativo caracterizado por contactos intermitentes y discontinuos con el sistema educativo universal. Recordando la concepción de itinerario adoptada, el trayecto por ellos trazado está signado por el fracaso, las desvinculaciones, abandonos y repeticiones. Es claro que estos recorridos no son mera exclusividad de un grupo reducido de estudiantes, sino que representan y son la expresión de una problemática instalada en la que numerosos jóvenes no logran acoplarse ni sienten atracción frente a la propuesta institucional del sistema educativo universal³⁹. Es así que aquellas trayectorias educativas esperadas que estipulan el ingreso a determinada edad, pautan niveles y anualizan los grados de instrucción muestran un desfase con lo que acontece en la realidad. En tal sentido, lejos de ser un problema individual, visualizan una dificultad que requiere ser atendida de manera global.

Las razones brindadas por los jóvenes para haber abandonado el sistema educativo, revisten un matiz personal e individual, donde la responsabilidad recae en exclusividad en sus propias acciones o inacciones. En tal sentido, el fracaso educativo es identificado como autodescalificación. Señalan no haber podido continuar estudiando por problemas personales, conductuales, de aprendizaje. En esta línea, puede no ser interesante ni atractivo

³⁹ Para el año 2012 el 20% de los adolescentes de 13 a 18 años que no asisten a un centro educativo ni culminaron el ciclo básico de Secundaria, abandonó el Ciclo Básico sin terminarlo. Para el año 2013 sólo el 28,9% de las personas entre 18 a 20 completó el segundo ciclo de educación media. Situación que en el año 1991 para el mismo grupo etáreo era del 24,7%. Fuente: ANEP, DIEE. Por su parte según datos del MEC (2014) comparado con el Mercosur, Uruguay es uno de los países con mayor tasa de sobreedad (proporción de jóvenes insertos en niveles inferiores a su edad en educación media básica). La misma se ubica en el 28,9% para el año 2011, mientras que en Chile es del 8,6%, en Brasil del 23,7% y en Argentina y Paraguay del 17,2%.

lo que se dicte en clase, no entenderse las modalidades y formas que emplean profesores a la hora de enseñar, sentirse perdidos en la masa de estudiantes en el aula, poseer dudas y no atreverse a preguntar, percibir a los profesores como distantes y ajenos, pero siempre adjudicado a una debilidad propia más que a una carencia del sistema. Es decir, aquellas razones en las cuales emerge lo que ofrece el sistema educativo son casi invisibles en el relato. En esta línea, es evidente también que el fracaso escolar no es vivido como un gran problema, ni como una dificultad, sino más bien como un hecho natural y común a ellos y a su entorno.

Esta situación exige desde la teoría y la interpretación adquirir una visión alternativa, que profundice aún más y pueda cuestionar esta naturalización, pues es posible que este discurso haya sido incorporado tras años de repetición a manos de las interpretaciones basadas en el modelo patológico individual (Terigi 2009) que sigue vigente hasta hoy como interpretación usual de muchos profesionales. Frente a esta situación, con base en la psicología y en el interaccionismo, la autora reclama abogar por lo que define como “giro contextualista”, el cual reclama recuperar la especificidad y el carácter situado del aprendizaje escolar. Con base en esta concepción se parte de reconocer que las diferencias resultan producidas por la propia escuela, y no en términos de carencias o déficits que portan los alumnos. En esta concepción, “...las caracterizaciones de poblaciones en riesgo son siempre transitorias, pues en la medida en que mejora nuestra capacidad de enseñar, lo que «genera riesgo» deja de producirlo; y son operacionales en tanto son relativas a condiciones de escolarización que deberíamos reformular o por lo menos tensionar” (Terigi 2009:32)..

En este marco plantea tener presente la concepción de Baquero definida como “falacia de abstracción de la situación”, muy común en las explicaciones del aprendizaje escolar. La misma consiste en abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar, “... como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado —esto es de aprender y desarrollarse— de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje (...) para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad” (Baquero, 2000, en Terigi 2009:32).

Es en esta naturalización del fracaso escolar que los jóvenes analizados han vivido lo que Kessler denomina experiencias escolares de baja intensidad, caracterizadas por una creciente y frágil relación con la institución educativa. La misma se define como una relación “...en apariencia débil, por lo poco que parece importarles la escuela pero que, al mismo tiempo, es un vínculo muy tenso, siempre al borde la ruptura y la implosión violenta. (Kessler 2007:291)”. En tal sentido y siguiendo al autor, puede describirse la situación como signada por una escolaridad de poca exigencia y de escasa marca subjetiva. En estos términos debe describirse y entenderse el pasado transitado por los jóvenes en los centros educativos universales. Si bien esto es así, no menos verdadero es el hecho de que a partir de la asistencia a los programas de inclusión educativa los jóvenes comienzan a reinterpretar su pasado educativo, y a raíz del mismo, comienzan a visualizarlo como un tiempo no aprovechado y que por ende, ahora se quiere recuperar.

Santificación vs demonización

Ahora bien, una vez que los jóvenes asisten a los programas de inclusión educativa, comienzan a delinear evaluaciones y comparaciones entre uno y otro formato educativo. La valoración se realiza en numerosas ocasiones de la mano de una actitud enjuiciadora hacia los ya conocidos centros de enseñanza universal. El relato se conecta y discurre a través de una fuerte oposición entre el pasado educativo y la situación presente. Nítidas han sido las diferencias establecidas entre los centros educativos universales a los que asistieron (que por diversas razones abandonaron) y los programas de inclusión educativa a los que concurren en la actualidad. Si bien al comienzo no saben demasiado los motivos por los cuales se han inscripto en el PAC, CECAP o FPB-C, a medida que transcurre el tiempo, éstos han logrado captar su atención. Ya sea por la estructura en la que se organizan, las temáticas allí tratadas, la semestralización, la integración de las materias, el vínculo con las técnicas y oficios, pero fundamentalmente por el trato personalizado con los docentes, el acompañamiento de los aprendizajes y la escala más humana en la que logran acompasar sus necesidades a los tiempos institucionales. Allí los estudiantes sienten un reconocimiento que antes no tuvieron, se sienten escuchados y a la vez que su opinión, lo que expresan, piensan y sienten, reviste interés e importancia para el docente.

