

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

**La práctica profesional de docentes de secundaria  
y su concepción de riesgo social.  
Una mirada desde el programa Aulas Comunitarias.**

**María Silvina Boffano Botta**

**Tutor: Carolina González Laurino**

**2012**

## Índice

Introducción.....	2
<b>Capítulo 1</b>	
1.1. Sociedad tradicional .....	3
1.2. Modernidad simple.....	4
1.3. Modernización reflexiva.....	6
1.4. La importancia de la reflexividad de la modernidad.....	9
1.5. El individuo en la sociedad.....	10
1.6. Modernización reflexiva: sociedad del riesgo.....	12
1.7. Incidencia e importancia de los sistemas expertos en la vida social moderna.....	13
1.8. Inseguridad y riesgo en la modernidad. Una mirada crítica.....	15
<b>Capítulo 2</b>	
2.1. Programa Aulas Comunitarias (P.A.C.).....	20
<b>Capítulo 3</b>	
3.1. Metodología.....	23
3.1.1. Dominio empírico.....	23
3.1.2. Material empírico.....	23
3.2. Análisis de la información.....	24
3.4. Resultados esperados.....	25
<b>Capítulo 4</b>	
4.1. Análisis del discurso docente.....	26
4.1.1. Política social ¿propuesta educativa alternativa?.....	26
4.1.2. Control social y actitud adolescente.....	28
4.1.3. Rol esperado de la familia en el proceso de aprendizaje del adolescente en el discurso docente.....	30
4.1.4. Deserción del sistema educativo formal: ¿libertad de opción?.....	33
<b>Capítulo 5</b>	
5.1. Reflexiones finales.....	36
Bibliografía.....	38
Otras fuentes documentales.....	39

## Introducción

El presente documento constituye la monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El mismo se propone analizar la percepción social que tienen los docentes del Programa Aulas Comunitarias Paysandú al momento de ejercer su práctica profesional, así como la influencia que ésta tiene sobre los adolescentes y sus familias.

Entendiendo que los docentes presentan dificultades al momento de desarrollar su práctica profesional de acuerdo a los objetivos del programa, dado que en la misma no logran deshacerse de una visión estigmatizadora de los adolescentes con los que trabajan reproduciendo de esta forma vulnerabilidades socialmente inscriptas. En este trabajo, se buscará realizar un análisis de los discursos de los docentes entrevistados con el propósito de indagar en el objeto de estudio que se plantea, contrastándolo con la idea de *riesgo social* que exponen Beck, Giddens y Castel.

Es preciso destacar que los dos primeros autores, se identifican con la modernidad reflexiva y exponen una relación conceptual entre la reflexividad, la autonomía del individuo frente a la estructura social y la responsabilidad de éste ante sus acciones y elecciones. Mientras que Castel realiza una lectura de las consecuencias negativas de la exigencia de autonomía y la necesidad de subjetivación, poniendo énfasis en la ausencia de recursos o la fragilización de éstos.

## CAPÍTULO 1

### 1.1. *Sociedad tradicional*

En las sociedades tradicionales la noción de eternidad permitía una mirada abarcadora de la totalidad temporal, con Dios como testigo (Beriain, 1995). Asimismo, la religión se presentaba como un relato que adquiría gran importancia dado que brindaba la posibilidad de dar sentido a aquello que se mostraba contingente, paradójico o contradictorio, producto de la experiencia del hombre en el mundo. En palabras de Beriain, "La función de la religión ha sido anticipar el peligro de un *regressus ad infinitud* de los significados intramundanos buscando un último significado (sentido)" (Beriain, 1995: 19). En este sentido es posible decir que, todo aquello que generaba riesgos para estas sociedades era atribuido "a la *fortuna*, a una voluntad metasocial-divina o al destino como temporalización perversa de determinados cursos de acción" (Beriain, 1995:8)

Siguiendo el desarrollo argumental de la exposición de Giddens (1994), en las culturas premodernas no había distanciamiento espacio-temporal, razón por la cual el espacio y el lugar tendían a coincidir, en tanto las dimensiones del espacio de la vida social se encontraban dominadas por la noción de presencia. También el cálculo del tiempo, que marcó el ritmo de las sociedades tradicionales, se encontraba asociado al espacio.

La seguridad ontológica estaba estrechamente relacionada a los contextos de confianza con las formas de riesgo y peligro, que permanecían ancladas en las circunstancias locales del lugar.

El autor distingue cuatro contextos localizados de confianza en las culturas premodernas (Giddens, 1994). El primero es el sistema de parentesco, que proporcionaba una forma relativamente estable de organizar las relaciones sociales a través del tiempo y del espacio. En las sociedades tradicionales el parentesco era proveedor de un nexo de conexiones fiables que conformaban el medio para organizar las relaciones de confianza.

El segundo contexto estaba dado por la comunidad local que proporcionaba un entorno familiarizado para el establecimiento de relaciones localizadas y organizadas en términos de lugar, que no era transformado por el distanciamiento de las relaciones entre tiempo y espacio.

La tercera influencia del contexto de las sociedades tradicionales estaba planteada por las cosmologías religiosas, las cuales al proporcionar interpretaciones morales y

prácticas de la vida personal, social y del mundo natural, representaban un entorno de seguridad para el creyente.

El cuarto contexto para el establecimiento de las relaciones de confianza en las comunidades locales era la tradición. Ésta era rutina, pero una rutina muy significativa. El tiempo y el espacio se encuentran contextualmente implicados en la naturaleza de las actividades vitales. La tradición contribuye de manera fundamental a la seguridad ontológica dado que sostiene la confianza en la continuidad del pasado, presente y futuro, conectando esa confianza con prácticas sociales rutinarias.

En otro orden Giddens (1993) destaca que los contactos cotidianos con otros individuos en los escenarios premodernos, se basaban en la familiaridad que surgía en parte por la misma naturaleza del lugar, pero rara vez se facilitaban los contactos familiares con otros, en comparación con el grado de intimidad que se asocia a las relaciones personales y sexuales en las sociedades modernas. A su vez en los entornos premodernos el conocimiento que las personas poseían era rico, diverso y adaptado a las exigencias de la vida en ese entorno local.

Finalmente agregamos que, en las "viejas sociedades", al decir de Beck (2001: 236), se establecieron determinados controles y pautas que generaban que la capacidad de decisión de los individuos sobre sus propias vidas fuese mínima. Esto implicaba que no hubiese espacio para la individuación lo que da cuenta de la autoridad y la presencia del colectivo. Agrega el autor que en estas sociedades el individuo forma parte de un todo y él representa su unidad más pequeña; es por ello que el comportamiento individualista era observado como una "conducta desviada o pecaminosa" que debía ser evitada (Beck, 2001: 241).

## **1.2. Modernidad simple**

Una de las transformaciones más radicales en la historia del hombre fue el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. Esta última alteró aspectos centrales de la sociedad (económicos, políticos, sociales y culturales) que fueron rasgos permanentes e inmutables durante siglos en las sociedades tradicionales.

La modernidad es un proyecto que implica la eliminación de las necesidades materiales a través de la racionalización del conocimiento sobre la naturaleza y de su relación con los hombres, así como también un proyecto que busca la libertad y autonomía del ser humano mediante la organización racional de la sociedad.

Como lo expresan González y Leopold "la modernidad conlleva el propósito de desmitificar y desacralizar el conocimiento y la organización social, con el fin último de liberar al hombre de sus ataduras cognitivas y materiales, es decir –como alguna vez

escribieron Adorno y Horkheimer- "liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores" (1994:59)" (2011:13).

Según Giddens (1993) cuando se habla de modernidad se hace referencia a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa a partir del siglo XVIII, que tuvieron influencias "más o menos" mundiales.

Por otro lado, Beck (1996) destaca la centralidad de la sociedad industrial como sociedad de clase, sociedad de "macrogrupos", que se mantiene relativamente estable. De hecho, la sociedad moderna se caracteriza por la formación de estratos, ocupaciones, roles de género, familia nuclear, fábricas, sectores empresariales, progreso tecnológico y económico. La conciencia de clase, la fe en el progreso e identidad étnica, caracterizadas por fuentes de identidad colectiva, de grupo y de significados, determinan en parte esta época, siendo sus formas de vida e ideas de seguridad quienes dieron soporte a las democracias y economías de las sociedades occidentales (Beck, 2001).

El autor asemeja las formas de vida colectivas de las sociedades industriales a las muñecas rusas que se colocan unas dentro de las otras. Con esta metáfora refiere a las relaciones recíprocas de las categorías sociales en las que se enmarcan las situaciones vitales como la clase, la familia nuclear, los roles de género, la división del trabajo, entre otros.

En los siglos XVIII y XIX se produce la fase de consolidación de la sociedad industrial en Europa, imponiéndose el modelo de cambio tecno-económico que busca perdurabilidad y autonomía en su despliegue. Con su instauración se difunden las ideas de modernidad política y cultural, así como también las correspondientes a materializaciones institucionales: el establecimiento de la democracia parlamentaria, el sufragio universal, el estado de derecho y los principios universales de los derechos humanos.

Beck (1996), describe algunas características de la modernidad simple; destacando en primer lugar la centralidad de la sociedad industrial como sociedad de clases. Las clases encuentran su fundamento en el marco del proceso de producción industrial, en la contradicción entre trabajo asalariado y capital. En las sociedades industriales el lugar que se ocupe en el trabajo condiciona el cómo y el dónde se vive, así como los hábitos de consumo y de ocupación del tiempo libre que se desarrollan y qué concepciones y compromisos pueden ser adoptados. En otras palabras, la dinámica de desigualdad social se corrobora teniendo en cuenta categorías de grandes grupos bien definidos y políticamente enfrentados.

En segundo lugar, ubica la desintegración del orden tradicional que se desarrolla "como un proceso revolucionario", sea abierto y vertiginoso o duradero y paulatino

(Beck, 1996: 238). Este nuevo orden socio-industrial, que surge en lugar del orden estamental y feudal cargado de "anhelo divino", es pensado en términos de oposición: *o esto o aquello* (Beck, 1996: 238).

Para Beck, el orden de la sociedad industrial en la sociología es pensado como "diferenciación funcional de subsistemas" (1996: 239). Esto significa que las sociedades modernas consiguen y expanden su específica capacidad de adaptación y de rendimiento en virtud del "*arte de la separación*" al decir de Richard Rorty. (Rorty *en* Beck, 1996: 239)

En tercer lugar estos subsistemas (políticos, económicos, científicos, entre otros) se encuentran dominados por su propia legalidad. Esto significa que la ley evolutiva de la modernidad simple abarca varias formas, mientras que el proceso de racionalización es pensado "*lineal y unidimensionalmente*" teniendo en cuenta el desarrollo y la evolución del sistema específico de la racionalidad teleológica; lo cual supone más y distintas tecnologías y sistemas técnicos, así como nuevos mercados, expertos y patentes (Beck, 1996: 239).

