

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Desafiliación del sistema educativo formal:
influencia de los cambios familiares sobre la desafiliación
educativa de los adolescentes uruguayos en la educación
media.**

Gabriel Soárez

Tutor: Adriana García

2013

Índice

Presentación.....	3
Capítulo 1	
1.1 La educación media en las últimas décadas.....	9
1.2 La educación media en el Uruguay actual en cifras.....	16
Capítulo 2	
2.1 Enfoques para comprender la desafiliación educativa.....	19
2.2 Evolución del modelo de la familia nuclear: cambios en la conformación familiar.....	24
Capítulo 3	
3.1 ¿Influyen los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en Uruguay?.....	31
3.2 Mujeres sobrecargadas.....	38
3.3 Vínculo de los adolescentes con las instituciones educativas.....	42
3.4 Trayectorias de desafiliación educativa.....	49
Reflexiones finales.....	51
Bibliografía.....	55

Presentación

El presente documento corresponde a la Monografía Final de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El trabajo aborda la temática de la *“desafiliación del sistema educativo formal: influencia de los cambios familiares sobre la desafiliación educativa de los adolescentes y jóvenes uruguayos en la educación media”*.

El interés por la temática seleccionada se da a partir de la investigación realizada en el marco de la asignatura curricular *Taller de Investigación*, donde se investigó la Desafiliación educativa en el barrio Flor de Maroñas¹ desde la perspectiva de los adolescentes reconstruyendo sus trayectos biográficos a partir de sus líneas discursivas.

Tomando los aportes de Fernández, se parte de entender la desafiliación educativa enmarcada en la *transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social*. (Fernández, 2010). El autor realiza su planteo desde un marco teórico que articula la perspectiva sociodemográfica de los cursos de vida y el enfoque de desafiliación social de Robert Castel (1997).

Con referencia a la transición al mundo adulto, Fernández analiza que el abandono de estudios formales provoca en el adolescente un cambio de estado, en la medida que los trayectos escolares truncados en el marco de la adolescencia de los sectores de población más vulnerables, coinciden con el ingreso al mundo laboral, la unión conyugal, la paternidad y maternidad temprana y la emancipación del hogar familiar de origen (Filgueira; Lecardi en Fernández 2010).

¹ En dicha investigación fueron reconstruidos los discursos de tres referentes institucionales en el barrio (directora del liceo nº13; coordinadora de FPB (Formación Profesional básica) y, una maestra de la escuela nº123). También fueron entrevistados 9 adolescentes que concurrían en aquel momento a distintos centros educativos del barrio.

Por lo tanto

"(...) definimos a la desafiliación educativa como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela."
(Fernández; 2010:19)

Retomando los aportes conceptuales de Robert Castel (1997) respecto del concepto de desafiliación social, es posible vincular el trunco relacionamiento con el sistema educativo por parte de los adolescentes, con un desligamiento del centro de la sociedad, no sólo del mercado y la inserción que pueda alcanzar el sujeto. Sino que también del centro de la sociedad conformado por sus principales instituciones, como las de carácter educativo, portadoras de *integración escolar*.

Colocado a los adolescentes, barreras a su desarrollo como pleno ciudadano y condicionando incorporación al mundo del trabajo de calidad, transitando por la zona de vulnerabilidad o exclusión.

Dado el desligamiento de la integración que le puede proveer el hecho de pertenecer a una institución educativa, esos adolescentes peligran quedar al margen de la producción y reproducción social, en lo económico y cultural presentando menor participación social

Como se viene diciendo anteriormente

"La evidencia muestra que suelen tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales, (...) además sufren consecuencias como la exclusión del mercado laboral. Estos llegan a duplicar en cantidad a aquellos que concluyeron la educación obligatoria" (Cardozo, en: Fernández (coord.); 2010).

Este trabajo apunta a estudiar el fenómeno de la desafiliación educativa partiendo de un análisis teórico y de entrevistas realizadas en el marco de la asignatura Taller de Investigación, en el cual se indagará acerca de la influencia de los cambios familiares sobre la desafiliación educativa de los adolescentes y jóvenes uruguayos en la educación media.

La propuesta de indagar acerca de la influencia que tienen los vínculos familiares sobre el trayecto educativo de sujetos adolescentes, se vincula estrechamente a la concepción de crisis familiar, o crisis de la estructura familiar, donde

"(...) se han identificado modificaciones profundas en la estructura familiar, fundamentalmente a partir de los cambios ocurridos en sus dimensiones más tradicionales asociadas a la sexualidad, procreación y convivencia. (De Martino, M., 1996).

Interesa investigar cómo estas modificaciones alteran el funcionamiento del grupo primario de pertenencia que tienen los sujetos, y su influencia en las condiciones que favorecen el desarrollo de trayectorias hacia la desafiliación educativa.

Interesa estudiar la influencia de los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de adolescentes y jóvenes en la educación media en Uruguay. La aproximación teórica sobre los cambios experimentados en el modelo tradicional de familia nuclear y las "nuevas" conformaciones familiares, son expresadas por distintos autores como "crisis" familiar. El desarrollo de algunas líneas de reflexión en este sentido, apuntan en este trabajo a aproximar algunas respuestas a esta interrogante.

La familia es *"(...) una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar cotidiano, individual y colectivo. Su universalidad reside en algunas funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad"* (Jelin; 1998:12).

Por tanto con determinadas funciones a desempeñar por los sujetos que individualmente tienen una participación fundamental en la reproducción

cotidiana de la institución familiar, y que a eso suman colectivamente la participan en la reproducción social. El resultado de ese accionar cotidiano entre hombres y mujeres determina la efectividad en las funciones y tareas socialmente esperadas.

Buscando comprender el objeto de estudio nos preguntamos:

¿Influyen los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en Uruguay?

Este trabajo monográfico se plantea como objetivo:

- Debatir teóricamente la influencia de los cambios familiares en términos de las “nuevas” estructuras familiares en la desafiliación educativa de los adolescentes uruguayos en la educación media.

Para acceder a la información calificada acerca de la temática: *“desafiliación del sistema educativo formal: influencia de los cambios familiares sobre la desafiliación educativa”*, se realiza una búsqueda bibliográfica a partir de libros, revistas y fuentes documentales. A su vez se recupera como insumo fruto de la investigación realizada en el marco de la asignatura *Taller de Investigación*, con la mira puesta en problematizar la temática seleccionada, y dar respuesta a la pregunta problema y el objetivo específico propuesto en el presente trabajo monográfico.

Por otra parte, orienta la elaboración del presente documento los principios del anarquismo epistemológico propuesto por Paul Feyerabend (1992), para quien el anarquismo epistemológico no sólo es posible, sino que es necesario tanto para el progreso interno de la ciencia como para el desarrollo de la cultura en su conjunto.

“(...) el conocimiento es un océano, siempre en aumento, de alternativas incompatibles entre sí (y tal vez inconmensurables); toda teoría particular, todo cuento de hadas, todo mito, forman parte del conjunto que obliga al resto a una articulación mayor, y todos ellos contribuyen,

por medio de este proceso competitivo, al desarrollo de nuestro conocimiento. (...)" (Feyerabend; 1992: 14)

De esta manera en el primer capítulo, se desarrolla información acerca de las condiciones actuales de la educación media en el país, en particular el énfasis que exige el crítico pasaje que se registra entre la educación primaria y la educación media, con respecto al hecho de finalizar el último año de primaria y lograr insertarse y mantenerse dentro del sistema educativo formal. Este tránsito configura un punto de inflexión en la trayectoria institucional educativa de los adolescentes y jóvenes uruguayos.

En el segundo capítulo se presenta una primera parte que recoge algunos enfoques teóricos acerca de la desafiliación educativa. Con el fin de aportar a la comprensión del fenómeno, contribuyendo con elementos que enriquecen su entendimiento.

En la segunda parte de este capítulo, se realiza un acercamiento teórico acerca de la "crisis" del modelo tradicional de organización familiar, en el que el padre de familia trabaja afuera y es el principal, sino el único sostén económico de la familia, la madre es la encargada de las tareas domésticas y de atender a los hijos. Se exponen las nuevas formas de organización familiar, y se problematiza como esas nuevas formas de organización afectan el cumplimiento de las funciones familiares.

En el tercer capítulo se analiza a partir de los insumos teóricos y las entrevistas realizadas a adolescentes y referentes institucionales del barrio Flor de Maroñas, la influencia de los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los jóvenes y adolescentes en la educación media en Uruguay.

Para comprender e interpretar el fenómeno de la desafiliación educativa, fueron seleccionadas las siguientes categorías analíticas por el grado de pertinencia para la presente investigación: desafiliación educativa; familia; trayectos biográficos; y vínculos con las instituciones educativas.

La trayectoria biográfica como categoría analítica radica su utilidad en el reconocimiento del devenir histórico, social y cultural de las familias, y los sujetos que las conforman, como institución social que se transforma, como aludimos anteriormente, apuntada como "crisis" o como "*germen de innovación y creatividad social*" (Jelin, 1999:18), pero que seguramente con sus "nuevas" formas de estructuración está demostrando la capacidad de transformación y mutación.

La categoría analítica instituciones educativas y vínculos con las instituciones educativas se formula en pro de conocer cómo los cambios que presenta la institución familiar se manifiestan en la relación de los sujetos con las instituciones educativas, y aquí retornamos sobre la idea de la expectativa social existente en torno a las funciones familiares, la socialización temprana de los sujetos para su pasaje por las múltiples instituciones sociales, y ante esas expectativas existentes para con el rol de la familia, estudiar como los cambios familiares, sus "nuevas" formaciones afectan en el cumplimiento de las funciones atribuidas a esta.

Por último, se proponen algunas reflexiones finales a las cuales se llega en el presente documento.

CAPITULO 1

En este capítulo interesa desarrollar cierta información acerca de las condiciones actuales de la educación media en el país; en particular el énfasis que exige el crítico pasaje que se registra entre la educación primaria y la educación media, con respecto al hecho de finalizar el último año de primaria y lograr insertarse y mantenerse dentro del sistema educativo formal.

Este tránsito configura un punto de inflexión en la trayectoria institucional educativa de adolescentes. El carácter integrador de la educación (Castel; 1997), se pone a prueba en este trayecto educativo de adolescentes y jóvenes, dado que con frecuencia se presenta en forma de desafiliación del sistema educativo formal.

1.1 La educación media en las últimas décadas.

Para avanzar en el conocimiento de la educación media, se toma como referencia los aportes de Fernando Filgueira (2005), quien expresa que Uruguay presentaba a mediados de la década del noventa del siglo XX, dos inconsistencias en el sistema educativo, que deben ser señaladas.

Por un lado, una cobertura universal en primaria combinada con una muy baja cobertura en el ciclo medio, y por otro, una cobertura en el ciclo medio más asimilable a los países de mediano a bajo desarrollo socioeconómico en América Latina, que a los países del cono sur, que constituye no sólo el tradicional parámetro de comparación, sino que Uruguay integra el conjunto de países de alto desarrollo humano, y en la región ocupa el primer lugar.

La inconsistencia es interpretada por el autor, como la imposibilidad que tuvo Uruguay para transferir sus logros educativos de primaria al nivel medio. Al mismo tiempo, es posible constatar que los niveles de desempeño que efectivamente logra en el ciclo medio, se encuentran muy por debajo de los niveles esperados, considerando su desarrollo social y económico.

El incremento en la matriculación al ciclo básico ha sido importante en los adolescentes y jóvenes de todos los quintiles². Ha sido más marcado en los quintiles intermedios y menos marcados en los quintiles extremos (más pobre y más rico).