Tabla 14. Esquema analítico de la percepción educativa de los jóvenes



Por tanto, el pasaje por estos programas se define como un despertar, una nueva oportunidad que ha conducido a una toma de conciencia que conlleva a revisar y reinterpretar el pasado educativo. Es así que se produce una diada demonización vs santificación, manifestada a través de un antagonismo excluyente, conflictivo, entre una concepción binaria que rechaza el pasado educativo y otra que beatifica el presente, no dando lugar a una visión alternativa que las integre y supere. Como se manifestó, la situación no se ciñe a lo educativo, sino que lo trasciende y se asocia con todos los aspectos de la vida de los estudiantes, de forma que el futuro es percibido ahora de manera racional, se presenta claro, ordenado y dependiente de los actos y decisiones que se piensan llevar a cabo. En contraposición, el pasado se percibe como caótico, despersonalizado, azaroso y por tanto, sentido como inmanejable y ajeno a la decisión individual. En tal sentido, la asistencia a cada uno de los programas analizados no es vista como inocua o neutral sino como modificante y movilizadora, pues los estudiantes señalan sentirse más seguros, con inquietudes y expectativas antes no tenidas en mente.

La función de los centros de inclusión

Un aspecto central se ubica en el rol de la educación secundaria y en especial, en el papel que cumplen los programas de inclusión educativa en la transmisión de conocimientos. Es decir, qué es lo que efectivamente aprenden los estudiantes en dichos centros. Aquí, debe señalarse que con independencia del programa al que asistan, destacan haber aprendido a desarrollar nuevas formas y pautas de relacionamiento interpersonal, habiendo incorporado mejores y nuevas maneras de comunicación y diálogo. Señalan haber aprendido a respetar, a convivir con los demás, a compartir con personas distintas, a escuchar y fundamentalmente a

expresarse. Aprendizajes todos –como se manifestó– que pueden englobarse en lo que se denomina habilidades socioemocionales, las cuales remiten al área del comportamiento o rasgos de la personalidad.

En tal sentido, los programas de inclusión educativa juegan un rol fundamental en el desarrollo de este tipo de habilidades, creando las bases previas para poder sustentar luego un proceso pedagógico que sea efectivo y que sin las condiciones previas, sería inviable y fútil. Por tanto, una vez creadas esas condiciones, el contexto es proclive para la adquisición de nuevas herramientas y conocimientos, pues parece ser un espacio más seguro y contenedor para las necesidades de los jóvenes que allí concurren. De la mano de la incorporación de pautas sociales y de relacionamiento interpersonal, describen otro grupo de aprendizajes más acotados y que varían según las características y ofertas del programa al que asistan. Pese a la variedad, se relatan aprendizajes en cursos de gastronomía, manejo y arreglo de pc e internet, construcción, peluquería, así como el conocimiento de las pautas y formas de presentación frente a una oferta laboral, confección de CV, entre otros.

En esta línea conviene recordar lo que implica aprender en base a las reflexiones brindadas por Charlot (2008:55). El autor destaca que aprender es dominar una situación (manual) y dominarse a sí mismo (relacional).

Concretamente “aprender esto o aquello puede ser apropiarse de un objeto virtual (el saber) encarnado en objetos empíricos (libros,), lugares (la escuela), etc. Es también dominar una actividad y volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente. Ya no es el pasar de la no posesión a la posesión de un objeto (el saber) sino del no dominio al dominio de una actividad. Aprender es también entrar en un dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva: a ser solidario, a mentir, a desconfiar, a comprender a la gente. Se trata de dominar una relación, la relación de sí consigo mismo, de sí con los otros, consigo mismo a través de la relación con otros”.

Es en esa acepción de aprender que se puede asumir –siempre desde el relato de los jóvenes– que los estudiantes que asisten a los programas de inclusión educativa incorporan aprendizajes. Ya sea para el dominio de una situación o de sí mismos, los jóvenes estudiantes poseen nuevas destrezas que antes no tenían. Y por tanto, es en esa línea argumentativa que puede entenderse que asistir a los programas de inclusión educativa de la EMB reviste para los jóvenes el carácter de rito de pasaje (García Huidobro:2008). Pues en cierta medida se concibe a dichos centros educativos como camino a la sociedad, donde la

asistencia a los mismos permite a los jóvenes reinsertarse en la sociedad con un carácter y una función que no poseían antes.

Así las cosas, la situación amerita reflexionar sobre otro punto, el cual se asocia con la efectiva transmisión de conocimientos a través de la asistencia a dichos programas. Como se vio (Sendon 2011; Nobile 2011) los definen como escuela club, en alusión a la función y dirección que toman en estos centros las acciones educativas. Instituciones que se transforman antes que nada, en lugares de contención afectiva, permitiendo a los jóvenes establecer lazos con otros pares y docentes, compartir experiencias y vivencias, a partir de las cuales se produce un fortalecimiento de la identidad. En el marco de esta contención afectiva Ziegler (2011) menciona que las escuelas y programas de inclusión educativa en muchas ocasiones deben flexibilizar los contenidos curriculares para poder dar respuesta a otros aspectos. Como se ha visto, parte de los aprendizajes relatados por los estudiantes relevados no se restringen estrictamente al ámbito escolar, sino que fundamentalmente se asocian con este conjunto de aprendizajes. En esta línea, muestran sintonía con lo que señalan las investigaciones realizadas, en tanto lo que aprenden en dichos centros se asocia más a estas pautas de convivencia y códigos de actuación que a conocimientos disciplinares. Es así que se acuerda con Ziegler (2011:78) cuando plantea que "...una de las cuestiones principales con las que se enfrentan estas escuelas, es su punto de partida el trata de convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben. La adquisición de pautas de disciplinamiento constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Lo que antes se suponía como una condición a priori, en estas escuelas es motivo de un tiempo y de un trabajo importante".

