



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Facultad de
Psicología**
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología



TRABAJO FINAL DE GRADO-

Instituto: Psicología, educación y desarrollo humano.

**Sostener a la educación: Una mirada desde los programas
alternativos y los procesos de subjetivación en la Educación
Media.**

Estudiante: Florencia Puglia Morales CI: 4.076.942-0

Tutora: Prof. Adj. Claudia Lema.

Montevideo, Octubre 2015.

ÍNDICE:

Pág.

Resumen:.....	3
INTRODUCCIÓN:	4
CAPÍTULO 1: Contexto del Sistema Educativo.	5
1.1: Políticas Educativas Inclusivas.....	7
1.2: Caso Compromiso Educativo (CE) como política inclusiva.	12
1.3: Estrategias de Intervención (ENIA).	13
CAPÍTULO 2: Adolescencias y subjetividades	15
1.1: Adolescencia evolutiva.....	15
1.2: Adolescencia en la Posmodernidad.	16
1.3: Adolescencias y prácticas/instituciones educativas.....	17
CAPÍTULO 3: Procesos de subjetivación en la filiación educativa	18
Consideraciones finales:	22
Referencias bibliográficas:.....	25

Resumen:

La desafiliación educativa es un tema que se encuentra instalado a nivel internacional. Uruguay no escapa a esta realidad. El presente trabajo, se propone indagar y reflexionar acerca de la temática de la permanencia educativa dentro del marco de la Educación Media, especialmente de adolescentes y jóvenes. Se describirán algunos de los programas que abordan esta temática. Dicho trabajo se divide en tres capítulos. En el primer capítulo proponemos un recorrido por diferentes estudios realizados frente a la significativa desafiliación al sistema educativo de jóvenes y adolescentes. Para poder indagar sobre esta temática, se realizará una breve conceptualización de las políticas públicas. En el segundo capítulo se procura abordar a la adolescencia desde un enfoque distinto al clásico, articulando algunos de los cambios que se han producido en la posmodernidad. Por último, en el tercer capítulo trabajaremos problematizando algunos de estos cambios que se producen en el marco de la modernidad y la incidencia que tienen en las producciones de subjetividad. Se intentará analizar y articular sobre los procesos de subjetivación, con las nuevas formas de concebir la enseñanza y de pensar la educación de estos jóvenes y adolescentes de hoy.

Palabras claves: Adolescencia-Educación Media-filiación-procesos de subjetivación.

INTRODUCCIÓN:

La presente monografía, se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado, correspondiente al Ciclo de Graduación del Plan 2013, el cual es instrumentado por el Instituto de Psicología de la Educación y Desarrollo, bajo la tutoría de la Prof. Adj. Claudia Lema.

La elaboración del mismo parte de una pasantía desarrollada en una Institución Educativa, en el Liceo Nº 2 de Solymar Norte. Participando de esta experiencia en el Programa Compromiso Educativo, acompañando durante un año a estos estudiantes, junto con los referentes pares en los espacios de referencia. Desde el programa, el objetivo consiste en que el estudiante pueda continuar con sus estudios. A través de los datos obtenidos de la segunda Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (en adelante ENAJ) llevada a cabo en 2008, (desde el programa Infamilia perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social junto al Instituto Nacional de la Juventud) se obtiene que el 48.0 % de los jóvenes entre 20 y 24 años y el 57,8 % entre 25 y 29 años declara haber abandonado sus estudios, habiendo iniciado la educación media.

En otro de los apartados se reflexionará sobre los procesos de subjetivación en estos jóvenes, la relación docente-estudiante, así como los diferentes significados y sentidos que se producen dentro de este encuentro. Se trabajará con varios autores que plantean los procesos de subjetivación, destacando el acompañamiento al estudiante en su trayectoria educativa.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Uruguay en materia de educación ha presentado diferentes procesos de transformación, desde sus inicios hasta la actualidad. El sistema educativo propone el libre acceso a todos los ciudadanos del país a la educación, siendo el acceso gratuito y obligatorio; mientras que el Estado es el garante de todos los sujetos de derecho. Uno de los postulados de la ley de educación vigente 18.437, aprobada en diciembre de 2008, establece en el Art. 1 lo siguiente:

“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.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEEd-, 2014, p. 43).

En este sentido, hacemos referencia al marco legal en que se plantea la educación en el medio uruguayo. Hasta comienzos de los años 70, se consideraban obligatorios los seis años de Educación Primaria, esto fue establecido en la Constitución de 1967, presente en los artículos 70° y 5° de la Ley N° 14.101 DE 1973, señalando la obligatoriedad de los primeros 3 años de la Educación Media Básica (EMB). Posteriormente, en el año 2008, ha sido revisado y modificado el diseño institucional del Sistema Educativo Uruguayo, promulgándose una nueva Ley General de Educación N° 18.437. Se introducen nuevos conceptos en base a las normativas que se estaban aplicando hasta ese entonces. Una de las finalidades que se propuso fue es extender la obligatoriedad de la educación formal a tres años de la Educación Media, conocida como Educación Media Superior (EMS). De esta ley, nos interesan señalar los siguientes artículos: 1° el derecho que se le otorga a la educación y a la función del Estado como facilitador en este proceso de continuidad educativa. En el 2° artículo se plantea:” Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”. (Ley N° 18.437, 2008).

Según Mancebo (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E. 2013) el “sistema educativo uruguayo presenta un diseño institucional peculiar y complejo” (p.163). Integrado por la Administración Nacional Pública (ANEP), responsable de formular e implementar políticas de índole educativas en los siguientes ciclos. Uno de los mayores desafíos que presenta es el tránsito entre ciclos. Podríamos decir, que es prioritaria la coordinación entre los ciclos al ser necesaria la comunicación entre las propuestas. A continuación, mencionaremos brevemente como se componen los ciclos: ciclo inicial comprendido entre los 4y 5 años. El Ciclo de Primaria va desde los 6 a los 11 años. El Ciclo de Educación Media, abarca desde los 12 a 18 años y la formación docente. A su vez, quien dirige a la ANEP es el Consejo Directivo Central (CODICEN).

Consecuentemente, surge reflexionar sobre cuáles son los factores o elementos que dificultan la práctica. Si bien los objetivos señalados en la nueva Ley de Educación General resultan claros y precisos, se presentan interrogantes acerca de la práctica educativa y de los objetivos planteados como desafíos a ser implementados. A partir de lo expuesto, nos preguntamos: ¿Cuáles son los factores que interfieren en la permanencia educativa de estos jóvenes?.