Las razones del modesto incremento en el quintil más rico responden al hecho de que estos adolescentes ya asistían en forma casi universal a la educación media. En el caso del quintil más pobre, y más allá de los logros de la segunda mitad de la década de los noventa e inicios de la del 2000, el incremento no disminuyó cuantiosamente la brecha entre este quintil y todos los restantes. (Filgueira; 2005:122). La disparidad entre aquellos jóvenes y adolescentes provenientes de los sectores pobres de la sociedad, mientras los más ricos, tienen una asistencia prácticamente universal al sistema educativo, en los sectores más pobres, parece costar incrementar el número de asistentes al sistema educativo medio, lo cual demuestra la incidencia de la pobreza en el fenómeno de la desafiliación social.

Cabe señalar que el proceso de desafiliación analizado por Castel no se vincula sólo con la pobreza, sino que precisamente lo desarrollada en términos de procesos de pérdidas, rupturas, discontinuidades que afectan al salariado, (*inútiles para el mundo, supernumerarios*) y que no necesariamente provienen de situaciones de pobreza.

Si se considera a la educación formal como un mecanismo que incrementa las oportunidades de acceso y ascenso social, la caída de su capacidad de incorporación y retención del sistema, puede estar señalando fallas en el adecuado cumplimiento de dicha función. El vínculo subjetivo del sujeto inserto en el sistema educativo tiene que ver con la satisfacción de necesidades, la incapacidad en incorporar y retener al adolescente revela una necesidad que queda insatisfecha por el vínculo entre la institución educativa y el sujeto que se desmorona.

² La expresión Quintil refiere a los cinco grupos que clasifican a la población por niveles de ingresos económicos.

Al hacer referencia a una caída en la capacidad de incorporación del sistema educativo formal, resulta pertinente introducir la noción de vínculo, para lo cual Pichón Rivière describe el vínculo como

"(...) una estructura dinámica en continuo movimiento que funciona accionada por motivaciones psicológicas, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto." (Pichón-Rivière, 1985: 13).

En este sentido, el vínculo se establece como una condicionante de satisfacer algún tipo de necesidad, ya que está guiada por motivaciones psicológicas. De esta manera el vínculo que el sujeto establece con el sistema educativo actúa como un lugar de encuentro de satisfacción de una necesidad determinada.

Por lo tanto, la incapacidad de retención de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, es probable que no signifique solamente una incapacidad del sistema educativo, sino también en un cambio para los jóvenes y adolescentes en lo que concierne al significado de la educación para estos.

La desafiliación educativa en la educación media, es expresión de un fenómeno de mayor complejidad como es la desafiliación social. Por lo que si el sujeto carece de una integración escolar, esto lo condiciona a estar más cerca de una zona de la vida social de vulnerabilidad o exclusión, lo cual puede verse agudizado dada la condición de pobreza, como sucede para los jóvenes y adolescentes que integran los sectores pobres de la sociedad. La pobreza se consolida como una barrera en el desarrollo del adolescente, relegándolo a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela como expresa Fernández. (2010)

Retomando lo que se planteó anteriormente al referir al pasaje de primaria a secundaria, Filgueira (2005), plantea que se identifica un problema serio de deserción entre el egreso de la educación primaria y la finalización de primer año de la educación media.

Una parte importante de esta deserción que se presenta en el pasaje de un ciclo a otro, se explica por la brecha existente entre la oferta edilicia de la

educación primaria y la oferta edilicia de la educación media. Todo sujeto que desee estudiar posee cupo en algún establecimiento del ciclo medio de la enseñanza. Estos establecimientos se encuentran en muchos casos superpoblados, en zonas lejanas a la residencia del estudiante y frecuentemente con ofertas de turnos vespertinos que implican un conjunto de desincentivos a la asiduidad de la asistencia y eventualmente a la asistencia misma. (Filgueira, 2005).

El autor agrega que son importantes las brechas de aprendizaje entre estudiantes de contextos socioculturales favorables y desfavorables en el Ciclo Básico. Los estudiantes provenientes de contextos favorables presentan niveles de suficiencia básica significativamente más altos que los estudiantes de contextos desfavorables.

Filgueira y Katzman (2001) tratando de explicar las causas de distintas propensiones al rezago escolar identifican al menos tres factores importantes: el nivel socioeconómico de los hogares, el clima educativo (medido por el promedio de logros educativos de los adultos) y la configuración de la estructura familiar. Uno de los hallazgos es la constatación de que el clima educativo es el activo más importante del hogar en la determinación del rezago entre los niños en edad escolar.

En el caso de Montevideo, en 1996 el rezago afectaba a uno de cada dos niños (48,4%) de los hogares cuyo clima educacional no sobrepasaba la educación primaria, y a uno de cada siete (15,2%) de los de hogares con clima educacional equivalente a más de 12 años de estudios. (Filgueira, Katzman; 2001:103).

Ante lo expuesto por los autores mencionados, se determina como contexto desfavorable, aquel en el que el hogar de los adolescentes tiene un clima educativo bajo, y como indican las investigaciones influye directamente sobre el desempeño de los sujetos.

El rezago desciende a medida que aumenta el ingreso per cápita del hogar y su clima educativo, pero en cada nivel de ingreso la educación de los adultos hace una positiva contribución al desempeño escolar, lo que resulta especialmente manifiesto en el caso de los hogares con menos recursos económicos. En esos casos, los años de estudio de los padres pueden llegar a compensar las carencias de ingreso al punto que los niños de hogares de bajos ingresos aunque con alto clima educacional y formatos familiares biparentales estables, muestran un desempeño escolar mejor que el de sus pares en hogares de altos ingresos pero de bajo clima educacional. (Filgueira, Katzman; 2001:103).

Se observa que, *la tasa de finalización de la educación media básica entre los jóvenes uruguayos en situación de pobreza es menos que la mitad de la registrada entre quienes no se hallan en esa condición: 33,5 % y 71,7 %, respectivamente.* (Filgueira; 2005:122-123)

Esta brecha se amplía en forma significativa en la educación media superior: la graduación de este nivel es casi seis veces mayor entre los jóvenes que no viven en situación de pobreza que entre quienes si padecen dicha condición: 36,4% y 6,4%, respectivamente. Las distancias entre quienes viven en situación de pobreza y quienes no padecen dicha condición son considerablemente mayores en Uruguay que en Chile, Argentina y Brasil, lo cual resulta llamativo, ya que estos últimos presentan niveles de desigualdad en la distribución de la renta ostensiblemente mayores a los de Uruguay. (De Armas, Retamoso; 2010:27)

La evolución de las tasas de egreso de la educación en el transcurso de las últimas cuatro o cinco décadas (en particular, las que corresponden a la enseñanza media básica y a la media superior), fácilmente se puede advertir una tendencia al estancamiento. Hasta fines de los años cincuenta del siglo pasado el país había logrado incrementar en forma sostenida el nivel educativo de su población. En ese periodo se mantuvo un alza constante del número de egresados del sistema educativo.

Las personas que en 2008 tenían 70 o más años de edad (quienes habían ingresado al sistema educativo hasta 1944), en comparación con quienes tenían entre 50 y 59 años (ingresados a la educación entre 1955 y 1964, tiempo en el que Uruguay comenzó a padecer los primeros síntomas de la crisis económica), fácilmente se puede observar la tendencia al aumento del nivel educativo de la población:

- la tasa de finalización de la educación primaria aumentó de 62,9% a 85,9%;
- la de la educación media básica, de 21,8% a 50,3%;
- la de la educación media superior, de 11% a 27,5%;
- la de la educación terciaria, de 4,4% a 10,4%.

A partir de ese período hasta el presente, se observa una magra variación en los niveles educativos. Los datos presentados permiten concluir que en el presente sólo 36 de cada 100 jóvenes uruguayos de entre 25 y 29 años de edad han logrado completar la educación media superior, apenas 8,5 puntos más que la tasa registrada entre las personas de 50 a 59 años, la generación de sus padres, por así decirlo.

Los datos evidencian que Uruguay

“(...) no ha logrado en las últimas décadas, cumplir con uno de los objetivos que las sociedades suelen perseguir en el campo de la educación: lograr que sus generaciones más jóvenes alcancen un nivel de formación, y quizás de oportunidades, superior al de sus mayores.”
(De Armas, Retamoso; 2010: 17)

Si se compara a Uruguay con otros países, en relación a la evolución de los niveles de finalización de la educación media durante las últimas décadas, se advierte el estancamiento en los logros educativos que exhibe el país. Lo que puede ser apuntado como una falencia del sistema educativo en la captación y retención de los educandos, en la transición de la educación primaria a la educación media.

Factores como la pobreza, y lo edilicio impactan de manera negativa en la trayectoria educativa, y es en aquellos sectores pobres que los jóvenes y adolescentes ven el trayecto educativo truncado, de esa manera caminan de forma más lenta hacia la disminución de la brecha educativa con los sectores más ricos de la sociedad como lo expresa Filgueira (1996)

Siendo el objeto de estudio en la presente investigación la *“desafiliación del sistema educativo formal: influencia de los cambios familiares sobre la desafiliación educativa de los adolescentes y jóvenes uruguayos en la educación media”*, delimitamos el estudio a ese momento en la trayectoria educativa por la evidencia que indica que el punto de inflexión hacia la desafiliación educativa ocurre en la educación media.

Es a partir de los 13 años, cada grupo de edad tiende a tener una participación en el sistema educativo, comparativamente inferior al anterior: Entre los 12 y los 15 años de edad la cobertura alcanza a más de 9 de cada 10 personas (92,4% de los de 14 años y 85,2% de los de 15 años): mientras que a los 14 años la cobertura se incrementa año a año desde 2007; a los 15 años la cobertura se incrementa de manera más errática. Como se dijo, se pierde cobertura, conforme se observan edades mayores, y apenas asiste algo más de 3 de cada 10 individuos entre quienes tienen 22 años de edad (36,6%) (Errandonea; 2012).

Este dato resulta relevante, dado que se marca la edad de 15 años como quiebre en la cobertura y asistencia a los centros educativos, incrementándose a la edad de 15 años la cantidad de jóvenes que no estudian ni trabajan, alcanzando un nivel educativo equivalente a la educación media básica. A partir de ahí esos jóvenes ven truncarse su vínculo con la institución educativa, por lo que tampoco se presenta la inserción laboral o se presenta en forma muy precaria.

1.2 La educación media en cifras en el Uruguay actual.

En base a datos proporcionados por integrantes del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura acerca del logro educativo de la población uruguaya (Errandonea; 2011):

- El 48,9% de los jóvenes de 15 a 20 años se dedican exclusivamente a estudiar (7 décimas más que en 2010):
- 6 de cada 10 lo hacen en Educación Media Superior (59%),
- el 25,8% lo hacen en Primaria o Educación Media Básica y el 15,1% realiza estudios Terciarios.
- El 12,5% de los jóvenes entre 15 y 20 años de edad no estudian, no cuentan con una actividad laboral alternativa y tampoco buscan procurarla.

En el tramo entre los 6 y los 11 años de edad, es decir en el tramo propio de escolarización primaria, la cobertura educativa es universal, aproximándose a tener una cobertura cercana a la universal. La proporción de incorporación al sistema educativo se consolida en las primeras edades, característica estructural de la evolución reciente, con una importante participación entre los niños de 3 años de edad (60,4%).

La cantidad de jóvenes que no asisten a un establecimiento educativo, pero que tampoco trabajan, se incrementa entre los 15 y los 18 años de edad. Es en el período de los 17 a los 21 años de edad, donde los valores son más altos. Parece importante señalar que estos jóvenes entre 15 y 24 años, que no trabajan y no buscan trabajo, mayoritariamente han alcanzado educación media, pero particularmente no han superado la Educación Media Básica (media básica 39,2% y media superior 26,4%).