Por tanto, más que la pura transmisión de conocimientos, estos centros focalizan sus acciones en este tipo de tareas definidas como necesarias para poder sustentar luego los aprendizajes educativos propiamente dichos. Es en esta misma línea interpretativa que Néstor López ofrece el concepto de educabilidad para analizar las dificultades de los centros educativos para llevar a cabo sus objetivos. Por medio de este concepto se interroga sobre el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela. En tal sentido, señala que la situación depende de la distancia que existe entre los recursos que el niño porta, y los que la escuela exige de ellos. Es claro que para los jóvenes entrevistados estos recursos y valores

internalizados en su contexto familiar han sido visualizados como desfasados con los transmitidos por la educación secundaria universal, ya sea Liceo o Utu. La experiencia escolar previa al ingreso a estos programas ha sido descrita como imposible de encontrarle un sentido claro y en definitiva, no saber a ciencia cierta el porqué del seguir concurriendo. La dificultad radica entonces en cómo sortear este dilema y cómo asistir a los profesores a enfrentar las nuevas situaciones de enseñanza para resolver los problemas con los que se enfrentan; máxime si se concibe que enseñar no es solo transmitir ni hacer que se aprendan saberes, sino como advierte Charlot (2008), ayudar a que un sujeto singular se realice en un marco de socialización que le permita convivir con otros semejantes.

7. Séptima parte: conclusiones

El presente trabajo ha intentado poner en evidencia los principales cuestionamientos y dimensiones teóricas a la hora de reflexionar sobre la relación que establecen con la educación media básica los jóvenes de contextos vulnerables. Se ha dejado constancia de los nuevos cambios acontecidos y los desafíos que plantean.

De esta manera, se ha visto que los jóvenes de sectores vulnerables que concurren al PAC, FPB-C y CECAP relatan una visión común acerca de lo que implica asistir a la EMB. La significación para ellos asume el pasaje a una vida mejor, un ascenso social visto como salvación de sus actuales situaciones de vida. Esta concepción, encuentra sustento en la exclusiva creencia de la voluntad y mérito individual para lograrlo, ocultando así o desconociendo, las condiciones sociales que posibilitan o no dichas expectativas. Esto ha sido analizado por Dubet bajo el principio de internalidad, según el cual uno se considera causa principal de su vida y condición. En este punto, destaca que “el apego al principio de autonomía invita a preferir percibirse como el autor de las propias dificultades, en lugar de presentarse como la víctima pasiva de fuerzas ciegas. Lo esencial es considerarse como el autor de su propia vida, y no ser un simple juguete del fatal destino.” (Dubet 2011:95). Al mismo tiempo, esta creencia sobre el control o no de los acontecimientos que influyen en la vida personal, ha sido estudiada también bajo la teoría del aprendizaje social de Rotter,⁴⁰ a través del concepto de locus de control, el cual reflexiona sobre la percepción que los individuos entienden ejercer sobre su vida y los acontecimientos que en ella influyen. “Cuando un sujeto percibe que un determinado evento reforzador es contingente con su propia conducta, esto es, considera que ejerce influencias importantes sobre el curso de su propia vida, se dice que tiene un control interno del refuerzo; si por el contrario, un sujeto percibe un refuerzo como una consecuencia indirecta de su comportamiento y posee la creencia de que estos acontecimientos están determinados por fuerzas externas fuera de su alcance, tal como la suerte o el destino, se dice entonces que tiene un control externo del refuerzo”.(Casique y López 2007:196). Por tanto, esta teoría sostiene que aquellas personas más cercanas a la internalidad, se definen capaces de influir en su propio destino, mientras que por el contrario, aquellas más asociadas a la externalidad, atribuyen al destino, la suerte, el azar, la responsabilidad de lo que les sucede.

⁴⁰ Rotter, J. B. (1981) “The Psychological Situation in Social Learning Theory” in the Magnusson, ed., The situation: An International Perspective

Lo crucial implica en las consecuencias que reviste esta situación. Si bien las personas se ubicarían en un continuum entre internalidad/externalidad, las investigaciones (Mayoral; Gangloff; Romero 2009) han señalado que una preponderancia de los factores internos puede estar indicando una deficiencia en el razonamiento de la situación, a raíz de la sobreestimación de los factores individuales por sobre las causas externas. De todas maneras, los autores señalan que esta preponderancia en el peso del actor puede ser la consecuencia de una valorización social de esta sobrestimación. Por tanto, más que un desfase, puede estar indicando la existencia de una correspondencia entre el discurso de los actores y el elaborado socialmente sobre ellos. Sea por una u otra situación, la complejidad de la temática ha quedado manifiesta, pues en la interpretación de los jóvenes relevados, los factores externos que posibilitarían o no los deseos personales, han quedado invisibilizados por la primacía individual que permitiría alcanzarlos.

En esta misma línea, se ha intentado dejar en claro que esta situación debe ser entendida en un contexto más amplio. Dubet (2011) ha ofrecido las herramientas y lo ha desarrollado en referencia al programa institucional moderno y su decadencia. El autor señala que de acuerdo con la masificación y democratización –donde otrora la escuela excluía a aquellos que no estaban preparados o que no portaban las condiciones para hacerlo–, ahora los incluye. Este es un punto sustantivo para comprender la situación. Las palabras de Dubet (2011:73) son elocuentes, pues advierte que “la experiencia escolar siempre está situada bajo la amenaza de un sentimiento de desprecio pues el que no logra percibirse a sí mismo como un alumno aceptable es remitido a sus propias insuficiencias, que se vuelven más intolerables porque la masificación escolar ofrece a todos, en principio, la posibilidad de efectuar sus estudios con éxito”. Por tanto, la causa de las desigualdades se desplaza de la sociedad a los individuos, bajo el disfraz del principio de igualdad meritocrático. Y así es sentido y relatado por los jóvenes analizados.