Explica Beck (1994) que la sociedad industrial, el orden civil y el Estado de bienestar deben hacer las situaciones de vida humana controlables por la racionalidad instrumental.

La teoría de la modernización simple supone que no hay alternativa a las instituciones básicas. Esto implica que frente a los desafíos que se le plantean terminen con el conocido instrumental digno de toda confianza: más técnica, más mercado, más de lo mismo (Beck, 1996). A su vez este esquema de pensamiento combina dos focos de optimismo: "la perspectiva de cientifización *lineal* con la creencia en el control anticipado de los efectos colaterales" (Beck, 1996: 249).

En otro orden, explica Giddens, las instituciones modernas no presentan continuidad en cuanto a cultura y modos de vida premodernos, y es el continuo cambio de la modernidad lo que la diferencia de períodos precedentes. "El mundo moderno es un "mundo desbocado": no solo el *paso* al que avanza el cambio social es mucho más rápido que el de todos los sistemas anteriores; también lo son sus *metas* y la *profundidad* con la que afecta a las prácticas sociales y a los modos de comportamiento antes existentes" (1995: 28).

### **1.3. Modernización reflexiva**

Desde fines del siglo XX, nuevamente, se presencian importantes transformaciones: sociales, políticas, económicas y culturales, que llevan a que algunos pensadores describan y analicen un nuevo fenómeno denominado "modernización reflexiva"

(Beck), "modernidad tardía" (Habermas) o "modernidad líquida" (Bauman). Estos autores, entre otros, rechazan la idea del posmodernismo dado que sintetiza el fin de aquellas promesas ilustradas que intentan la emancipación del hombre tras el proceso de racionalización que promueve el proyecto moderno.

Beck denomina "modernización reflexiva" a "...la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial", y considera a la victoria de la modernización occidental como "sujeto" de esta destrucción creativa (1994: 14). El autor hace referencia entonces, a una nueva etapa de la modernidad.

La modernización reflexiva implica "una *radicalización* de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial" generando espacio para una modernidad diferente (Beck, 1994:15). Esta modernización significa también una "reforma de la racionalidad" que haga justicia al *a priori* histórico de la ambivalencia frente a una modernidad que invalida sus propias categorías de ordenación.

Como dice Beck, la burguesía en su afán de revolucionar continuamente las relaciones de producción, y en consecuencia las relaciones sociales sufren disrupciones, vuelve las certidumbres incertidumbres y lo nuevo rápidamente se hace viejo; esto genera que las personas se vean obligadas a enfrentar las condiciones reales de sus vidas así como las relaciones con sus semejantes. Las clases, los estratos, los roles de género y las ocupaciones se ven minados por estos cambios bruscos que afectan a la sociedad moderna. Esta nueva etapa, donde el progreso puede significar autodestrucción y en la que "un tipo de modernización socava y transforma otro", es a lo que Beck se refiere como "*fase de modernización reflexiva*" (1997: 15).

El autor deja en claro que son las victorias del capitalismo las que producen la nueva forma social, que implica que sea la sociedad industrial la que desvanece los perfiles de la modernidad industrial.

A su vez, esta modernización asume un único dinamismo de desarrollo que puede llegar a tener consecuencias opuestas en diferentes contextos, por ejemplo: crisis económicas, crisis ecológicas, pobreza masiva, entre otras.

Para explicar el fenómeno Giddens comenta que "La fase de "modernización reflexiva", caracterizada por los procesos paralelos de globalización y excavación de la mayoría de los contextos tradicionales de acción, altera el equilibrio entre tradición y modernidad" (1997: 122).

Si observamos rápidamente puede verse a la globalización como un fenómeno "externo" que no tendría relación con la vida cotidiana. Sin embargo, hoy en día, la globalización de las relaciones sociales afecta directamente los aspectos más íntimos de nuestras vidas, es decir, es un asunto "interno" de éstas, que se asocia de una manera directa con la vida individual y en consecuencia con el sí-mismo. Las

influencias globalizadoras han creado en gran medida la intimidad así como su importancia para las relaciones personales (Giddens, 1996).

En el mismo sentido que Beck, Giddens (1996) sostiene que muchas de las incertidumbres a las que nos enfrentamos han sido creadas por el propio desarrollo del conocimiento del hombre, y es la reflexividad institucional (término que emplea este autor en preferencia al de modernidad reflexiva) el primer factor involucrado.

Giddens (1994) explica el carácter dinámico de la vida social moderna a través de tres experiencias: la separación entre tiempo y espacio; el desanclaje de los sistemas sociales y la reflexividad generalizada.

En palabras del autor,

“Tras su reflexividad institucional, la vida social moderna está caracterizada por un profundo proceso de reorganización del tiempo y del espacio, emparejado con la expansión de mecanismos de desmembración – mecanismos que liberan a las relaciones sociales de la influencia de los emplazamientos locales recombiniéndolas a través de amplias distancias espacio-temporales. La reorganización del tiempo y del espacio añadida a los mecanismos de desmembración radicalizan y globalizan los rasgos institucionales de la modernidad; transforman el contenido y la naturaleza de la vida cotidiana.” (Giddens, 1996: 35)

El lugar se hace “fantasmagórico”, lo que significa que lo local se ve configurado por influencias sociales generadas a gran distancia (Giddens, 1994: 30). Este elemento a su vez da paso al proceso de desanclaje, irrumpiendo en el vínculo que existe entre la actividad local y su “anclaje” en las particularidades de los contextos de presencia. La forma visible de lo local parece ocultar las distantes relaciones que establecen su naturaleza.

De acuerdo con Giddens el desanclaje de los sistemas sociales supone “«despegar» las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales” (Giddens, 1994: 32).

Giddens (1994) identifica dos tipos de mecanismos de desanclaje que se encuentran muy implicados en el desarrollo de las instituciones sociales modernas: la creación de “señales simbólicas” y el establecimiento de los sistemas expertos.

Las señales simbólicas son medios de intercambio entre individuos o grupos, independientemente del contexto y de las características de quienes los utilizan en un momento particular; un ejemplo es el dinero. Mientras que por sistemas expertos refiere a un sistema de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan el entorno material y social moderno (más adelante nos referiremos a ellos).

Ambos tienen en común que pueden generar relaciones sociales alejadas de la inmediatez de sus contextos, así como la promoción de la separación entre tiempo y espacio paralelamente a las condiciones para la distanciamiento tiempo y espacio que originan (Giddens, 1994).

El tercer elemento identificado por Giddens es la reflexividad generalizada, que implica una revisión permanente de muchos aspectos de la vida social a consecuencia de la constante transformación del conocimiento. Esta es trascendente al momento de entender la implicancia que presentan las decisiones o acciones de agentes sociales sobre las consecuencias de las conductas.

#### ***1.4. La importancia de la reflexividad de la modernidad***

Tanto Giddens como Beck subrayan la importancia de la reflexividad en esta etapa de la modernidad, pero lo hacen mediante concepciones un tanto diferentes.

En palabras de Giddens "La reflexividad de la modernidad se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos" (Giddens, 1995: 33). Esto se da como consecuencia de la incesante transformación del conocimiento y se aplica a todos los aspectos de la vida humana. Al decir del autor "Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento" (Giddens, 1994: 47).

En este marco, los actores sociales pueden evaluar sus posibilidades de elección así como las consecuencias de sus actos a través de un proceso de análisis que los "libera" de las fuertes determinaciones institucionales y sociales que "dirigían" sus decisiones. Esta "libertad" en la búsqueda de herramientas con las que manejar su biografía generaría actores individuales con más peso en sus propias decisiones, siendo en consecuencia responsables sobre las mismas. Lo que significa que, al aumentar su capacidad de decisión sobre sus trayectorias personales y sociales, se enfrentarán a los múltiples riesgos que aparecen en la modernidad.

Siguiendo a Giddens, la reflexividad de la vida social moderna es fundamental para entender la responsabilidad sobre las consecuencias de las conductas de agentes sociales capaces de acción y decisión.

Por otro lado, para Beck, la reflexividad de la modernidad y de la modernización "...no significa reflexión sobre la modernidad, autorrelación, la autorreferencialidad de la modernidad, ni significa la autojustificación o autocrítica de la modernidad", significa

que "...la modernización socava la modernización, de forma no buscada y no percibida, y por consiguiente carente de reflexión, con la fuerza de la modernización autonomizada" (1997: 211-212).

La modernización reflexiva implica que la posibilidad de la transición de una época de la modernidad a otra tenga lugar de forma no querida, no percibida y haciendo a un lado las categorías y teorías dominantes de la sociedad industrial. Asimismo, la teoría cognitiva de la modernización reflexiva es en algún punto optimista: más reflexión, más expertos, más ciencia, más esfera pública, más autoconciencia y más autocrítica abrirán nuevas y mejores posibilidades para accionar frente al mundo que se vive (Beck, 1997).

Lash por su parte, retoma la distinción que realiza Beck entre "reflexividad" y "reflexión", para quien la primera "No es ni individualista, ni conciente, ni intencional" más bien se parece a un "reflejo" (Lash 1997: 238). Para Beck (1997) la reflexividad no significa "reflexión" sino "autoconfrontación" dado que, como hemos mencionado, aquellos procesos que transformaron la sociedad industrial sucedieron sin ser deseados, percibidos y de manera compulsiva. Todo esto trae aparejado la aparición incomprensible de los "efectos colaterales latentes", los cuales surgen con la producción de bienes en la modernidad simple, y caracterizan la reflexividad de la modernidad.

En cuanto a la "reflexión" Beck expresa que es incluida por la reflexividad (en un segundo momento) y puede ser individual o colectiva e institucional. Agrega que "Las instituciones emergentes reflexionan democrática, responsable y racionalmente sobre los riesgos y efectos colaterales de la modernidad simple" (Lash, 1997:239). Beck confía en la producción y discusión de riesgos que puede surgir a través de fuentes de conocimiento y sistemas expertos rivales.

### **1.5. El individuo en la sociedad**

Corresponde destacar el proceso de individualización que la modernidad reflexiva trae consigo y que tanto Beck como Giddens y Lash celebran en su implicancia liberadora para el individuo moderno.