Ahora bien, el 32,9 % de los adolescentes y jóvenes, según ENAJ (2008), menciona haber dejado los estudios por comenzar a trabajar, presentando mayor incidencia sobre el sexo, ya que son más los varones que las mujeres. A grandes rasgos, podemos deducir que quiénes presentan mayor desvinculación son los jóvenes varones a la educación formal al tener que incorporarse al mercado de trabajo, dada la temprana convivencia entre parejas e hijos. Otro de los motivos que se reflejan en este estudio, es la falta de interés presente de parte de los jóvenes por las temáticas que se plantean o por considerarlas difícil académicamente. La ENAJ (2008) realiza un segundo informe, en relación a la desafiliación educativa en base a jóvenes y adolescentes que repitieron en la educación media a causa del mal rendimiento, inasistencias y el desinterés de las temáticas. De los resultados que se desprenden de las entrevistas, encontramos algunas de las siguientes causas: la relación con los docentes, por no enseñarles bien, o por entender que no se preocupaban lo suficiente, el hecho de haber repetido o haberse desvinculado de la educación media; ya sea por la transición entre el ciclo de primaria y la educación media.

En consonancia con los datos obtenidos, entendemos que es pertinente atender a lo que se despliega a través de las respuestas de los jóvenes, como herramientas de trabajo, para intentar comprender algunos de los factores, de forma de problematizar y reflexionar sobre el escenario actual.

Retomando el contexto en el que surgen las reformas educativas, específicamente en relación a los antecedentes, podemos agregar que desde el año 1995 vienen produciéndose estos cambios, debido a diferentes reformas que fueron aconteciendo. Es así que de 1995 al 2000 surge la Reforma del Sistema Educativo. Posteriormente, en 1996 se produce la reforma de Ciclo básico. Entre el año 2000 y 2005, hubo una intención de poder reformar Segundo Ciclo, a cargo de Javier Bonilla. En este sentido, teniendo en cuenta el escenario, se produce en el 2005, uno de los mayores índices de desafiliación. Frente a esta situación surge la necesidad de crear un Programa de Impulso de la Universalización de Ciclo Básico, que permitiera reflexionar sobre el fenómeno de la reinserción educativa.

En el apartado siguiente, haremos un breve recorrido por algunos de los programas alternativos que fueron creándose, con el fin de acompañar al estudiante en su trayectoria educativa y de esta forma el Estado tener la responsabilidad de mejorar la calidad de la enseñanza, siendo uno de sus principales objetivos. Para que se produzcan cambios entre los actores institucionales en sus prácticas, es de suma importancia que se originen transformaciones en la base estructural de las reformas educativas que existen hasta ese entonces.

1.1: Políticas Educativas Inclusivas.

A partir de 2005 en materia educativa, han tomado protagonismo nuevos organismos en el área de las políticas sociales. Uno de los organismos es el Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (INAU), el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) y el Programa Infamilia. Son políticas de carácter educativas inclusivas, que se encuentran bajo el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Funcionan a su vez coordinadas con la ANEP.

En este sentido, nos resulta interesante el trabajo realizado por la autora Mancebo, (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) para comprender el funcionamiento de estas políticas dentro del sistema educativo. Esto se correlaciona con la configuración

institucional que presenta el sistema educativo nacional, caracterizado por su complejidad por diferentes motivos. Este sistema, se encuentra conformado por los diferentes organismos y por los actores que lo integran, una de sus tensiones y complejidades que presenta, es la falta de coordinación y comunicación entre todos los organismos. En este punto, creemos que todas estas características son cruciales y determinan el buen funcionamiento del sistema. Siendo una de las dificultades que presenta el mismo, la desarticulación visible en las diferentes propuestas. Es así que creemos necesario un enfoque interinstitucional, con la participación de todos los actores contribuyendo al diálogo, evitando caer en estas desarticulaciones.

Desde esta perspectiva, uno de los factores importantes para que una política educativa pueda ser aplicable y continua en el tiempo es la estabilidad. Según Stein y Tomassi (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) afirman que es crucial que una política pública sea estable en el tiempo para ser una política de calidad. Definen a la estabilidad “como a la capacidad de los actores políticos para concretar y hacer cumplir acuerdos intemporales que permitan preservar ciertas políticas fundamentales (políticas de Estado) más allá del mandato de determinados funcionarios públicos o coaliciones” (2006, p 143). Así mismo, para que se genere coordinación entre las acciones, será prioritario, contar con factores como la adaptabilidad, coordinación y coherencia. La adaptabilidad entendida como coyuntura de carácter económico y social. Definiéndose a la coordinación como:

el proceso mediante el cual se va generando sinergia entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de gestión pública, al mismo tiempo que en dicho proceso se va construyendo (o re-definiendo en caso de su pre- existencia) un sistema de reglas de juego formales e informales, a través de los cuales los actores participantes encuentran fuertes incentivos a cooperar, más allá de sus intereses e ideologías particulares, habitualmente en conflicto entre sí. (Repetto, 2006:42)

Por lo antedicho, Mancebo (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) señala que se generan ciertas tensiones que podrían llegar a afectar la coordinación, articulación e integralidad de las políticas educativas nacionales. Reflexionamos en la necesidad de integrar a las familias como participes de este proceso, que permitan como proponen los autores López y Corbetta (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) “articular las acciones propiamente educativas con otras que aseguren el adecuado desarrollo social, y el acceso a las familias a niveles de bienestar adecuado”(p. 314).

Es importante poder trabajar con la familia, al ser el primer grupo de pertenencia que forma parte el sujeto. Actualmente, nos encontramos frente a un momento de inestabilidad familiar según plantea Giorgi (2007): “asistimos así a la crisis de uno de los dispositivos tradicionales de protección y socialización de los niños, niñas y adolescentes. Esto configura la denominada “fragilización del mundo adulto”. (s.f). Inicialmente, los jóvenes se identificaban con el adulto, es a partir de los cambios que mencionábamos, que desencadenan la fragilización del mundo adulto como afirma el autor. El adolescente se identifica de acuerdo a su cercanía etaria, con su grupo de pares. Sin lugar a dudas, la interacción de la familia con la institución es de suma importancia.