Siguiendo en esta línea, el análisis que efectúa Ziegler (2011) para Argentina es plenamente pertinente para Uruguay en los casos de PAC, FPB-C y CECAP. Concretamente en lo relacionado a las modificaciones del formato escolar impulsado desde las políticas educativas recientes, localizado básicamente en las escuelas que reciben a los jóvenes expulsados por el sistema educativo universal. El autor relata dos patrones coexistentes: promociones desreguladas (que para Uruguay serían los Liceos y UTUs

universales) donde los jóvenes quedan librados a sus propios recursos en su tránsito por la escolaridad, y promociones tuteladas, caracterizadas por el acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general. Los tres programas analizados son un claro ejemplo de esto último. Así es percibido por los estudiantes que allí concurren y manifestado en los resultados académicos obtenidos⁴¹. Es así que tras el relato de los jóvenes y en acuerdo con Sendón (2011:177) puede apreciarse que estos centros educativos son percibidos más acordes a las expectativas tenidas. En tal sentido, se encuentran organizados para recibir otro tipo de joven (trabajador, sostén de hogar, etc). Al incluir a los jóvenes que la EMB universal expulsa, brindarles un espacio de contención y de formación, es posible concebirlos como experiencias democratizadoras (Llinás 2011:145). Se acuerda con la autora en reconocer que estas propuestas pedagógicas proponen un dispositivo para afrontar la desigualdad, “son formatos democratizadores, apuntan al cumplimiento universal del derecho a la educación, problematizan los modos homogéneos de ofrecer educación al conjunto de los jóvenes, disputan los particularismos devenidos en universales incuestionables” (Llinás 2011:148). Tanto el PAC, como CECAP y el FPB-C, parten de un supuesto básico de la inclusión educativa, esto es, que todos los ciudadanos reciban la cuota educativa que corresponde, tanto en cantidad como en calidad. Por tanto, el desafío radica en lograr un equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada uno.

Del mismo modo, es cierto también que al no abarcar a la totalidad de los estudiantes, sino a un conjunto marginal, podría concebirse los como líneas de fragmentación del sistema. En el sentido de que los cambios parecen efectuarse fuera del formato universal educativo. Nuevamente Ziegler (2011) advierte que el currículum disciplinar sigue siendo el eje vertebrador del formato escolar moderno. Más allá de algunas modificaciones como el que plantean los programas analizados, las modificaciones son ínfimas y más que nada aparecen como experiencias en los márgenes de las escuelas. Para el caso de Uruguay esto es patente, ya que la magnitud de la cobertura en EMB y EMBTP alcanza a los 182.087

⁴¹ La evaluación de impacto realizada en el año 2014 por el MIDES del PAC, obtiene que en términos de resultados académicos, los estudiantes de modalidad A del PAC si se los compara con estudiantes de dichos centros con características similares, se observa que más que duplican el porcentaje de promoción de estos últimos. Los efectos estimados del programa en promoción, en términos de aumento de la probabilidad de promover al año lectivo de los alumnos/as PAC en relación a alumnos/as comparables de la EMB, son de 46% en 2010 y un 30% en 2011. Los resultados en abandono dentro del año de los alumnos de la modalidad A muestran una tasa menor en 30 y 20 puntos porcentuales en 2010 y 2011 respecto a estudiantes del liceo con similares características. (Moreno et. al. 2014).

estudiantes y la de los programas analizados sólo llega a cubrir un 6%. Es claro que el número y alcance de los programas tienen una incidencia menor en poder generar modificaciones sustantivas, al menos en términos de cobertura.

Para culminar, debe tenerse presente que si bien las estadísticas son contundentes, parece evidente escuchar y prestar atención a los planteos esbozados por los estudiantes, sus reflexiones y sus necesidades. Es claro que esa aparente conformidad y apatía con la que son descritos los jóvenes no es tal, pues en sus cuestionamientos hay argumentaciones sólidas y potentes, de las cuales se debe aprender. Esto parece sustantivo, de modo de poder mitigar ese desacople entre estudiantes y escuelas, del sentido y de la relación que tiene para los estudiantes la experiencia escolar.

Bibliografía

Ainscow, M. (2004): “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?”. En *Journal of Educational Change*. Facultad de Educación. Universidad de Mánchester.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008) “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?”. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n.º 1

Aguado López, E., Rogel Salazar, R. La Recuperación del Observador en la Construcción del DatoCinta de Moebio [en línea] 2002, (Sin mes) : [fecha de consulta: 26 de mayo de 2010] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101302>> ISSN

Agüerrondo, I. (2008): “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. En: *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*. Número 145. Dossier. Educación inclusiva. Editora: Clementina Acedo. UNESCO, OIE. Vol. XXXVIII, N1, marzo.

Alonso, L.E.; Criado, E.M.; Moreno Pestaña, J. L. Eds. (2004): “Pierre Bourdieu. Las herramientas del sociólogo”. Madrid.

Bassi, M.; Busso, M.; Urzua, S.; Vargas, J. (2012): “Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina”. BID.

Beltrán, M. (1986) – “El diseño de la investigación social. Las cinco vías de acceso a la realidad social”. Ed. Alianza, Madrid.

Bourdieu, P. (2007): “El sentido práctico”. Siglo XXI, editores. Argentina

Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada, M. (2006): Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Barcelona. España

Castells, M. (1998): La era de la información. Economía, sociedad, cultura. Volumen 3. Fin de Milenio. Alianza Editorial, Madrid.