Los datos refuerzan el hecho de la educación media como momento en el que se da el mayor pico de jóvenes y adolescentes desafiados del sistema educativo formal. Retomando los aportes de Castel (1997) acerca de las zonas de integración, anteriormente se expresó que la desafiación educativa es una

expresión de un fenómeno de mayor complejidad como es la desafiliación social. Si el sujeto carece de una integración familiar a la cual se suma una carente integración escolar, esto lo pone más cerca de una zona de la vida social de vulnerabilidad o exclusión.

Los jóvenes y adolescentes que no trabajan se encuentran desprovistos del "gran integrador" como expresa Castel, que atraviesa las demás zonas de integración que puede condenarlos a caer en una de vulnerabilidad o exclusión social, caracterizadas por la precariedad en lo que concierne al vínculo con el trabajo, y en el peor de los casos se ven desintegrados del centro de la sociedad significado por la empresa, el mercado de trabajo y las relaciones laborales, como de sus instituciones fundamentales como ser las instituciones educativas.

Dado que al hablar de la desafiliación educativa en la educación media, momento del trayecto por el sistema educativo por el que transitan adolescentes y jóvenes, es pertinente introducir en este momento del documento la noción de adolescente. Viñar (2009) concluye que no hay adolescencia estudiable como tal, sino inserta en un marco societario que se desarrolla y transita, aportando una visión más amplia que la tradicional respecto a la adolescencia, la entiende como una problemática que se da en el tránsito entre la infancia y la vida adulta, que

"es de aparición reciente en la historia de las ideas. No es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones aceleradas de la cultura". (Viñar; 2009:14).

Su planteo resulta interesante, ya que enmarca a la adolescencia en un contexto societal e histórico cultural, diferenciando de esta manera a las diferentes generaciones. Coloca como ejemplo que nuestras abuelas daban a luz entre los 16 y 20 años, lo que hoy se llamaría, con alarma como dice el autor embarazo adolescente; añade además, que las esposas

aproximadamente a los 25 años, poco antes o después de graduarse, y que *los hijos arañan los 30 años o más*, retardando la procreación por las exigencias de los estudios de postgrado. El planteo de este autor, introduce la noción del adolescente distinto al de hace algunas décadas, enmarcado en un contexto sociocultural distinto al de hace ya un tiempo, con necesidades distintas a las de antes.

Resta al sistema educativo adaptarse a las nuevas demandas, quizá sea esa falta de celeridad en adaptarse, en el hecho de haberse quedado en el tiempo, con un sistema que poco ha cambiado con respecto a los cambios socioculturales que han experimentado los jóvenes y adolescentes uruguayos y así los intereses de estos haciendo que los planes de estudios se vean obsoletos ante las inquietudes de las nuevas generaciones. Como expresa Max Neef (1993), a partir de la clasificación propuesta de las necesidades humanas, se desprende que, por ejemplo la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento. (Max Neef; 1993:41). Entonces al hablar de demandas y necesidad insatisfecha de jóvenes y adolescentes con respecto al sistema educativo, es posible analizar tomando los aportes de Max Neef, que la insatisfacción de la necesidad de entendimiento tiene como satisfactores la educación, el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación. Quizá sea momento de sustituir el contenido de los satisfactores tradicionales por otros nuevos.

CAPITULO 2

Este capítulo, presenta en un primer momento de forma descriptiva algunos enfoques teóricos acerca de la desafiliación educativa. Cada uno de los enfoques considerados contiene elementos que aportan a la comprensión del fenómeno a investigar, contribuyendo con elementos que enriquecen el entendimiento del fenómeno analizado; para luego detenerse sobre los aspectos que los mismos aportan a esta monografía.

2.1 Enfoques para comprender la desafiliación educativa.

Para el abordaje teórico que se pretende desarrollar se apelan a distintos enfoques que hacen énfasis en distintas explicaciones teóricas: explicaciones estructuralistas a nivel micro; explicaciones mesosociales; explicaciones microaccionalistas y el modelo integral de procesos de Vincent Tinto (1975).

Desde el enfoque estructuralista, de **explicaciones estructuralistas** a nivel micro, se identifican distintos aportes teóricos, siendo una de ellas la Teoría formulada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron a inicios de los años sesenta del siglo XX. La hipótesis central sobre el fenómeno de la desafiliación se basó en que la desafiliación,

“y con ella, el final de la moratoria de roles de los jóvenes, tendría diferentes momentos de conclusión especificados por la posición del hogar de origen del joven en la estructura de las clases sociales.”
(Fernández; 2010:30)

Admite dos variaciones, una de ellas refiere a la disponibilidad y nivel de recursos económicos que un hogar tiene para mantener a los adolescentes estudiando a tiempo completo sin que deban ingresar al mercado de trabajo y aportar un ingreso adicional.

En el caso extremo, en la otra variación, se encuentran aquellos alumnos que se encuentran en hogares conceptualizados como pobres, dado el nivel ínfimo de recursos disponibles para satisfacer las necesidades básicas. La pobreza

aparece como la causa más profunda y persistente de la desafiliación educativa. Acerca del concepto de necesidades humanas fundamentales Manfred Max Neef (1993) "*La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales*" (Max Neef; 1993:40)

El autor expresa que la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Por lo tanto las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan. Conforme al criterio explicitado por el autor las necesidades humanas se pueden clasificar según *categorías existenciales* y según *categorías axiológicas*. Por una parte aparecen las necesidades de *Ser, Tener, Hacer y Estar*, y, por la otra, *las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad*.

De la clasificación propuesta se desprende que, por ejemplo la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento. (Max Neef; 1993:41).

Las explicaciones mesosociales, este tipo de explicación se centra en

"(...) aquellos que prestan atención a la localidad o al barrio de la escuela y aquellos que se focalizan en las características organizacionales de la escuela en sí misma. Estas teorías suponen que la decisión de desafiliación no es resultado exclusivo ni principal de factores individuales ni posicionales sino que deben sopesarse las características de los territorios o de las organizaciones a las que pertenecen los jóvenes, propiedades que operan estableciendo pisos o techos comunes a todos los que comparten dichos contextos o membrecías." (Fernández; 2010:31)

Este concepto puede asociarse a procesos de segregación territorial y residencial, fuertemente asociado a los procesos de desafiliación económica y social.

Por otra parte, se sostiene que las escuelas hacen diferencia en los resultados de los alumnos porque difieren entre sí en las características organizacionales y en los entornos normativos que generan para sus profesores y alumnos. Esto quiere decir que el resultado y logro educativo de los alumnos está condicionado por las características aisladas del centro educativo, y que varían de escuela a escuela, y principalmente en los entornos normativos que generan para profesores y alumnos.

Se supone que esas *propiedades organizacionales* señaladas en el párrafo anterior, son las responsables de la eficacia en los aprendizajes en vista de la desafiliación educativa, operando de manera que contrarrestan la probabilidad de la desafiliación educativa. Lo cual es discutible si se plantea que la eficacia de las propiedades organizacionales está limitada al factor humano, a la aceptación o no por parte del profesor y/o alumno.

Dentro del enfoque de **explicaciones microaccionalistas** autores que proponen una explicación que pregonan la racionalidad (reflexividad y sentido) que los jóvenes y adolescentes *individualmente* ponen en sus acciones y decisiones, las de sus familias y en la influencia de los grupos de pares. Se identifican dos polos dentro de este enfoque, según el énfasis que pongan en el tipo de racionalidad: instrumental o de identidad. Dentro de este enfoque se encuentran autores como Boudon (1983) y Goldthorpe (2000) y su estudio sobre movilidad social, insumo para el primer enfoque que se presenta a continuación.

Un primer enfoque, el de la teoría de la *elección racional*, tiene como fundamento que "(...) los jóvenes evalúan, comparan, razonan y toman una decisión." (Fernández; 2010:33) Tres supuestos la conforman, se supone que todos los estudiantes evalúan, por ejemplo al inicio de cada año, su permanencia en la escuela y las consecuencias (costos y beneficios) de no hacerlo.

En segundo lugar esta teoría supone, que *“la decisión devela un umbral en la utilidad del individuo, y que por lo tanto, todo individuo llegará a acumular un nivel óptimo (privado). En tercer lugar, todas las teorías contemplan que en las decisiones influyen expectativas sobre el futuro (tasas de retorno de la educación) (...)”* (Fernández; 2010:33).

Ante la noción de *decisión* que se utiliza en este enfoque, no creemos que sea acertada dado el punto de vista que sostenemos ante la problemática de la desafiliación educativa, defendemos la idea de que el fenómeno de la desafiliación educativa no se limita a una decisión acerca de romper el vínculo con las instituciones educativas, sino que se sostiene que se trata de trayectorias personales y sociales, que devienen en la desafiliación educativa. No podemos pretender conocer y comprender las trayectorias de desafiliación educativa de manera lineal. Se evidencia que los autores que se paran desde el enfoque de explicaciones microaccionalistas lo hacen desde un paradigma distinto para explicar el fenómeno.

El segundo enfoque dentro de las explicaciones microaccionalistas, el de las *decisiones identitarias y las conductas desviadas* reúne una variedad de teorías explicativas basadas en aportes y perspectivas de la demografía, psicología, psicología social, antropología, sociología y la criminología. Lo que tienen en común es la explicación de la desafiliación educativa en base a la *trayectoria vivida* por los jóvenes y adolescentes desde su ingreso a la educación formal..

Se pone énfasis en los cursos de vida, sobre los procesos de socialización y desarrollo de identidad, preocupados principalmente por la influencia de tres tipos de eventos:

“(...) los cambios familiares (divorcios, nuevas parejas, nuevos hermanos); eventos disruptivos en la transición de la socialización familiar a la socialización escolar (inscripción tardía, cambios de jardín de infantes o de escuela en los primeros años, cambios en los arreglos domésticos para cuidar a los niños, mudanzas, etc.) (Fernández; 2010:34)

Por último explicitamos el **modelo integral de procesos de Vicent Tinto (1975)**. En base a una revisión bibliográfica realizada durante los sesenta y principios de los setenta del siglo XX, el autor señala como carencia principal de los trabajos anteriores sobre la temática, que estas “(...) *no consideraban la dinámica previa que llevaba al joven a tomar la decisión de desafiliarse.*” (Fernández; 2010:31).

Refiere a la falta en profundizar en la biografía de los sujetos, ya que esta no sólo se compone por lo que condiciona a los sujetos, (como ser los vínculos del estos con la familia, su situación socio-económica-ambiental-cultural, la relación con las diversas instituciones educativas -preescolar, escuela, liceo- y de estas instituciones educativas y familia en su nexos con la sociedad y los cambios que en ellas se están viviendo), sino que también la personalidad (que es condicionada por la historia individual), es lo que caracteriza a los sujetos como seres únicos e inigualables. Parafraseando a Jean Paul Sartre, somos lo que logramos hacer con lo que han hecho de nosotros (Sartre, 1976: 77).

“Las características de los estudiantes (situación familiar, habilidades y educación previa) y sus disposiciones (propósitos y compromisos ocupacionales y académicos) actúan como condicionantes previos al ingreso a los estudios superiores, y afectan de forma directa o indirecta su desempeño académico.” (Fernández; 2010:31)

La desafiliación del sistema educativo no es determinada por una decisión aislada de una historia de vida de los jóvenes y adolescentes, sino que el pasaje de estos por las instituciones tiene un trasfondo familiar, esto muestra la importancia de conocer el trayecto biográfico, para saber cuáles fueron las condiciones que concluyeron en la objetivación como desafiliado del sistema educativo. Como mencionamos anteriormente, Sartre nos alerta de que hay que hacer entrar en el dato a nuestra propia infancia, “(...) *estos modos y proyectos de vidas se funden en trayectorias individuales y familiares. Por lo tanto, aparece como otro aspecto fundamental captar la particularidad de estas trayectorias (...)*” (De Martino, Gabín; 2008:254)

2.2 Evolución del modelo de la familia nuclear: cambios en la conformación familiar.

¿Qué familia está en crisis?