Estos cambios promueven una mayor individualización del ser humano, quien va adquiriendo mayores responsabilidades al tiempo que crea una "identidad individual", dado que aquellas instituciones que lo "sostenían" y "guiaban" en épocas anteriores (ej: la familia, escuela, etc.) ya no tienen tanto peso en sus decisiones (Beck, 2001: 234).

En palabras de Beck, individualización implica en primer lugar un proceso de desvinculación y en segundo lugar un proceso de revinculación frente a las nuevas formas de vida de la sociedad industrial, desplazando a formas anteriores, en las cuales los individuos tienen que “producir, representar y combinar” por sí mismos sus propias biografías (1997: 28). Estos procesos se presentan de una vez y frente al Estado de bienestar en la “sociedad industrial avanzada” y, para el autor, no acontecen por casualidad, ni voluntariamente, y no tienen que ver con los diferentes tipos de condiciones históricas (Beck, 1997: 28). Tales modelos llevan a que los individuos actúen como diseñadores de su biografía.

Así, “Los individuos se transforman en actores, constructores, malabaristas, directores de sus propias biografías e identidades, pero también de sus vínculos y redes sociales.” (Beck, 2001: 235)

Por tanto para Beck “...“individualización” significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Pero también significa nuevas interdependencias, incluso interdependencias globales” (1997: 29). El proceso de individualización se sustenta en la libre decisión de los individuos; porque como ya mencionamos, ésta es una compulsión a fabricar, autodiseñar y autoescenificar la propia biografía así como sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida. Esta compulsión se cumple dadas ciertas condiciones y modelos generales del Estado de bienestar (sistema educativo, mercado laboral, derecho laboral y social, entre otros).

En este proceso la propia biografía, es el producto de una elección individual y lo que un individuo haya sido o sea, cualquier cosa que piense o haga, establece su individualidad (Giddens, 1994).

Sostiene Beck que en la modernidad simple las decisiones individuales estaban inmersas en el contexto de una “jungla burocrática e institucional” en la cual la vida de los seres humanos se encontraba implicada en normas y estructuras sociales rígidas que los trascendían limitando sus decisiones (2001: 236). El hecho de que el hombre (cual sea su clase social) deba vivir su propia vida en condiciones de modernidad reflexiva implica que haya una elección y un enfrentamiento al riesgo, independientemente del entorno de bienestar y seguridad. Sin embargo siempre existe aquella posibilidad de que la biografía se venga abajo. De este modo, el fracaso deja de ser vivido como una experiencia de clase para volverse personal, la culpa y la responsabilidad se hacen individual. Por tanto, “Vivir nuestra propia vida significa asumir la responsabilidad de las desgracias personales y los hechos inesperados.” (Beck, 2001: 237)

Finalmente agrega Beck que este mundo, en el cual cada individuo lucha por vivir su propia vida, se escapa cada vez más y de manera evidente, transformándose necesariamente en un mundo conectado. Por esta razón el autor habla de la “globalización de la biografía”, la vida deja de ser sedentaria y de estar ligada a un determinado lugar para transformarse en una vida nómada, “viajera”, caracterizada por una “poligamia de lugares”, la cual genera que los sujetos se encuentran ligados a varios sitios al mismo tiempo (Beck, 2001: 238).

En conclusión, la vida personal se convierte en una “vida global”, en la cual las recetas heredadas y los estereotipos no tienen lugar, no existen modelos históricos en los cuales basarse, imponiéndose las influencias y modas mundiales (Beck, 2001: 239).

### **1.6. Modernización reflexiva: sociedad del riesgo**

La obsolescencia de la sociedad industrial hace surgir lo que Beck y Giddens llaman “la sociedad del riesgo”.

Para Beck la aparición de la “sociedad del riesgo” explica una etapa del desarrollo de la sociedad moderna en la cual los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales escapan de las instituciones de control y protección de la sociedad industrial (1997: 18). Esto genera cambios en la manera en que se relacionan la clase, la familia, el género y la división del trabajo.

Se espera que los individuos puedan dominar las “oportunidades arriesgadas”, las cuales se hacen presentes no siendo posible evaluar por parte de éstos las consecuencias (Beck, 1997: 21).

Es así que se plantea lo que Bonss, retomado por Beck, llama “*el retorno de la incertidumbre a la sociedad*” (1997: 22), refiriéndose al aumento de los conflictos sociales que son tratados como problemas de riesgo; éstos se caracterizan por no presentar soluciones certeras y orientar en cuanto a lo que no debe hacerse y no a lo que hay que hacer.

En el contexto del riesgo, se pierde el control y predomina el sentimiento de no actuar, de la abstención. Aquí se refleja claramente cómo la búsqueda de mayor control y dominio (propia de la sociedad industrial) termina generando su opuesto; creando así, un ámbito de incertidumbre y ambivalencia.

En palabras de Beck, “La reflexividad e incontrolabilidad del desarrollo social invaden las subregiones individuales, rompiendo jurisdicciones y fronteras regionales o nacionales, límites específicos de clase, políticos o científicos” (1997: 25). Frente a esto nadie queda por fuera, todos somos responsables ante las amenazas, siendo

participantes y afectados. En otras palabras, la sociedad del riesgo es una sociedad global.

Para Giddens, identificar a la modernidad reflexiva como sociedad del riesgo no significa que la vida social moderna sea más arriesgada que la de las sociedades precedentes, sino más bien refiere al modo en que se despliega la conciencia del riesgo (Giddens, 1995:12). Si bien la modernidad disminuye riesgos en determinadas áreas y modos de vidas, al mismo tiempo plantea otros riesgos desconocidos en épocas anteriores.

Para el autor la noción de riesgo, es esencial en la cultura moderna porque permite evaluar cuánto pueden diferir los resultados previstos de los proyectos que nos planteamos, aunque tal evaluación del riesgo sea imperfecta por naturaleza. En muchos aspectos de nuestras vidas, tanto individual como colectivamente se construyen imágenes posibles sobre el futuro, aún sabiendo que dicha construcción pueda ser ilusoria. La colonización del futuro por medio del análisis de riesgo puede incluso suponer la posibilidad de establecer falsas predicciones ya que el futuro escapa a nuestro control (Giddens, 1995).

Para que los actores puedan enfrentar esta sociedad del riesgo, rodeada de incertidumbre y alternativas de elección, es imprescindible la adquisición de la idea de *confianza* en los sistemas abstractos, ésta se convierte en una exigencia para la producción y reproducción moderna, e incumbe a no especialistas y expertos.

La confianza es la base de los sistemas expertos. Ella insta seguridad en los mecanismos que se ponen en juego en los sistemas abstractos, más allá de poder tener a la vista los procesos que llevan a la revisión de los mismos (Giddens, 1997).

La confianza implica que los sujetos tomen diariamente decisiones que condicionan sus acciones, teniendo siempre en cuenta la perspectiva del cálculo del riesgo.

Sostiene Giddens, que la confianza “trata más a menudo de una actitud mental generalizada”, es utilizada como medio de protección contra los riesgos y peligros de las circunstancias de acción e interacción (1995: 32). Este “escudo” se encuentra relacionado con la parte emocional, y los individuos lo llevan consigo para enfrentar u orientar situaciones de la vida cotidiana.

En palabras de Giddens,

“Vivir en la “sociedad del riesgo” significa vivir con una actitud de cálculo hacia nuestras posibilidades de acción, tanto favorables como desfavorables, con las que nos enfrentamos de continuo en nuestra existencia social contemporánea individual y colectivamente” (1995: 44).

### **1.7. Incidencia e importancia de los sistemas expertos en la vida social moderna**

Como se mencionó anteriormente los sistemas expertos son para Giddens, sistemas de experiencia técnica y profesional que organizan el mundo material y social en el que vivimos y cobran gran importancia frente a la sociedad del riesgo dado que guían al individuo en la toma de decisiones (Giddens, 1995).

Gran parte de los profanos realizan consultas a los "profesionales"<sup>1</sup>, en forma habitual o irregularmente; pero los sistemas en los que este conocimiento se encuentra inmerso influyen sobre muchos aspectos de lo que hacemos cotidianamente (Giddens, 1995:37).

Vale aclarar que cuando Giddens habla de expertos hace referencia a "cualquier individuo que puede reivindicar con éxito capacidades o tipos de conocimiento específico que el profano no posee" (1997: 109).

Cabe destacar que cualquier persona que disponga de tiempo, recursos y talento puede adquirir el conocimiento experto dado que este se encuentra disponible a todos en la sociedad moderna a diferencia de lo que ocurría en las sociedades tradicionales con la verdad formular.

Según Giddens, la verdad formular implica un conjunto de proposiciones a las cuales "solo ciertas personas tienen pleno acceso" (1997: 85). Es en el sabio en quien recae el peso de la tradición, el cual se destaca por sus cualidades especiales derivadas del proceso de aprendizaje que le confiere capacidades especiales y estados de gracia (Giddens, 1997).

Retomando lo antes mencionado, sostiene el autor que la especialización es propia de la condición de la modernidad. Aclara que los especialistas "vuelven a ser miembros del público lego ordinario", cuando se enfrentan con otro sistema abstracto ajeno a su especialidad (Giddens, 1997:114). De esta manera, el status de una persona dentro de un sistema abstracto quizá se encuentre fuera de lugar dentro de otro.

En cuanto al conocimiento experto, éste se caracteriza por ser desarraigador y descentralizado ya que puede desarrollarse sin considerar el contexto y se basa en "principios impersonales".

El conocimiento experto está asociado a "la corregibilidad del conocimiento que depende de un escepticismo metódico" (Giddens, 1997: 109).

Explica Giddens, que la acumulación de conocimiento experto implica procesos específicos de especialización. Los sistemas abstractos no están sustentados en sabidurías ocultas. Por último, este conocimiento interactúa con una "reflexividad

---

<sup>1</sup> Abogados, trabajadores sociales, médicos, entre otros.

institucional creciente”, de tal forma que “existen procesos regulares de pérdida y reapropiación de las capacidades y conocimientos cotidianos” (Giddens, 1997:109).

Resalta el autor que “para la persona profana, la fiabilidad en los *sistemas expertos*, no depende de una plena iniciación en esos procesos, ni del dominio del conocimiento que ellos producen. La fiabilidad, en parte, es inevitablemente un artículo de “fe” (Giddens, 1993: 38). Esta “fe” no es en la persona que aplicó el conocimiento (aunque haya que confiar en su competencia) sino más bien en la veracidad del conocimiento experto que se aplicó, el cual nunca puede ser verificado totalmente.