A partir del Proyecto “Derecho a la educación y obligatoriedad de la educación media en Uruguay: desafíos pendientes y alternativas abiertas” (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) en este sentido destacamos, dos posturas diferentes respecto a las familias. Por un lado, se hace referencia a las familias desvalidas, entendiéndose por familias que no valorizan la educación de sus hijos, en este sentido no promueven su continuidad educativa. Por otra parte, señala las familias como potenciales, en el sentido que contribuyen con la participación activa y se incorporan al proyecto educativo de esta forma, favoreciendo al joven mediante el acompañamiento en este proceso. A grandes rasgos, consideramos en este punto que el lugar de la familia es significativo como referente en las prácticas educativas. En este punto, es importante trabajar con la articulación y comunicación de las tres figuras: estudiantes, docentes (y demás actores pertenecientes al campo educativo) así como el grupo familiar. Podemos decir que dada la fragmentariedad de las instituciones, la crisis del dispositivo familiar, así como la desarticulación entre las políticas planteadas, será necesario apuntar a la integralidad de las políticas educativas inclusivas y trabajar sobre la accesibilidad con la colaboración de todos los actores. Es decir, ante este escenario, pensamos que es un gran desafío a realizar de acuerdo a la complejidad de la tarea y para lograrlo será necesario partir del trabajo también de la interinstitucionalidad.

Por su parte, Pressman y Wildavski (citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) afirman que a la hora de implementar políticas públicas será fundamental “la interacción entre el establecimiento de los objetivos y las acciones emprendidas para alcanzarlos” cuantos más actores administrativos, políticos así como económicos inmersos en la política, van a ser más las posibilidades de obtener buenos resultados. (p 691). Resaltamos la importancia de comprender a las políticas públicas como un proceso complejo, incluyendo momentos cortos, medianos y a largo plazo. Integrado por los

objetivos así como por los instrumentos al momento de ser implementados como políticas públicas o no, sin descuidar en todo este proceso la importancia de realizar evaluaciones, que permita ir revisando como se viene desarrollando el proceso.

Parafraseando el planteo de Fernández T. y Ríos A. (2014) desde el año 2007, se incorporan nuevas políticas educativas de inclusión. Se destaca el aumento de la oferta educativa, estableciéndose nuevos programas con nuevos objetivos, distintos a los que plantean los programas tradicionales en su organización ya sea curricular como organizacional. Se mencionan a continuación algunos de estos Programas: Formación Profesional Básica (FPB) presente en escuelas técnicas de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTU). Así como la Formación Profesional Básica, a cargo de organizaciones no gubernamentales (ONG), si bien son reguladas por la UTU. El Ciclo Nocturno 2009 de Secundaria. Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET). Por su parte, el Programa Aulas Comunitarias desarrolladas por ONG y reguladas por el Consejo De Educación Secundaria (CES). La opción de Aulas Comunitarias, se extiende al primer año; luego podrán elegir para continuar cualquiera de las diferentes opciones que desarrollamos, que les concederán la misma acreditación formal.

Dentro de la Educación Media Superior, se introduce un Plan de Bachilleratos Diversificados Reformulación 2009 “Martha Averbug”. Siendo una propuesta educativa, que se crea con el fin de otorgar respuestas a una de las problemáticas que hacen frente los jóvenes y adultos que se encuentran en condicionamientos laborales. Esta propuesta, posteriormente se extiende al sector privado mediante la idea de “bachillerato acelerado” (Fernández T. y Ríos A., 2014). Se producen diversos cambios mediante estas segundas alternativas como medidas estratégicas, que apuntan paulatinamente ampliar la oferta educativa, promoviendo la continuidad educativa, flexibilizando nuevas modalidades de cursada. Se proponen grandes objetivos a desarrollar, destacando los siguientes: hacer foco a jóvenes y adolescentes escolarizados, pero que sin embargo peligran su situación académica o social, con posibilidades de dejar el curso. Así como también reinricular a quienes ya se alejaron de la educación formal, no llegando a completar el nivel en el que se encontraban transitando.

Siguiendo el planteo de las autoras anteriormente mencionadas, podemos decir entonces, que en la suma de todas las alternativas que se le ofrecen al adolescente a elegir para su continuidad educativa, nos encontramos con 264 trayectorias curriculares. Además de los cursos técnicos así como los de Formación Profesional de Media Superior. Al elegir por esta modalidad, deberán de cursar un año más y de esta forma

acceder al Bachillerato Profesional. En este sentido, el joven podrá elegir la modalidad que desee cursar y mediante que combinación hacerlo.

En relación a los Programas que se proponen, destacamos los siguientes: Programa de Aulas Comunitarias (PAC), el Programa de Formación Profesional de Base (FPB), el Programa Uruguay Estudia (UE), el Plan nacional de Educación y trabajo (PnEt-CECAP), Compromiso Educativo, +Centro. Son Programas focalizados como políticas de educación inclusiva. Coinciden todos los programas, en que la formación docente es fundamental como estrategia al momento de inclusión. Será necesario hacer hincapié en la búsqueda de integrar nuevas formas de enseñanza, que resulten motivacionales para los estudiantes. (Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013). A pesar de contar con todas estas nuevas alternativas que se le ofrecen al joven, a través de las políticas de educación inclusivas, nos encontramos aún con uno de los desafíos más complejos, integrado por los factores que hemos venido desarrollando y que repercuten a la hora de tomar la decisión de parte de los jóvenes de continuar o no estudiando.

Es por esta razón, que consideramos fundamental atender a quiénes presentan mayor vulnerabilidad. Tyack(citado en Filardo, V., y Mancebo, M. E, 2013) menciona que será necesario desmontar ese “único y mejor sistema” integrado por el alumno ideal que representa la totalidad, sino un pequeño y selecto grupo social. El Sistema Educativo Público de Uruguay, tiene la pretensión de institucionalizar a quiénes presentan mayor vulnerabilidad, al ser quiénes presentan mayor desvinculación del sistema educativo.

Son analizados aquellos factores que puedan incidir de forma negativa en la trayectoria educativa. Si bien Fernandez (2009) entiende que uno de los principales riesgos de desafiliación en la transición es la experiencia de eventos intermedios clasificados de riesgo. La implementación de esta política, depende de las capacidades de organización de cada centro y de todas las variables que puedan presentarse propias de cada institución. Uno de los objetivos estratégicos que venimos desarrollando es aumentar la oferta educativa. Según ENAJ (2008) uno de cada cuatro jóvenes entre los 24 y 29 años había ingresado en 2010 a la EMS (24%). Con todos estos cambios, se generan movimientos que repercuten en el sistema educativo, es por esto que consideramos pertinente evaluarlos, así como analizar su implementación en el transcurso de su accionar, al ser cambios producidos recientemente será necesario visualizar su efectividad en el transcurso del tiempo.

1.2: Caso Compromiso Educativo (CE) como política inclusiva.