Si se habla del modelo tradicional del papá que trabaja afuera, la mamá que limpia y atiende a los hijos, y el nene y la nena, no hay dudas que hay una situación de crisis. Esa supuesta normalidad se ve quebrantada por mujeres que trabajan, divorcios y formación de nuevas parejas con hijos convivientes y no convivientes. A esto se agregan otras formas de familia más alejadas del ideal de familia nuclear completa:

"(...) madres solteras y madres con hijos sin presencia masculina, padres que se hacen cargo de sus hijos después del divorcio, personas que viven solas pero que están inmersas e densas redes familiares, parejas homosexuales, con o sin hijos. Todas ellas son familias." (Jelin; 1998:18)

La autora plantea a una familia "lejana" al concepto de crisis, sino que maneja la noción del progresivo y creciente desarrollo de una multiplicidad de formas de organización familiar y de la forma en que estas conviven.

Precisamente, la familia nuclear "arquetípica" está muy lejos de serlo si se la mira desde un ideal democrático: tiende a ser una familia patriarcal, donde el "jefe de familia" concentra el poder, y tanto los hijos e hijas como la esposa-madre desempeñan papeles anclados en la subordinación al jefe del hogar.

Así se presenta una evolución de las familias según su estructura. La región latinoamericana presenta una diversidad de situaciones respecto al tipo de hogares y familias que se ha acentuado entre 1990-2005, los datos para Latinoamérica demuestran que:

- por un lado se presenta una reducción de familias nucleares: estas familias constituidas por uno o ambos padres con o sin hijos continúan predominando pero su porcentaje se redujo de 63,1 a 61,4, debido al incremento de hogares no familiares. (Arriagada; 2007:127)

- Se observa una disminución de las familias nucleares biparentales con hijos: de 46 a 41,1, que se explica en parte por su transformación en familias monoparentales con hijos, de jefatura femenina. (Arriagada; 2007:127)

Otra manifestación de la transformación de las familias, de su "crisis", es el aumento de hogares monoparentales con jefas, que desde una perspectiva demográfica, se relaciona con el incremento de la soltería, de las separaciones y divorcios. Desde un enfoque socioeconómico y cultural, se debe a la creciente participación económica de las mujeres, reivindicando la independencia económica y la autonomía social para construir o continuar en hogares sin parejas.

En el periodo, 1990-2005 se reduce levemente de 23% a 21,7% la proporción de familias extendidas que constituye algo más de uno de cada cinco hogares latinoamericanos. Las familias compuestas sólo alcanzan al 2% de los hogares. A su vez, entre ellos, los hogares unipersonales crecieron de 6,7% a 9,7%. Ubicados en las áreas urbanas de Uruguay. Lo que asociamos a los procesos de individuación

"La individuación incluye el reconocimiento de la necesidad de observar nuestras vidas y nuestras acciones desde nuestro propio punto de vista. Esto implica el surgimiento de la autonomía personal, en el sentido de la capacidad de tomar decisiones propias, basadas en la información y en el conocimiento, pero en conjunto con el reconocimiento de los propios deseos (...) Las ceremonias y rituales matrimoniales y familiares que antes eran parte central de la ubicación social de cada persona, y que definían la identidad social, pueden dar lugar a una multiplicidad de formas en que hombres y mujeres definen su identidad y su intimidad"
(Jelin; 1998:24-25)

Jelin (1998) expresa que los procesos de creciente individuación y autonomía de los jóvenes y de mujeres, debilitando el poder patriarcal, provocando mayor espacio para la expresión de opciones individuales alternativas, como para las "nuevas" formas de organización familiar.

Se sostiene que "(...) la gente, al aceptar el valor y el significado social de la familia, participa de relaciones de producción, reproducción y consumo: se casa, tiene hijos trabaja, hereda normas culturales y riquezas materiales para luego transformarlas y transmitir las" (Jelin; 1998:78), quizá el valor o la significación atribuidos a la familia concebida como tal, haya cambiado para los sujetos y se dé como se plantea en el concepto de individuación, mayor prioridad al deseo y metas personales.

De esa manera, entre los cambios más notorios del periodo 1990-2005, se observa la disminución del modelo tradicional patriarcal (*male breadwinner*) y el aumento de las familias biparentales con hijos, donde ambos padres desarrollan actividades remuneradas. Asimismo, crece la proporción de familias nucleares monoparentales y las familias nucleares con jefas que trabajan.

Por largo tiempo, la familia nuclear con presencia de un padre proveedor, una madre ama de casa e hijos, fue considerada y aún lo es el paradigma de familia "ideal" y el modelo de familia sobre el que se planifican las políticas públicas. Hacia 2005, sólo el 34% de las familias nucleares, un 24,6% de total de las familias y un 20,9% de total de los hogares se ajusta a ese modelo tradicional, lo que en Uruguay sólo corresponde al 15% de los hogares (Arriagada; 2007:129).

Relacionado al concepto de individuación, Filgueira (1996) refiere a los cambios de carácter socioculturales ocurridos en pro de la declinación del tradicional modelo de familia nuclear, expresa que, tres tipos de transformaciones sociales aportaron a los cambios en lo sociocultural, se dieron cambios en los patrones normativos de la familia, como también se legitimaron nuevos comportamientos sociales, como ser la revolución sexual, la revolución de los divorcios y los movimientos por la igualdad de género.

"Las relaciones sexuales premaritales, especialmente entre personas no involucradas en relaciones estables de pareja, se volvieron más frecuentes y desprovistas de signos de estigmatización social. Bajó la edad de inicio sexual, mejoraron los procedimientos de control de los embarazos y se afianzó una cultura desde la cual se estableció una clara

diferenciación entre la sexualidad, el matrimonio y la procreación. Como consecuencia, los cambios en los patrones de sexualidad dieron lugar a dos tipos de comportamientos extremos. Para un sector minoritario de las mujeres, debido a su creciente nivel educativo y a su incorporación al mercado de trabajo, la respuesta fue un ascenso de la edad promedio del casamiento y de la procreación del primer hijo, además del estímulo a la formación y prolongación de situaciones de cohabitación.” (Filgueira; 1996:10)

Acerca de esto Jelin (1998) refiere a un aumento en la tasa de divorcios y separaciones y el aumento de hogares a cargo de mujeres. El aumento en la tasa de divorcios y separaciones enmarcados en situaciones socioculturales complejas, ligadas al proceso de individuación.

Otro de los factores que propone Filgueira (1996) que han incidido sobre el “abandono” del modelo nuclear de familia, son los cambios en la estructura de la población. De acuerdo a los estudios demográficos se han demostrado los principales efectos de la dinámica poblacional sobre la estructura social. En particular plantea el autor, debido al cambio de los patrones de reproducción por los cuales la fase de “transición demográfica” se encuentra prácticamente cerrada y el país se mueve hacia una nueva fase de tipo post-transición demográfica. Como consecuencia, tres procesos asociados han tenido lugar: (...) *el incremento de la esperanza de vida, el cambio de la estructura de edades, el envejecimiento relativo de la población. Los tres tuvieron consecuencias directas sobre la transformación de la estructura de la familia.”* (Filgueira; 1996:7).

En lo que concierne a otra de las esferas que han incidido sobre el “abandono” del modelo nuclear de familia, están los cambios económicos, de esa manera aparecen como principales cambios ocurridos en esta esfera, los cambios operados en la esfera del empleo aparecen como los de mayor relevancia para la familia.

“En particular, la participación creciente de la mujer en el mercado laboral. Sin duda ésta es la causa central del quiebre del sistema de

"breadwinner". Tautologías al margen, la introducción de un aportante adicional al presupuesto familiar constituye, por definición, la ruptura del sistema basado en el aportante único." (Filgueira; 1996:8)

A diferencia de la inserción tradicional de la mujer en la actividad económica extradoméstica, que anteriormente era realizada básicamente por las mujeres solteras o sin hijos, la estructura actual del empleo femenino no sólo registra un notable crecimiento de las tasas de participación femenina, sino que también de mujeres casadas, lo cual no sólo se explica por un interés relacionado a lo económico, sino al concepto de individuación, por el que los sujetos capitalizan la autonomía personal, como la capacidad de actuar por sí mismo y de acuerdo a sus deseos, resultando en un cambio sociocultural que afectó por un lado la esfera económica como también la organización familiar.

Es desde la literatura feminista donde se comienza a reflexionar acerca de la emancipación de la mujer, su inserción en el mercado del trabajo y la lucha por la igualdad de oportunidades hacia el plano de lo cultural, promoviéndose la legitimación de valores de igualdad entre hombres y mujeres. La reivindicación de los distintos movimientos por la igualdad y legitimación de valores de igualdad entre hombres y mujeres han tenido importancia en la gradual deslegitimación del modelo nuclear de organización familiar (Filgueira; 1996).

Los cambios ocurridos en las distintas esferas, económica, sociocultural y cambios en la estructura de la población impactaron sobre la organización familiar, y como resultado de ello se evidenció la sobrecarga de las mujeres con la responsabilidad del mantenimiento y sostén de la familia y no sólo aquellas con hijos a cargo, constituyendo lo que se denominó hogares de tipo monoparental con jefatura femenina.

En este tipo de hogares las mujeres se hacen cargo de las tareas domésticas y del mantenimiento económico de la unidad familiar

"(...) esta situación puede ser llevada adelante satisfactoriamente por mujeres profesionales con ingresos relativamente altos. En situaciones de pobreza, o de mujeres que antes de su separación no trabajaban

fuera del hogar, la jefatura y la responsabilidad crean situaciones de déficits significativos, que en casos extremos pueden manifestarse en la desprotección de los hijos.” (Jelin; 1998:90)

Ya sea, en el caso de que se mantenga un hogar autónomo o haya convivencia con otros familiares, estas mujeres a cargo de sus hijos y sin pareja deben asumir una doble demanda. Al mismo tiempo que deben proveer económicamente a sus hijos, deben lidiar con las tareas domésticas y la reproducción de ello a diario.

A modo de cierre del presente capítulo, se señala cómo la evolución de los modos de organización familiar o “crisis” de la tradicional forma en que ésta se organizaba, trasluce un cambio en la producción y reproducción cotidiana de las tareas básicas asignadas y que se espera socialmente que la institución familiar cumpla, como en la situación de las madres a cargo del sostén del resto de los integrantes de la familia, en casos siendo el único miembro aportante económicamente y a cargo de la domesticidad como dijimos anteriormente, acarrea un déficit significativo pudiendo manifestarse en la desprotección de los hijos.

Al referir a la desprotección de los hijos, se debe mencionar las transformaciones que se han dado a nivel normativo vinculado al código de la niñez y la adolescencia en Uruguay (2004, ley 17.823), donde el cambio sustantivo radicó en reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y no solamente como objeto de derecho.

Por primera vez se recoge en el derecho uruguayo el término adolescente, anteriormente sólo se legislaba sobre menores de edad. Se establece la edad límite entre la niñez y la adolescencia los 13 años completos. Son cuatro principios fundamentales los que rigen esta determinación:

- 1) Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías, inherentes a su condición de persona humana. Este principio está consagrado en el Pacto de San José de Costa Rica.
- 2) Se establece la corresponsabilidad de los padres o tutores, la

comunidad y el Estado.