Esto se ve reflejado, por ejemplo, cuando un individuo entra a un gimnasio donde se encontrará implicado en varios sistemas expertos en los que deposita su confianza; confía en que el encargado de la parte de musculación entiende sobre el tema y por tanto lo hará realizar los ejercicios adecuados, así como confía en la persona encargada de supervisar que los aparatos estén en buenas condiciones.

La fiabilidad se encuentra implicada de manera fundamental con las instituciones de la modernidad. Sin embargo no se refiere a individuos sino a capacidades abstractas. A su vez, el autor relaciona la fiabilidad con la idea simmeliana de “conocimiento inductivo débil” para referirse a la confianza que los profanos depositan en los sistemas expertos. Este tipo de fiabilidad no es suficiente para establecer una relación de confianza. La confianza implica “la entrega” y se relaciona con “la ausencia en el tiempo y el espacio, así como con el desconocimiento.” (Giddens, 1995: 31-32)

Entonces, para Giddens fiabilidad se define como

“confianza en una persona o sistema, por lo que respecta a un conjunto dado de resultados o acontecimientos, expresando en esa confianza cierta fe en la probidad o el amor de otra persona o en la corrección de principios abstractos (conocimiento técnico)” (1997: 42-43)

En consecuencia, la falta de confianza, o la “*confianza congelada*”, en los sistemas abstractos afecta la vida cotidiana de las personas (Giddens, 1997:117).

Como explica el autor, la confianza en los “mecanismos de desenclave” involucra a todos los individuos en la modernidad reflexiva, dado que nadie puede ser experto en todos los aspectos de la vida social moderna, condicionada por sistemas abstractos (Giddens, 1995: 36). Cualquier persona será afectada por sistemas abstractos pudiendo acceder, como mayor aspiración, a “un conocimiento superficial de sus tecnicismos” (Giddens, 1995: 36).

### **1.8. Inseguridad y riesgo en la modernidad. Una mirada crítica**

Robert Castel nos presenta una perspectiva diferente a la de los autores mencionados al momento de hablar de riesgo e inseguridad en la sociedad moderna.

El autor identifica, en la problemática de la inseguridad, dos cambios que interfieren directamente en ella. Uno es el resquebrajamiento de los sistemas de producción de seguridad, los cuales atenuaban los riesgos sociales en la sociedad salarial, donde regían condiciones de trabajo estables. Esto habla de un Estado que no puede garantizar el desarrollo social y por tanto el mantenimiento de la cohesión social. En definitiva, un Estado que experimenta cambios socioeconómicos y en consecuencia un aumento de la inseguridad social a partir del último cuarto del siglo XX, creando la atmósfera propicia para la inseguridad frente a lo que vendrá, y colocando al individuo en situación de vulnerabilidad (Castel, 2004).

Por otro lado, destaca la aparición de una "*nueva generación de riesgos*" (industriales, económicos, ecológicos, entre otros) producto del avance desmedido del desarrollo de las ciencias y las tecnologías que se vuelcan contra la naturaleza y el medio ambiente, provocando un sentimiento de impotencia (Castel, 2004: 76).

Sostiene el autor que la "*actual frustración acerca de la seguridad*" es causada tanto por los procesos de inseguridad social como de inseguridad civil, así como la aparición de estos riesgos impredecibles de alto impacto (Castel, 2004: 77). De esta forma la búsqueda de la seguridad ante los riesgos se ve siempre frustrada, el individuo nunca logra sentirse totalmente seguro, derribando una y otra vez su "aspiración a estar protegido" (Castel, 2004: 15).

Castel (2004) expone así la paradójica relación entre riesgo y seguridad en las sociedades modernas. Señala que teniendo en cuenta las protecciones civiles y sociales, podría pensarse que las sociedades modernas son las sociedades más seguras que se puedan identificar, sin embargo los individuos se ven invadidos por los sentimientos de miedo e inseguridad. En este sentido el autor plantea la hipótesis de que la inseguridad moderna no se vincula a la carencia de protecciones sino todo lo contrario, se ve envuelta en una incesante búsqueda de seguridad en un mundo social interrelacionado, y que es esta misma búsqueda la que genera el sentimiento de inseguridad.

En otro orden, Castel entiende que un riesgo "es un acontecimiento previsible, cuyas probabilidades de producirse pueden estimarse, así como el costo de los daños que provocará. (...) puede ser indemnizado porque puede ser mutualizado" (2004: 77). De esta manera el seguro permitió el control de los riesgos generando agrupaciones en las cuales los individuos se sentían amparados al momento de hacer frente a las amenazas estimadas. Por esta razón la cobertura de los riesgos sociales estaba amparada en un modelo solidario o mutual (Castel, 2004).

Pero los “nuevos riesgos” presentan la característica de ser imprevisibles, incalculables y con consecuencias irreversibles. Por ello no es posible hacerles frentes con el modelo de protección mutua, dado que se carece de tecnologías adecuadas como de conocimientos precisos para preverlos, es así que antes que riesgos son “eventualidades nefastas o amenazas o peligros que efectivamente “existe el riesgo” de que ocurran” (Castel, 2004: 78).

Castel se pregunta si estos “nuevos riesgos” son inherentes a la modernidad, generados por los hombres como consecuencia del gran avance de la ciencia y de la tecnología, tal como lo entiende Giddens, o bien son el resultado de decisiones políticas y económicas, cuyo compromiso habrá que determinar.

Por esta razón el autor considera que es importante diferenciar entre riesgo y peligro, e intenta disuadir la confusión entre ambos conceptos. Es así que propone replantear “la cuestión de las protecciones” para identificar “sus distancias de esta inflación contemporánea de la noción de riesgo que alimenta una demanda desesperada de seguridad y disuelve de hecho la posibilidad de estar protegido” (Castel, 2008:79). En este sentido afirma Castel que “la “cultura del riesgo” *fabrica peligro*”, por tanto “Evocar legítimamente el riesgo no consiste en colocar la incertidumbre y el miedo en el corazón del porvenir”, de esta forma los riesgos sociales clásicos se han controlado utilizando los riesgos para disminuir la incertidumbre y así controlar el futuro, empleando medios adecuados para hacerlo más seguro (2004: 80).

Por otro lado, no hace acuerdo con Beck quien plantea que los “nuevos riesgos” traspasarán la barrera de clase, siendo su distribución mundial y democrática. Ejemplo de ello es la ubicación de las industrias que más contaminan en países del tercer mundo, los cuales no cuentan con los recursos necesarios para garantizar seguridad a sus ciudadanos, así como medidas de prevención y reparación de los daños provocados.

Teniendo en cuenta lo mencionado, Castel cree adecuado hablar de “*daños o de acciones o situaciones nocivas*” antes que de riesgos, esto es porque la manera de enfrentarlos será diferente a la de los riesgos sociales clásicos (2004: 81). Se habla de una obsolescencia de los dispositivos clásicos de protección así como de la ineficiencia de los Estados para enfrentar la nueva coyuntura económica; considera el autor que no es extraño que la noción del riesgo de Beck y de Giddens (“sociedad del riesgo” y “cultura del riesgo”) constituya un aporte teórico en esta denuncia.

Al tiempo que se insiste en la propagación masiva de los riesgos, Giddens denuncia que se lleva a cabo una “celebración del individuo aislado de sus inserciones colectivas, “desarraigado” (*disembedded*)” (Castel, 2004: 82).

De esta manera el individuo pasa a ser como un “portador de riesgos”, riesgos que él mismo debe administrar, encontrándose solo y sin recursos necesarios, rodeado de obstáculos y peligros (Castel, 2004: 82). Claramente se establece una relación estrecha entre la propagación de los riesgos, la hiperindividualización de las prácticas y la privatización de los seguros (Castel, 2004).

Presenciamos así la crisis de la llamada “modernidad organizada” en palabras de P. Wagner, es decir que la sociedad se ve rodeada por un sistema de regulaciones colectivas que aseguran cierta redistribución de los recursos así como protecciones para casi todos los ciudadanos (Castel, 2010: 22).

Para Castel las transformaciones provocadas por el nuevo régimen del capitalismo posindustrial tienen como consecuencia la “descolectivización” o “reindividualización” del individuo (2010:24). Éste se ve obligado a ser libre, convirtiéndose en el principal responsable de sus decisiones y acciones, al tiempo que es librado a sí mismo. Para hacer referencia a este proceso que viven los individuos, el autor alude a Beck, quien habla de “modelo biográfico” (2010: 25).

Según Castel todo lleva a una “exhortación a ser un individuo”, pero solo algunos cuentan con recursos y bienes para enfrentar estas nuevas exigencias, al punto que llegan a “olvidarse” que viven en sociedad (2010: 25). En este caso hablamos de “individuos por exceso”. Mientras que aquellos que no cuentan con los recursos necesarios para valerse por sí mismos, para llevar a cabo sus proyectos y ser dueños de sus propias elecciones terminan convirtiéndose en “individuos por defecto” (Castel, 2010: 27).

En la actual coyuntura, más que la desigualdad social agravada, es de destacar las transformaciones del régimen de protecciones, el cual genera que los “individuos por defecto” cuenten con “formas inferiores de protección”, siendo desvalorizados por no integrar el régimen de empleo y en efecto por quedar por fuera de las protecciones impartidas a través del trabajo (Castel, 2010: 28).

Claramente se observa el desarrollo de un “individualismo negativo” y de un “individualismo positivo”. El primero afecta a los sectores más vulnerables y “desafiliados” que no encuentran un lugar en el colectivo quedando carentes de apoyos y protecciones; aumentando la posibilidad de exclusión no solo social sino también institucional y simbólica. Terminan siendo aislados, viéndose limitados al momento de establecer lazos sociales, son individuos que “no pueden asumir positivamente las exigencias de su propia individualidad” (Svampa, 2000: 16). Mientras que el segundo se identifica con individuos integrados y vinculados a protecciones colectivas, los cuales “viven positivamente la radicalización de la individualidad y el distanciamiento reflexivo” (Svampa, 2000: 15).

De esta manera se pone de manifiesto una época donde las identidades se determinan por su implicación subjetiva, dejando en evidencia el déficit de los "soportes" básicos y la crisis del "lazo social" o la desocialización que enfrenta el hombre contemporáneo, así como la necesidad de protecciones colectivas (Svampa, 2000: 11).