Seguendo a Mancebo (citado en Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014) CE forma parte de una política de inclusión. Uno de sus propósitos es aumentar la probabilidad de finalizar la Educación Media Superior. Es de carácter interinstitucional participando: (ANEP, INAU, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), MIDES y la Universidad de la República (UDELAR), 2011). Como mencionan Fernández & Pereda (2010) (citado en Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014) se encuentra compuesto por incentivos extrínsecos como intrínsecos. Conformado por las becas, los acuerdos educativos y los Espacios de Referencia (ERP), los cuales se encuentran articulados. El Acuerdo Educativo consiste en un acuerdo entre las tres partes, se promueve apoyar al joven comprometiéndose a acompañarlo en este recorrido. Si bien no es un requisito para ingresar al espacio. Mientras que los Espacios de Referencia, constituyen espacios abiertos, conformados por los referentes pares y los referidos. Otro de los actores que forman parte del programa, es el Articulador Pedagógico, como referente del programa en la Institución, mientras que el Articulador de Cercanía, es quién acompaña y organiza el proceso de diferentes instituciones. Con la instalación de CE se produce un cambio relevante en relación a las oportunidades educativas. Hasta ese momento encontrábamos Programas como Aulas Comunitarias, Casa Joven, posteriormente serán los Centros Juveniles.

Como expresa Cardozo (citado en Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014), Uruguay presenta una seria dificultad en la culminación de la EMS y un estancamiento con respecto a la acreditación. Estas dificultades se las relaciona, con una posible discontinuidad académica tanto sociales como institucionales entre los dos niveles de la EM y la transición entre los ciclos.

Es en el 2011, bajo la administración de Mujica, se acciona este Programa. Uno de sus objetivos es poder reducir el riesgo de desafiliación, potenciando sus trayectorias educativas de manera que permitan aumentar sus creditizaciones. (Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014, p. 105). En sus comienzos, se realizaba una selección de barrios con déficit sociocultural, para luego pasar a integrar los centros educativos de secundaria o UTU. De estos centros, el criterio de selección es atendiendo a quiénes presentan un mayor riesgo de vulnerabilidad social. (ANEP, 2014).

Cuando se crea el Programa CE, se estima que es el año en el cual se produce la mayor tasa de abandono. En el transcurso de los siguientes años 2012 y 2013 se extiende, cubriendo los tres años de nivel. En 2012 se prolonga para alumnos que estaban cursando segundo año, mientras que en el 2013, abarca los tres años. (Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014). La Unidad de Gestión del Programa, establece ciertos criterios de selección en relación al riesgo curricular: según el número de asignaturas pendientes a ser aprobadas. Que trabajen de forma o no remunerada; así como situaciones de embarazo o hijos a cargo y así mismo a estudiantes que presenten discapacidad. DINEM (citado en Fernández T. y Ríos A. (eds.), 2014). Participan varias instituciones vinculadas a la educación (MEC, MIDES, ANEP, INAU Y UDELAR, 2011). Esta propuesta interinstitucional, apuesta y tiene como objetivo la permanencia de los adolescentes y jóvenes en el sistema de enseñanza, promoviendo fortalecer las trayectorias educativas, logrando alcanzar la EMS. (ANEP-MIDES, 2013). Al ser un espacio de carácter no obligatorio, le otorga características propias, siendo abiertos y dinámicos en sus propuestas. Se trabaja con las demandas, deseos e inquietudes de los jóvenes, adquiriendo características propias que lo definen como dispositivo llevado a cabo en espacios no estructurados. Se enfatiza en la posibilidad de trabajar fuera del aula, utilizando todos los espacios que sean posibles de forma de no delimitar siempre el encuentro al trabajo dentro del aula como estático. Si bien cada institución posee características propias que la definen como tal y determinarán sus peculiaridades.

1.3: Estrategias de Intervención (ENIA).

Al hablar de adolescencia y de programas alternativos que abordan la permanencia educativa, debemos hablar de ciertas normativas y programas de apoyo como es la propuesta de la (ENIA) comprendida del 2010 al 2030. Este Programa se ejecuta a través del Ministerio de Desarrollo Social y por el Gobierno Nacional. Se encuentra compuesto e integrado por todos los organismos que forman parte del Poder Ejecutivo, así como por entes autónomos y servicios descentralizados, relacionados en esta área.

En el 2008, el Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia (CCE) promueve que se definan estrategias y objetivos. Estos permitirán diseñar políticas públicas orientadas en la infancia y adolescencia en los próximos 20 años. (Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia (ENIA, 2008). En este sentido, se

proponen varios desafíos que se irán desarrollando a lo largo de todos estos años pautados. Fueron pensadas las estrategias políticas públicas de infancia y adolescencia, que se deberán confeccionar durante todo este periodo, pensando en metas a corto, mediano y largo plazo. Será necesario precisar cuáles serán las metas, definir los recursos y herramientas que se diseñarán a lo largo de este Programa de Apoyo; para que puedan ser aplicadas en nuestro país en conformidad con las instituciones que la integran y con la sociedad.

Desde el punto de vista de las políticas públicas educativas, se ven reflejados en este Programa los lineamientos estratégicos que contribuirán a entender el escenario actual a través del análisis de evidencias empíricas relacionadas con logros que ha presentado Uruguay, entre 1990 y 2008. Se propone el trabajo sobre la cobertura, los egresos, la calidad de los aprendizajes así como la equidad. En este sentido, será necesario atender a los resultados educativos que se han desarrollado en las últimas dos décadas. Se hace hincapié en las elevadas tasas de abandono, principalmente en la educación media, considerándose un problema principal que afecta el sistema educativo uruguayo y la incidencia que tiene frente a las oportunidades laborales sobre los jóvenes al momento de poder insertarse laboralmente. Esta situación, genera repercusiones al presentarse limitaciones frente a la búsqueda de un puesto laboral y favorecen a que se continúen reproduciendo las mismas condiciones de pobreza.

La deserción es considerada como un fenómeno complejo, que necesitará tener una mirada multidimensional para ser abordado. Siguiendo este lineamiento, De Armas (2003) señala que ante un fenómeno complejo como el de la deserción, no se puede ensayar una estrategia unidimensional, y menos aún esperar una solución rápida o simple. En este sentido, la transición entre ciclos puede responder a este fenómeno, ya que la educación media depende de lo que suceda en educación primaria, así como lo que ocurre en la enseñanza preescolar responde a lo que sucedió en los primeros años de vida. El hecho de no asistir más a clases, no incluye solamente lo meramente académico, sino que consecuentemente el joven al tomar distancia de estos espacios institucionales, deja de pertenecer a las instituciones y a sus grupos de pares. En esta etapa que atraviesan, frente a los cambios significativos que vivencian, la incertidumbre aparece como una constante.