- 3) El Estado deberá actuar en las tareas de orientación y fijación de políticas aplicables a las distintas áreas vinculadas a la minoridad y la familia, coordinando las actividades públicas y privadas que se cumplan en tales áreas.
- 4) En la integración de las normas se utilizaran como criterio específico, el interés superior del niño y adolescente. Este principio proviene de la Convención, es un criterio nuevo que han adoptado las más modernas elaboraciones doctrinarias. (Código de la niñez y adolescencia; 2004).

Se entiende que la mejor manera de proteger al niño o adolescente es convertirlo en un sujeto de derechos pleno, con goce y ejercicio de los mismos y, concomitantemente, convertirlo en un sujeto de obligaciones, también pleno.

Cuando se refiere a una nueva capacidad de obrar de los sujetos debemos entender que ella refiere específicamente al derecho a ser oídos sobre el destino futuro de su persona, en lo relativo a su tenencia, adopción, en la posibilidad de reconocer o ser reconocido.

El artículo 9º del Código de la niñez y adolescencia se establece que todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.

Como determina el código de la niñez y adolescencia, entre otros, son derechos de niños y adolescentes la educación, y como sujeto de derecho se resiginifica su lugar en la organización familiar, ya que debe ser oídos, es decir, de expresarse y ser tenidos en cuenta. Lo que anteriormente como objetos de derecho, *"(...) con la tutela ejercida sobre ellos, supuso la pérdida de sus derechos individuales. Entre ellos el de ser escuchados (...)"* (UNICEF; 2012:14).

Capítulo 3

3.1 ¿Influyen los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en Uruguay?

En el presente capítulo del documento se propone dar cuenta del objetivo específico que guió la investigación: debatir teóricamente la influencia de los cambios familiares en términos de las “nuevas” estructuras familiares en la desafiliación educativa de los adolescentes uruguayos en la educación media.

Tal objetivo, se desprende de la pregunta problema de la cual partimos al problematizar la influencia de los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en Uruguay.

Como se expresó en la presentación del documento, el análisis parte de retomar los aportes teóricos acerca de la desafiliación educativa y los cambios familiares, y los insumos de las entrevistas realizadas a adolescentes y referentes institucionales del barrio Flor de Maroñas.

En el capítulo 2 se hizo referencia a la evolución del modelo de la familia nuclear, a “nuevas” formas de organización familiar, el modelo tradicional de organización familiar caracterizado por el papá que trabaja afuera, la mamá que limpia y atiende a los hijos, y el nene y la nena, dotando a las nuevas formas organización familiar de una “crisis”. Crisis porque la supuesta normalidad del modelo tradicional de organización familiar se vio quebrantado por mujeres que trabajan, divorcios y formación de nuevas parejas con hijos convivientes y no convivientes. A esto se agregan otras formas de familia más alejadas del ideal de familia nuclear completa:

“(...) madres solteras y madres con hijos sin presencia masculina, padres que se hacen cargo de sus hijos después del divorcio, personas que viven solas pero que están inmersas e densas redes familiares, parejas homosexuales, con o sin hijos. Todas ellas son familias.” (Jelin; 1998:18)

Desde el discurso de los adultos referentes entrevistados se observa una línea de interpretación, que identifica cierto funcionamiento familiar inadecuado, como uno de los factores explicativos de la desafiliación educativa.

Si bien las referentes institucionales entrevistadas ponen a la familia en un primer plano, la maestra, es quien con mayor claridad plantea el por qué de su pensamiento. Ella dice que

“cada chiquilín tiene sus dificultades, sobre todo la parte afectiva, acá hay chiquilines que están muy solos, y no es porque... mira que acá la mayoría de las madres no trabajan, no es el caso en que digas que están solos por lo laboral de los padres. Es más muchos padres no trabajan, muchas familias nunca trabajaron, nunca entendés cómo se alimentan” (Entrevista nº 1).

En la postura que sostiene la entrevistada, la familia se ve como responsable de la reproducción de pautas y normas. La familia como un agente socializador contribuye de manera muy importante en el niño y en el adolescente, conformando un lugar que va a repercutir en los otros espacios de intercambio, como lo son las instituciones educativas.

El discurso de la entrevistada se aproxima a la noción de crisis familiar, hace un manejo de preconceptos acerca de cómo no debe ser una familia; lo funcional del modelo tradicional de organización familiar se opone, a lo expresado en el discurso donde se maneja la idea de dificultades de los sujetos en lo afectivo, y por otra parte la caracterización de los padres sin ejercer algún tipo de actividad laboral, y por consiguiente el cuestionamiento de cómo se alimentan.

Katzman (1999), expresa que el debilitamiento estructural de las instituciones primordiales se ha agudizado con la emergencia de un nuevo patrón familiar que se caracteriza por su baja capacidad para cumplir las funciones tradicionales de socialización e integración social. A través del discurso de la entrevistada, se ve como se le asigna a la familia la responsabilidad por la reproducción de pautas y normas de comportamiento, equivalentes a la función

de socialización atribuida a la familia. Cuando se transmite o reproduce un comportamiento que no es el esperado, incumpliendo las funciones tradicionales de socialización e integración social como expresa Katzman, conlleva una inadaptación del adolescente a lo esperado desde la institución educativa.

Otra de las entrevistadas (coordinadora FPB³), expresó que

“Los padres en general tienen muchas expectativas con respecto a los hijos, demasiadas en relación a sus propias posibilidades y eso no los favorece, los chiquilines quedan como una inversión al principio, y después, generalmente no todos, pero los que se desafían sobrepasan las posibilidades de los padres, a nivel de que después ya no tienen posibilidades de poner límites a los chiquilines, la calle pasa a ser un lugar donde evitar los problemas familiares entre las expectativas que se tenían y las posibilidades que tenía el chiquilín” (Entrevista nº 2),

En su discurso se le atribuye a la familia la responsabilidad de que los niños y adolescentes quieran estar en la calle o en otros lugares que no refieren al ámbito educativo formal, prefiriendo esto a estar en la casa, o en las instituciones educativas.

Existe una brecha importante entre las expectativas del sistema educativo formal con respecto al rol del adolescente (un rol por el cual, muchas veces crean planes y proyectos que no coinciden con la realidad que viven), y las expectativas de las familias.

El campo de los posibles que plantea Sartre (1970), referente a las posibilidades de elegir entre una variada gama de oportunidades que están determinadas por las condiciones materiales de existencia. Dentro de esos

³ El Plan de Formación Profesional Básica (FPB) está dirigido a jóvenes/adultos mayores de 15 años, que han concluido Enseñanza Primaria y no han completado el Ciclo Básico o Educación Media Básica Obligatoria, que manifiesten voluntad de continuar estudiando y desean obtener una formación con un componente profesional específico.

posibles se responsabiliza a la familia en tanto que, como institución socializadora, no trasmite los valores que permite que el adolescente pueda adaptarse al sistema hegemónico, lo que se observa en las entrevistas (referente de FPB, maestra escuela nº123). Se coloca el problema afuera del sistema educativo, sin embargo no existe una adecuada problematización del mismo, los referentes se encargan de describirlo, pero se carece de una intervención en el mismo.

Jelin (1998), plantea que se da un debate entre lo público y lo privado, donde hay una clara diferenciación entre las normas impuestas socialmente para una adaptación acorde al modelo hegemónico de reproducción social, y los valores, las necesidades privadas y los intereses públicos, que son las opciones personales de cada familia con respecto a sus estilos de vida, lo que es criticado en el discurso de la maestra, *"(...) es más muchos padres no trabajan, muchas familias nunca trabajaron, nunca entendés cómo se alimentan"* (Entrevista nº 1), hay una responsabilización de la familia sobre la inadaptación del adolescente al contexto público y social.

De Martino plantea que el nuevo *"(...) arte de gobierno no consiste en aplicar medidas represivas sino en lograr que tanto la disciplina como el control de sí sean interiorizados"* (De Martino; 2009: 16). La familia y el mundo doméstico se ven conformados en relación al mundo público en relación a los servicios, la legislación, el control social, los mecanismos de regulación de las imágenes sociales prevalecientes sobre la familia y la "normalidad", así como también de las ideologías e instituciones educativas.

La respuesta de la institución educativa de responder ante el posible fracaso del adolescente, queda casi inexistente, volcando a la familia la tarea y responsabilidad en la reproducción de pautas y normas sociales que le permitan al adolescente la mejor adaptación al sistema educativo y su transcurso exitoso por el mismo.

Por otra parte, Arriagada (2007), plantea la necesidad de políticas familiares que ayuden a la conciliación entre la vida familiar y laboral, que la sociedad

debería asegurar, al mismo tiempo, la igualdad de trato y el derecho de la mujer de acceder al mercado de trabajo y el respeto al derecho de los hijos de ser educados por sus padres y compartir con ellos el mayor tiempo posible de su infancia. Por el contrario, no existe una instancia que dirima sobre el equilibrio entre tiempo reservado al trabajo y el consagrado a la educación de los hijos y la atención a la familia (Arriagada, 2007:142), lo que expresa Arriagada se ve reflejado en el discurso de dos de las adolescentes entrevistadas.

Una de las adolescentes que vuelve a la escuela a visitarla, cuenta que dejó el liceo debido *"tuve un problema familiar, había sido con mi hermano que tiene problemas, entonces ta, mi madre me dijo que faltara unos días, y en esos días eran las pruebas que decidían casi todo... y yo me perdí casi todas las pruebas, y ta"* (Entrevista nº 6).

Otra adolescente expresó: *"Este año dejé el liceo... por una enfermedad de mi hermano, pasa lo quedaba cuidando yo en el hospital"*. (Entrevista nº 4). Ambos relatos permiten identificar el tema de los cuidados, atribuyendo a la familia la responsabilidad de los mismos, y dentro de éstas a las mujeres (niñas y adolescentes) que se hagan cargo de sus hermanos menores, o de los adultos mayores. (Batthyany, 2008). Las vicisitudes y vulnerabilidad de las familias parecen recaer en responsabilidades de cuidado en las adolescentes, en este caso. Cuando la inserción educativa es tan precaria, cualquier elemento que profundice la inestabilidad familiar, parece tener rápidos efectos negativos en la inserción educativa de estos adolescentes.

Por otro lado, como manifestó Arriagada, la no existencia de un consenso acerca de los tiempos entre vida familiar y laboral, determinan una sobrecarga de funciones sobre el referente adulto, o como se ve en los discursos de las adolescentes, la función de cuidado recae sobre ellas. Lo que en su situación particular significó tener que dejar de estudiar.

Claro está que referimos a relatos de situaciones particulares, las cuales no pueden dictaminar conclusiones generales para toda la población adolescente, pero cabe la reflexión de si existen condiciones estructurales que vive la

población adolescente proveniente de los sectores sociales más vulnerables, como ser la transmisión de la función de cuidado de hermanos menores, y que pueden influenciar en la desafiliación educativa.

Jelin (1998), manifiesta que

“(...) la mujer es la principal responsable de las tareas reproductivas, a su cargo tiene la reproducción biológica, que en el plano familiar significa gestar y tener hijos (y en lo social se refiere a los aspectos socio-demográficos de la fecundidad), se ocupa, además, de la organización y de gran parte de las tareas de la reproducción cotidiana, o sea de las tareas domésticas, que permiten el mantenimiento y la subsistencia de los miembros de su familia (...)” (Jelin; 1998:34).

A su vez desempeña un papel fundamental en la reproducción social, o sea en las tareas dirigidas al mantenimiento del sistema social, especialmente en el cuidado y la socialización temprana de los niños, transmitiendo normas y patrones de conducta aceptados y esperados.

En los discursos de las adolescentes que expresaron que debieron dejar de concurrir al liceo para cumplir una función de cuidado hacia un hermano menor, se refleja la sobrecarga de la mujer-madre como principal responsable de las tareas reproductivas, donde se evidenció la imposibilidad de conciliar el cuidado de un miembro de su familia, con respecto al mantenimiento que se da a través del producto del trabajo. Se ve como expresó Arriagada, la imposibilidad de hacer concordar los tiempos entre vida familiar y laboral.