Casique, A.; López, F. (2007): “El locus de control”. *Revista Panorama Administrativo*. Año 1, N.º 2

Cegarra, J. (2012): “Fundamentos Teóricos Epistemológicos de los Imaginarios Sociales”. Cinta moebio 43-1-13. www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html

Charlot, B. (2006): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce, Montevideo.

Corvalán, J. (2010). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente. Documento producido dentro del marco del Programa de Investigación "Políticas Públicas, Equidad e Igualdad del Sistema Educativo", financiado por la Fundación Ford.

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

Dubet, F. (2006): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa.

Durkheim, E. (1895): “Las reglas del método sociológico”. Fondos de Cultura Económica. México.

Echeita, G.; Sandoval, M. (2002): “Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones”. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), p. 31-48.

Fernández, T. (2010): “Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009)”. Montevideo. Ponencia en la IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales.

Fernández, T. (2012): “Dos modelos de inclusión educativa: programas de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)”. Revista Uruguaya de Ciencia Política – Vol. 21 N° 1 – ICP – Montevideo-

Freund, J. (1988). “La sociología alemana en la época de Max Weber”, en Bottomore, T.; Nisbet, R. compiladores “Historia del análisis sociológico”, (Capítulo 5). Amorrortu editores. Buenos Aires.

Filardo, V. (2010): “Transiciones a la Adulthood y Educación”. Cuadernos del UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Uruguay. Año 4. N° 5

Filardo, V.; Cabrera, M.; Aguiar, S. (2010): “Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe”. MIDES, Montevideo.

Filardo, V.; Mancebo, E. (2013): “Universalizar La Educación Media En Uruguay Ausencias, Tensiones Y Desafíos”. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica. Montevideo. 248 pp. ISBN 978-9974-0-0932-5

Filgueira, F. (2006): “La educación como política social: familia, mercado laboral y herencia social”.

FPB (2007): “FPB de Base”. Programa de Planeamiento educativo. Consejo de Educación Técnico Profesional. Universidad del Trabajo del Uruguay. Montevideo.

García Huidobro, J.A. (2008): “La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía”. Presentación en 48th session of the International Conference on Education (ICE).

Gentili, P. (2009): “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”. En: DEBATE 07. Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. OEI, UNESCO, SITEAL.

Hilb, C; Frigerio, G.; Poggi, M.; Gianonni, M. (2000) (comps.): “Políticas, instituciones y actores en educación”. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL. Buenos Aires.

Honneth, A. (1992/1997): La lucha por el reconocimiento. Crítica, Barcelona. (Caps. 5 y 6, págs 115-169).

INFAMILIA (2008): EL PNET-CECAP: Una primera aproximación a su evaluación. Informe preliminar. MIDES-INFAMILIA-MEC. División Seguimiento y Evaluación.

INE (2013): “Uruguay en cifras”. Capítulo Educación y Cultura. Instituto Nacional de Estadística, Montevideo.

<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2013/capitulos/Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura.pdf>

INE (2014): “Estimación de la pobreza por el método del ingreso 2013”. Instituto Nacional de Estadística, Montevideo.

<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202013/Estimaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20M%C3%A9todo%20del%20Ingreso%202013.pdf>

INEEd (2014): “Informe sobre el estado de la situación en Uruguay”. INEEd, Montevideo.

INJUVE (2012): “Juventud y educación ante las nuevas Sociedades Tecnológicas del siglo XXI”. Grupo de estudios sobre Tendencias Sociales. GETS. Versión web: <http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi>

Jacinto, C. (2008): “Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes” en PEREZ SOSTO (editor) "El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales", Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI Editores.

Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (incommovible) forma de la escuela secundaria. En Guillermina Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 125-154). Rosario, Argentina: Homo Sapiens

López, N. (2004): "Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad". IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). Buenos Aires.

Machado, A.-coord.- Castaings, M; Chiossi, J.; Dibot, G.; González, M.; Moreno, M.; Rojo, V.; Ryan, M.; Terra, F.: (2012): "El nuevo régimen de Asignaciones Familiares. Su impacto en la participación y permanencia en el Ciclo Básico de educación media". ANII – Investigación e Alto Impacto Social (PR_AIS_2009_2_828). Ministerio de Desarrollo Social – Facultad de Ciencias Económicas y de Administración Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo; Dirección Nacional Infamilia; Instituto de Economía

Mancebo, M.E (2010): "La inclusión educativa: un paradigma en construcción". IV Encuentro Internacional de Investigadores de Política Educativa. Rosario, Argentina. Universidad Nacional de Rosario. AUGM, pp. 1099-113.

Mancebo, M.E.; Goyeneche, G. (2010): "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica". Montevideo. Ponencia en la IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales.

Marcús, J. (2006): "Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad". Facultad de Ciencias Sociales. Revista Argentina de Sociología. v.4 n.7 Buenos Aires jul./dic.

Marrero, A. (2004): Buenos, bonitos y baratos. Las expectativas empresariales sobre los jóvenes y la educación en Uruguay. En: Cuadernos de Relaciones Laborales número 22.

Marrero, A. (2007): La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. En: ARXIUS número 17. Arxius de ciencias sociales. Facultad de Ciencias Sociales" de Valencia.

Marrero, A. (2008): El Bachillerato uruguayo. Evaluaciones y expectativas de estudiantes, docentes, la universidad y el mundo del trabajo. CSIC. Alemania. Montevideo.

Margulis, M.; Urresti, M. (2008): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires. http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf

Martínez, A.T. (2007): "Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva". Buenos Aires, Manantial

Mayoral, L.; Gangloff, B.; Romero, M. del C. (2009): "El locus de distribución como corolario del locus de control". *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2): 1-15. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

MIDES (2007): Plan de Equidad. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. IMPO

MIDES; OPP; AGEV (2013): "Reporte Social. Principales Características del Uruguay Social". Montevideo.