Julio Castro (1949) hacía alusión a este concepto sobre la coordinación entre los ciclos de Primaria y Secundaria. Al expresar lo siguiente:

“Hay un hecho claro, clarísimo, que debe servir de punto de partida: el alumno, en todo su proceso educativo, es una continuidad que avanza desde la clase jardinera hasta el fin del liceo. Este proceso sin embargo, está hoy fraccionado como si fuera dos trozos de carretera unidos por un puente roto”. (p. 3).

En el próximo capítulo, puntualizaremos sobre la etapa que transita el joven y la importancia para sí el pertenecer a un grupo de pares. Esto le confiere el poder de tomar la decisión de con quién identificarse, así como la seguridad y la autoestima que le genera el pertenecer y ser reconocido por este grupo.

CAPÍTULO 2: ADOLESCENCIAS Y SUBJETIVIDADES.

1.1: Adolescencia evolutiva.

“Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desdeñan la autoridad, no tienen ningún respeto por sus mayores y charlan en vez de trabajar. Ya no se ponen en pie cuando un adulto entra en la habitación en donde se encuentran. Contradicen a sus padres, en la mesa se apresuran a engullir los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros.” Sócrates, siglo V A.C

La Adolescencia ha presentado desde sus inicios, grandes cuestionamientos relacionados a ser considerada o no como una etapa en tránsito, del pasaje de la pubertad hacia la adultez. Siguiendo este pensamiento Amorín (2008) sostiene que “debemos concebir la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinamismos psicosociales extremadamente específicos, y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez” (p. 124). De esta forma, coincidimos en que es una etapa importante en relación al ciclo vital del individuo, al desplegarse nuevos acontecimientos y cambios, dando lugar a nuevas posibilidades que acompañaran al individuo en su pasaje hacia la vida adulta.

Ahora bien, entendemos que no todos los jóvenes tienen los mismos tiempos, ni la misma forma de atravesar este período. Tomando en cuenta estas ideas, Dávila León. O, propone en su artículo, que a partir del abordaje del campo de estudio en lo referido a adolescencia y juventud;

No resulta una novedad, pero si una necesidad, el pluralizar al momento de referirnos a estos colectivos sociales, es decir, la necesidad de hablar y concebir diferentes “adolescencias” y “juventudes”, en un amplio sentido de heterogeneidades que se pueden presentar y visualizar entre adolescentes y jóvenes. (Dávila León. O, 2004, p.83).

Nos parece significativo agregar en relación a este período, que en este pasaje de la infancia hacia la adultez, el adolescente atraviesa varias experiencias de crisis. De lo mencionado, nos interesa destacar el valor de la crisis para entender el funcionamiento del adolescente en esta etapa, caracterizada por la inestabilidad psíquica, que creemos que es necesaria para su posterior pasaje hacia la adultez. Será necesario cuestionarse sobre todos estos cambios. Marcelo Viñar (2009) ve a la adolescencia como una época de necesaria inestabilidad psíquica: para que sea saludable, la adolescencia tiene que estar acompañada de crisis y angustia.

En este sentido, nos permite acercarnos a comprender el rol del adolescente en interacción en las instituciones educativas, al compartir este espacio, junto con sus pares, y con todos los actores que conforman parte de la institución. Viñar (2009) entiende que esta etapa comprende el período desde los 12-13 años hasta los 16-17.

1.2: Adolescencia en la Posmodernidad.

“En una civilización neo-oral o audiovisual con predominio de lo icónico en que la lectoescritura y el libro decaen relativamente como medio de impresión sensorial frente al disco, el cassette, el video, el compact” (Bayce, R.2002, p.4).

Esta etapa, ha presentando a lo largo de la historia infinidad de cambios, que han sido acompañados a todas las transformaciones que se han producido en la sociedad. Nos interesa dirigir la mirada a la adolescencia como parte de la cultura actual postmoderna en la que estamos inmersos. Entendemos que los adolescentes responden de acuerdo a la producción de significados actuales. Los cambios que se manifiestan en esta etapa, están relacionados con las transformaciones que ha tenido la concepción de acuerdo a cada época. No es lo mismo un adolescente postmoderno que un adolescente de los años 60. Creemos que responden a todas las variables del momento en el que se producen y de las condiciones específicas de ese momento.

Proponemos a continuación poder pensar a este adolescente ligado a las modificaciones, articulándolo con los avances tecnológicos, que desencadenan nuevos usos y un nuevo espacio temporoespacial. Pensar en esta concepción, nos permitirá comprender el por qué el sistema educativo se encuentra desactualizado. Se produce un cambio en la forma de vincularse entre los docentes y estudiantes, al resultarles aburrida la forma de enseñanza. Nos encontramos frente a una época de la instantaneidad relacionada con lo fugaz, con lo efímero, produciéndose como consecuencia nuevos sentidos y significados dentro de la estructuración de la subjetividad.

Uno de los autores que hace mención a estos cambios es Bayce, 2002(citado en UNICEF 2003)

“Un ascético, distante, sublime y bien comportado docente, por más saber que tenga sobre contenidos, por más cuidado que ponga en la preparación de clase, y por más convicción con que aderece su conocimiento y pedagogía está derrotado a priori”. (p.6). Desde el marco educacional, Bayce (2002) hace referencia a la importancia poder reconocer la influencia que tienen los medios de comunicación al momento de acercarnos a los jóvenes.

1.3: Adolescencias y prácticas educativas.

Los roles del docente con el estudiante entran en conflicto .Se hace hincapié en que el estudiante juegue un papel activo en su aprendizaje. En el caso de los programas alternativos que hemos venido desarrollando, destacamos la cercanía etaria que presentan, al ser ambos estudiantes, generando entre sí un acercamiento, un entendimiento mayor y un reconocimiento como pares.

Nos parece interesante el pensamiento que propone Silvia Duschatsky (2013) sobre el problema de los encuentros. Al hacer referencia al problema, nos hace pensar en lo que se genera dentro de un encuentro, nos habla de la importancia de cuestionar la forma en que dispongo el espacio, por ejemplo dentro del aula. Dejando a un lado los supuestos, cuando hablamos sobre los desafíos que se asumen como docente. No por insistir con la regla, con lo que se debe de implementar indicado por el programa de enseñanza, nos olvidemos de pensar en que es lo que se quiere compartir con los estudiantes. Desde el marco educativo, haciendo referencia a un sistema de relaciones, Duschatsky (2013) plantea que:”la escuela necesita un pensamiento filosófico” (pág 13)

refiriéndose a la idea de hacerse problema que mencionábamos al comienzo, abrir una zona de diálogo que habilite la investigación, que aborde las inquietudes al problema de los encuentros. De este pensamiento infiere que el problema es la gran solución, alegando: “pensar es pensar problemas y no soluciones”(Duschatsky, 2013 p. 14).