El nuevo individualismo deja claramente establecido el "pasaje *tendencial* de lo colectivo a lo individual", adentrándose en una época donde la implicación subjetiva define las identidades (Svampa, 2000: 16). Ejemplo de ello son los jóvenes frente al trabajo, asistimos a una crisis de la cultura del trabajo, frente a la cual no es posible asegurar un empleo a los sujetos sociales; de esta forma el trabajo ha dejado de ser un "principio de subjetivación determinante" (Svampa, 2000: 17). Esto significa que ante los nuevos procesos de individualización es importante tener en cuenta las consecuencias de la disociación entre subjetivación y socialización. En este sentido podría decirse que la integración social, a pesar de ser una condición necesaria, ha dejado de ser imprescindible para la construcción de una subjetividad positiva, dejando al descubierto la secularización entre socialización y subjetivación, ineludible y coincidente en épocas anteriores (Svampa, 2000).

Según Castel, resulta paradójico "que la necesidad de protección forma parte de la "naturaleza" social del hombre contemporáneo, como si el estado de seguridad se hubiera vuelto una segunda naturaleza, e incluso el estado natural del hombre social" (2004: 85).

Para concluir, es preciso destacar el optimismo que presentan tanto Giddens como Beck, a diferencia de Castel, frente al proceso de individualización del hombre contemporáneo.

Los dos primeros autores ven al individuo de la modernidad reflexiva, como una persona libre, con autonomía de acción, productor y responsable de su propia biografía, capaz de reflexionar sobre las nuevas oportunidades y riesgos de vida, liberado de determinaciones institucionales. Estas tendencias son vistas positivamente por ambos autores.

Mientras para Castel esta situación expone el carácter deficitario de tal proceso, dado que la autonomía y la necesidad de subjetivación en la que se encuentra el individuo contemporáneo dejan al descubierto la falta de recursos sociales y de los soportes colectivos, así como el aislamiento y la desconexión de los sujetos más vulnerables. De esta manera el individuo se enfrenta a la desafiliación y a relaciones de dependencia, para concluir con el desarrollo de un *individualismo negativo* (Svampa 2000).

## CAPÍTULO 2

### 2.1. Programa Aulas Comunitarias (P.A.C.)

En el marco de un sistema educativo altamente centralizado y estatista como el uruguayo, en el año 2007, surge el Programa Aulas Comunitarias. Ante la problemática de los adolescentes desvinculados del sistema educativo, el mismo busca promover su inclusión en la educación media como una forma de garantizar el derecho a la educación.

En este sentido, las Aulas Comunitarias (A.C.) surgen como dispositivo puente que posibilita la continuidad educativa de aquellos adolescentes, entre 12 y 17 años, que repitieron primer año, una o más de una vez, y no se han inscripto nuevamente en Ciclo Básico o que nunca han ingresado a la Educación Media.

Este programa es creado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), quienes convocaron a Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs) para completar la triada institucional que sostiene al mismo.

El P.A.C. se encuentra en la órbita de los Programas Educativos Especiales del CES, y es implementado en un espacio denominado "Aula Comunitaria". En cada Aula participan: un equipo de docentes contratados por el CES y un equipo socioeducativo de cada OSC.

Dada la problemática que atiende el mismo, el objetivo principal es la inclusión educativa de adolescentes que se encuentran desvinculados de la educación media, apuntando a reconstruir el vínculo de éstos con la institución liceal o U.T.U. y con el aprendizaje.

Este Programa propone tres modalidades de intervención: inserción efectiva en Ciclo Básico, introducción a la vida liceal y el acompañamiento al egreso, llamándoseles respectivamente Modalidades A, B y C.

En la modalidad A se incorporan adolescentes desvinculados de Educación Formal Media, o que finalizaron primaria y nunca registraron inscripción en Educación Media. Aquí los adolescentes podrán cursar el primer año del ciclo básico en forma semestral, tras aprobar cada asignatura mediante una evaluación de proceso de acuerdo a sus actitudes, aprendizajes de contenidos básicos esenciales, rendimientos positivos y una evaluación final.

Esta modalidad supone que al completar primer año el adolescente egresa hacia la institución de referencia (Liceo o U.T.U.), manteniendo el apoyo desde el P.A.C. bajo la modalidad C "Acompañamiento del egreso".

La modalidad B es integrada por estudiantes que presentan dificultades para sostener un primer año de ciclo básico en el Aula o que nunca se inscribieron en algún liceo o U.T.U. Estos adolescentes realizan un proceso de mayor duración (dos años) y más personalizado para poder efectivizar su retorno a la educación media.

Finalmente la modalidad C consiste en acompañar a aquellos alumnos que egresaron del PAC, ya sea de la modalidad A o B. Participarán entonces adolescentes de primer año (si egresaron de modalidad B y desean inscribirse en un centro educativo distinto del Aula) y de segundo año (egresados de la modalidad A) que asistan a instituciones educativas de Enseñanza Media.

Los equipos técnicos de cada Aula se encuentran conformados por: un coordinador, un trabajador social, un educador, un operador social y un tallerista. Éstos son responsables del contacto necesario con la familia del adolescente de forma tal que se logre el involucramiento de la misma en el proceso socio-educativo implementado. Para este trabajo, y en especial con los adolescentes egresados y vinculados a algún centro educativo, es preciso coordinar acciones con las Direcciones de los centros educativos y los equipos que allí funcionen (P.I.U.), buscando asegurar una adecuada interacción con la propuesta del AC.

A su vez el equipo técnico debe trabajar en coordinación con los responsables territoriales de Infamilia y con los SOCAT del Área Territorial. De esta manera se espera identificar potenciales beneficiarios y complementar el trabajo del A.C. al involucrar, cuando sea el caso, al adolescente a otras líneas de acción que el Programa INFAMILIA se encuentre llevando a cabo en el Área.

El Aula Comunitaria es un ámbito socioeducativo dispuesto para que los adolescentes puedan vincularse desde sus propias vivencias y expectativas con docentes y pares. Se trata de adolescentes con una historia de frustraciones que presentan muy poca confianza en su vínculo con el aprendizaje. Además, son vulnerables desde el punto de vista socioeconómico, cuentan con necesidades básicas insatisfechas, presentando, muchos de ellos, baja autoestima así como también carencias en las rutinas propias del "oficio de estudiante" (Mancebo, 2009: 2). En este sentido el PAC aparece como una ventana de oportunidad de reingreso al sistema educativo.

Cabe mencionar que en nuestro país el sistema educativo formal no ha acompañado las transformaciones (sociales, económicas, culturales y políticas) que se han suscitado. Los problemas identificados en este sistema tienen que ver con un conjunto de factores que se interrelacionan, y que a su vez se encuentran condicionados por el contexto en el cual se desarrolla así como con aspectos institucionales y culturales del propio funcionamiento del sistema (De Armas, 2008).

El sistema educativo uruguayo “representa una institución típicamente moderna, marcada por la verticalidad, la poca movilidad de los sujetos, las propuestas homogéneas, y la escasa capacidad de enfrentar situaciones novedosas y cambiantes” (De Armas, 2008: 21).

Es de destacar que en las últimas décadas, niños y adolescentes, se han visto afectados por la pobreza, influyendo fuertemente en las oportunidades de desarrollo personal de gran parte de la ciudadanía, y en consecuencia las posibilidades de desarrollo socioeconómico del país. Esta situación a su vez deriva en la exclusión social de gran parte de la sociedad, la cual es atravesada por la “infantilización de la pobreza”, segregación residencial y segmentación educativa, entre otros, dando cuenta de un nuevo “paisaje social” en el cual la mayor parte de los niños y adolescentes ven vulnerados sus derechos sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (De Armas, 2008: 5).

Tomando como referencia lo mencionado, decimos que el P.A.C. apunta a la inclusión social a partir de la inclusión educativa del adolescente tras el fortalecimiento de su autoestima, de su preparación escolar y la transmisión de rutinas y hábitos favorables a la escolarización, con el fin de que el alumno, una vez que egrese, pueda integrarse al sistema educativo desde un lugar diferente al que lo había hecho.

En este cometido, el Aula ofrece al alumno la posibilidad de integrarse a nuevos centros de referencia, a otras instituciones, promoviendo la construcción de una red social de apoyo.

Asimismo, las aulas estimulan y apoyan a los adolescentes y sus familias en la realización de algunos trámites (obtención de la cédula de identidad, gestión del carné de asistencia de salud, asignaciones familiares) los cuales son fundamentales para el acceso a servicios sociales y para el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de los estudiantes.

Ante esta perspectiva, el P.A.C. busca dar respuesta a aquellos adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, ya que además de impartir educación formal posibilita la asistencia y protección social a través del mismo espacio de inclusión educativa, oficiando también indirectamente de gestor de beneficios y de acceso a derechos de los adolescentes que se inscriben.

## CAPÍTULO 3

### 3.1. Metodología

#### 3.1.1. Dominio empírico

Esta investigación se realiza en el Programa Aulas Comunitarias en la ciudad de Paysandú. El trabajo se apoya en la *investigación bibliográfica* y la *entrevista*, como técnica de recolección de información.

La entrevista es aplicada a aquellos docentes que trabajan, o hayan trabajado, en el Programa Aulas Comunitarias (P.A.C.) en la ciudad de Paysandú, y que al mismo tiempo trabajen, o lo hayan hecho, en otro centro educativo formal de Ciclo Básico, sea liceo o U.T.U. Se entiende que al tener experiencia en ambos centros pueden aportar más sobre la percepción social del docente al momento de ejercer su práctica profesional y la influencia que la misma tiene sobre los adolescentes.

#### 3.1.2. Material empírico

La investigación implica un análisis de material bibliográfico así como la realización de entrevistas en profundidad a los docentes que trabajan en el P.A.C.

Los objetivos que se plantean son:

*Objetivo general:*

- Analizar la *percepción* de los docentes del Programa Aulas Comunitarias Paysandú respecto a la evaluación del aprendizaje de adolescentes en situación de contexto social crítico.

*Objetivos específicos:*

- Caracterizar la práctica profesional de los docentes del Programa Aulas Comunitarias Paysandú desde la perspectiva del vínculo social que establecen con los adolescentes inscriptos en sus cursos.
- Indagar la percepción social que tienen los docentes sobre los adolescentes de Aulas en relación al cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.
- Comparar las expectativas pedagógicas de los docentes en los alumnos de Aulas Comunitarias respecto a los alumnos de enseñanza secundaria y técnica convencional.
- Identificar estereotipos sociales de los docentes en relación a una población adolescente en situación de vulnerabilidad social.

### 3.2. Análisis de la información

Como se mencionó anteriormente, el trabajo se apoya en la *investigación bibliográfica* y la *entrevista* como técnica de recolección de información.