MIDES-INJU (2010): "Juventudes en Uruguay. En qué andamos, cuántos somos". Contexto n° 3. Montevideo.

MIDES (2013): "Informe MIDES. Seguimiento y Evaluación de Programas 2011-2012". MIDES, Montevideo, octubre."

Moreno, M.; Rojo, V.; Chiossi, J.; Evans, T.; González, M.; Olivera, L. (2014): "Informe final de evaluación del programa Aulas Comunitarias". MIDES. División de Evaluación, Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM). Documento de trabajo N° 29, Agosto 2014

- Moscovici, S. (1961): "El psicoanálisis, su imagen y su público". Buenos Aires, Huemul.
- Mutuale, A. (2009): "Bernard Charlot y la práctica del saber". *Educere*, vol, 13, núm. 44, enero-marzo, pp 227-233. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Otálvaro, G.; Páramo, P. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio* [en línea] 2006, (marzo) : [fecha de consulta: 26 de mayo de 2010]. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102501>> ISSN
- Pardo, I. (2011): ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados?. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm.22, julio-diciembre, pp. 91-112. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. España
- Pardo, I. (2011a): "Innovaciones en diseños de investigación y criterios "bilingües" de validez". *Revista Estudios Sociológicos, Colegio De México*.
- Perera Pérez, M. (1998) "A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad". CIPS
- Prat, G.- Hein, P. (s/d) : La educación y el trabajo, algunas interrogantes para la sociedad uruguaya en la actualidad. En: www.rau.edu.uy
- Payá Rico, A. (2010): "Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro". ISSN 18889-4208. Universidad de Valencia.
- Rizo, M. (2006): "Conceptos para pensar lo urbano. El abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales". *Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos*. N° 6
- Rama, G.W; Filgueira, C. (1991): "Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos". Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud de la Dirección General de Estadística y Censos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. OPP – PNUD. Montevideo.
- Rodríguez, A. (2014): "¿Qué sentido tiene ir al Centro Juvenil? Representaciones juveniles sobre una política pública que propone la participación en un nuevo espacio de socialización". Tesis de grado Sociología. DS-FCS-UdelaR.
- Serbia, José María. (2007) "Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa." *HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V3*, pp. 123 – 146. Consultado en: www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005): "La construcción del marco teórico en la investigación social". En publicación: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.
- Sendon, M., V. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Sennett, R. (2003): "El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad". Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Terigi, F. (2009): "Segmentación urbana y Educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región". *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7, Número 4.

Terigi, F. (2007): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo.

Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Guillermina Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 205-238). Rosario, Argentina: Homo Sapiens

UNESCO (2012): “Completar la escuela. Un Derecho para crecer. Un deber para compartir”. Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa global por los Niños Fuera de la Escuela. Instituto Nacional de Estadística, UNESCO. Panamá.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje. ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En Guillermina Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 71-88). Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales Aprobada por la Conferencia mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Glosario

CB	Ciclo Básico
CBT	Ciclo Básico Tecnológico
PNET-CECAP	Programa Nacional Educación y Trabajo. Centro Educativo de Capacitación y Producción
CEIBAL	Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE	Consejo de Formación en Educación
CODICEN	Consejo Directivo Central
CSCC	Contexto Socio Cultural Crítico
DIEE	Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística
ECH	Encuesta Continua de Hogares
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
EMP	Educación Media Profesional
EMS	Educación Media Superior
EMT	Educación Media Tecnológica
EMTB	Educación Media Tecnológica Básica
ENAJ	Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud
ENJ	Encuesta Nacional de Juventud
ET	Educación Terciaria
FPB-C	Formación Profesional de Base-Comunitario
IFD	Instituto de Formación Docente
INE	Instituto Nacional de Estadística
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
PAC	Programa de Aulas Comunitarias
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
TC	Tiempo Completo
UAL	Unidad Alfabetizadora Laboral
UDELAR	Universidad de la República Oriental del Uruguay
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay (actual CETP)

Material complementario

CES – CECAP

Resolución

<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/pee/2013/adecuacurricular2009cecap.pdf>

VISTO: las presentes actuaciones relativas a la iniciativa de adecuación curricular elaborada para la población de jóvenes extraedad en CECAP, elevada por el Equipo Coordinador de Programas Educativos Especiales.

CONSIDERANDO: I) que la propuesta responde a una solicitud formal realizada por el Ministerio de Educación y Cultura, en relación a generar una propuesta curricular actualizada de ciclo Básico – Plan 2009 para la población de 15 a 20 años que atiende el Centro de Capacitación y Producción-CECAP.

II) que de fs.1 a 5, luce el texto a aprobar en el cual se detalla el Perfil del Egreso, la Estructura Curricular, la Interdisciplinariedad (espacio de coordinación, modalidad de docencia compartida, transversalidad, posible organización de horas compartidas), la tutoría, el espacio de coordinación, así como también la evaluación y el pasaje de grado.

III) que se entiende pertinente el planteo efectuado por el Equipo Coordinador de Programas Educativos Especiales.

ATENCIÓN: a lo expuesto.

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

Aprobar la Propuesta de Adecuación Curricular del Ciclo Básico Plan 2009 para la población de jóvenes extraedad que atiende el Centro de Capacitación y Producción (CECAP) del Convenio celebrado entre el CES y el MEC, elevada por el Equipo Coordinador de los Programas Educativos Especiales, que luce de fs. 1 a 5 de obrados.

ADECUACIÓN CURRICULAR CICLO BÁSICO Plan 2009
Año 2013 – Convenio CES – MEC (CECAP)

La presente propuesta responde a la solicitud formal realizada por el MEC en relación a generar una propuesta curricular actualizada de Ciclo Básico para la población de 15 a 20 años que atiende el Centro de Capacitación y Producción - CECAP -

PERFIL DE EGRESO

Como se ha señalado en la fundamentación el perfil de egreso toma en cuenta el tramo educativo que se certifica y se expresa en función de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes fundamentales .