Dentro del aula, en el marco de las instituciones educativas, se dejan de lado los modos de sentir y de vivir. Se insiste con los procesos de enseñanza en desuso. De este modo nos dice Giorgi:

(...) muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente.(Giorgi, 2012, p.23).

CAPÍTULO 3: PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA FILIACIÓN EDUCATIVA.

“El profesor habla acerca de la realidad como si fuera inmóvil, estática, compartimentada y predecible. De lo contrario habla de un tópico completamente ajeno a la experiencia existencial de los estudiantes. Su tarea es “llenar” a los estudiantes con los contenidos de su narración, contenidos que están desligados de la realidad, desconectados de la totalidad que los engendró y que le podrían dar sentido. Las palabras son despojadas de su forma concreta y se convierten en una verbosidad hueca, alienada y alienadora”.

(Freire, 1972, p.57)

En este apartado, la propuesta es adentrarnos a reflexionar sobre la noción de subjetividad de los jóvenes y adolescentes en la filiación educativa. Desde este lugar, nuestra intención es mencionar los procesos de subjetivación que se producen en las prácticas de enseñanza. Nos resulta imprescindible para comprender algunas de las dimensiones que se producen dentro de estas prácticas, resaltar a la adolescencia, como etapa significativa en la vida de estos jóvenes, al ser ellos los protagonistas de todos estos cambios que se producen. Al darse estas modificaciones, consecuentemente se generan cambios subordinados a la construcción de la subjetividad; entendiéndose como forma de estar en el mundo.

Siguiendo a Corea, C y Lewkowicz, I (2005) “la subjetividad es la serie de operaciones que son realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo”. (pág 48). En este sentido, hacen referencia a la idea de que la subjetividad es una configuración de carácter práctico, comprendida por todas las operaciones repetidas, inventadas, obligando a los sujetos a permanecer dentro del dispositivo. La subjetividad se instituye reproduciéndose, de igual forma que se reproduce el dispositivo. Con respecto a esto, consideramos que las condiciones actuales han cambiado, tanto el dispositivo como la forma de estar el sujeto en el mundo. El sujeto devenía por la acción de los dispositivos como la familia y la escuela. La familia ha presentado rupturas como institución. Frente a estas rupturas, se ven debilitados los vínculos familiares, generando nuevos roles y nuevas relaciones. En este proceso, el adolescente se identifica con su grupo de pares, produciéndose cierto alejamiento con su grupo familiar y un acercamiento hacia la institución y sus grupos de pertenencia, con quienes se identifica y comparte su cotidianeidad.

Las instituciones educativas transcurren durante la vida de estos jóvenes. Es decir, que el sujeto como la institución, se necesitan y se construyen entre sí, siendo un vínculo que se encuentra en un intercambio constante. (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1992). Nos detenemos a pensar en que, si bien ambos conviven en espacios comunes, se presentan ciertas tensiones dentro de esta convivencia educativa. En este orden, nos interesa reflexionar sobre estas tensiones que constituyen el quehacer cotidiano tanto de jóvenes como de docentes. Podemos identificar algunos de los cambios producidos en el encuentro dentro del aula. Articulando una de las líneas de análisis que venimos desarrollando, podemos decir que el adolescente ha presentado cambios psicosociales, producto del marco sociohistórico cultural. Nos encontramos frente a un debilitamiento de parte del docente como figura de autoridad. Aún persisten lógicas, que responden a normas y prácticas institucionales, que al no haber sido modificadas entran en conflicto con un nuevo escenario. Esto nos acerca a reflexionar, que se producen modificaciones en torno a los vínculos, entre docentes y estudiantes al encontrarnos frente a una crisis del sistema educativo, enfatizando en el trabajo con los estudiantes desde lo académico a través del conocimiento y el aprendizaje. De esta forma se deja de lado al estudiante como sujeto afectivo.

Por otra parte, consideramos necesario que el docente se encuentre en continua formación, para que de esta forma pueda generarse un acercamiento en el vínculo entre ambos. A partir de lo expuesto podemos decir, que la historia de cada sujeto se desarrolla en instituciones, mediante el pasaje de una institución a otra. El grupo familiar

aparece siendo uno de los primeros pasajes obligatorios como institución que se le impone al sujeto. En los inicios, la escuela fue creada con los principios de transmitir saber y enseñanza de conocimientos. Es decir, ¿es la misma escuela para los mismos estudiantes? ¿Por qué se produce dentro de este encuentro tensiones y desencuentros? Desde esta perspectiva, podemos pensar que la imagen de la escuela se encuentra desdibujada, ya sea por las figuras adultas que entran en crisis, así como por el surgimiento de nuevos valores de parte de los estudiantes al presentarse nuevas situaciones.

Es importante señalar que la escuela presenta cierta fragilidad como dispositivo pedagógico. De esta forma, es interesante como plantea Silvia Duschatsky (2004) en relación a la fragilidad, mencionando que será necesario atender al modo de implicación en la escuela, dispuesta al diálogo real con los estudiantes, una escuela que se encuentre presente no en el enunciado sino a través de la enunciación. Que pcapaz de pronunciarse activamente. En este sentido propone: “Para que una escuela sea posible, una escuela entendida como una situación con capacidad de afectación subjetiva” (Duschatsky, 2004, p. 12).

Siguiendo esta línea de análisis, nos encontramos frente a diversas prácticas de subjetividad. Estas son producidas en un momento social y cultural determinados. Es así que, nos interesa reflexionar las simbolizaciones que se producen en estos encuentros. Desde el punto de vista de los actores que representan a la institución, vislumbramos que los roles se presentan desdibujados como figuras de autoridad. Además de producirse en estos encuentros, nuevas formas de relacionarse frente a estas condiciones actuales. Se produce una cercanía de parte de los estudiantes a sus grupos de pares como grupos de pertenencia. Se destaca la importancia de los procesos identificadorios que se producen en esta etapa, siendo un ser en situación, integrado por los procesos de individuación y de socialización. El proceso de individuación tiene como resultado la constitución del psiquismo, construyéndose el YO, la construcción de sí mismo. Es desde esta individuación que ingresa en lo colectivo, integrando estos procesos de socialización como ser social. En relación con lo mencionado, Amorin (2008) señala que el sujeto responde frente a las variables dadas por el lugar, (espacio), momento (tiempo) y los acontecimientos (contexto). Nos interesa hacer hincapié, en que el sujeto como ser social, construye su propia identidad, conformando sus grupos de pertenencia con quienes se identificará más adelante. Hemos venido desarrollando que la familia es la primera institución a la cual pertenece el sujeto. Podemos agregar que es la primera institución a la que forma parte y es una institución que en la actualidad ha

presentado diversas transformaciones relacionadas con las formas de producir subjetividad. En este orden, “en el marco del resquebrajamiento del eje paterno –filial, surge un modo de fraternidad (entre hermanos o amigos) que, más que habilitado o desprendido de una estructura jerárquica, emerge en sus bordes”. (Duschatsky 2004, pág 55). Es en este sentido, que lo que la autora nos transmite es que no se produce una nueva institución frente a otra, sino que se produce ante la ineficiencia del modelo tradicional.

Por otra parte, nos proponemos reflexionar sobre la desorientación pedagógica. Para esto, nos apoyamos en autores como Skliar y M Tellez (2008) indican que la desorientación pedagógica, parte de este desorden educativo. Un elemento importante para acercarnos a comprender este fenómeno, es el uso de las tecnologías y la época de las fugacidades.

En consecuencia, será necesario dialogar entre todos los actores y cuestionarnos estas nuevas formas de subjetividades que se producen. Al hacer alusión al adolescente lo hacemos pensándolo como un sujeto de aprendizaje. Visualizamos de este encuentro al estudiante y a todos los procesos de enseñanza que se producen en el mismo y los nuevos procesos de subjetivación. La producción de subjetividad hace referencia al modo en que las diferentes sociedades crean e imponen la forma de constitución de los sujetos. Articulando la noción de actor que describen Frigerio et. al (1992). “El concepto de actor incluye la idea de nosotros como miembro de una institución que tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido”

Entendemos que el aula es el lugar de encuentro entre estas subjetividades. En correlación con lo planteado, Corea, C y Lewkowicz, I (2005) sostiene que se produce un desacople entre estos dos discursos, mencionando que el síntoma, que es lo que permite mostrarnos la falla que se percibe en torno al desfundamiento de la destitución de las instituciones. Para comprender este funcionamiento, producido por estos dos discursos, debemos atender a los discursos que se denominan como mediático y pedagógico. Encontramos en el discurso pedagógico la figura del docente, sosteniendo su discurso, y encontramos en el discurso mediático al estudiante, sosteniendo al discurso mediático. Ambos discursos entran en conflicto, para movilizar estos cambios será necesario generar una transformación y un acercamiento de ambas figuras. A raíz de lo expuesto, entendemos que se crea una nueva forma de subjetividad de la que predominaba hasta entonces; no es el mismo sujeto en su experiencia escolar como en

la universitaria. Sino que son sujetos producidos de manera diferente. Esta nueva subjetividad producida por la experiencia mediática la define como discurso mediático, como dispositivo. Este produce subjetividades desde otras vías de comunicación que no le exigen concentración.

Para ello, será necesario poder revisar, mediante el diálogo a través de dinámicas que favorezcan el acercamiento al joven, como estrategias de abordaje.

Consideraciones finales:

A modo de cierre, nuestra intención fue reflexionar sobre el marco legal, sobre las normativas que se establecen en el sistema educativo articulándolo con lo que se produce dentro de las prácticas, en el encuentro entre todos los actores institucionales.

A partir del recorrido realizado, podemos decir que el campo de la educación y sobretodo la Educación Media, es un ámbito extenso y complejo que requiere una mirada interdisciplinaria para abordar el tema. Si bien somos conscientes de la situación crítica en la que se encuentra la educación, en medio de un año que atraviesa muchos cuestionamientos y conflictos, nos interesa destacar del proceso al joven y adolescente, que queda inmerso en esta situación. Entendemos que este trabajo es una aproximación a trabajar sobre la temática; nos habilitó a través del recorrido comprender las reformas que fueron produciéndose y la necesidad de crearse nuevos programas alternativos, frente al fenómeno de la desvinculación que atraviesa la educación. Consideramos que aún no podríamos dar cuenta de su efectividad en el tiempo, al ser programas nuevos, entendemos que será un camino a continuar analizando en el transcurso de su accionar, ya que requieren tiempos más prolongados para que los cambios puedan ser visibles. A partir de este trabajo de sintetizar y reflexionar sobre algunas de las estrategias y programas interinstitucionales que hemos venido mencionando en materia de políticas públicas, serán contribuciones que nos permitirán trabajar con una nueva forma de enseñanza. Será necesario poder deconstruir para generar nuevos aprendizajes.

Creemos que es prioritario el trabajo en conjunto con todos los actores para que esto sea posible, ya que con los desencuentros que se producen, los jóvenes tomen

distancia del sistema educativo. Por esto, creemos que es fundamental hacer hincapié en la mayor flexibilidad en los planes y contenidos académicos, generando espacios que permitan abrir el diálogo, replanteándose los roles, dinamizándose las relaciones. El cuanto al rol docente es un rol cuestionado. Este se encuentra muchas veces desvalorizado e incomprensido, por eso creemos prioritario generar nuevos espacios no estructurados que permitan mayor acercamiento a las disconformidades de cualquiera de los involucrados. Lewkowicz (2004) sostiene que si bien las quejas de los docentes siempre han existido y no tienen un carácter novedoso, la estridencia es tal que se pone bajo sospecha otro funcionamiento. No tienen el estatuto de anomalía sino que serían el indicio del agotamiento de una lógica, la del Estado-Nación (p 34 y 35).

Es cuestión entonces de poder dejar atrás los modos de enseñanza desactualizados, repensando y resignificándose las nuevas disposiciones de las relaciones entre los actores institucionales. En este sentido, poder construir en conjunto una nueva forma de enseñanza, con un enfoque desde las políticas de inclusión, en pos de generar nuevas formas de aprendizajes. Uno de los mayores desafíos que presenta el cambio educativo, es en el mejoramiento de la calidad de la educación y del trabajo en conjunto con el docente. Para que estos cambios sean posibles de realizar, será prioritario capacitar de forma permanente y continua al docente, valorizando la figura y reconfigurando la base estructural que presenta el marco legal.

En consecuencia de todos estos cambios, atender a los procesos de subjetivación intentando acercarnos a las condiciones actuales que transitan los adolescentes y jóvenes. En cuanto a la experiencia por el Programa Compromiso Educativo, en el trabajo con los jóvenes, podemos agregar que los mismos, aún demuestran interés y deseo frente a propuestas de estas características, siendo participes activos, generando nuevos sentidos y nuevas producciones de significados.