Distinta es la presencia de la madre de dos adolescentes entrevistados que concurren a FPB, para quienes inclusive las expectativas son mayores. Un adolescente plantea: *“lo conversé con mi madre que quería estudiar carpintería, y me dijo que si y me anotó”* (Entrevista nº8).

Otro adolescente explicita que existe una presencia importante de su familia y dice que cuando dejó el liceo: *“dejé a mitad de año y bue mi madre me dijo: no*

te vas a quedar sin hacer nada, y bue averiguamos allá en el centro, el instituto Volpe” (Entrevista nº9).

“La familia incide en forma determinante ya que los adultos definen un amplio rango de comportamientos y normas adecuadas para que los niños procedan a internalizar.” (Filgueira, Katzman; 2001:37). Sobrepasando el límite del hogar, toman decisiones como la elección del grupo de pares, salidas, horarios y con elección de la escuela la familia (los padres) en este caso particular la madre.

Ambos discursos, por una parte de las adolescentes que dejan de concurrir al liceo por el cuidado a un miembro de la familia, como el de los adolescentes que con el apoyo de su madre retoman la asistencia a una institución educativa, la presencia y responsabilidad que recae sobre la mujer de la reproducción cotidiana y de la toma de una decisión de apoyar a los hijos, la cual no es menor si se trata de la relación con la institución educativa.

3.2 Mujeres sobrecargadas

La sobrecarga de las mujeres con respecto a la acumulación de tareas relacionadas a la responsabilidad en el mantenimiento y sostén de la familia, y no únicamente de hijos a cargo, en el caso de los hogares de tipo monoparental con jefatura femenina, es producto de un serie de cambios que han ocurrido en distintas esferas como la económica, sociocultural como también, los cambios en la estructura de la población.

Los hogares de tipo monoparental con jefatura femenina, se caracterizan por el hecho de que son las jefas de hogar las encargadas de las tareas domésticas y el mantenimiento económico de la familia:

“(...) esta situación puede ser llevada adelante satisfactoriamente por mujeres profesionales con ingresos relativamente altos. En situaciones de pobreza, o de mujeres que antes de su separación no trabajaban fuera del hogar, la jefatura y la responsabilidad crean situaciones de déficits significativos, que en casos extremos pueden manifestarse en la desprotección de los hijos.” (Jelin; 1998:90)

Se observó en el relato de dos adolescentes entrevistadas como entre las tareas domésticas y el mantenimiento económico de la familia, las mujeres acabaron desprotegiendo a sus hijos, a la vez que las adolescentes debieron dejar de concurrir a los centros educativos, vulnerándose el derecho a la educación.

El Código de la niñez y adolescencia (2004), prevé que todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías, inherentes a su condición de persona humana. A su vez se establece la corresponsabilidad de los padres o tutores, la comunidad y el Estado, los cuales en la situación particular de las entrevistadas, fallan en su deber de conjuntamente generar las garantías para que no se vulneren los derechos de los niños y adolescentes.

Arriagada (2004), con respecto a las “nuevas” formas de organización familiar explicita que en Uruguay únicamente el 28% de las familias se ajustan a este

modelo de familia nuclear, lo que en la situación de los adolescentes entrevistados es manifiesto, ya que la gran mayoría de ellos no integra una familia con este tipo de estructura familiar, sino que se dan diferentes situaciones.

Se recoge del relato de los adolescentes *"si vivo con mi madre mi hermano, la mujer de mi hermano"* (Entrevista nº8); *"con mi mamá porque mis padres son separados, y vivo con mi hermana"* (Entrevista nº7); *"Con mi madre, cuatro hermanos y la pareja de mi madre"* (Entrevista nº4); *"Con mi padre, mi madre, mi hermano, tres hermanos, y mi abuela"* (Entrevista nº11)

"Tradicionalmente la mayoría de las políticas gubernamentales se han construido a partir de un concepto de familia "funcional" donde hay presencia de padre y madre vinculados por matrimonio con perspectiva de convivencia de larga duración, hijos e hijas propios y en donde los roles de género están perfectamente definidos: las mujeres responsabilizadas de los trabajos domésticos y los hombres de los extradomésticos." (Arriagada; 2004:9)

Este modelo de familia presupone derechos y obligaciones supuestamente definidos y una interacción constante entre los miembros del grupo familiar, de donde devienen responsabilidades asimétricas que "desfavorecen" a la mujer, en el sentido de que generan sobrecarga de la mujer en la mayoría de las situaciones.

Retomando a Filgueira (1996):

"se asiste en la actualidad a un cambio significativo de la composición de los hogares en el país caracterizado por el tránsito desde una situación de relativa homogeneidad a otra caracterizada por una gran diversidad. Así, las estadísticas disponibles muestran que se ha producido un incremento regular y continuo de cierto tipo de hogares: crecieron relativamente los hogares unipersonales,

integrados principalmente por personas de avanzada edad, se incrementaron las familias nucleares sin hijos, debido al crecimiento del "nido vacío". (Filgueira; 1996:7)

De este modo, la responsabilidad de la familia sobre el fracaso en la reproducción de las pautas, normas y valores necesarios para que los adolescentes logren adaptarse al mundo extrafamiliar, se hace teniendo presente aún, el modelo del padre que sale a trabajar y la madre encargada de la crianza de los hijos, pareciendo que las instituciones no acompañan el ritmo de los cambios en la dinámica familiar, que pasa de ese modelo tradicional a uno polifacético, donde los cambios en el mundo del trabajo hacen que en distintas situaciones como se plantea en la entrevista nº 6, la cual explicita vivir con *"mamá y hermanos"* (Entrevista nº6), siendo la mujer quien debe lidiar con las funciones del sustento económico, material y afectivo de los hijos.

Jelin plantea que la multiplicidad de los vínculos familiares no son vistos aún como parte de un *"proceso de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del 'derecho a tener derechos' (inclusive al placer)"* (Jelin, 1999:18), sino que cuesta comprender estas transformaciones sin la idea de crisis de *la familia*, tornándose invisible la idea de *"germen de innovación y creatividad social"* (Jelin, 1999:18) que muchas veces sólo busca sobrevivir a través de estrategias dentro de los vínculos familiares.

Ante las distintas composiciones familiares Filgueira plantea una consecuencia en la reproducción social de las familias, diciendo que

"existe un deterioro del capital social de la familia correspondiente a configuraciones familiares particulares. La incompletitud, las uniones precarias y la presencia de padres no biológicos, resienten los activos de la familia o la capacidad de movilizarlos" (Filgueira; 2004:33)

Podemos decir que la carga total del trabajo de socialización disminuyó al reducirse el número de niños por hogar, también descendió el número de adultos que tenían a su cargo, lo que es especialmente notorio en el caso de

las mujeres, quienes en un número apreciable de familias tienen bajo su exclusiva responsabilidad las tareas productivas y reproductivas.

Jelin dice que la vigencia en las visiones de las instituciones del modelo de la *"familia basada en la pareja heterosexual monogámica y sus hijos (...), siendo los demás modelos de familia y convivencia, perversiones, desviaciones"* (Jelin; 1998:129), sin apuntar a la fortificación de esas "nuevas" familias y sus nuevas conformaciones, y a partir de ahí que instituciones, políticas públicas, políticas educativas y familia tendrían que problematizar el rol uno del otro en los procesos de socialización volcados a la educación por un lado, y por otro la reflexión a la interna del modelo educativo que se desarrolla en liceos o UTU, no habrá cambios significativos en el fenómeno de la desafiliación educativa no podrá ser revertido ni combatido.

3.3 Vínculo de los adolescentes con las instituciones educativas.

En lo que tiene que ver con el vínculo educativo que los adolescentes establecen con el sistema educativo formal, cuando se habla de vínculo nos referimos a la relación ya sea interna o externa, el vínculo educativo tiene que ver cómo el adolescente logra relacionarse con lo educativo, y esto encierra la institución, la dinámica institucional, las metodologías, recursos humanos y recursos materiales.

Es así como la manera de relacionarse y de vincularse con los docentes es uno de los puntos que más resaltan las entrevistas. Los adolescentes entrevistados manifestaron que uno de los cambios que tuvo mayor magnitud y fue más notorio fue el de pasar de tener un maestro a doce profesores.

El vínculo subjetivo del sujeto inserto en el sistema educativo tiene que ver con la satisfacción de necesidades, la incapacidad en incorporar y retener al adolescente revela una necesidad que queda insatisfecha por el vínculo entre la institución educativa y el sujeto que se desmorona.

Pichón Rivière describe el vínculo como

"(...) una estructura dinámica en continuo movimiento que funciona accionada por motivaciones psicológicas, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto." (Pichon-Rivière, 1985: 13).

El vínculo se constituye como una condicionante de satisfacer algún tipo de necesidad, ya que está guiada por motivaciones psicológicas. El vínculo que el adolescente establece con el sistema educativo actúa como expresión de la necesidad de satisfacción de una necesidad determinada.

Tal vez la incapacidad de retención de adolescentes en el sistema educativo, no signifique sólo una incapacidad del sistema educativo, sino también un cambio para los adolescentes en lo que se refiere al significado de la educación para estos.

Los adolescentes entrevistados manifestaron que no se llegaban a relacionar del todo, no se les llegaba a tomar cariño, porque el tiempo de intercambio era limitado. Comparado con aquella maestra/o que dedicaba 20 horas semanales de atención a los estudiantes, en una relación más próxima entre la maestra y alumnos. El vínculo educativo se ve trastornado en el pasaje de primaria a la educación media básica de manera abrupta, los adolescentes pasan de tener un maestro, a tener doce profesores.

Retomando los aportes de Max Neef (1993), de la clasificación que hace de las necesidades humanas se desprende, que la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento. (Max Neef; 1993:41).

Entonces al hablar de demandas y necesidad insatisfecha de los adolescentes ante el sistema educativo, se refiere en términos del planteo de Max Neef, a la insatisfacción de la necesidad de entendimiento, que como plantea el autor tiene como satisfactores la educación, el estudio, la investigación. Quizá sea momento de sustituir los contenidos de los satisfactores tradicionales por otros nuevos.

La escasa respuesta que puede dar el sistema educativo, se refleja en una de las expresiones de la directora del Liceo nº 13, quien manifiesta que es poca la tarea que el equipo multidisciplinario puede realizar ante una avasallante ola de incertidumbre, generada por adolescentes que llegan al liceo con diferentes situaciones que escapan a la dinámica del liceo como institución, viéndose en la obligación de tener que derivar a otros centros, ya sea áreas pedagógicas o algún SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) que los puedan sostener.

El vínculo educativo se expresa a la hora de la dedicación y la motivación de concurrir a clase. Es a través de un vínculo, una relación, en donde se resuelven necesidades psicológicas, sociales y culturales. Es en parte lo que los adolescentes buscan al momento de vincularse a una institución educativa, y es por tanto uno de los factores que condiciona la desafiliación, el hecho de

no encontrar respuesta a dichas necesidades. Se retoma la idea que el vínculo se establece como una condicionante de satisfacer algún tipo de necesidad, ya que está guiada por motivaciones psicológicas. De esta manera el vínculo que el sujeto establece con el sistema educativo actúa como un lugar de encuentro de satisfacción de una necesidad.