El egresado de la Educación Media Básica a lo largo de su formación en este tramo obligatorio deberá:

- Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol pro activo, crítico, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde "saber para hacer" y el "hacer para saber".
- Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo.
- Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado a su contexto, local y/o regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- Valorar el vínculo del ser humano con el conocimiento, a través de aprendizajes permanentes, de manera que el crecimiento personal conlleve al crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Asignatura	MÓD. 1	MÓD. 2	MÓD. 3	tutorías	coordinación
Historia	2h DC+1h	2h DC+1h	2h DC+1h	1	2
Geografía	2h DC+1h	2h DC+1h	2h DC	1	2
Matemática	2h DC+3h	2h DC+3h	2h DC+2h	2	2
Idioma Español	2h DC+3h	2h DC+3h	0	2	2
Inglés	2h DC+2h	2h DC+2h	2h DC+1h	2	2
Dibujo	2h DC+1h	2h DC+1h	2h DC	0	2
Música	2h DC+1h	2h DC+1h	2h DC	0	2
Biología	2h DC+1h	2h DC+1h	2h DC+1h	1	2
Ciencias Físicas	2h DC+1h	2h DC+1h	0	1	2
Química	0	0	2h DC+2h	1	2
Física	0	0	2h DC+1h	1	2
Literatura	0	0	2h DC+2h	1	2
Ed. de la Sexualidad	8			0	2
F.C. y T.(*)	5			0	2

(*) Formación para la Ciudadanía y el Trabajo

Las cargas horarias de las asignaturas y los espacios de Tutoría y la coordinación se distribuirán de lunes a viernes, en frecuencias horarias diarias, con una duración de 45 minutos cada hora docente.

Interdisciplinariedad

El diseño curricular se articula en torno al concepto fundamental de interdisciplinariedad. Ésta se entiende como una construcción epistemológica y metodológica en la que participan interactuando los espacios singularizados de las disciplinas.

Este proceso de construcción interdisciplinaria se habilita en el formato curricular a través de:

a) el espacio de coordinación

Se establecen dos horas de coordinación para todas las asignaturas a fin de poder habilitar procesos que favorezcan una perspectiva profesional compartida, definición de criterios pedagógicos y la necesaria articulación entre los docentes.

b) la modalidad de docencia compartida

La organización del formato horario determina horas de docencia compartida que se organizarán en función de las necesidades del contexto y del proyecto curricular. A tales efectos se destina un mínimo de 2 horas de la carga horaria en las diferentes asignaturas.

Independientemente del mínimo establecido, todas las horas curriculares (incluyendo las de tutorías) podrán ser desarrolladas en régimen de docencia compartida, si así lo requiere la propuesta educativa elaborada por el colectivo docente.

c) la transversalidad

En los casos de Educación de la Sexualidad y Formación para la Ciudadanía y el Trabajo, en tanto espacios transversales, desarrollan toda la carga horaria en forma compartida.

La asignatura Formación para la Ciudadanía y el Trabajo tiene cinco horas asignadas para trabajar en forma transversal en los tres módulos. Las mismas se implementarán en relación a los proyectos curriculares planificados institucionalmente. El colectivo docente acordará la intervención de esta asignatura en los diferentes módulos.

El espacio de Educación de la Sexualidad tiene ocho horas asignadas para trabajar también en forma transversal. El Referente de Educación de la Sexualidad y el colectivo planificarán y acordarán las acciones a desarrollar en los tres módulos.

A continuación se presenta una posible organización de las horas compartidas entre las asignaturas:

<i>Asignaturas</i>	<i>Módulos</i>	<i>cantidad de horas</i>
Historia – Geografía	1, 2 y 3	2
Biología – C.Físicas	1 y 2	2
Biología – Física – Química	3	2
Dibujo – Música	1 y 2	2
Dibujo – Música – Literatura	3	2

Matemática, Idioma Español e Inglés

Estas asignaturas tienen también 2 horas de docencia compartida con las asignaturas que defina el colectivo docente de acuerdo a los proyectos curriculares. Esta definición podrá variar a lo largo del curso.

La elaboración de las programaciones curriculares de Matemática, Idioma Español e Inglés deberán adscribirse a la perspectiva interdisciplinaria planificada en Coordinación.

La tutoría

La tutoría se conceptualiza como un espacio curricular de potenciación del estudiante en las habilidades intelectuales y de promoción y consolidación de los saberes, conocimientos, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes generales y específicas del proceso de aprendizaje y no como un espacio de remediación o correctivo de falencias temáticas.

La institución procurará organizar estos espacios de manera que la estructura horaria permita el funcionamiento individual o colectivo de los docentes.

Para potencializar el espacio de tutoría será necesario la coordinación entre los docentes que tienen asignada esta finalidad, en cuanto a enfoque pedagógico, optimización del tiempo, estrategias facilitadoras, entre otros aspectos.

De la coordinación

Este espacio será destinado al trabajo colectivo de los actores: equipo directivo, docentes, y funcionarios administrativos.

La toma de decisiones consensuadas inherente al acto educativo - en el marco de la conducción pedagógica y del soporte administrativo- desarrollará la autonomía en la contextualización de los diferentes componentes del PLAN.

La dinámica de trabajo deberá tratar de lograr un ámbito de compromiso entre los docentes y la institución, un clima de disposición y satisfacción con la tarea, donde todos

por igual aporten a las actividades propuestas.

En el espacio de Coordinación se construirá una comunidad de aprendizaje basada en liderazgo pedagógico habilitante, compromiso del cuerpo docente, comportamiento ético profesional de todos los actores institucionales.

El tiempo de cada docente, fuera del aula comprende un trabajo coordinado de todos los actores educativos para construir currículo y comunidad.