#### *Investigación Bibliográfica*

La investigación bibliográfica puede ser entendida como una introducción a cualquier investigación que desee realizarse, constituyéndose en una de las primeras etapas de la misma.

Es una metodología que se basa en la búsqueda sistemática de información sobre una determinada temática para determinar cuál es el estado del arte. De esta forma, permite recuperar el estado del arte de la cuestión a estudio a la vez que elaborar un marco de referencia de análisis del material empírico.

Asimismo, este tipo de investigación evita llevar adelante investigaciones ya realizadas.

#### *Entrevista en profundidad semi-estructurada*

Es importante distinguir entre este tipo de entrevista y una conversación entre dos personas. El entrevistador debe realizar una entrevista a medio camino, que se trate de una mezcla entre una conversación, incluyendo en el diálogo preguntas previamente pensadas. Erlandson sostiene al respecto "... la entrevista semi estructurada es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción es exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminada..." (1993: 85-86).

Este tipo de entrevistas se caracteriza por la preparación de un guión de temas a tratar teniendo el entrevistador libertad para ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro.

Por otro lado tiene la ventaja de no condicionar al entrevistado permitiendo al entrevistador establecer ciertos ejes a través de los cuales guiar al entrevistado. La información que se recaba es muy importante ya que proviene de la palabra del actor (información de primera mano). Además, se trata de una técnica flexible que permite redefinir el trabajo luego de una primera recolección de información, así como familiarizarse con el objeto de estudio, eliminando prejuicios y supuestos erróneos. Es de destacar que la intimidad que se logra con el entrevistado, le otorga mayor soltura y libertad; éste puede llegar a sentirse inhibido al transmitir ciertas opiniones ante la presencia de otros miembros de su colectivo.

El material empírico obtenido a través de las técnicas presentadas será objeto de análisis de contenido de los discursos.

Éste buscará reconstruir las representaciones sociales de los docentes en relación a sus prácticas y sus destinatarios más vulnerables, indagando en estereotipos sociales que puedan estar detrás de sus discursos. Para ellos se intentará identificar los tipos de racionalidades inscriptas de los docentes en relación a su concepción de los adolescentes inscriptos al Programa Aulas Comunitarias Paysandú.

### **3.3. Resultados esperados**

En relación a los objetivos específicos planteados en el proyecto de investigación se esperan los siguientes resultados:

1. Caracterización de la práctica profesional de los docentes del Programa Aulas Comunitarias Paysandú, desde la perspectiva del vínculo social, que establecen con los adolescentes inscriptos en los cursos.
2. Análisis de la percepción social que tienen los docentes sobre los adolescentes de Aulas en relación al cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.
3. Análisis de las expectativas pedagógicas de los docentes en los alumnos de Aulas Comunitarias respecto a los alumnos de enseñanza secundaria técnica convencional.
4. Analizar los estereotipos sociales de los docentes en relación a su población adolescente en situación de vulnerabilidad social.



037424

## CAPÍTULO 4

### 4.1. Análisis del discurso docente

#### 4.1.1. Política social ¿propuesta educativa alternativa?

Los entrevistados entienden que el P.A.C. es una política social focalizada que se presenta como una alternativa para aquellos adolescentes que han abandonado o han sido expulsados del sistema educativo y buscan reinserirse en él.

En este sentido, ven la focalización de la política con optimismo dado que al buscar la reinserción social de un sector desfavorecido de la población adolescente se plantea objetivos de mejoramiento de la autoestima, actitudes y comportamientos sociales, hábitos, modos de vida estigmatizados promoviendo el desarrollo de un proyecto de vida autónomo.

Según los docentes el Programa es una herramienta que puede dar una oportunidad “para que puedan salir adelante” adolescentes que de otra manera no la tendrían, sobre todo teniendo en cuenta que “no en todos los sectores pasa tener este tipo de alumnos, se tiene que focalizar en una determinada gente, en una determinada población, si uno quiere tener una educación igualitaria o por lo menos proponer para todos” (Entrevista N°5). En este sentido, se reconoce en los docentes un modelo individual al que aspirar, frente al cual se evalúa y mide a los propios estudiantes que no cumplen con estas expectativas. Modelo que tiene que ver con la actitud frente al estudio, comportamiento, ganas de superarse, respaldo familiar, entre otras. Un docente expresa que quienes concurren a un centro educativo formal de secundaria “tienen mucho más hábitos” que quienes concurren al Programa, “ellos están acostumbrados a un sentate y es sentate” (Entrevista N°4).

Por otro lado manifiestan que estos adolescentes “de alguna manera van a estar insertos en un programa educativo formal donde no solo van a recibir educación ¿no?, sino que todo ese apoyo, bueno toda la parte social, hay una preocupación extra no solo por el alumno también por la familia” (Entrevista N°3). Por ello, un entrevistado considera que “es una buena oportunidad para encausar a estos chiquilines en lo que es la educación, en trabajar la importancia de la educación no solo con ellos también con las familias” (Entrevista N°6)

Para los docentes esta política busca que sus beneficiarios puedan tener “la misma educación que cualquier otro”, así como “preparar para que si sos diferente o venís de una realidad diferente también tengas la misma oportunidad” (Entrevista N°5). Este reconocimiento de los desiguales puntos de partida hace alusión a la idea de

protección social que el Estado debe garantizar a los sectores más vulnerables de la sociedad para favorecer los procesos de inclusión social.

Entienden los entrevistados que el sistema educativo no supo contener a estos adolescentes, y que el docente de secundaria “no se enfrenta a las situaciones sociales y económicas” (Entrevista N°3). Sobre todo teniendo en cuenta que “son por lo general alumnos conflictivos, alumnos que vienen con una carga a nivel familiar, a nivel socioeconómico que el sistema los pierde dada la gran diversidad de alumnos que no logra atender a todos y son alumnos que realmente necesitan un trato especial (...) entonces quedan y solo gracias a programas como estos pueden tener la posibilidad de engancharse” (Entrevista N°5).

En estos discursos se observa la motivación de los docentes de participar en un sistema educativo alternativo, que busca alcanzar a aquellos adolescentes en situación de vulnerabilidad social, así como la confianza que tienen en esta política social lo cual es condición necesaria para trabajar con la deserción educativa.

Los entrevistados admiten que la mayoría de los alumnos del Programa padecieron malas experiencias en el sistema educativo formal que se presenta rígido ante situaciones de vulnerabilidad social, haciendo a un lado a aquellos que no acompañan los tiempos institucionales, desconociendo la problemática en la que puedan estar inmersos, lo cual deriva en la deserción o el fracaso escolar.

De esta forma queda en evidencia que el sistema educativo formal no se adapta a la desigualdad estructural de un sistema económico excluyente, dejando a estos sujetos por fuera del colectivo, carentes de apoyo y protecciones.

Desde la perspectiva de Castel (1999), desde fines del siglo XX se observa una nueva forma de la cuestión social<sup>2</sup> cuyo núcleo central está relacionado con el “binomio trabajo-no trabajo”.

La cuestión social en esta nueva “versión” de la cuestión social se la puede pensar a partir del desmoronamiento de la condición salarial, caracterizada por desempleos masivos, precarización de las condiciones laborales, incapacidad de los sistemas clásicos para responder a estas nuevas situaciones, aumento de personas con casi nula posibilidad de ingresar al mercado laboral, entre otras cuestiones relevantes relacionadas con el mundo del trabajo. Esta situación pone en riesgo el orden establecido, dado que el trabajo en una sociedad funciona como “vertebrador” de las relaciones sociales definiendo una determinada identidad, solidaridad y un modo de socialización para quienes están integrados (Castel, 1999).

---

<sup>2</sup> “La “cuestión social” es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura.” (Castel, 1999:20)

Castel (1999) entiende que el trabajo es más que el empleo y el no-trabajo es más que el desempleo. El trabajo asegura cierta cohesión e integración social, pertenencia a un "todo" social y participación en las redes sociales. Mientras que el no-trabajo genera lo contrario, los "trabajadores sin trabajo" pueden transformarse en "inútiles para el mundo", en individuos que viven en él pero al cual realmente no pertenecen. El impacto de la desvinculación al mercado de trabajo tiene consecuencias a nivel psico-social entre las cuales podemos enumerar el desarraigo, la pérdida de sentido y la depresión crónica (Castel, 1999: 390). También se genera una exclusión política, al verse relegados de los circuitos de decisión o de presión. En tanto las poblaciones ven deteriorarse sus condiciones materiales de existencia, pauperizándose las condiciones para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

En este proceso el Estado sufre una mutación transformándose "en un organismo precarizado" dificultándosele garantizar los derechos sociales referentes a la salud, educación, vivienda o seguridad, y la supervivencia de aquellos que quedan excluidos del mercado (Carballeda, 2007:74).

Según Carballeda esta situación conlleva una tendencia a la naturalización de la exclusión, lo que significa un deterioro importante de la noción de ciudadanía. Esta naturalización "implica también la impronta de fuertes construcciones desde lo simbólico sobre los sujetos más desposeídos y esta circunstancia trae nuevas formas de estigmatización y construcción de "etiquetas sociales" (2007: 74).

En este sentido el P.A.C. se presenta como una respuesta a la situación de exclusión social caracterizada por la infantilización de la pobreza y por la postergación de los derechos sociales de ciertos grupos poblacionales.

En los discursos de los docentes, si bien se observa la motivación por participar en un sistema educativo alternativo así como su conformidad con el mismo, también podemos ver las dificultades a las que se enfrentan diariamente al intentar participar en una política social con esquemas culturales arraigados al sistema educativo formal, sustentado en la meritocracia, en el premio y el castigo individual, en la explicación de los problemas por la falta de interés y motivación de los alumnos o las carencias que vienen de la socialización familiar. Muchos de los discursos docentes, tienden, en consecuencia, a responsabilizar al adolescente y a su familia por la situación de vulnerabilidad y exclusión social en la que se encuentran, sin considerar la situación de desigualdad social que es el punto de partida y el fundamento de esta política de protección social.

#### **4.1.2. Control social y actitud adolescente**

Los estudiantes que concurren al Programa se encuentran en la etapa de la adolescencia, una etapa caracterizada por una serie de transformaciones biológicas, culturales, sociales, de identidad y personalidad, cognitivas y morales.