Por lo tanto para desprenderse de la niñez necesita al mundo adulto, ya que este funciona como sostén y referente del mismo. La cuestión radica en que entra en crisis ese modelo adulto, el cual comienza a mostrarse inseguro, poco resuelto, se resquebraja ante los ojos de los adolescentes. Esto mismo ocurre con las instituciones educativas, aquellas en las cuales estos encontrarían sostén y referencia transitan por la misma crisis; *"Instituciones con escasa respuesta, pobladas por adultos desbordados y paralizados donde el adolescente no encuentra satisfacción a sus necesidades."* (Giorgi, 2008: 4)

El aporte de Giorgi (2008), concuerda con la concepción de Fernández (2010) de desafiliación educativa, este último hace mención al hablar de la desafiliación educativa *"(...) como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social"* (Fernández; 2010:19). El autor realiza su planteo desde un marco teórico que articula la perspectiva sociodemográfica de los cursos de vida y el enfoque de desafiliación social de Robert Castel.

La transición al mundo adulto, marcada por el hecho de dejar de estudiar le provoca al adolescente un cambio de estado, ese trayecto escolar truncado en el marco de la adolescencia, coincide en algunos casos, con el ingreso al mundo laboral, la unión conyugal, la paternidad y/o la emancipación del hogar familiar de origen.

Por otra parte, haciendo referencia a la respuesta institucional a estas variadas expresiones de los adolescente, se observa que ante la no concurrencia de los adolescentes las instituciones educativas en algunas ocasiones se comunican con ellos, les hacen un seguimiento, como en FPB *"nosotros vamos a las casas, le llevamos las tareas, charlamos con ellas hay como una cosa, diferente o la llamamos por teléfono"* (Entrevista n° 2).

Es notoria la diferencia del trato institucional que se tienen en FPB en comparación con el liceo, principalmente por la masividad que se observa en el liceo y la atención personalizada de FPB. Mientras se realiza un seguimiento en FPB a aquellos adolescentes que por algún motivo dejan de concurrir, en el liceo existe un equipo multidisciplinario el cual; *“conversa con ellos, pasan a los referentes, los referentes conversan con ellos, pasa a un equipo multidisciplinario, nos pasamos en total llamando, y llamando, y llamando, y algunos vuelven”*. (Entrevista n°3).

Desde el liceo también existe una idea de seguimiento, que se dificulta por la masividad, ya que hay alrededor de 1300 alumnos inscriptos; aunque el seguimiento se planifica los adolescentes se terminan “perdiendo”, no sólo por la masividad sino también por la escasez de técnicos, recursos humanos que fortifiquen la respuesta institucional ante el proceso de desafiliación educativa.

Se puede observar que el vínculo educativo es bidireccional, por un lado la relación que tienen los adolescentes con las instituciones educativas, cómo se apropian de ellas; y por el otro la relación que establecen las instituciones con los adolescentes. La segunda relación de institución-adolescente se evidencia en la atención que brindan las instituciones a los adolescentes a través del seguimiento cuando estos dejan de concurrir o comienzan a faltar, o presentan dificultades de comprensión.

Llama la atención, que la respuesta institucional se lleva a cabo en el momento en el que se identifica el abandono de los adolescentes, se hace visible la carencia en la detección de situaciones de adolescentes los cuales no se han desafiado del sistema educativo, pero que sí presentan una situación familiar y personal con respecto al vínculo con la institución educativa, proclive al abandono y la desafiliación.

En otro sentido también se puede rescatar una línea de comprensión que tienen que ver con los logros y expectativas tanto de los adolescentes como de los docentes. Lo cual redundaría en cómo estos se vinculan, en qué es lo esperado y qué es lo que realmente sucede. En los adolescentes se colocan

expectativas, por ejemplo, en cómo estos se deben relacionar con las instituciones y por lo tanto la forma en la que deben rendir en los estudios, y esto determina cómo los adolescentes se relacionan y en la frustración que se manifiesta cuando afrontan a la realidad y no llegan a colmar las expectativas. *“Los padres en general tienen muchas expectativas con respecto a los hijos demasiadas en relación a sus propias posibilidades y eso no los favorece, los chiquilines quedan como una inversión al principio”* (Entrevista n°3).

La distancia entre lo que espera el profesor y el adolescente, provoca dos consecuencias fundamentales: que el adolescente pierda el deseo de conocer y que el docente pierda la motivación por enseñar, que aquello que lo gratifica como dice Víctor Giorgi le termina consumiendo la energía (Giorgi; 2008). Hay una relación que no es lineal pero que aporta a un vínculo educativo “sano”, *“si vez los logos de los chiquilines que cuando llegan y empiezan a formar un cotidiano que después se entusiasman que vienen, que se van comprometiendo de a poco, también el docente se va sintiendo como más útil en lo que está haciendo, no.”* (Entrevista n°3)

El docente se enfrenta *“(...) en el aula con un montón de chicos que vienen de distintas situaciones sociales, con distintas pertenencias y ellos deben poder armar ese nuevo lazo social que es el de la comunidad educativa (...)”* (Beauer; 2007:64) Es así que se comienza a entretelar el vínculo educativo con las dificultades que eso conlleva.

Dada la masividad de alumnos en los centros educativos, se dificulta atender de manera más personalizada las inquietudes que estos presentan. Distinto es lo que sucede en FPB en donde el profesor de taller, tiene 20 horas semanales, o sea que está más tiempo con los adolescentes, aproximadamente 4 horas diarias, y por lo tanto los conocen mejor, de esa manera puede atenderlos de manera más personalizada siendo esto una característica distintiva y muy marcada entre liceo y FPB, y que también determina el sentido que los mismos adolescentes le terminan atribuyendo a la educación y cómo se vinculan con las instituciones.

Puede que la metodología que está poniendo en marcha FPB este indicando el camino por dónde debe transcurrir el sistema educativo para afrontar el fenómeno de la desafiliación educativa a nivel medio, dándole mayor contención a las demandas de los adolescentes, acompañándolos en el pasaje y transcurso de la educación primaria a la secundaria, con el cambio que significa para los adolescentes.

Por otra parte, este análisis nos aporta elementos para pensar cómo y hasta donde influye el cambio familiar en la desafiliación educativa, en el trinomio institución educativa – adolescente – familia, qué responsabilidad se le otorga a la familia, como agente socializador; y la instituciones educativas y las instituciones sociales que responsabilidad tienen ante los cambios en la organización de la familia, y las dificultades que conllevan para la misma.

Por último, retomando lo planteado anteriormente, al referir al pasaje de primaria a secundaria, Filgueira (2005) manifiesta que se identifica un problema serio de deserción entre el egreso de la educación primaria y la finalización de primer año de la educación media.

Una parte importante de esta deserción que se presenta en el pasaje de un ciclo a otro, se explica por la brecha existente entre la oferta edilicia de la educación primaria y la oferta edilicia de la educación media. Todo sujeto que desee estudiar posee cupo en algún establecimiento del ciclo medio de la enseñanza. Estos establecimientos se encuentran en muchos casos superpoblados, en zonas lejanas a la residencia del estudiante y frecuentemente con ofertas de turnos vespertinos que implican un conjunto de desincentivos a la asiduidad de la asistencia y eventualmente a la asistencia misma.

Se ve reflejado en el discurso de los adolescentes el planteo que hace Filgueira, los adolescentes refieren a la falta de centros deportivos, y otros lugares de entretenimiento.

En algunos discursos se visualiza el problema de la distancia del barrio con respecto al centro educativo, lo cual lo plantean como un impedimento para

concurrir al mismo. Una de las adolescentes expresó: *"porque no me dejaron y era muy lejos y era de tarde, y veníamos de noche, claro porque en el liceo entramos a la 13 y 45 y salimos 19, acá casi llegamos a las 8, queda allá en 8 de octubre... y no nos querían dar el pase... por lo menos el liceo ese es tranquilo... el tema es lo lejos,... pero es tranquilo"* (Entrevista nº5). En la situación de la adolescente, la distancia del centro de estudio se presenta como un factor trascendental a la hora de dejar de estudiar.

3.4 Trayectorias de desafiliación educativa

En este punto se retoman los aportes teóricos de Vicent Tinto (1975), acerca del modelo integral de procesos.

Este autor refuta los aportes de explicaciones estructuralistas a nivel micro; explicaciones mesosociales y explicaciones microaccionalistas, señalando una carencia fundamental en las mismas, que no consideran la dinámica previa que lleva al joven a tomar la decisión de desafilarse del sistema educativo.

Cuando refiere a la dinámica previa que llevó al sujeto a la desafiliación educativa, señala la falta de profundización en la biografía de los sujetos, ya que esta no sólo se compone de lo que condiciona a los sujetos, (como por ejemplo, los vínculos con la familia, su situación socio-económica-ambiental-cultural, la relación con las diversas instituciones educativas -preescolar, escuela, liceo- y de estas instituciones educativas y familia en su nexos con la sociedad y los cambios que en ellas se están viviendo); sino que también la personalidad (que es condicionada por la historia individual), es lo que caracteriza a los sujetos como seres únicos e inigualables.

Al hablar de profundizar en los trayectos biográficos, se retoma el aporte de Robert Castel (1997), quien entiende que la exclusión social “(...) *no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo.*” (Castel; 1997:447)

Plantea que se corre el riesgo al hablar de exclusión:

“(...) de convertirla en un estado que se trataría entonces de subsanar en sí mismo, cuando en realidad nos encontramos más bien ante la expresión extrema de un proceso que está operando incluso con antelación a que la gente bascule hacia esas posiciones extremas.”
(Castel; 1993:28)

Castel introduce la idea de la *sociedad como un todo*, a su vez agrega que al hablar de exclusión nos encontramos ante un proceso que opera con antelación a que la gente bascule hacia posiciones extremas.

Por un lado, está la postura sostenida por Vincent Tinto de tener presente los trayectos biográficos para poder acercarse y enriquecer la explicación de la desafiliación educativa, por otro Castel, que enmarca la necesidad de comprender la desafiliación social como un fenómeno de carácter socio-histórico.

Castel opta por el término de desafiliación y no exclusión; el término exclusión invisibiliza los procesos por los cuales los sujetos transitan por las distintas zonas de la vida social, además este término genera la sensación de estar hablando de una sociedad que se encuentra dividida en dos partes, los incluidos y los excluidos.

Los sujetos se desafilian del centro de la sociedad, caracterizado por el tipo de relación e inserción en el mercado de trabajo; y una vez desafilados se mantiene la dependencia con el centro de la sociedad. En este planteo la desafiliación educativa se integra a la lógica de la desafiliación social planteada por Castel, como un evento en los trayectos biográficos de los individuos, como un fenómeno de carácter social.

Para comprender la desafiliación educativa, debe ser puesta la atención sobre los trayectos biográficos de los sujetos, que siempre son sociales; qué camino recorrieron hasta encontrarse en la situación de desafiliación educativa, a su vez al fijar la atención sobre los trayectos biográficos ante la desafiliación educativa, dicho fenómeno debe analizarse como un fenómeno inserto en la lógica de un fenómeno social de mayor complejidad que es la desafiliación social.

Reflexiones finales

La presente monografía de grado procuró problematizar la influencia de los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en Uruguay.

Los capítulos planteados a lo largo de la monografía pretenden contener una reflexión teórica sobre la desafiliación educativa entorno a la educación media, momento en el que se detecta como el que presenta el mayor número de adolescentes que se desafilian del sistemas educativo. Así mismo, se enmarca el abordaje sobre la desafiliación desde el marco teórico de familia, desafiliación educativa, el vínculo de los adolescentes con las instituciones educativas, y por último los trayectos biográficos.

Esta última categoría analítica marcó desde un principio la manera en que se concibe en esta monografía; cómo debe entenderse o desde qué marco debe pensarse la desafiliación educativa; no a partir de la decisión de dejar de estudiar como causal de la desafiliación educativa, sino que para comprender de manera integral el fenómeno de la desafiliación educativa se debe penetrar en las biografías particulares, en las biografías de las familias; a su vez el análisis de las biografías debe enmarcarse en un fenómeno de mayor complejidad que es la desafiliación social, donde la desafiliación educativa es una de sus manifestaciones socio históricas.