Retomando la experiencia de Compromiso Educativo, disparó mi interés de trabajar sobre la permanencia educativa, sobretodo en comprender la importancia que tienen estos espacios para que se produzca un acercamiento a la institución. Cabe destacar que fue el primer año de la implementación del Programa en el Liceo de Solymar Norte N°2, por este motivo se trabajó de forma permanente con la convocatoria al espacio. A lo largo del año se fueron desarrollando varias actividades de manera de trabajar con temáticas que fueran de su interés. Se trabajó con algunos videos de UNICEF sobre la convivencia en el centro educativo entre los diversos actores, así como fueron desarrolladas actividades didáctico-lúdicas, con ejes temáticos enfocados a las

diferentes profesiones, debates y cacerías de información en el liceo, como integrador de los distintas figuras, ya sean administrativos así como el subdirector del Liceo. Fue de suma importancia contar con el apoyo institucional de los mismos. El año 2013 tuvo la particularidad de ser un año que presentó varias interrupciones, por todos los paros que fueron realizados en la educación, muchas de las actividades se postergaron, o se debieron de interrumpir, pero no impidieron su continuidad. A su vez, se trabajó con la creación de un proyecto final, valiéndonos de técnicas que planteaba el Programa desde el servicio de Orientación Vocacional, la concurrencia a la Expo Educa, así como la representación del “Arbol de las Carreras”, realizándose a su vez visitas guiadas a varias Facultades que fueron elegidas por los estudiantes.

A modo de cierre, pensando en el análisis del desempeño de este Programa y tomando en cuenta la evaluación que se realizó en 2011-2012 de parte de ANEP y del Ministerio de Desarrollo Social (2013) los datos que se obtienen son alentadores. Uno de los objetivos propuestos, es sostener al estudiante en su trayectoria educativa. Creemos que en este sentido, fue positivo el trabajo realizado. Así mismo, se debe fortalecer la convocatoria, específicamente sobre la difusión de estos espacios.

En relación con la otorgación de las becas, creemos que influyen positivamente en fomentar la motivación al joven en cuanto a la continuidad, así como atender a quiénes presentan mayor vulnerabilidad educativa, siendo sostén y un abordaje de estas situaciones en riesgo. Uno de los desafíos que deberá seguir trabajando el programa es en lo referente a la participación de los no becados. Actualmente el programa se afianzó más con el paso de los años y con la implementación en más departamentos y más Liceos y Utu tanto en el interior del país.

En síntesis, son espacios colectivos, que van más allá de lo meramente académico, generándose un clima beneficioso por el acercamiento que se produce, al ser vínculos personalizados, que habilitan el diálogo y la participación activa potenciando la trayectoria de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2011). Programa Compromiso Educativo.

Montevideo: OPP/ Comisión interinstitucional de Diseño.

Astimuño, A y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: Unicef.

Bayce, Rafael (2002): Irrupción de nuevos imaginarios adolescentes y juveniles: una mirada desde la sociología de la cultura, conferencia dictada en el seminario Educación, derechos y ciudadanía, UNICEF Centro Regional de Profesores de Salto.

Bourdieu, Pierre y Passeron. J, C. (2006) Los herederos los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Editorial. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires. Editorial. Siglo XXI.

Campos, B (2011). Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos. Madrid: Wolters Kluwer.

Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. N., & Patrón, R. (2014). Transiciones entre ciclos. Marco Conceptual. In T. Fernández, Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay. Montevideo: UDELAR-CSIC

Carnoy, M. (2004) Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay.

Casullo, A. B., (2003). Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa. Argentina. Santillana.

- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas Destruídas, Familias Perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Dávila León, Oscar. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes en Última Década, CIDPA. Valparaíso.
- De Armas, G. (2008). Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Sustentabilidad Social. ENIA. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/Sustentabilidad_SOCIAL.pdf
- DINEM-MIDES. (2013). Informe Mides. Seguimiento y evaluación de actividades y programas. Montevideo: MIDES.
- Duschatsky, S. y Aguirre, E. (2013) Des-armando escuelas. Buenos Aires. Paidós.
- Eira, G. (2005). La verdad, La Certeza, y Otras Mentiras. Montevideo: Psicolibros Universitarios.
- Estrada, M.J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. En revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(61), 431-453. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a5.pdf>
- Fernández T. y Ríos A. (eds.) (2014) El tránsito entre ciclos en la Educación Media Y Superior de Uruguay. Montevideo. CSIC.
- Fernández, A.M.(comp). (1999). Instituciones Estalladas. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, L. (1998). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Argentina. Paidos.
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas e inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). In T. Fernández, La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. (pp. 205-231). Montevideo: Universidad de la República / Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Filardo, V., y Mancebo, M. E. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo: CSIC.

- Filardo, V; Cabrera, M y Aguiar, S (2010). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008, Segundo Informe. Montevideo: INFAMILIA-MIDES.
- Freire de Garbarino, M., y Maggi de Macedo, I. (coord.). (1990) Adolescencia, Montevideo: Roca Viva.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas, Cara y Ceca: elementos para su comprensión. Buenos Aires, Troquel.
- García, J. (2013), Los adolescentes, la declinación del patriarcado y las nuevas estructuras familiares, Revista R.U.P 117, 129-136. Recuperado de <http://www.apuruquay.org/>
- Giorgi, V. (s.f). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas. (s.l): Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU]. Recuperado de : http://sadmalmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf.
- Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L. (2012). La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce
- INFAMILIA-MIDES (2009). Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Informe Preliminar. Montevideo: INFAMILIA-MIDES.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Lewkowicz, I. (2004). En C. L. Corea y Lewkowicz, Ignacio. Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Ley N° 18.437, Ley General de Educación. Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009
- Mancebo, E. (2010). Políticas de inclusión educativa en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay 2005–2009. Latin American Studies Association (LASA) Congress, Toronto, Canada. Toronto.
- Skliar, C.(2007). La educación [que es] del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Ediciones Novedades.

- Skliar-Magaldy Téllez (2008) .Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002, Julio). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Trabajo presentado en Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América latina y el Caribe. Nuevas prioridades” Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- UNICEF. (2012). Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012. Montevideo.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Departamento de Investigación y Estadística Educativa y Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. (2013). Evaluación del programa Compromiso Educativo 2011-2012. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?p=719>
- Viñar, M. (2009) Mundos adolescentes y vertigo civilizatorio. Montevideo, Uruguay: Trilce.