De la evaluación y el pasaje de grado

En el primer semestre de implementación se tomará como referencia la normativa establecida para el Plan 2009 habilitándose un proceso de construcción colectiva con los actores involucrados para efectuar los ajustes que correspondan en atención a la especificidad de la propuesta.

Categorías analíticas según fuente de relevamiento

Categorías analíticas y preguntas según fuente de relevamiento de la dimensión estudiante

Dimensiones		Preguntas	Fuente	
			Entrevista	Encuesta
	Trayectoria educativa	¿Antes habías hecho Liceo/Utu? ¿Repetiste algún año? ¿Por qué razón?		
	Trayectoria laboral	¿Alguna vez trabajaste?		
	Actividades-intereses	¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando no estás en el aula?		
		¿Qué hacen tus amigos? ¿Estudian, trabajan?		

2.11 Categorías analíticas y preguntas según fuente de relevamiento de la dimensión Representaciones de la educación y el trabajo

Dimensiones		Preguntas	Fuente	
			Entrevista	Encuesta
Representaciones	Importancia de estudiar	¿Para qué te parece importante estudiar?		
		¿Pensás que es importante lo que se aprende en la escuela liceo?		
		Importancia culminar educación media		

		¿Considerás que es importante terminar el ciclo básico de Educación Media?		
		¿Tenés pensado terminar el ciclo básico de Educación Media?		
		¿En qué pensás te puede ayudar terminar el ciclo básico?		
		¿Qué es lo que no te gusta de estudiar?		
	Familia	¿En tu casa, tus familiares te hablan sobre la educación y lo que hacés acá en CECAP/PAC/FPB?		
		¿Qué te dicen? ¿Quieren que sigas estudiando, trabajando?		
	Buen alumno, profesor, jóvenes	¿Considerás que estudiar hoy es más fácil o más difícil que cuando tus padres estudiaban? ¿Por qué?		
		Pedirle que piense en quien para él es el mejor alumno de la clase y por qué entiende que es el mejor.		
	Formas de estudiar Aprender	Cuando tenés que estudiar para algún escrito o prueba, ¿cómo hacés, cómo estudiás? Lees de fotocopias, internet, te juntás con compañeros?		
		¿Cómo evaluás tu conocimiento en el uso de TIC...		
		¿Qué haces cuando no entendés lo que explica tu profesor/a, educador?		
		Cuando tenés que aprender algo nuevo, ¿cómo es más fácil hacerlo para vos: estudiando, haciendo ejercicios, practicando, etc?		
		Y en tu casa, ¿cuándo tenés deberes o algo que hacer para CECAP/PAC/FPB, quién te ayuda más con tus tareas?		
	Trabajo	¿Qué es para vos un buen trabajo?		
		¿Qué considerás importante para conseguir un buen trabajo?		
		¿Considerás que existen trabajos solo para hombres y sólo para mujeres?		
		¿Qué aspectos hacen a un buen trabajo...		
	Educación-Trabajo	¿Si consiguieras un trabajo con esas características continuarías estudiando?		
		¿Por qué existen jóvenes que no estudian ni trabajan?		

2.12 Categorías analíticas y preguntas según fuente de relevamiento de la Programas inclusión educativa

Dimensiones		Preguntas	Fuente	
			Entrevista	Encuesta
Programas inclusión educativa	Ingreso al programa. Motivos	¿Qué buscabas hacer?		
		¿Cuándo ingresaste?		
		¿Cómo te enteraste que existía?		

	Evaluación	Estudiar en CECAP,PAC, FPB es para vos (fácil, difícil, más o menos)		
		¿Qué es lo que más te gusta de CECAP/PAC/FPB?		
		¿Fue cómo pensabas que iba a ser?		
		¿Existe algún tema o información que te gustaría los profesores te hablaran en CECAP/PAC/FPB y no lo hacen? ¿Cuál/es?		
		¿Cuándo pensas en estudiar y en CECAP/PAC/FPB, qué es lo primero que se te viene a la mente?		
		¿Qué cambiarías de PAC/CECAP/FPB?		
	Infraestructura	Los salones, baños, comedores se encuentran en buen estado		
		El número de alumnos en las clases es adecuado		
	Relacionamiento	¿Cómo te llevás con los adultos del centro? ¿Y con los compañeros?		
		Me siento bien yendo a CECAP/PAC/FPB ya que tengo muchos amigos ahí		
		La relación entre los alumnos y los profesores/educadores es buena		
		Las burlas, insultos y peleas(físicas) entre compañeros son frecuentes en el CECAP/PAC/FPB		
		Si tengo un problema en CECAP/PAC/FPB existe un lugar al que puedo ir para que me ayuden		
	Utilidad de lo aprendido	¿Te parece que los temas que estudiás en CECAP/PAC/FPB son interesantes?		
		¿Crees que lo que aprendés en CECAP/PAC/FPB te servirá para seguir estudiando?		
		¿Cuáles son las más importantes que has aprendido? (a divertirme, conocer lugares, a escribir, a leer, etc)		
		¿Y actualmente qué es lo nuevo que aprendiste en CECAP/PAC/ FPB?		
		¿De lo aprendido en CECAP/PAC/ FPB, qué es lo que te ha servido más?		
		¿En qué aspectos considerarás que te servirá haber pasado por CECAP/PAC/FPB?		
	Diferencias con Liceo/Utu	En comparación con Liceo/utu estudiar en CECAP,PAC, FPB es		
		¿En qué se diferencia CECAP/PAC/FPB del Liceo/Utu?		
		¿En qué se diferencia cursar las materias dentro de CECAP/PAC/FPB del Liceo/Utu?		
		¿La forma de evaluar es igual a la del Liceo/Utu? ¿Son distintas?		
		¿Qué cambiarías de liceo/Utu?		
	Proyección	¿Qué tenés pensado hacer una vez que termines CECAP/PAC/FPB?		
		¿Qué te gustaría hacer después de terminar el CECAP/PAC/FPB?		