Por otra parte, se propuso como objetivo debatir teóricamente la influencia de los cambios familiares en términos de las "nuevas" estructuras familiares en la desafiliación educativa de los adolescentes uruguayos en la educación media, y retomar los insumos producto de las entrevistas realizadas a adolescentes y referentes institucionales del barrio Flor de Maroñas; en tanto se trata de algunas referencias empíricas que permiten realizar algunas reflexiones, pero que no tiene como objetivo ser concluyentes o generalizables, ya que no se trata de una muestra representativa.

Ante la pregunta ¿Influyen los cambios familiares en los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes en la educación media en

Uruguay?, y el objetivo específico de debatir teóricamente la influencia de los cambios familiares en términos de las "nuevas" estructuras familiares en la desafiliación educativa de los adolescentes uruguayos en la educación media: se cree por una parte, que se logró llegar a realizar un análisis teórico acerca de las nuevas formas de organización familiar, que resultó enriquecedor partir de los insumos teóricos sobre las familias, sus cambios y como estos influyen sobre el fenómeno de la desafiliación educativa.

Lo cual también significó hacer el ejercicio de hacer una construcción teórica, que concuerde con el objetivo planteado, vinculando la teoría acerca de la familia y los cambios en su tradicional forma de organización y la desafiliación educativa.

Por lo antes dicho, se evalúa que se alcanzó el objetivo planteado, cabe destacar que con claras limitaciones, como se expresó anteriormente se propusieron determinadas categorías analíticas las cuales delimitaron el alcance de la investigación, encauzando el desarrollo de la monografía.

En lo que respecta a la pregunta inicial acerca de si influyen los cambios familiares en los procesos de desafiliación, se cree que (sin generalizar) es posible identificar un importante relacionamiento entre las transformaciones familiares y los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes.

Sigue siendo la institución familiar la responsable de la primera sociabilización de los sujetos, de la transmisión de pautas y normas para que los mismos circulen por las distintas instituciones sociales, entre ellas, las educativas.

En la situación de las familias monoparentales con jefatura femenina, que dependen de los ingresos de la madre para el mantenimiento económico de la familia, quedan en evidencia las enormes dificultades de lidiar con las tareas típicas del ámbito público, como trabajadora que vende su fuerza de trabajo, y las tareas del ámbito privado, la producción y reproducción de la cotidianeidad, las tareas domésticas y el cuidado de los hijos.

Como se refleja en el caso particular de las adolescentes entrevistadas, la participación de la jefa de familia (madre) en el ámbito público, el tiempo

dedicado al trabajo, no permite conciliar la sobrecarga de tareas a su cargo, de mantenimiento económico, cuidado y afecto de los hijos. Lo que se tradujo en una traslación de la responsabilidad del cuidado de los más chicos a los hermanos más grandes, significando que se vulneren los derechos educativos de los mismos.

Por otro lado, se observa una construcción y transmisión de los roles estereotipos y asignados por género; la mujer asume la responsabilidad de la familia, y como en el caso de las adolescentes entrevistadas, son las hermanas las que deben hacerse cargo del cuidado de los hermanos más chicos.

Cabe cuestionar la responsabilidad o corresponsabilidad en el apoyo de las instituciones educativas ante las nuevas formas de organización familiar. En el discurso de los referentes institucionales se pone de manifiesto que el mecanismo existente para determinar que un adolescente corre riesgo de desafilarse, es cuando deja de asistir. Existe una carencia por parte de la institución educativa de realizar un abordaje integral sobre los procesos de desafiliación educativa; que como se expresó anteriormente, es a partir del conocimiento de las biografías personales y socio-familiares que se evidencian los trayectos que explican buena parte de los procesos de desafiliación educativa de los adolescentes.

En el discurso de los referentes se explicita que cuando un adolescente deja de asistir, se lo llama; lo que hace pensar que el abordaje sobre el proceso de desafiliación educativa, se aborda como consecuencia de una decisión independiente de una historia personal, familiar y social.

Siendo el Trabajo Social una de las profesiones que trabaja abordando distintas situaciones familiares, cabe desnaturalizar la noción de crisis familiar, apuntando a fomentar las nuevas formas de organización como base de innovación.

En distintas ocasiones el Trabajador Social puede enfrentarse con instituciones que no responden a los objetivos planteados en el proyecto ético-político planteado desde dicha disciplina, llevando a que el profesional tenga que

buscar dentro de esas limitantes cierto grado de autonomía profesional para realizar su tarea.

El Trabajador Social se enfrenta a instituciones con una lógica de trabajo preestablecida, sobre la cual hay que buscar el espacio de problematización de la misma y de las prácticas ahí desarrolladas, aferrándose al supuesto de que *"(...) la transformación de la sociedad debe darse desde ya, en las propias instituciones del sistema (...)"* (Rebellato; 1989:154)

Es imprescindible mantener una postura crítica y que problematice la práctica mecanicista, sustituyéndola por una de corte contestatario a lo dado, ya que *"(...) estas contradicciones terminan anulando los proyectos transformadores del profesional."* (Rebellato; 1989:155)

Así la ética aparece con su rol de neutralizar la praxis de carácter acrítica, ésta puede ayudar a que el Trabajador Social cuente con las herramientas de análisis y con la teoría necesaria que le permitan *desocultar* el funcionamiento institucional, facilitando la reubicación del profesional dentro del ámbito institucional en el que está inserto. Adquiriendo de manera reflexiva un marco teórico sólido que otorgue la capacidad de exploración de la práctica cotidiana como profesional.

BIBLIOGRAFIA

- **ARRIAGADA, Irma.** (coord.) (2007). Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros. CEPAL. UNFPA. Santiago de Chile, Chile.
- **BARAIBAR, Ximena.** (2004). "Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social". S.I s.n., s.f.
- **BATTHYANY, Karina** (2009). Género, cuidados familiares y uso del tiempo en: El Uruguay desde la sociología VII: El desarrollo y la Sociología. Desigualdad, poder y vulnerabilidad social. Trabajo Rural y artesanal. Seguridad y criminalidad. Educación: innovación y evaluación. Montevideo, Uruguay. UR. FCS-DS.
- **BAUER, María; GONZÁLEZ, Elena.** (Comp) (2007). "Resiliencia y Vida Cotidiana". Editorial Psicolibros Waslala. Montevideo Uruguay.
- **CASTEL, Robert.** (1995). "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso." En Revista Archipiélago, nº 21. Ed. Archipiélago. Barcelona, España.
- **CASTEL, Robert.** (1997). "La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado." Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- **CASTEL, Robert.** (2004). "Encuadre de la exclusión". En Saúl Karsz (coord.) "la exclusión: Bordeando sus fronteras." GEDISA, Barcelona, España.
- **Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay** (2004-2013).
- **DE ARMAS, Gustavo; RETAMOSO, Alejandro.** (2010) La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. UNICEF. Montevideo, Uruguay.
- **DE MARTINO, Mónica et al.,** (2002): *Modos de vida en un mundo global: el caso de las trabajadoras de la industria de la*

- vestimenta*. Investigación-desarrollo. Investigación financiada por CSIC. Montevideo, Uruguay.
- **DE MARTINO, Mónica.** (2004): *Trabajo Social con familias: políticas sociales y modalidades de intervención profesional 1985-2003*. UDELAR, FCS, departamento de Trabajo Social, área de Familia e Infancia. Montevideo, Uruguay.
 - **DE MARTINO, Mónica. MORÁS, Luis. E.** (comp.) (2007): "Familia y Políticas Sociales en los noventa. Gubernamentabilidad: una perspectiva analítica". En: *Sobre cercanías y distancias: problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual*. Montevideo, Uruguay.
 - **DE MARTINO, Mónica; GABÍN, Blanca** (orgs). (2008) *Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia: propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio*. Universidad de la República. FCS-DTS. Montevideo, Uruguay.
 - **DE MARTINO, Mónica.** (2009) *Familias, Estados y Políticas Sociales. La trama de nuevas formas de gobierno*. Artículo PUC. Santiago de Chile, Chile.
 - **DOWILING, Emilia. y OSBORNE, Elsie.** (1996); "Familia y Escuela. Una aproximación conjunta y sistémica de los problemas infantiles". Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
 - **ERRANDONEA, Gabriel.** (Coord.) (2012). "Logro y nivel educativo alcanzado por la población – 2011." Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo, Uruguay.
 - **FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré.** (2010). "La desafiliación en la Educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas". Universidad de la República, CSIC. Montevideo, Uruguay.
 - **FILGUEIRA, Carlos.** (1996). *Sobre Revoluciones Ocultas: la familia en el Uruguay*. CEPAL. Montevideo, Uruguay.

- **FEYERABEND, Paul.** (1992) Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Capítulos I, II, III, IV, V XIV XV. Ed. Tecnos. Madrid, España.
- **JELIN, Elizabeth.** (1984): *Familia y Unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Estudios CEDES. Buenos Aires, Argentina.
- **JELIN, Elizabeth.** (1998): *Pan y afecto*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- **KATZMAN, Rubén.** (1999): *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. CEPAL-PNUD. Montevideo, Uruguay.
- **KATZMAN, Rubén** (coord.) (1999). PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Activos y estructura de oportunidades. Estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.
- **MIOTO, Regina.** (1997): "Familia y Servicio Social: contribuciones para el debate". En: *Servicio Social & sociedade. Año XVIII, vol. 18 N°55 c1*. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil.
- **PICHON-RIVIÈRE, Enrique.** (1985) Teoría del vínculo. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- **REBELLATO, José Luis.** (1989). *Ética y práctica social*. Ed. Paídos. Barcelona, España.
- **SARTRE, Jean. Paul.** (1970) Crítica de la razón dialéctica. Losada, Buenos Aires, Argentina
- **VALDÉS, Ximena; VALDÉS, Teresa.** (2005). Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos? FLACSO. Santiago de Chile, Chile.
- **VALLES, Miguel.** (1997). "Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional." Ed. Síntesis. Madrid, España.

FUENTES DOCUMENTALES

- **ACHARD, Jorge; LECOQ, Thierry et al.** (2011). Sistemas educativos en Chile y Uruguay. Análisis comparativo. http://www.fder.edu.uy/postgrados/rrii/documentos/alumnos/articulos/achard_diaz_lecoq_sistemas-educativos-en-chile-y-uruguay-analisis-comparativo_barrios.pdf
- **DE MARTINO, Mónica.** (2001): "Políticas sociales y familia". En: Revista Fronteras N°4. Departamento de Trabajo Social -DTS-. Montevideo, Uruguay.
- **FILGUEIRA, Fernando; KATZMAN, Rubén.** (2001) Panorama de la infancia y la familia en Uruguay Universidad Católica. Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. IPES. Montevideo, Uruguay.
- **FILGUEIRA, Fernando** (coord.). (2005) Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004. ANEP. Montevideo, Uruguay. <http://www.oei.es/quipu/uruguay/>
- **GIORGI, Víctor.** (2008) "Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas". Instituto Nacional del Niño y el adolescente del Uruguay. Montevideo, Uruguay. http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portaddda/vinculo_abajo/directes/pedagogica/georgi_cesar.pdf
- **LOPÉZ, Félix.** (2008): *Desarrollo personal-social en el ámbito familiar.* Ediciones Pirámide, S.A. Madrid, España. <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-08.pdf>
- **UNICEF.** (2012). Legislación nacional en materia de infancia, ¿niño objeto de tutela o sujeto de derecho? ¿Intervención tutelar o derecho penal? Serie *Intercambios* n°4. Montevideo, Uruguay.