Es un período de grandes cambios que se manifiesta como crítico, donde aparece el desequilibrio, afectando no solamente al adolescente sino también a la familia y a todo el círculo de relaciones que lo rodean. Se trata de un momento doloroso en la vida de un ser humano, plagado de contradicciones, confusiones y ambivalencias que implica fricciones en el medio familiar y social, donde muchas veces las conductas de rebeldía y desafío tienen que ver con la necesidad de autoafirmación y lucha contra la dependencia. Por ejemplo una perturbación para el adolescentes se produce frente a la "colisión entre el sistema de valores que le inculcaron los padres y aquellos valores con los que se encuentra en la sociedad" (Garbarino, 1984:122).

Además al enfrentarse al mundo adulto, los adolescentes pueden mantener una actitud hostil y desafiante, como consecuencia de las restricciones que aquellos les imponen. Según Knobel el adolescente "con su pujanza, con su actividad, con la fuerza reestructuradora de su personalidad, trata de modificar la sociedad, que por otra parte, está viviendo constantemente modificaciones intensas" (1989: 35).

Por otro lado, los adolescentes que concurren al Aula presentan como característica el haberse vinculado de una manera particular con el aprendizaje como consecuencia de sus historias de vida.

Cada sujeto presenta una "matriz de aprendizaje" "con la que organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria y se sustenta en una base biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales, sino también afectivos, emocionales, esquemas de acción" (Pampliega de Quiroga, 1991: 35). Este modelo construido en la trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene potencialidades y obstáculos.

Así, cabe preguntarse si es posible utilizar los mismos recursos para motivar a la búsqueda del conocimiento que en otro centro educativo formal a adolescentes que presentan historias de vida que, como los docentes mismos reconocen, sufren violencia familiar, viven en condiciones de hacinamiento, pasan hambre o han ingresado desde muy pequeños al mercado laboral.

Un tema que se destaca en el discurso docente es la preocupación por la delimitación de límites y el establecimiento de relaciones en términos de autoridad.

En este sentido entienden que trabajar el vínculo alumno-docente es fundamental de tal modo que los alumnos sepan que son aquellos quienes "mandan" dentro del aula.

Concuerdan entonces en la necesidad de instaurar normas de comportamiento desde un primer momento, dado que los estudiantes a quienes dictan clases en el Programa han desertado de la educación formal media por problemas de conducta básicamente. Algunos manifiestan al respecto que "...los problemas de conducta son bravos y eso te hace perder autoridad..." (Entrevista N°2). "...acá tuve que parar a unos cuantos de una, porque si no después no los paraba..." (Entrevista N°3). "...el primer día ya tuve problemas, después si, fuimos aflojando todos" (Entrevista N°4). Una docente hasta advierte a sus colegas "...que los primeros días son cruciales, cruciales porque vienen chiquilines que están acostumbrados a hacer lo que quieren" (Entrevista N°5).

En el sistema educativo formal, donde las normas de convivencia están claramente delimitadas, el estudiante incorpora paulatinamente las referencias de autoridad y va incorporando pautas disciplinarias que están más difuminadas entre los estudiantes del programa, que han salido del sistema educativo. Este modo de vincularse encuentra fuertes resistencias en adolescentes que han desertado del sistema, por lo que el logro del "clima de aprendizaje" representa un desafío para los docentes del programa.

#### **4.1.3. Rol esperado de la familia en el proceso de aprendizaje del adolescente en el discurso docente**

Según Jelin la familia nuclear se caracteriza "...por la convivencia de un matrimonio monogámico y sus hijos, que conforma su propio hogar en el momento del matrimonio), donde sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio "privado" del ámbito doméstico. (...) la familia nuclear es sinónimo de la familia, y se la concibe como anclada en una "naturaleza humana" inmutable..." (1998: 16). Parsons destaca dos funciones básicas en ella, una es "...la socialización primaria de los niños, destinada a convertirlos verdaderamente en miembros de la sociedad en la que han nacido..." y la segunda es la "...estabilización de las personalidades adultas de la población que constituye la sociedad" (s/d:12).

Aquel modelo de "familia ideal", la llamada familia nuclear, ha ocultado otro tipo de organización de vínculos familiares, de convivencia, de procreación y reproducción; generando la idea de que la familia es un lugar de felicidad, haciendo a un lado el hecho de que ésta responde a lógicas culturales y por tanto se encuentra condicionada no constituyéndose, en principio, como un lugar de felicidad (Mioto, 1997). Es así que "nao é possível falar de *familia*, más sim de *famílias*", y en este sentido la capacidad de cuidado y protección de los grupos familiares depende directamente de la calidad de vida que tengan en el contexto social en el que se encuentren (Mioto, 1997:120).

Según Mioto,

“A família é uma instituição social historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a sociedade na qual está inserida. Isto pressupõe compreender as diferentes formas de famílias em diferentes espaços de tempo, em diferentes lugares, além de percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e num mesmo espaço de tempo. Esta percepção leva a pensar as famílias sempre numa perspectiva de mudança, dentro da qual se descarta a idéia dos modelos cristalizados para se refletir as possibilidades em relação ao futuro.” (1997: 128)

Es importante destacar que la capacidad de cuidado y protección de las familias se encuentra sujeto a la calidad de vida que tengan en el contexto social en el que se desarrollan.

Muchas familias desde fines del Siglo XX vienen enfrentando diversos problemas y desafíos económicos, sociales, políticos y culturales, lo cual las ha obligado a una modificación de sus funciones para las que no se encuentran preparadas sobre todo en los estratos más bajos. Constituyéndose de este modo en un espacio de conflictos debiendo enfrentar diariamente situaciones contradictorias, como por ejemplo: el cumplimiento de sus tareas básicas sin tener las condiciones para ello, el enfrentamiento entre el proyecto personal de los padres y el proyecto familiar de cuidado del otro, y la convivencia de un modelo familiar ideal anclado en el pasado sujeto a diferentes arreglos familiares actuales (Mioto, 1997).

Entonces, presenciamos nuevas formas de pobreza y/o exclusión, que comprenden a vastos sectores de la población contribuyendo a profundizar la diferenciación cultural de las formas familiares desde la realidad concreta.

En sus discursos los docentes hacen acuerdo en que la familia de cualquier adolescente es muy importante a la hora de guiarlos en lo educativo y por tanto es uno de los pilares principales al momento de sostener a sus hijos en ese proceso. Consideran así que las familias de los adolescentes que concurren al P.A.C. tienen influencias negativas hacia aquellos, de hecho entienden que “los problemas de los chiquilines en sus casas juegan un papel importante” (Entrevista N°3); muchas veces las familias “no ven como prioridad el estudio y si lo ven fallan como autoridad” (Entrevista N°3). En este sentido otro docente expresa que la falta de estímulo de los adolescentes “de querer ser alguien o hacer algo para el futuro o de mejorar sus vidas, para que no sean como las de sus padres, sin duda viene de la casa” (Entrevista N°4), mientras que para otro entrevistado “la educación primaria que uno tiene es de la casa siempre uno dice bueno si en la casa hay trayectoria el chiquilín seguro va a salir bien,

evidentemente el chiquilín que está manifestando algo no viene de un contexto con total normalidad” y agrega que “a veces muchas familias porque no tuvieron oportunidades dicen ¡ah no importa!”, y en este sentido “también necesita ser educada para poder acompañar” (Entrevista N°5).

Por otro lado destacan el hecho de que las adolescentes generalmente asumen la responsabilidad del cuidado de algún familiar (sobrino, hermano, abuelos, y hasta los propios padres) dejando a un lado el estudio, pues la mayoría de estos adolescentes son “hijos a cargo de madres que no pueden hacerse cargo, o hijos que asumen las tareas de los padres, problemas de droga, delincuencia, violencia que más... padres alcohólicos, bueno todo eso, chiquilines que viven con los abuelos porque los padres los abandonaron y abuelos que los tienen pero que no pueden hacerse cargo” viéndose también cómo “las madres sometían a sus hijas a ser lo que ellas son” (Entrevista N°6). Además perciben que la educación de los adolescentes, por elección, no se encuentra en el orden de prioridades de estas familias.

Tras estas declaraciones queda en evidencia que la familia se ha ido transformando, como expresa Mito, en una “caja de resonancia” de los problemas y desafíos que ofrece el modelo neoliberal; problemas éticos, económicos, políticos y sociales (1997: 121).

En este sentido podríamos decir que las familias no inducen a sus miembros a vivir de determinada forma sino que buscan la mejor manera de salir adelante; mientras que desde fuera esta situación puede ser considerada de “riesgo social” lo cual genera, como dice Iglesias (*en* González y Leopold) que “la familia tantas veces considerada la “célula fundamental de la sociedad” en términos aparentemente generales, cuando pertenece a los estratos más pobres, debe rendir examen todos los días” (2011: 35).

Teniendo en cuenta los discursos de los entrevistados decimos que su concepción de familia se ajusta a un modelo de familia nuclear idealizado donde los padres tienen un rol muy importante como educadores. De esta forma, dicha concepción, sintoniza con el análisis individualizador de lo social que plantean los teóricos de la modernidad reflexiva. La responsabilización que recae en las familias por la situación de los hijos, descontextualizada de las condiciones económicas, sociales y culturales que sustentan la exclusión social de algunos sectores de la población, implica un proceso individualizador y responsabilizador de la propia pobreza y de la situación en que se encuentran estas familias. Es una mirada individual sobre lo social, que no analiza los procesos estructurales que les dan marco y explicación.

Esta concepción responsabilizadora llega a presentarse como un obstáculo al trabajar en el Aula, por ejemplo un entrevistado entiende que muchas veces el “desinterés” de

las familias hace que los docentes se “desentiendan” de sus alumnos “porque es como luchar contra la corriente, cuando uno llama y llama a la familia y no viene y el adolescente sigue igual porque sabe que no va a pasar nada en la casa entonces uno como que abandona a ese alumno y sigue con aquel que tiene más posibilidades de salir adelante” (Entrevista N°1).

En este sentido vemos que, si bien los docentes han elegido trabajar en un programa especial de secundaria que tiene como objetivo principal la reinserción de los adolescentes al sistema educativo formal lo cual implica una modalidad diferente de trabajo con éste así como con su familia, se presenta como un obstáculo para aquellos el participar en este tipo de programa entendiendo que los problemas por los que atraviesan las familias y los adolescentes son producto de una elección propia como consecuencia de la manera en que estas familia se han socializado en el tiempo.

#### **4.1.4. Deserción del sistema educativo formal: ¿libertad de opción?**

Podríamos decir que el planteo de los docentes con respecto a la situación social de los adolescentes que concurren al mismo, sustenta, a pesar de no haberla leído o conocido nunca, la misma concepción que Beck y Giddens plantean acerca del lugar del individuo en la modernidad reflexiva; es decir, la idea de un individuo autónomo y por lo tanto responsable, tanto de sus éxitos como de sus fracasos. Un discurso liberal que implica que cada uno sea responsable por lo que le pase a sí mismo y a su descendencia.

En este caso, quienes fueron entrevistados entienden que los adolescentes son responsables por su deserción o no matriculación en la educación formal considerando que hay una elección por parte de éstos. Al mismo tiempo consideran que estos alumnos, que se encuentran la mayoría en situación de vulnerabilidad social, solo pueden insertarse y sostener este proceso estando vinculados a alguna política social de integración social como lo es el P.A.C.

Entonces, tras los discursos de los docentes decimos que, en primer lugar, los adolescentes son responsabilizados por no haberse matriculado en secundaria o haber desertado de la misma, dado que califican estos hechos como “falta de interés” en la educación formal, en definitiva, un fracaso de la estrategia individual al momento de llevar adelante su propia existencia.

En este sentido las declaraciones de los docentes sustentan la misma concepción individualizante de lo social que proponen los exponentes teóricos quienes, como ya vimos, se encuentran enmarcados en un contexto moderno de creciente reflexividad en el cual el sujeto se ve en condiciones de tomar decisiones concientes e informadas

considerando sus intereses y aspiraciones. Es decir que se parte del supuesto de que el sujeto realiza una construcción autoreflexiva de su biografía contando con información necesaria de tal forma que pueda hacerse responsable de las consecuencias de sus decisiones así como de dar cuenta de sus conductas de manera racional. El discurso docente asume que el individuo es capaz de elegir, decidir y crear, aspirando a ser “autor de su propia vida, creador de una identidad individual” depositándosele la responsabilidad de la búsqueda del conocimiento experto con el fin de obtener información para llevar adelante su propia vida (Beck, 2001: 234). En palabras de Beck los “hechos de la vida no se atribuyen sobre todo a causas “ajenas”, sino a aspectos del individuo (decisiones, indecisiones, omisiones, capacidades, incapacidades, logros, concesiones, derrotas)” (2001: 238).

Las siguientes declaraciones dejan entrever dicha postura: “no tienen ganas de aprender” (Entrevista N°2); “La mayoría son alumnos poco motivados en cuanto al estudio pero creo que es por esto mismo que te decía ¿no?, no ven o no le dan la importancia que tiene a estudiar” (Entrevista N°5).

Claramente la “falta de interés” de los adolescentes en cursar ciclo básico es percibida como una elección ya que “no es que no entienden sino más bien que no tienen ganas de hacer nada” (Entrevista N°2).

Pero, lo que no se tiene en cuenta es el peso de la estructura social y el lugar que cada uno ocupa en ella. En este sentido, la libertad individual es relativa y está mediada por la estructura social, por tanto somos seres condicionados socialmente.

Según Castel, la teoría de la modernidad reflexiva “exhorta a los individuos a ser individuos” lo cual implica que quienes no cuenten con recursos necesarios para valerse por sí mismos, y poder llevar a cabo sus proyectos y ser dueños de sus propias elecciones terminen convirtiéndose en “*individuos por defecto*” los cuales acceden a “formas inferiores de protección” (Castel, 2010: 27-28).

Así, los sectores más vulnerables y “desafiliados” que quedan por fuera del colectivo, carentes de apoyo y protecciones, como consecuencias de una estructura social desigual, presentan mayores posibilidades de exclusión no solo social sino también institucional y simbólica, generándose de esta forma dificultades al momento de establecer lazos sociales dado que son individuos que “no pueden asumir positivamente las exigencias de su propia individualidad” (Svampa, 2000: 16).

La falta de recursos y las necesidades básicas insatisfechas son situaciones características de las familias y de los adolescentes que participan en el Programa; razón por la cual, siguiendo a Castel, se entiende que estos sujetos vulnerados socialmente y al borde de la exclusión social encuentren condicionadas sus opciones de vida.

En este sentido no podemos pensar que estos actores mantendrán conductas socialmente esperables cuando, dada su condición de fragilidad y los condicionamientos sociales, económicos, culturales y políticos en los que se enmarca su acción, no se encuentran adecuadamente informados por los sistemas abstractos. De lo contrario se estaría estigmatizando la pobreza entendiendo que ésta se manifiesta por la irresponsabilidad social de los sectores excluidos, culpabilizándolos por su situación, cuando aquella no es más que un producto de una sociedad excluyente cuya desigualdad no se resuelve desde lógicas individuales y voluntarias.



## CAPÍTULO 5

### 5.1. Reflexiones finales

Como se expuso en el marco teórico, Giddens y Beck, desde la perspectiva de la modernidad reflexiva, sostienen una concepción individualizante de lo social que consiste en que cada uno sea responsable por lo que le suceda a sí mismo y a su descendencia, tras la construcción de subjetividades reflexivas y autocríticas, entendiendo que el individuo cuenta con las herramientas para tomar decisiones concientes e informadas considerando sus intereses y aspiraciones, lo que implica que nadie puede tener la excusa por no hacer las cosas como quiere hacerlas, dado que todos somos más libres, estamos más informados y podemos cambiar el curso de nuestras vidas de acuerdo a nuestra propia elección. De esta forma, según Beck, los "hechos de la vida no se atribuyen sobre todo a causas "ajenas", sino a aspectos del individuo (decisiones, indecisiones, omisiones, capacidades, incapacidades, logros, concesiones, derrotas)" (2001:238).

Desde esta postura la deserción o no matriculación en el sistema educativo de los adolescentes que concurren al Programa, así como la situación de necesidades básicas insatisfechas y de vulnerabilidad social, económica, cultural y política, son entendidas como producto del fracaso de la estrategia individual y familiar; quedando invisibilizadas las desigualdades sociales, desconociendo el peso de la estructura social como sus condicionamientos sociales, económicos, políticos y/o culturales, y el lugar que en ella ocupan los adolescentes y sus familias.

En este sentido, observamos que los docentes depositan confianza en esta política social que se presenta como una alternativa al sistema educativo formal, considerando necesaria la focalización en una población adolescente que se caracteriza por tener necesidades básicas insatisfechas y vulnerada en lo social, económico, cultural y político, promoviendo así procesos de inclusión social a través del desarrollo de un estilo de vida autónomo, sobre todo teniendo en cuenta que el sistema educativo formal no presenta respuestas, aún, para este sector adolescente desfavorecido que finalmente termina siendo expulsado o desertando. Pero, también observamos las dificultades que encuentran al querer participar de esta política con esquemas culturales arraigados al sistema educativo formal.

Entendemos que, no conseguir implementar métodos educativos alternativos para una población adolescentes que se presenta con características particulares, lleva a que los docentes, al sentirse frustrados, adopten una postura que tiene que ver con la concepción individualizante de lo social.

En consecuencia se termina responsabilizando al adolescente y a su familia por la situación de vulnerabilidad y exclusión social en la que se encuentran, desconociendo la desigualdad social que, en definitiva, es el punto de partida y el fundamento de esta política de protección social, estigmatizando los modos de vida de este sector excluido, entendiéndolos como producto de la irresponsabilidad social.

Se descontextualiza de este modo el análisis de los conflictos sociales que encuentran lugar para desarrollarse en una sociedad excluyente cuya desigualdad no se logra resolver a través de acciones y decisiones individuales.

En suma, consideramos que es importante romper con las lógicas culturales del sistema educativo formal dado que querer impartir conocimiento a adolescentes que sufren las consecuencias de una sociedad excluyente aplicando los mismos recursos que en otro centro educativo formal se presenta diariamente como un obstáculo para los docentes del P.A.C.

## Bibliografía

- Beck, U. (1996) "Teoría de la sociedad de la modernización reflexiva", en *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. J. Beriain (comp.) Barcelona, Anthopos, 223-265.
- Beck, U. (1997) "La reinención de la política: hacia una teoría de la modernidad reflexiva", en Beck, U., Giddens, A y Lash, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Universidad, 13-74.
- Beck, U., Giddens, A y Lash, S. (1997) "Réplicas y críticas" en *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Universidad, 209-256.
- Beck, U. (2001) "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política", en Giddens, A. y Hutton, W. (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Kriterion Tusquets Editores.
- Beriain, J. (1996) "El doble «sentido» de las consecuencias perversas de la modernidad", en *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. J. Beriain (comp.) Barcelona, Anthopos, 7-29.
- Castel, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires, Manantial.
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Armas, G. (2008) "Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Sustentabilidad Social", Montevideo, S/D.
- Garbarino, H. (1984) "El adolescente y su familia. Repercusión de la crisis de la adolescencia en la familia", Montevideo, *Revista Relaciones*, 1er. Año.
- Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- Giddens, A. (1996) "Modernidad y autoidentidad", en *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. J. Beriain (comp.) Barcelona, Anthopos, 33-72.
- Giddens, A. (1997) "Vivir en una sociedad postradicional", en Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Universidad, 75-136.

- González, C. y Leopold S. (2011) *Discurso del riesgo y prácticas diagnósticas con niños y adolescentes en el ámbito socio-judicial*, Montevideo, UdelAR.
- Jelin, E. (1998) *Pan y Afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Knobel, M. (1989) "El síndrome de la adolescencia normal", en Aberasturi, A. y Knobel, M. *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Mancebo, M. y Monteiro, L. (2009) "El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un puente hacia la inclusión en la educación media", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 7, Nº 4.
- Miotto, R. (1997) "Família e Serviço Social. Contribuições para o debate", en *Serviço Social y Sociedade*, Año XVIII, Nº 55, Sao Paulo, Editorial Cortez.
- Mitjavila, M. (1999) "El riesgo y las dimensiones institucionales de la modernidad", en *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, 15, 27-35.
- Mitjavila, M. (2002) "O risco como recurso para a atribragem social", en *Tempo Social*, Revista de Sociologia da UPS, São Paulo, 14, 2, 129-146.
- Pampliega de Quiroga, A. (1990) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Pampliega de Quiroga, A. (1991) *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Pampliega de Quiroga, A. (1994). *Enfoque y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Parsons, T. (s/d) "La familia Norteamericana: sus relaciones con la personalidad y con la estructura social", Ficha Nº 59, Fundación de Cultura Universitaria.
- Svampa, M. (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.

#### **Otras fuentes documentales**

- [www.redligare.org](http://www.redligare.org). Mancebo, E. y Monteiro, L. (2009) "Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay. Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación".