

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

**Nuevas propuestas educativas en Uruguay:
algunos aportes sobre el análisis de la educación a partir de
la pertinencia del programa aulas comunitarias**

Virginia Arbondi

Tutor: Carmen Terra

2009

Índice

I Introducción.....	4
II Justificación.....	6
III Una aproximación a la relación entre educación y pobreza.....	8
1 Contextualizando el proceso de la educación.....	8
2 El papel del gobierno de turno.....	10
3 Educación.....	11
4 Contexto de creación del PAC.....	12
5 Situación específica de Secundaria.....	15
6 El Programa Aulas Comunitarias.....	19
IV ¿Atravesamos cambios en el sistema educativo uruguayo?...27	
1 La realidad uruguaya.....	30
2 La educación formal.....	31
3 La familia.....	36
4 El trabajo de los y las adolescentes.....	39
5 Vida cotidiana.....	43
V Conclusiones.....	47
Reflexiones.....	50
VI Bibliografía.....	54
VII Anexos.....	1

I) Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar el estudio y análisis de la educación tomando como objeto de estudio el rendimiento o pertinencia del Programa Aulas Comunitarias, o sea, partir del estudio de un programa innovador tomando un caso. El mismo se refiere a un grupo de jóvenes que participan del Programa en el "Molino del Galgo".

Decidimos trabajar en este Programa pues constituye un elemento innovador ante la deserción en secundaria.

Dentro del marco teórico están presentes ejes con jerarquías distintas, entre ellos la educación de jóvenes en riesgo de deserción, familia, trabajo y vida cotidiana.

La idea principal fue analizar el funcionamiento y práctica de este Programa concreto a través de cómo se lleva a cabo. Para ello realizamos entrevistas al equipo técnico del Programa y a Profesores integrantes del mismo. A su vez realizamos entrevistas a adolescentes que participan y a egresados que ya no participan. Con el grupo de chicos y chicas que participan también trabajamos sobre la aplicación de una encuesta para profundizar en aspectos de la vida cotidiana.

Además la metodología de trabajo aplicada comprendió la realización de observación participante para enriquecer el análisis.

Cabe destacar que en el momento de aproximarnos al campo de investigación nuestros objetivos de trabajo planteados inicialmente fueron trascendidos por el material recogido en la dinámica de la práctica y enriquecidos por el proceso que en conjunto fuimos construyendo.

En este trabajo se profundizaron algunos aspectos surgidos en nuestra investigación, pues el análisis exhaustivo de las entrevistas, encuestas y observación participante comprende elementos que trascienden nuestro objeto de estudio. De esta manera los resultados obtenidos a partir de la metodología implementada pueden ser retomados en un próximo trabajo que pretenda aproximarse a esta realidad concreta.

De esta manera decidimos realizar el estudio y análisis de un tema - como lo es la educación- pues tiene repercusiones en la realidad actual y su contexto de reforma estatal que comprende la creación de un nuevo Ministerio que pretende articular las políticas públicas para mejorar el funcionamiento de las mismas. A su vez vinculado a

la formulación de la nueva ley de educación que se llevará adelante, en teoría a partir de los elementos surgidos en el Debate Educativo. Aunque posteriormente no se tomaron en su totalidad los insumos que desde allí emanaron.

II) Justificación

Consideramos oportuno realizar el presente trabajo, cuyo objeto de estudio es el análisis y problematización del “rendimiento” o “pertinencia” educativa del Programa Aulas Comunitarias a partir del análisis de un caso.

En nuestro objeto de estudio visualizamos que el Programa es la mediación del eje educación de jóvenes, específicamente adolescentes desertores o en riesgo de deserción. Para aprehender las determinaciones ahondamos en la educación como institución y como sistema, así como en los procesos que definen la condición desde la que realizan sus aprendizajes este perfil de jóvenes. En ese marco están comprendidas las dimensiones de pobreza, trabajo, familia y vida cotidiana que nos permiten aprehender y comprender la realidad de estos jóvenes y develar el vínculo entre ellos y las propuestas educativas.

A nuestro entender los datos actuales del nivel educativo de la población uruguaya demuestran que la realidad ya no coincide con el alto nivel educativo que presentaba el país durante la segunda mitad del siglo XX. ¿Por qué motivos?

En estos tiempos ya no se cree en una de las utopías fundadoras de la sociedad democrática uruguaya: la de igualdad de oportunidades que ofrece un sistema educativo público, gratuito, universal y laico. Reflexionando sobre el proceso de cambios y modificaciones que han atravesado el sistema educativo uruguayo, podemos afirmar que las oportunidades sociales que depara la educación son potenciales y su realización depende de la tasa de crecimiento económico y del modelo de desarrollo. En tiempos de crisis éstas disminuyen.

A partir de este escenario donde “la mayoría de la población se encuentra protegida a través del mercado...en donde la generación de bienestar se apoya en las redes sociales y familiares”¹, “la distribución del [Gasto Público Social] GPS daba cuenta claramente de un sesgo *“pro adulto”*², en un país en el que, como todos sabemos, la pobreza afecta principalmente a niños y adolescentes.³ En este sentido también, surge como un dato inquietante el carácter regresivo del GPS. Aplicando el coeficiente de Gini⁴ se advierte que en las últimas dos décadas el GPS ha sido globalmente regresivo, es decir, no ha beneficiado a los sectores de menores

1Wood y Gough, 2004. Citado por Carmen Midaglia y Florencia Antía en La Izquierda en el gobierno: ¿Cambio o continuidad de las políticas de bienestar social? Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.rau.edu.uy.

2 Ver anexo 2.

3 Ídem 2.

4 Ídem 2.

recursos”⁵. Se visualiza que no se invierten los recursos “necesarios” para modificar la realidad de las familias y jóvenes en situación de pobreza. De esta manera no es posible garantizar igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo aunque formalmente presente un carácter público, gratuito y obligatorio. Es en la práctica que cada vez más se responsabiliza con más funciones a las familias y no se logran efectivizar las medidas correspondientes y necesarias para que la población acceda al derecho de educación. Parecería que por este motivo principalmente la educación pasa a segundo plano y no es prioritaria en los proyectos de vida de los jóvenes, así estos desde muy temprana edad están abandonando los espacios educativos para dedicarse a la actividad laboral.

Por estos motivos consideramos que la realidad nos presenta constantemente desafíos que debemos enfrentar y para construir un proceso de transformación profunda es necesario actualizar las herramientas de lucha. Conocer, desmitificar y problematizar la realidad, son tareas que afrontaremos para ir cambiando y transformando las múltiples situaciones que existen en el campo de la educación.

Desde el Trabajo Social como una disciplina comprometida con la realidad, y en su rol promocional educativo puede aportar elementos para favorecer el análisis del tema y tratar de revertir estas situaciones de injusticia que afectan el desarrollo integral de la sociedad. En este sentido el Trabajo Social debe acompañar a los sujetos en la movilización, concientización de que el tema de la educación es una tarea que compete a todos los ciudadanos, y es un trabajo que compromete el futuro del país.

5 Idem 2.

III) Una Aproximación a la relación entre educación y pobreza

1- Contextualizando el proceso de la educación

Haciendo un poco de historia, nos detenemos en la crisis de los 80 y 90 que afectó a toda Latinoamérica, de múltiples formas. Partiendo del profundo impacto que tuvo (y tiene) la globalización en las distintas esferas: económica, política, y socio-cultural de los países, destacamos el efecto que esta tuvo sobre la educación. Siguiendo a Carlos Filgueira⁶ sostenemos que el efecto sobre la educación se presentó de dos formas: directa e indirecta. La primera refiere al aspecto financiero: el Estado-nación encuentra reducido su poder sobre su economía nacional y el grado en que el Estado capta recursos a través del comercio internacional. En la medida en que la menor autonomía económica de la nación afecta la asignación de recursos públicos a la educación en un contexto internacional de crecientes exigencias educativas y en un contexto nacional que tiende a la universalización de la cobertura -casi lo alcanza en Primaria. Tomando análisis del gasto público en educación y comparándolo con los países de la región podemos decir que mientras Argentina, Chile y Cuba destinan 4% o más del gasto público a la educación, Uruguay no se destaca por superarlos.^{7,8}

Por su parte Gustavo de Armas en "Sociedad y políticas sociales en Uruguay desde la restauración democrática al triunfo de la Izquierda" menciona que "Uruguay es uno de los países de la región que más recursos dedican a la seguridad social (aproximadamente el 70% del GPS), incluso en relación con aquellos países que presentan una pirámide demográfica casi tan envejecida como la uruguaya. Este punto explica por qué esos países de la región – y por supuesto el resto – dedican en términos relativos más recursos a la formación de capital humano (educación y salud) y, consecuentemente, a la infancia, en tanto el gasto en educación normalmente representa bastante más que la mitad del Gasto Público Social en Infancia (GPSI),

6 Filgueira, Carlos: La reforma educativa en la década del 90. Un estudio comparado entre Uruguay, Argentina y Chile. S/d.

7 De Armas, Gustavo: "Sociedad y políticas sociales en Uruguay desde la restauración democrática al triunfo de la Izquierda", en *América Latina Hoy*, n° # 44. Salamanca. Diciembre 2006.

8 Siguiendo a Gustavo De Armas "no desconocemos que la composición sectorial del GPS en Uruguay responde a una serie de rasgos estructurales, algunos de los cuales son en sí mismos positivos: el sostenido envejecimiento de la población, la alta cobertura del sistema de seguridad social y el peso creciente que ha ido adquiriendo el gasto en seguridad social desde la reforma de 1989". Gustavo De Armas "Gasto público social e infancia en Uruguay: evolución reciente y proyecciones a futuro, en cotejo con la región y el mundo". Noviembre 2007.

Ver Anexo 1.

como demuestran los estudios de este tipo que se han realizado. Mientras Argentina, Chile y Cuba dedican en promedio a la seguridad social 8,4% del PBI, Uruguay dirige a este sector 14,7%; como contrapartida, mientras estos tres países destinan 4,6% del PBI al gasto público en salud y 4% o más a la educación, Uruguay orienta sólo 2,4% y 3,4% respectivamente⁹. “El aumento de los recursos para la educación pública aprobado en el Presupuesto 2005-2009” se podría explicar por “el peso que tiene la matrícula de enseñanza primaria en la matrícula total,”... “el alumnado de bajos ingresos”¹⁰.

Retomando a Carlos Filgueira sostenemos que el segundo efecto de la globalización sobre la educación se presenta en forma indirecta, es sobre los efectos de la ideología de la educación pública. La educación pública podría mejorar por presiones de los padres y “partida” hacia escuelas privadas: esto último provoca que aumente la soberanía del consumidor y de su mano la competencia entre escuelas por alumnos.

Por un lado a partir de las investigaciones de éstos autores entendemos que la educación está condicionada por cada tipo de estructura social, es decir el sistema educativo como institucionalización de la educación constituye un mecanismo privilegiado de reproducción social. Su relación con los mecanismos de participación / estratificación / exclusión y su incidencia en la configuración del sistema educativo. Por ejemplo, el trabajo y las modificaciones en el mercado de trabajo que se producen en esos períodos históricos: incorporación creciente de la mujer al mercado de trabajo, deterioro de la normativa que rige el contrato y condiciones de trabajo, crecimiento del desempleo, crecimiento de la informalización, empobrecimiento de la masa salarial, precarización de áreas enteras, deterioro del salario docente. En consecuencia las acciones de intervención deberían ser necesariamente contextualizadas, teniendo en cuenta los procesos históricos de cada país.

Por otro lado consideramos que existe un proceso histórico en nuestro país de reformas en el sistema educativo, y estas son fundamentales para que la educación pública sea integradora y de alta calidad. Sin embargo a nuestro entender es necesario un cambio profundo de estructuras¹¹ que acompañen estas modificaciones

9 Gustavo De Armas “Gasto público social e infancia en Uruguay: evolución reciente y proyecciones a futuro, en cotejo con la región y el mundo”. Noviembre 2007.

10 Ídem 7. Ver anexo 2.

11 Aquí nos referimos a cambios a largo plazo en el sistema socio-político, económico del país. Consideramos que se deberían articular con mayor rigurosidad las diversas políticas públicas existentes, y las acciones de éstas, para no superponer recursos ni esfuerzos.

en el país. Solo de esta manera es posible que la educación sea democrática y contribuya a la realización de una ciudadanía activa, con sujetos ejerciendo sus derechos y obligaciones.

Este tipo de reformas que planteamos anteriormente implicarían un proceso profundo de cambios, valores culturales, apuntando a la concreción de una ciudadanía participativa, consciente de que sus movilizaciones permitirán alcanzar sus propios objetivos, que serán mayores con el esfuerzo e involucramiento del colectivo social.

2- El papel del gobierno de turno

Visualizamos que en el actual gobierno se están planteando diversas estrategias tendientes a la equidad social y para evitar tanto acciones en paralelo como la superposición de programas.

A través de la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) se está apuntando a la articulación y coordinación de políticas sociales en todo el territorio, se generaron herramientas de evaluación, monitoreo e información del área social imprescindibles para construir una política social estructural de Estado. A partir de la implementación del Programa de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES), se trató de dar respuesta a la situación de emergencia social que existía (y existe) en el país, y luego continuó con su objetivo coyuntural con la concreción del Plan de Equidad.

Analizando este proceso consideramos que es éste un cambio cultural y un proceso a largo plazo ya que implica por un lado una "apertura", disponibilidad y entendimiento, de parte de todos los integrantes involucrados; y por otro llevar adelante una planificación estratégica para que las coordinaciones se logren en tiempo y forma.

La coordinación de esfuerzos se consideró imprescindible para aprovechar los recursos del Estado de la mejor forma posible y como se gastan los mismos, es decir la calidad, el impacto y la eficiencia.

Por consiguiente visualizamos necesaria la realización de evaluaciones sobre cómo se le garantiza a las personas el ejercicio de sus derechos.

Tenemos presente que esta tarea fundamental, entre tantas otras, que le compete al MIDES hasta el momento.

3- Educación...

Entendemos que la educación es un bien público, que es parte de la riqueza social de nuestro Uruguay, es responsabilidad estatal ampararla ante los poderes e intereses que intenten dominarla.

En el campo específico de la educación, se encuentra el Programa Aulas Comunitarias; un dispositivo que se crea y se pone en marcha para contribuir a la inserción social de jóvenes en el sistema formal educativo; centrándose aquí el eje de nuestro análisis.

En esta área se abandona la lógica y lenguaje economicista para adoptar la lógica y lenguaje propio del campo educativo, apostando a un significado y a un propósito diferente de la educación como principios que rigen sus acciones. Se pasa a concebir a la educación como derecho humano, un bien público; se consideran como objetivos educativos el fortalecimiento ético de la democracia, la posibilidad de movilidad social, el impulsar "la mayor competitividad de economía y sociedad y contrarrestar de forma más duradera la pobreza y marginación, a concebir como objetivos educativos la formación de personas creativas capaces de aprender toda la vida, responsables ambientalmente que convivan armónicamente en la diversidad y que puedan participar activa y responsablemente como ciudadanos de una sociedad democrática"¹².

Deteniéndonos sobre los ejes de la actual reforma, visualizamos que refieren a: construcción participativa de las políticas educativas; consolidación de los principios fundamentales de la enseñanza; fortalecimiento de la educación pública en derechos humanos; ejercicio de la ciudadanía; integración social y desarrollo científico y tecnológico; re significando así los anteriores existentes: equidad, calidad educativa, dignificación y profesionalización docentes y fortalecimiento de la gestión institucional.

Por otra parte en la idea de democratizar encontramos que se apunta a la apertura de espacios de participación, de dirección y elaboración de la política educativa, para que de esta forma se logre mayor acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo en la práctica aún no se ha efectivizado esta idea de la construcción participativa de las políticas sociales.

12 L. Garibaldi: Discurso en ocasión del "Encuentro de actores institucionales y sociales. Hacia una nueva ley de educación". Comisión de educación y cultura de la Cámara de Diputados, 2005.

Visualizamos que en la actual administración es mayor el involucramiento político y se trata el tema de educación en forma descentralizada. Así se torna fundamental la participación del Ministerio de Educación y Cultura como organizador y coordinador del Debate Educativo¹³.

4- Contexto de creación del Programa Aulas Comunitarias

Para comprender los motivos que impulsaron al gobierno a la formulación del Programa seleccionado -Aulas Comunitarias- resulta imprescindible detenernos en el contexto que atraviesan los y las jóvenes en la educación Secundaria.

Podemos comenzar describiendo el panorama general de la realidad de los jóvenes. Siguiendo a Verónica Filardo que comenta “entre los jóvenes de 14 y 19 años que viven en Montevideo 35 % solo trabaja, 29,8 % únicamente estudia, 12,1 % realiza ambas actividades y 23 % no concurre a ningún centro educativo ni está empleado”. “Las diferencias culturales se agigantan y no estamos siendo capaces de visualizar la fragmentación que existe en la sociedad y, en particular en los jóvenes”. Y agrega “El hecho de que haya uno de cada cuatro jóvenes que no estudie ni trabaje es una luz roja enorme para el futuro”¹⁴.

“Las conclusiones son prácticamente alarmantes. Dicho de otro modo tres de cada diez adolescentes en los cuales habrá de recaer en buena medida la reproducción de la sociedad uruguaya en las próximas décadas, no alcanzan a desarrollar hoy las competencias más básicas para desempeñarse en el mundo del conocimiento y en el mercado laboral”, afirma el sociólogo Gustavo de Armas en el Informe de Sustentabilidad Social¹⁵.

Son varias las interrogantes que se presentan ante tal descripción, entre las principales nos preguntamos a partir de ¿qué herramientas se debieran poner en práctica para aumentar el porcentaje (29,8 %) de los jóvenes que solamente estudian?, y ¿para revertir o disminuir el porcentaje (23 %) de los jóvenes que no estudia ni trabaja?

13 Tarea que desempeño durante el año 2006, creando una Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE).

14 Verónica Filardo, et. al. Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.cotidianomujer.org.uy.

15 Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia. Sustentabilidad Social. Gustavo De Armas. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.rau.edu.uy

Otro grupo de interrogantes se orienta al porqué es tan bajo el porcentaje de jóvenes que solamente estudia (29,8 %), nos cuestionamos sobre los contenidos que ofrece el sistema educativo ¿están enfocados a la realidad socio cultural que atraviesan los jóvenes?, ¿acompañan las expectativas que los jóvenes poseen?, ¿cuál será la mejor forma de que estudiar resulte atractivo para los y las jóvenes?

Los datos mencionados en la descripción son elementos indispensables para la realización de un diagnóstico inicial sobre el tema de la educación en los y las jóvenes. La reflexión y análisis sobre los mismos resulta indispensable a la hora de elaborar estrategias de intervención si se pretende modificar estos aspectos. Estas preguntas son disparadoras para comenzar a pensar la realidad de los jóvenes de nuestro país.

“Los problemas continúan en la Educación Media Superior. Las diferencias entre los jóvenes pobres y quienes no lo son resultan evidentes. Mientras los que viven en barrios de mayores ingresos de Montevideo presentan tasas de egresos cercanas la 80 %, entre los jóvenes de barrios pobres solo uno de cada diez consigue esa meta, de acuerdo al Informe de De Armas”¹⁶.

A partir de este informe visualizamos el peso de las condiciones materiales de vida de los y las jóvenes de nuestra sociedad y nos permite asociarlo a la idea de reproducción social. Nos interrogamos sobre el bajo porcentaje de egresos en los y las jóvenes de barrios pobres (10 %), ¿será porque tempranamente salen en busca de trabajos para sustentarse y también a sus familias?, ¿de qué modo podremos asegurarle a los y las jóvenes el sustento económico durante el período de estudio?

Se podría decir que con el cambio en la forma de pago de la Asignación Familiar se incrementó significativamente la matrícula, considerando la historia de Secundaria. Cada familia recibe un incentivo económico de \$ 1000 por el primer hijo /a que cursa enseñanza media y luego se aplica una tabla de equivalencia.

En el 2008 ingresaron 263838 alumnos, mientras que en el año 2007, solamente lo hicieron 256581, constituyendo un número mayor de alumnos registrados en la matrícula de Secundaria. Considerado como muy positivo¹⁷.

No obstante nos preguntamos si estos números ¿se mantendrán durante los próximos años?, ¿los mecanismos de control, seguimiento y evaluación serán eficaces para que no decaigan las cifras?

¹⁶ Ídem 9.

¹⁷ Evolución de la matrícula del ciclo básico en liceos oficiales diurnos. Consejo de Secundaria. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet www.anep.edu.uy

Por su parte “Unos 226.000 alumnos y 15.000 profesores de primer y segundo Ciclo de Secundaria comenzaron las clases en todo el país, habiéndose registrado considerable aumento de matrícula”¹⁸.

Ante tal incremento en Secundaria “se aumentó en 354 la cantidad de adscriptos, en 220 los preparadores y en 115 los bibliotecarios, que por ejemplo en 2005 eran 15 y ahora son 130” afirmó Pasturino¹⁹.

Nos cuestionamos sobre dichas medidas, ¿es con estas modificaciones que se logrará la contención y el sostén de los y las jóvenes?, ¿serán suficientes las mismas para mantener “motivados” a los y las jóvenes en los centros educativos?

Coincidimos con Verónica Filardo que el futuro de vida que pueda proyectar un joven está determinado por su historia familiar, entorno y condiciones materiales. “El tipo de “autobiografía” que pueda construir un joven está signada para Filardo por condiciones económicas. Las posibilidades de proyectar futuros virtuales son para algunos jóvenes no para todos. “Es bien distinto lo que puede proyectar un joven que vive en un asentamiento, a lo de uno que vive en Punta Carretas y sus hermanos son profesionales”²⁰ afirma.

“Es que hay condiciones que son efectivamente restricciones y que pautan determinadas trayectorias de éxito o de fracaso...Un abandono del sistema educativo temprano, muchas veces se conjuga con una edad temprana de inicio de maternidad y eventualmente con el ingreso al mercado de trabajo temprano y en empleos de baja calificación”, señala²¹.

Vemos como en el “Uruguay Vulnerado” de Fernando Filgueira²² se presenta entre los y las jóvenes altas probabilidades de ser pobres, de bajos ingresos y bajos niveles educativos. A su vez en estos hogares pobres los adolescentes se emancipan para formar hogares “frágiles” de sustento y socialización de las nuevas generaciones.

En síntesis: valoramos la educación como una herramienta para avanzar en la

18 Enseñanza Secundaria. Con aumento de matrícula, comenzaron clases en todo el país. Marzo 2009. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en: www.presidencia.gub.uy

19 Ídem 12.

20 Ídem 14.

21 Ídem 14.

22 Fernando Filgueira. El Uruguay dividido en tercios. En: *El País 90 Años*. Pág. 18, 14 de Septiembre de 2008.

construcción de una sociedad de prácticas participativas sustentadas en la democracia²³.

Entre las modificaciones realizadas en el concepto de la ley de Educación, se divisa entre varias otras tareas, “dar al concepto de educación una acepción con mayor amplitud que la meramente escolar, sistemática y formal” incorporando “modalidades de educación no formal” orientada a captar un elevado número de jóvenes marginados educativa y culturalmente.

En Secundaria, donde se consideró fundamental “generar los ámbitos de discusión necesarios para lograr acuerdos que comprometan a los docentes con una superación de la enseñanza”. Recordemos que a partir del Debate Educativo visualizamos que fue este nivel el que menos participó y más desacuerdos planteó en la reforma educativa de G. Rama.

5- Situación específica de Secundaria

La educación Secundaria se encuentra atravesando una “crisis” pues los posibles fines de la práctica docente se han perdido de vista, o han sido sustituidos por otros menos ambiciosos y más ligados a lo inmediato, motivo por el cual los recursos y métodos en el aula se simplifican y las prácticas educativas se estandarizan perdiendo valor.

Es en este nivel donde se ven claramente los efectos negativos de carecer de una política de Estado en Educación. Las reformas, los ajustes programáticos y las experiencias piloto, son modos que han abundado en Secundaria en los últimos veinte años, y tal vez más.

Es preciso mencionar que es en este nivel que un tercio de los adolescentes no termina el tercer año del Ciclo Básico, que se supone obligatorio.

Asimismo en varias oportunidades, en el marco del Debate Educativo, asambleas estudiantiles señalan que los principios varelianos no se cumplen, la educación no es gratuita ni obligatoria dado los niveles de deserción existentes. Lo

23 Definimos el concepto de democracia en sentido amplio, democracia en relación a facilitar el acceso a los diversos servicios, al mercado de trabajo, instituciones de seguridad social, legalidad vigente, políticas sociales; y brindar los básicos suficientes para el sustento y desarrollo de cada familia. También se relaciona con la expresión y manifestación de las opiniones sobre el desarrollo de la vida comunitaria y social de cada sociedad en cada contexto concreto.

que desde dichos ámbitos se propone es que se desarrolle una educación que tenga como objetivo reivindicar y proyectar los principios varelianos: gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Solicitan tener garantía de que la ley de educación cuente con aportes de todos y acción directa de los involucrados.

Es en Secundaria que los bajos sueldos de los docentes y las urgencias económicas provocan que éstos trabajen en varios liceos, públicos y privados, con un número excesivo de horas de clase, con la fatiga y desatención de las necesidades pedagógicas y psicológicas de sus alumnos. El sistema mismo ha establecido para los profesores de Secundaria, la ajenidad y el anonimato como forma "irresponsable" de trabajo. Estableciendo la prioridad de una estrategia económica de reducción y estancamiento del presupuesto educativo sobre la base de la explotación del trabajo docente y sobre una estrategia de individualización de la responsabilidad y de la calidad. Ésta individualización recae en direcciones, en inspectores, en docentes desde sus roles. El sistema puede exigir pero no garantiza las condiciones de ejercicio, estas dependen del trabajador. Por ejemplo, en el momento que a los profesores se les exige más trabajo, quiebran -existen infinitos registros de licencia por enfermedad psicológica o psiquiátrica-. Piensan que de su responsabilidad individual y del mando inmediato superior depende que ello se de en sobre exigencia, en multiempleo -hacer otro trabajo extra sistema educativo para alcanzar el ingreso necesario.

Otra dificultad es que las "nuevas generaciones" consideran que estudiar no es prioritario, reflejándose este cambio en que cada vez más estudiantes aspiran alcanzar los mínimos aceptables con el menor esfuerzo posible.

A partir de este escenario el gobierno incluye el derecho a la educación, de expresión, de asociación, protección, atención a situaciones especiales; aunque se debiera tener "cuidado" pues los directores poseen "todas" las facultades para su regulación, y en ocasiones éstas pueden distar mucho de los intereses y/o expectativas que los jóvenes presentan.

Visualizamos que la ley de educación por un lado, se separa de los lineamientos académicos, y por otro se separa de la forma propuesta y llevada a cabo en la administración de G. Rama, al consultar al gremio estudiantil y a las ATD de Secundaria en la etapa de elaboración de la misma.

El trabajo en este sentido se amplía en cuanto al fortalecimiento de la educación pública, tomándola desde una perspectiva de derechos y desarrollo

humano, de ejercicio de la ciudadanía, de integración social y de desarrollo científico y tecnológico”, las estrategias que se plantearon fueron:

- mejora de la gestión del organismo
- pertinencia social de la educación
- impulsar educación técnico profesional.

En lo referente a la primer estrategia en el Consejo de Secundaria se propuso “sustituir en el discurso y en la práctica las visiones gerenciales de la educación pública por las estrictamente educativas” al tiempo que se impulsaría “equipos de trabajo, dándole un nuevo fundamento y función a la vieja estructura jerárquica del CES: acompañamiento, la reflexión compartida y la revitalización de las comunidades educativas”²⁴.

Sobre la segunda, se crearon varias comisiones²⁵, entre las cuales destacamos la de estudio de políticas de jóvenes y adultos (que busca incluir la educación no formal, identificar los proyectos y programas a seguir y recomendar a las autoridades, las organizaciones públicas y privadas que podrían colaborar en esta tarea).

Se resolvió la mejora y actualización de los programas de enseñanza de Historia, particularmente, la corrección de sesgos y ausencias sobre la llamada “historia reciente” (aun seguía vigente “el silencio sobre la verdad histórica” como legado de la dictadura) ya que los jóvenes uruguayos ignoran lo ocurrido en las últimas décadas. Para ello se encargó a todos los Consejos desconcentrados, en “el menor plazo posible, la adecuación de los planes y programas de estudio a fin de que los docentes dicten el análisis de la Historia de la segunda mitad del siglo XX, lo que supone (...) la necesidad de ofrecer a los educadores un programa de perfeccionamiento profesional que les permita abordar desde el año 2006 la tarea que por esta resolución se les encomienda”²⁶.

Para fortalecer la enseñanza pública y la “pertinencia social de la educación”, Secundaria se ha marcado como objetivos:

- La universalización del ingreso y egreso del Ciclo básico (C.B), para lo que implementó la “Reformulación 2006” que es una modalidad de C.B. Extendido (para todos los primeros años de C.B. urbanos del país), de los dos turnos con

24 ANEP, Presupuesto 2005-2009.

25 Se creó la Dirección de Derechos Humanos y Comisión de Educación Sexual. Ver rendición de Cuentas 2005.

26 Rendición de Cuentas 2005.

39 horas semanales de tiempo pedagógico, dedicando una hora de Matemáticas y de Idioma Español para actividades compensatorias”.

- Se aumentó en 44 los turnos extendidos (son por lo menos 6 grupos) en diferentes liceos del país” y se monitoreó el rendimiento académico y la permanencia en el sistema de alumnos provenientes de familias incluidas en el PANES.
- Se constituyó un grupo de trabajo con 26 Directores de liceos denominados como de “atención primaria” (debido a datos geo referenciales de la Intendencia Municipal de Montevideo e indicadores de rendimiento escolar, asistencia intermitente, abandono y situación socioeconómica”) y contar con elementos para la construcción de un diagnóstico situacional de la situación en que se encuentran y concertar las políticas necesarias. Con el objetivo de “ocuparse” de estos jóvenes de contextos críticos, se reforzaron los vínculos con las ONGs de la zona comprendida y se diseñó un programa de **Aulas Comunitarias**, en donde se intentará la reincorporación y permanencia en primer año de C.B. de 2500 de ellos (pertenecientes a algunas de las áreas territoriales de los Programas de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo) que “desertaron de la educación formal; han registrado matriculación; o que nunca han registrado matriculación; o que cursando Primer Año del Ciclo Básico, presentan elevado riesgo de deserción”²⁷.
- En Bachillerato también en la “Reformulación 2006”, se modificaron: horas para coordinación docente y nuevos criterios de evaluación.

Sobre la igualdad de oportunidades, “con especial énfasis en (...) (las) poblaciones provenientes de contextos socio-económicos desfavorables” se otorgó, en convenio con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas, el boleto gratuito a alumnos hasta 16 años. En las bibliotecas, se trabajará para ampliar su acervo bibliográfico (según diagnóstico) nuevamente haciendo hincapié en los liceos de contexto sociocultural desfavorable, complementándolo con el incremento de 2500 horas docentes mensuales.

En el tema referente a los recursos humanos se diseñan cambios en la distribución de docentes por centro educativo: intentando la permanencia en un solo liceo. Se discuten diversas propuestas de modificación de cargos de adscriptos y

²⁷ Rendición de Cuentas 2005.

bibliotecarios, y un nuevo sistema de elección de horas docentes, con tres años de duración. Para el año 2006: “121 cargos de adscriptos, 51 cargos de ayudante a Preparadores de 24 horas y 15500 horas distribuidas en unidades de 10 horas, para atender las necesidades de los laboratorios del Ciclo Básico y del Bachillerato”²⁸.

Con respecto a la inversión que el gobierno actual dedica a la educación se plantea que no será un aumento a corto plazo, pero si se piensa que a lo largo del quinquenio se podrá alcanzar una asignación de un porcentaje del 4,5 del PBI asignado a dicho rubro. “Este Presupuesto (que) recupera los niveles salariales previos a la crisis en todo el conjunto de la Administración, prioriza adecuadamente la educación y el nivel promedio, ya en el año 2009, se encontrará por encima de las remuneraciones previas a la crisis del año 2002”, si el gasto educativo y la inversión en el sector durante todo el período será “a partir de la finalización del PANES cuando encuentren espacio presupuestario fiscal las prioridades en Educación de manera mas plena”²⁹.

Según cifras elaboradas por ANEP (“Gaceta ANEP, Indicadores económicos, sociales y educativos” noviembre, 2006) uno de cada tres adolescentes entre 13 y 19 años, del sector más pobre de la población, no registra vinculación al sistema educativo. Esta cifra ubica a Uruguay en el contexto latinoamericano en una situación solo asimilable a la de Guatemala o El Salvador, y bastante lejos de los países de la región: Argentina, Chile e incluso Brasil.

6- El Programa Aulas Comunitarias

En este contexto se crea el **Programa Aulas Comunitarias** (PAC) que consiste en la instalación de espacios “puente” con los liceos de referencia, y cuenta con distintas modalidades de intervención, todas tendientes a la reinserción de los jóvenes que han quedado fuera del sistema educativo formal, gestionadas por organizaciones de la sociedad civil (OSC) y horas docentes del Consejo de Educación Secundaria.

El objetivo principal del PAC es lograr la inserción social de 2500 adolescentes de 12 a 15 años, residentes en áreas territoriales del Programa de los departamentos

28 Rendición de Cuentas 2005.

29 Lorenzo, Fernando, Presentación del Presupuesto por agrupación de gobierno, Pág. Web de Asamblea Uruguay, Setiembre 2005.

de Montevideo, Maldonado, San José y Canelones con problemas de vinculación a la educación media formal, sea porque:

- desertaron de la misma,
- nunca hayan registrado matriculación,
- cursando Primer Año del Ciclo Básico, presenten riesgo elevado de desertabilidad (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula, bajo rendimiento, etc.)

Para el cumplimiento de dicho objetivo se procura que los adolescentes logren la reincorporación y permanencia en centros de enseñanza públicos de Educación Media.

En las doce Aulas Comunitarias instaladas se desarrollan cinco modalidades de trabajo:

1. Inserción efectiva en Primer Año del Ciclo Básico: dirigida a aquellos adolescentes que hubieran registrado vinculación con la institución de educación formal pero que luego abandonaron sin aprobar Primer Año del Ciclo Básico. Bajo esta modalidad de trabajo, los adolescentes cursan el Primer Año del Ciclo Básico en forma semestral dentro del AC, pudiendo aprobar cada asignatura mediante una evaluación del proceso de acuerdo a sus actitudes, aprendizajes de contenidos básicos esenciales y rendimientos positivos o una evaluación sumativa final.
2. Introducción a la vida liceal: dirigida a los adolescentes que, habiendo culminado el Ciclo de Educación Primaria, nunca ingresaron al liceo, o bien se inscribieron y nunca concurren al mismo. Se trabaja con ellos en lengua escrita, pensamiento lógico -matemático y estrategias para aprender a aprender y simultáneamente, se promueven visitas al liceo de referencia y otras actividades que contribuyen con el objetivo de esta línea de trabajo. Su objetivo principal es que el adolescente se vincule al año siguiente con el liceo de referencia del AC, ingresando a Primer Año, o bien continúe en el PAC mediante el pasaje a la modalidad anteriormente mencionada.
3. Apoyo y consulta: como parte del PAC, en el AC se brindan espacios de atención y consulta curriculares, dirigidos a estudiantes de Primer Año que cursan en el PAC en la Modalidad 1, o bien a los que ya se revincularon al liceo de referencia. Se apoya a estos adolescentes en

sus dificultades y compromisos en el código escrito de la lengua, en matemáticas y se le brindan estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar.

4. Acompañamiento al egreso del PAC: esta modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento a los adolescentes al egreso del PAC de las modalidades 1 y 2 favoreciendo su revinculación con el liceo del área, de forma de continuar sosteniendo su vida con proyectos.
5. Talleres temáticos de complementación: para sostener y acompañar el trabajo con los adolescentes participantes de las tres primeras modalidades, se realizan talleres temáticos para promover el desarrollo de competencias expresivas que retroalimenten un vínculo diferente entre estos adolescentes y la comunidad.

La supervisión está a cargo de los directores e inspectores del Centro de Educación Secundaria (CES), que son la referencia institucional de las Aulas Comunitarias. La Unidad Coordinadora realiza el monitoreo y apoya la implementación del PAC, asesorando a las Aulas y desarrollando orientaciones para el mejor desempeño de su función.

El monitoreo está realizado por integrantes del Programa Infamilia del MIDES y también la evaluación de la propuesta en coordinación con la Unidad Coordinadora del CES, PAC y la Gerencia de Investigación y Evaluación del Consejo Directivo Central (CODICEN).

Este Programa procura la reincorporación y permanencia de los jóvenes en los centros de enseñanza públicos de Educación Media. También promueve un apoyo integral a los adolescentes con historias de fracaso escolar, deserción y desvinculación con la educación Secundaria.

Las Aulas Comunitarias están a cargo de OSC, que presentan propuestas educativas, son especializadas en trabajo con jóvenes y son seleccionadas mediante un concurso público.

El profesor referente o puente de cada Aula, realiza un seguimiento y apoyo en el proceso de inserción de los jóvenes. Cuenta con treinta horas semanales para la coordinación y articulación con los centros educativos de su área territorial.

Además de los docentes en las Aulas participan los técnicos de las OSC. Así las Aulas se vinculan en forma complementaria con los centros educativos del territorio de referencia, desde donde se establecen puentes de reinserción, estrategias y

modalidades de acompañamiento, preparando y efectivizando la revinculación del adolescente con el sistema educativo. A diferencia de la Educación Media en este Programa se vinculan elementos de la educación formal y no formal, enriqueciendo el acervo cultural de los jóvenes y ampliando su capital cultural.

Durante la permanencia de los jóvenes en el PAC, los directores de los liceos, los técnicos de los equipos interdisciplinarios del Consejo de Educación Secundaria y las OSC coordinan acciones tendientes a la contención y la reinserción del estudiante en el liceo, sosteniendo un vínculo con su familia.

El Programa Aulas Comunitarias en el Molino del Galgo

Este programa comenzó a funcionar desde el 2007 en el predio del Molino del Galgo, y participan alrededor de 50 chicos y chicas entre 12 y 15 años, pertenecientes a los barrios Unión, Flor de Maroñas, Villa Española, Jardines del Hipódromo, etc. El equipo a cargo se conforma por: una coordinadora, una Trabajadora Social, una Educadora Social, un Tallerista y los profesores de Secundaria, destacándose entre ellos el profesor referente, que es el encargado del seguimiento de los estudiantes egresados del Aula .

Con respecto al diseño e implementación del Programa se presentan en las opiniones de los entrevistados los aspectos positivos del mismo y las ventajas frente al funcionamiento de Secundaria.

“**H. R:** Mucho mejor porque eran dos semestres, seis materias a mitad de año y las otras materias en la otra mitad del año... Y me resultó fácil...En Aulas teníamos pocas horas y no eran tantas materias para estudiar, eran seis materias y era mucho más fácil...”³⁰ “**M. E. P:** Empezando que los sábados no estudiábamos...”³¹ “**L. Ch:** Eso sí, eso estaba bueno. También que teníamos las materias en semestres, teníamos seis materias y después las otras... estaba bueno...”³² “**M. E. P:** Los horarios, que no tenías que levantarte tan temprano...”³³

En estas expresiones se plantean las dificultades con las que los adolescentes se encuentran al ingresar al liceo sin contar con una preparación previa y al carecer en la práctica de un acompañamiento durante el proceso. Refleja la

30 Entrevista realizada a egresados del Programa Aulas Comunitarias. Agosto 2009.

31 Ídem 30.

32 Ídem 30.

33 Ídem 30.

ausencia de una disciplina escolar internalizada que permita incorporar el estudio como una parte de la vida propia, aún con sus exigencias.

En cuanto a la participación en el Programa visualizamos que parte de una exigencia que proviene de la familia, actuando como el sostén y soporte para la continuación con los estudios.

"P. G: Mi madre quería que viniera. Yo le pedí las cosas y el número de teléfono al primo de él y mi madre llamó."³⁴ **"C.F:** Yo también, la madre de mi primo le comentó a mi madre y le gustó y ta..."³⁵

En esa exigencia resaltamos la idea de que concurren allí obligados por sus padres

"D: Yo vengo porque mi madre me obliga."³⁶ **"Y:** Yo también"³⁷ no porque el lugar les ofrezca elementos motivadores, ni porque consideren que la educación es un objetivo en si misma **"L. Ch:** Es aburrido, porque está de menos..."³⁸ **"S. P:** Porque es aburrido estar sentado 45 horas así, mirando y es aburrido..."³⁹.

Aparece el tedio y hastío que se puede entender por una mirada hacia el futuro que asocia la educación con la integración al trabajo, pero muchas veces no se logra efectivizar y explica el desánimo y desmotivación de los y las adolescentes para estudiar. No visualizamos que se presente una apuesta personal o un interés por saber.

Por otro lado se presenta el Aula como el lugar de encuentro para socializar que tienen estos jóvenes

"P. V: Espero poder seguir viendo a mis amigas"⁴⁰.

Y el lugar que representa para algunos adolescentes la educación en sus proyectos de vida queda relegado a

"L. Ch: Para mí lo último..."⁴¹ **"M. E. P:** El más bajo de los escalones..."⁴² **"S. P:** Lo último..."⁴³

Mientras que para otros chicos se presenta como un valor que tiene resonancia

34 Entrevista realizada a participantes del Programa Aulas Comunitarias. Agosto 2009.

35 Ídem 34 .

36 Ídem 34.

37 Ídem 34.

38 Ídem 30.

39 Ídem 34.

40 Encuesta realizada a participantes del PAC. Agosto 2009.

41 Ídem 30.

42 Ídem 30.

43 Ídem 30.

“**C. F:** Es importante para todo...”⁴⁴ “**P. G:** Hoy en día en Uruguay tenes que tener estudio sino no sos nada...”⁴⁵.

Con respecto a la posibilidad de continuar formándose encontramos que son muy pocos los jóvenes que la tienen presente, uno de ellos considera oportuno seguir estudiando y argumenta

“**H. R:** Yo que sé, el liceo es un espacio muy parecido a Aulas, es muy importante porque yo quiero un futuro mejor estudiando... Y en la UTU tenés los cursos que ta, los docentes están...”⁴⁶

Aunque en su planteo visualizamos que sus objetivos trascienden la educación, es una visión instrumental del tema. Se presenta como algo necesario para obtener un trabajo, y a su vez ese trabajo no tiene que ver con el rendimiento o la pertinencia del estudio o la dedicación al mismo

“**H. R:** Lo que pasa es que yo estoy con el fútbol ahora, y me exigen que tenga estudio más que nada”⁴⁷ “**H. R:** Yo tenía ganas de terminar el liceo, cuarto es lo que te piden en el fútbol.”⁴⁸ “**Yh:** Después me voy para la construcción, te piden primero, porque mi padre es oficial entonces me dijo”⁴⁹.

Por otro lado tenemos que muchos manifiestan que sus probabilidades de estudio no trascienden el ciclo básico

“**D:** Yo voy a hacer hasta tercero, capaz que voy al 19 con mi hermano.”⁵⁰ “**N:** Si, quisiera pasar a la UTU el año que viene y hacer cocina y ciclo básico...”
 “**E:** Yo si hago primero y me voy a la...”⁵¹.

Entre los aspectos que los estudiantes disfrutaban más hay preponderancia en las instancias recreativas o de distensión, aspecto a destacar puesto que es exclusivo en este tipo de Programas

“**L. Ch:** Más campamentos...”⁵²

Entre los aspectos que concentran mayor desacuerdo está el tema de los límites, normas y lo vinculado al seguimiento

“**M. E. P:** Menos vigilancia... Porque están todo el día arriba tuyo... por ejemplo a ella no la dejaban salir a fumar...”⁵³ “**S. P:** No, en Aulas no te dejaban salir,

44 Ídem 34.

45 Ídem 34.

46 Ídem 30.

47 Ídem 30.

48 Ídem 30.

49 Ídem 34.

50 Ídem 34.

51 Ídem 34.

52 Ídem 30.

solo en ciertos horarios...”⁵⁴ **L. Ch:** No claro solo en el recreo de 10’...Piensan que tenemos dos años todavía...”⁵⁵ **S. P:** Yo que sé, para que no los vayamos...”, **M. E. P:** pero si saben que estamos acá, ¿como nos vamos a ir?”⁵⁶ **L. Ch:** Si claro llaman a tu casa y todo”⁵⁷.

A nuestro entender se observan dificultades para aceptar normas de disciplina y de funcionamiento, lineamientos básicos que responden a un orden. Hay una ausencia de reconocimiento y aceptación del encuadre educativo, del dispositivo para disponerse a aprender, a seguir una enseñanza formalizada.

En nuestra observación participante analizamos el hecho de que depende mucho el encuadre que realice el profesor en el inicio de la clase, pues por ejemplo la profesora de biología marca reglas claras de funcionamiento y exige el respeto de ciertos límites necesarios para estar en clase, como ser “te debes sentar acá tú”, o “no pueden estar con el celular sonando”, o “no se puede sacar el chicle de la boca”, “la escuela terminó hace rato”. Marcando de esta manera que ella es la autoridad y quien impone las normas.

A la hora de ingresar al sistema educativo formal visualizamos que uno de los elementos que juegan un papel importante es la insuficiencia de apoyo o la contención para el adolescente. En cambio en el PAC está presente y favorece a la integración de los y las jóvenes. Una dimensión es la clarificación, como una práctica que forma parte de las estrategias de apoyo y contención que promueven la integración al sistema y la realización de procesos de aprendizaje. Por ejemplo se explican, también, las condiciones en que sucede la convivencia de los estudiantes en el transcurso por Aulas.

“**Yh:** No es que sea más fácil, tenés más apoyo que en el liceo.”⁵⁸ **C. F:** Creo que es un poquito más fácil que el liceo...”⁵⁹ **C. F:** Porque como somos pocos nos explican más...”⁶⁰ **H. R:** Como me trataban... Era bien, distinto al del liceo, porque tenían más paciencia...” a diferencia del liceo que **H.R:** Los profesores eran muy rectos, muy directos, no te tenían mucha paciencia...”⁶¹ **P.G:** Éramos

53 Ídem 30.

54 Ídem 30.

55 Ídem 30.

56 Ídem 30.

57 Ídem 30.

58 Ídem 34.

59 Ídem 34.

60 Ídem 34.

61 Ídem 30.

más y no te podían explicar a vos solo, así aparte, explicaban para todos y bueno si no entendías bueno...”⁶²

Otra de las ventajas que se manifiestan en este Programa es la forma que se utiliza para evaluar a los participantes, se toman en cuenta diversos criterios que trascienden la sola nota “acá no está puesta [la prioridad] tanto en el rendimiento sino en interiorizar las pautas educativas ya a nivel medio...”⁶³

En síntesis podemos decir que a partir de estos testimonios, visualizamos una brecha importante entre los intereses de los y las jóvenes y la propuesta del sistema educativo formal. Persiste la idea del modelo escolar, lo que dificulta la incorporación de los hábitos necesarios para una adecuada integración en la Educación Media. Se observa también el lugar poco relevante, que ocupa la educación como parte de su crecimiento como personas. En el mejor de los casos, se la coloca, como un medio necesario para conseguir un empleo.

Otro aspecto relevante es la presencia de las familias conteniendo y apoyando el proceso educativo, reflejando la importancia que se le atribuyen las familias a la educación de sus hijos e hijas.

62 Ídem 34.

63 Extraído de entrevista realizada al Equipo Técnico del Programa Aulas Comunitarias. Agosto 2009.

III) ¿Atravesamos cambios en el sistema educativo uruguayo?

Para responder esta pregunta consideramos relevante comenzar delimitando lo qué entendemos por educación, puesto que es uno de los conceptos priorizados en este trabajo y de esta manera permitirá comprender la importancia que el mismo presenta en el desarrollo histórico de la producción y reproducción de la sociedad; sus cambios y modificaciones.

La educación es una herramienta imprescindible en la construcción de alternativas en la proyección de la vida de los jóvenes. Además de transmitir conocimientos, en la práctica educativa se enseñan hábitos, valores, morales, etc.; entonces cabe destacar la trascendencia que tiene la educación como modeladora del individuo. A partir de diversas miradas teóricas analizamos el término.

Siguiendo a Palacios "Educar es enseñar al hombre a tratar con las cosas e infundirle ideas sociales", toma a la enseñanza como aseguradora de la subsistencia, y también habla de "enseñarle una moral que rige sus relaciones con los demás (...) los niños deberían aprender en la escuela a trabajar y vivir como los individuos sociales..."⁶⁴.

Saint Simon referido por Carlos Lerena "asocia escuela a trabajo, a enseñanza útil, a acceso a la producción, el remedio a la ignorancia y a la pobreza (...) el órgano de cohesión es el sistema educativo, el cual va más allá de la instrucción escolar, y tiene como misión, por una parte, organizar la homogeneidad - una sociedad, repite, necesita un conjunto de ideas y sentimientos comunes- y por otra, organizar la diversidad: esto último mediante un sistema "meritocrático que legitime la desigualdad y que la consagre"⁶⁵.

Siguiendo a Marx, referido por Carlos Lerena, se sostiene que "la ignorancia (...) la ociosidad, son la causa de la miseria de las clases populares. La riqueza de las naciones y la utilidad pública exigen una enseñanza que desemboque, incluso que incorpore dentro de la propia Escuela, el trabajo productivo (...) se trata de convertirlo [al trabajo] en la clave de la comprensión de la realidad: el hombre llega a ser hombre (...) merced a su práctica (...) La educación constituye una manifestación de la estructura de poder (...) El sistema escolar forma parte de los instrumentos ideológicos que tienen como cometido imponer las concepciones y los patrones de vida,

64 Palacios, L. "Las universidades populares" Ed. Sempere. Madrid. S/d.

65 Saint- Simon texto en Carlos Lerena. Materiales de sociología de la educación y de la cultura. Ed. Zero. S/d. Pág. 86.

socialmente necesarios para preservar la posición de las clases dominantes (...) Se opone a la teoría Estado-educador, y sobre la enseñanza sostiene que no debe ser gratuita, y que las materias que admiten conclusiones diversas no tienen porque ser enseñadas en la Escuela (...) es una aberración que los dominados confíen la educación de sus hijos a los dominadores (...) La combinación del trabajo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más importantes medios de transformación de la sociedad⁶⁶.

Retomando el pensamiento de estos autores comenzamos a aproximarnos a la relación de la acción educativa como herramienta necesaria para "combatir" la pobreza, para estar integrado al trabajo y a la sociedad. También la educación es un instrumento de poder, que permite determinar el lugar que se ocupa en la sociedad. En este sentido las clases más privilegiadas son las portadoras de mayor capital social o cultural, entonces ese es uno de los mecanismos que llevan adelante para la imposición de reglas y valores dominantes⁶⁷.

Entendiendo el concepto de capital social como el conjunto de competencias, habilidades y cualificaciones, las cuales, en términos colectivos, se convierten en capital cultural con sus herencias intelectuales, materiales y simbólicas. Las mismas se adquieren en instituciones como la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral. Y en ocasiones se identifica a la educación como "un" capital social o cultural antes que como una fuente del mismo, pues resulta más fácil estudiar las fuentes -instituciones, en particular la educación- de donde proviene que analizar el significado que el propio concepto origina⁶⁸.

Según Durkheim referido por Carlos Lerena "la educación es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales (...) Las relaciones educativas no se dan en la esfera de la comunicación humana, sino en la de la dominación ideológica"⁶⁹. Y continuando con el pensamiento del autor podemos mencionar que la educación es concebida como una "cosa" enteramente privada y doméstica, con una función social, "y por esto último el Estado "debe"

66 K. Marx texto en Carlos Lerena. Materiales de sociología de la educación y de la cultura. Ed. Zero. S/d. Págs. 104-113.

67 Bourdieu, Pierre. "Capital cultural, escuela y espacio social". Ed. Siglo XXI editores, s.a. de c.v. México. 1997. Pág. 78.

68 Ídem 61.

69 E. Durkheim texto en Carlos Lerena. Materiales de sociología de la educación y de la cultura. Ed. Zero. S/d. Pág. 124.

interesarse en ella; no monopolizar su enseñanza⁷⁰. Vemos que en Durkheim es el Estado el encargado de la educación y desde él se “determinan” los principios sociales y morales esenciales en toda sociedad. Por ejemplo, la realidad histórica de nuestro país muestra como el Estado tiene el monopolio de la educación; definiendo acciones para toda la sociedad, sin espacios para las opiniones e intereses de los ciudadanos.

Para este autor la educación es un conjunto de prácticas y de instituciones sociales que son producidas, creadas. Por ende esa creación no puede ser natural, sino que es social. La práctica educativa humaniza a las personas, y las mismas se forman en la vida social. Las personas se constituyen en mediaciones como el trabajo, la educación, las relaciones primarias, etc. La personalidad se crea y desarrolla en la sociedad, en la vida social.

Siguiendo a Durkheim podemos decir que el lugar de la educación y de la escuela es el lugar del poder. Las relaciones educativas o pedagógicas no son solo relaciones de comunicación, aunque la comunicación constituye un vehículo central, aunque ella sea autoritaria y aún deficitaria o mala. La función del maestro va más allá de la función de enseñar.

La escuela es una institución de poder. La función de la escuela es la imposición de la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida. A través de un conjunto de prácticas, maneras de proceder, costumbres, exteriores e independientes de la voluntad individual, la generación adulta impone la educación en la generación más joven. Apuntando a la homogeneidad de estas prácticas.

La educación desarrollaría las capacidades y habilidades que la sociedad necesita para su existencia.

Entendemos la educación desde una perspectiva sistémica, es decir que comprende las prácticas familiares, los modelos institucionales y las pautas culturales de cada contexto, variando según el lugar y la época. En ese sentido, concebimos la educación como una interacción constante y un proceso permanente a lo largo de la vida, en el cual el ser humano se retroalimenta y teje sus relaciones sociales, laborales, afectivas, siendo determinante en el modo de vida de cada individuo.

Reforzamos esta idea con los aportes del *Congreso Nacional de Educación* realizado en el marco del *Debate Educativo*, que en sus enunciados sobre la Integralidad de la Educación, dice que “es la educación la que debe transmitir a las

70 Durkheim, E. “Educación y sociología”. Ed. Shapire. Buenos Aires. 1974. Pág. 38.

*generaciones futuras el conocimiento acumulado por la sociedad hasta el momento actual, promover la reconstrucción del mismo y la creación de nuevo conocimiento, así como orientar el uso que la sociedad le dé al mismo.”*⁷¹ Promoviendo una formación integral del sujeto en todas sus dimensiones: social, política, económica y cultural, abordando estos aspectos en estrecha vinculación entre sí.

Desde una perspectiva de inclusión social, entendemos que la Educación, constituye un Derecho ineludible de todos los seres humanos. Es el Estado el responsable de hacer efectivo este derecho, asegurando el acceso al sistema educativo, de todos y todas, sin diferencias de ningún tipo. Esto implica que el sistema educativo sea capaz de respetar tiempos, características de los individuos, permitiendo ser diferentes, a través del desarrollo de sus potencialidades individuales.

1- La realidad uruguaya

Actualmente asistimos a la realización de cambios profundos en las estructuras que ha tomado el Estado con el arribo de este gobierno de Izquierda, a partir del Debate Educativo, intentando conocer y tener en cuenta los intereses de todos los integrantes de nuestra sociedad.

Sin embargo estos cambios están iniciándose y se debería seguir profundizando en los aspectos que “no” funcionan, como por ejemplo la expulsión de los y las jóvenes del sistema.

Consideramos que si bien el sistema educativo uruguayo se destaca por basarse en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, no llega a “crear” o “asegurar” las condiciones básicas para que se efectivicen los mismos y, por ende, el derecho a la educación.

La propia educación posee características expulsivas que no distinguen los modelos familiares actuales y las diferencias económicas, sociales y culturales que existen entre ellas. Por su parte en el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia se establece que los derechos son responsabilidad de la sociedad, la familia y el Estado en última instancia.

⁷¹ Congreso Nacional de Educación. Citado el 7 de noviembre 2009. Disponible en Internet en: www.debateducativo.edu.uy

De esta manera se continúa delegando responsabilidades en las familias y se refuerza la idea de que éstas “deben” hacerse cargo aunque las condiciones básicas sean “inexistentes”.

Ante este escenario nos preguntamos si las familias carentes de condiciones básicas pueden sostener y acompañar el transcurso de sus hijos/as por el sistema educativo.

2- La educación formal...

Al aproximarnos a la realidad de la educación pública uruguaya, a través del informe final del *Congreso Nacional de Educación*, realizado en el marco del *Debate Educativo*, podemos mencionar que si bien el contexto socio- económico influye en el aprendizaje del niño/a, y joven, existen variables de orden administrativo, didáctico, pedagógico, y de la propia política educativa que se relacionan muy estrechamente con el abandono de los y las jóvenes, del sistema educativo formal.

Entre las carencias principales que presenta la educación destacamos la relación desproporcionada que existe entre el profesor y la cantidad de niños y jóvenes que conforman las clases, la infraestructura inadecuada y casi “inexistente” con respecto a salones, espacios, asientos, etc.; la forma vertical de transmitir el conocimiento, y lo que allí se imparte no es compatible con lo que los estudiantes necesitan para la práctica, los saberes apuntan hacia “una realidad que no se refleja en las vidas de los alumnos”⁷². Por su parte la propuesta pedagógica y el contenido viabilizado a través de ésta constituyen sustantivamente a la política educativa y a la calidad y pertinencia de la educación formal. Por un lado está calificada constitucionalmente como obligatoria pero, por otro lado, condiciones básicas para el funcionamiento son insuficientes, como por ejemplo equipamiento, material didáctico, etc.

Esto responde a varias razones, una de ellas es que en la actualidad los centros educativos se conforman por una población que está segregada, tiene limitada su visión del mundo, es “homogénea”⁷³ y sus saberes cotidianos no parecieran corresponderse con lo que se imparte en el aula.

72 Extraído de entrevista realizada a Patricia Sosa, sub directora de Liceo N° 58.

73 “Homogénea” pero sin perder de vista las características diferenciales de cada persona.

En este sentido las poblaciones provenientes de hogares de escasos recursos encuentran reducida la posibilidad de ir adquiriendo hábitos y / o rutinas suficientes para las exigencias del mundo laboral. A su vez no cuentan con las herramientas de preparación o formación que hoy el mercado demanda. Así comienzan a “encerrarse” en un círculo de reproducción de elementos, formas y hábitos que están por fuera de las instituciones, entonces al momento de querer integrarse al sistema “formal” se encuentran en desventaja con el resto de sus pares, limitándose así sus posibilidades de participar y favorecerse con el resto del colectivo social.

Actualmente está en cuestión el hecho de que la movilidad social se logra a través de la educación, es un cambio que por mucho tiempo se consideró alcanzable en nuestro país. Hoy por el perfil y contenido de las apuestas que subyacen a los diversos programas dirigidos a niños/as y adolescentes de sectores carenciados se ha abandonado, pues en la práctica se visualizan objetivos “muy” concretos que no trascienden las fronteras, una vez finalizados los mismos.

Además hay un porcentaje alto (23%) de jóvenes que ni trabaja ni estudia y consideramos que esto se debe a los mecanismos que presenta el sistema para expulsar, y dejar afuera del mismo a estas poblaciones de escasos recursos.

Luego, quienes concurren a un centro, comparten los mismos problemas, las mismas dificultades, la misma “visión del mundo”, basada en las mismas experiencias, en las riñas, en los sinsabores y decepciones de la escuela, en la estigmatización asociada a la residencia en un barrio “marcado” y la pertenencia a una familia rotulada.

En determinadas situaciones los jóvenes reaccionan como expresión de la violencia que genera el propio sistema educativo. Refiriéndose de este modo a otros ámbitos de la vida de las y los adolescentes, de otros espacios relacionales o lo que viven en sus hogares o grupos de referencia en relación con la sociedad.

Esta violencia simbólica podría ser una manifestación del desacuerdo ante la imposición cultural que presenta el modelo de escuela o liceo que reproduce el “sentido común” de los sectores sociales medios, donde se enseña y califica desde ese bagaje, y se convierte en un “filtro” a priori de la instrucción y la evaluación, y el “habitus” que nos permite entender como el sujeto interioriza y exterioriza su accionar humano en un sistema de estructuras- estructurantes y estructurables.

Al cursar la escuela, estos chicos experimentan enemistad y pesar, porque la educación que adquirieron no les es de ninguna utilidad, más bien es un “chiste”, o les pasa por el “costado”, aunque “saben” que para conseguir un trabajo estable, la

enseñanza primaria es indispensable, no suficiente, ni es un elemento garantizador de acceso.

Otro elemento a analizar, que se asocia a los motivos por los cuales los chicos abandonan la educación formal es la organización actual del sistema de enseñanza. Dentro de esta, visualizamos que la estructura del propio sistema no permite a la docencia brindar a los alumnos una atención intensiva y diferenciada, que se torna indispensable por el progresivo incremento de estudiantes "poco" provistos de capital cultural, en relación al capital que exige la escuela, los cuales -por esta razón- tienen más que aprender de la escuela. "El sistema escolar (...) mediante una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (...) La variable educación, el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico"⁷⁴.

Podemos estar en situaciones distintas aunque debemos visualizar que existe una discordancia entre capital escolar y capital cultural viabilizado en el ámbito familiar. En un extremo, además, pueden presentarse situaciones en las que el propio capital heredado es extraordinariamente restringido requiriendo un gran esfuerzo del sujeto y del sistema para superar los efectos sobre el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades cognitivas y la apropiación de bagaje(s).

Una metodología de trabajo diferente

Tal vez si hubiese una especialización de los docentes en diversas áreas para relacionarse con los chicos y jóvenes, se lograría un trabajo más integral con los chicos, y aún más en contextos críticos que tienen características sociales que necesitan formas diferenciales de tratamiento.

Siguiendo a Bourdieu sostenemos que la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello la estructura del espacio social, sin deformación ni transformación. Y aunque aparentemente sea igualitario el sistema escolar, tiende a favor de los detentores de un capital cultural heredado. Pensamos pertinente señalar que para que esta situación no continúe no se deben reproducir solamente valores de un paradigma dominante, saber científico y, o desde la

74 Ídem 61.

arbitrariedad. Por el contrario nos posicionamos en la búsqueda de una educación que plantee una estrategia de crecimiento personal y que apunte a favorecer al colectivo estudiantil en valores y elementos para una profunda transformación de la realidad.

Consideramos que si se sigue transmitiendo el conocimiento desde un paradigma dominante, no se está motivando a niños y jóvenes, y solo se incrementará el nivel de deserción estudiantil. A través de una metodología capaz de integrar saberes, que cause interés en los niños y jóvenes, es posible que estos permanezcan durante más tiempo en los centros educativos, y así formar seres críticos y reflexivos en la sociedad.

Cabe aclarar el doble carácter de la metodología integradora que proponemos, por un lado apuntamos a reconocer el carácter particular y limitado del enfoque predominante actual que generaliza un “tipo de niño o niña” y “un tipo de proceso cognitivo”, y por otro lado, refiere a una educación que con propuestas heterogéneas siendo igual en nivel de calidad y pueda, no sólo dialogar con saberes distintos sino permitir el aprendizaje de saberes diversos.

Siguiendo el planteo central de P. Freire consideramos que los principales problemas de la educación no son solamente metodológicos o pedagógicos, sino políticos. En los programas educativos, docentes y estudiantes son a la vez estudiantes y docentes, con status similar, y están vinculados por un diálogo pedagógico, en una relación horizontal. Para de esta manera constituirse en instrumentos o mecanismos de colaboración político-pedagógica con los sectores socialmente carenciados.

Así la transmisión de ideas y conocimientos sucede a partir de compartir “el conocimiento del conocimiento anterior” de los educandos.

A partir de una forma de relacionamiento diferente creemos que los sujetos pueden llevar adelante políticas para organizar sus tiempos y espacios diferente, desde una posición más segura, es decir confiando más en sí mismos, en sus saberes, habitus y en las metas que se proponen llevar adelante.

Cuando las familias consideran que lo más importante es el capital cultural, invierten en la educación escolar, en ciertos casos en dinero, en tiempo de transmisión de valores, ayuda de diverso tipo. Es así que los hijos de las familias privilegiadas monopolizan las más “altas” instituciones escolares.

Por otro lado, se encuentran las familias que no pueden invertir en educación, por sus condiciones materiales y subjetivas de vida, sus rutinas, y porque sus intereses radican sobre otras cuestiones: sobrevivencia diaria, cotidianeidad laboral, alimentación, salud, vivienda, etc.; y el sistema se encarga de que estén nucleados en escuelas denominadas de contextos críticos, que no “logran” ampliar su capital cultural, sino que tienden a reproducirlo. Se marca entonces el contraste entre lo que “motiva” a unas familias y a otras, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura socio- económica del sistema actual.

Por un lado visualizamos familias que aspiran brindarle una mejor educación a sus hijos/as pero se encuentran limitadas por sus condiciones materiales de vida.

Por otro lado están las familias que muchas veces no valoran los contenidos de la educación formal porque lo que desde allí se trasmite dista mucho de sus necesidades básicas insatisfechas; su presente y su cotidianeidad las desborda, por ende es difícil proyectar el beneficio que la educación puede “brindar” a largo plazo, como una herramienta básica, como formación, como base para otros estudios, como requisito primordial para conseguir empleo, etc.

Cabe destacar que para algunas familias el transcurso por la educación formal es el resultado de experiencias difíciles, negativas y hasta “dolorosas” por los “malos” recuerdos recogidos.

Siguiendo a Bourdieu el sistema escolar es una mecánica, un engranaje total que sistemáticamente, reproduce. No tiende a igualar las oportunidades, ni a dar insumos a todos porque está organizado de tal modo que no “puede” democratizar, y todo lo que puede hacer es no reforzar la desigualdad, no redoblar mediante su eficacia específica, especialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Nos preguntamos si ¿es posible “minimizar” la acción reproductiva del sistema educativo?

La educación ¿continuará transformando las diferencias sociales previas en diferencias “naturales”?

Consideramos que una forma de arribar a cambios en el sistema es tomar a la democracia como sinónimo de igual acceso de todos a la enseñanza, participación efectiva, así como también apropiación o constitución efectiva en el sujeto del proceso.

Por el contrario si mantenemos la forma segmentada de ofertas de servicios educativos, según la capacidad de compra de los padres/madres o adultos/as

referentes, conjuntamente proseguimos con la dominación fundada en el capital cultural, que es mucho más fuerte y más estable que una dominación fundada en el capital económico, porque “la enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación”⁷⁵.

3- La familia

Introducimos aquí el análisis de la familia pues es una dimensión y un referente en los mecanismos educativos, que constituyen nuestro objeto de estudio.

¿Porqué un referente en los mecanismos educativos? Porque es la familia el sostén que impulsa o promueve la educación de sus miembros, es ella quien motiva o inhibe las posibilidades de estudiar, es en su esfera que se transmite una determinada escala de valores, entre los cuales está la educación.

Entendemos a la familia en el marco de una concepción dinámica, sin concebirla como un proceso meramente natural. Apuntaremos a desnaturalizar a la familia y problematizarla puesto que en la realidad se presentan diversos tipos de arreglos familiares, y los mismos constituyen las mediaciones de nuestro objeto de estudio.

Contextualizando los cambios y modificaciones que ha surgido en la familia tomaremos a Regina Miotto, quien hace referencia a Federico Engels sobre la familia en proceso de transformación a partir de los cambios en la propiedad privada y el Estado⁷⁶, donde se instaura un sistema basado en clases sociales, según sus propiedades y bienes. Iniciándose de esta manera la primera diferenciación social, a partir de la capacidad económica de cada familia, imponiéndose una cultura dominante que el resto “debe” seguir o tratar de acercarse. Esto repercute en todas las esferas de la vida privada, algunas familias acceden a los servicios sin dificultades, mientras que otras deben “agotar” todos sus recursos si pretenden alcanzar los mismos, por ejemplo el acceso a la educación se ve restringido en reiteradas oportunidades por carencia de medios.

Engels retoma los trabajos de Morgan quien define a la familia como un elemento activo que nunca permanece estacionario sino que se pasa de una forma

75 Ídem 61. Pág. 173.

76 Miotto, R. “Novas propostas e velhos principios”. En Revista Fronteras. Nº 4. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

inferior a una superior a medida que la sociedad evoluciona. Los sistemas de parentesco en cambio son pasivos, sólo después de largos intervalos registran los progresos hechos por la familia en cursos de edades y no sufren radical modificación sino cuando se modifica la familia ampliamente. Al paso que la familia continua viviendo el sistema de parentesco se osifica y mientras que este se mantiene por la fuerza de la costumbre, la familia sigue independiente de aquel.

Retomando a Regina Miotto la familia sería “un núcleo de personas que conviven en un determinado lugar, durante un lapso de tiempo más o menos largo, y que sean unidas o no por lazos consanguíneos”⁷⁷. La maternidad y la paternidad no se reducen solamente a papeles biológicos, ya que cada cultura le da un contenido particular y se espera que se cumpla con el rol social que le han asignado. También se puede constatar que no es necesaria la relación biológica para crear la relación padres e hijos.

Es importante señalar que existen muchas prenociones en torno a la familia, antes que nada se tiene una noción de que es a priori, siguiendo a Miotto, como un “lugar de felicidad”, pero consideramos que se debe entender como un hecho cultural, como una institución social, históricamente condicionada y dialécticamente articulada con la estructura social en la cual se está inserta. Es por eso que para abordarlas es necesario comprenderlas teniendo presente que las familias son heterogéneas, y se han ido constituyendo de formas diferentes según las distintas clases o grupos sociales.

Existe un sistema de separaciones diferenciales, espacio social, que distingue a las posiciones sociales, y de esta forma se dividen las clases sociales, según sus propiedades y bienes. Así las familias conforman estas posiciones sociales y las mismas presentan “*habitus*”⁷⁸, que responden a las características intrínsecas y relacionales de un estilo de vida unitario, y es el producto de condicionamientos sociales, asociados a condiciones materiales de vida. Los *habitus* son diferenciados y diferenciadores, son estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y de división, de gustos distintos. Producen diferencias diferentes, distinguen entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo “bueno” y lo “malo”, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar. Y cuando estas diferencias son percibidas en las prácticas cotidianas, maneras que se vuelven diferencias simbólicas,

77 Miotto, R. “Familia e servicio social” contribuciones para o debates. In: Servicio Social e sociedade. Año XVIII. Nº 55. Cortez editora, Sao Paulo. Novembro. 1997. Pág. 120.

78 Ídem 61. Pág. 33.

constituyen un “verdadero” lenguaje. En cada contexto social se manejan “códigos”, maneras, hábitos, valores que son lo que distingue en muchos casos a unas poblaciones de otras.

Por lo tanto, no existe históricamente un modelo acabado y único de organización familiar, el patrón europeo de familia nuclear burguesa es el modelo a seguir desde el proceso de modernización hasta el día de hoy. Cabe destacar que existen otros modelos de organización familiar, como las indígenas, las esquimales, las africanas, las islámicas, etc. en donde la familia “tipo”, no es nuclear, patriarcal ni monogámica. Engels al referirse a la monogamia dice: “fue la primera forma de familia que no se basaba en condiciones naturales, sino económicas, y concretamente en el triunfo de la propiedad privada sobre la propiedad común primitiva, originada espontáneamente. Preponderancia del hombre en la familia y procreación de hijos que solo pudieran ser de él y destinados a heredar su riqueza...”⁷⁹

Parecería que las instituciones que trabajan con familias no tienen en cuenta esta diversidad de arreglos familiares ya que no “logran” adecuarse a los cambios a los que asistimos, y mantienen estos roles típicos desde una concepción funcionalista, siendo las funciones básicas de la familia: “1) la socialización primaria de los niños, destinada a convertirlos verdaderamente en miembros de la sociedad en la que han nacido y 2) la estabilización de las personalidades adultas de la población que constituye la sociedad.”⁸⁰ De esta manera vemos que se espera que todas las familias se comporten de la misma manera, sin tener en cuenta sus particularidades, sus condiciones materiales de vida, y cada rol asignado también debe seguir los patrones “normales” de ser padre, madre e hijo.

Al aproximarnos a la realidad familiar de niños y jóvenes de los sectores subalternos uruguayos, vemos como estas construcciones culturales están envueltas en la cultura patriarcal, y la imagen de varón o mujer se contradice con las condiciones de dominación y de empobrecimiento provocando conflictos más severos que los de jóvenes de otros sectores socioeconómicos. Sin embargo, hay un fuerte arraigo de la figura de mujer madre que se ha modificado mucho en sectores medios y altos. Las mujeres que han tenido la posibilidad se incorporan al mercado de trabajo y se alejan de las expectativas que socialmente se esperan de ellas: buenas madres,

79 Engels, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Ed. Progreso. Moscu. 1986. Pág. 253.

80 Parsons, T. La familia norteamericana: sus relaciones con la personalidad y con la estructura social. Servicio de documentación en Ciencias Sociales. Instituto de Ciencias Sociales. UdelAR. Montevideo S/d.

dependientes, etc. Por su parte en todos los sectores encontramos varones que tampoco cumplen las expectativas del rol; solo que, en los sectores subalternos, el no cumplir está condicionado por un “no poder” ser el varón, fuerte, exitoso y proveedor impuesto desde una pauta cultural. Así muchos se frustran al no acercarse a estos roles típicos.

Otro de los aspectos distintivos entre las familias es que en algunos hogares los chicos son estimulados para que estudien, pero en otros no debido a que sus familias no pueden priorizar la educación de sus hijos/as, porque se encuentran limitadas por condiciones materiales de vida y deben ocuparse de la sobrevivencia cotidiana, y sus hijos/as en ocasiones deben colaborar con el ingreso familiar. Así la posibilidad de continuar con sus estudios queda rezagada, ya que en muchas ocasiones no se cuenta con los insumos necesarios para estudiar.

A esta situación se agrega que las políticas sociales responden a la idea de familia nuclear, en donde las responsabilidades recaen sobre las madres, ya que son ellas que además de realizar las tareas domésticas, se deben ocupar de ir a la escuela, a los médicos, de ocuparse de los hijos, la casa y de su marido. Sin considerarla a ella como persona. “Uma tendência praticamente universal de separação da vida social entre uma esfera pública, eminentemente masculina, associada à política e à guerra, e uma esfera doméstica privada, feminina, presa à reprodução e ao cuidado com as crianças.”⁸¹ Siguiendo a Marx y a Engels podemos mencionar que la primera división de trabajo se da al interior de las familias; y es el momento a partir del cual la mujer se encarga de la procreación de los hijos y el hombre es el principal proveedor. Generando de esta manera el primer antagonismo de clase producto de la monogamia.

Cuando las familias no responden a sus funciones básicas de cuidado y protección de sus miembros se las denomina como “familias desestructuradas” o se hace referencia a la “crisis de la familia”.

4- El trabajo de los y las adolescentes

Este escenario nos lleva a analizar desde el Programa Aulas la implicancia que tiene el trabajo en la vida de las familias, puesto que es el medio a través del cual el

81 Durham, E. Família e Reprodução Humana. En: Perspectivas Antropológicas da Mulher. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 1983. Pág. 17.

individuo se crea a si mismo desafiando constantemente al entorno “algunas familias han mandado a sus hijos [a participar del Programa Aulas Comunitarias]...para que ellos no pasen por lo que los padres tuvieron que pasar por estar en trabajos que no son bien remunerados ni bien calificados y entonces...esas experiencias de trabajar juntos con otros de pasar también por programas que tenían un componente educativo dentro de lo laboral, este también motivaba, pero a veces lo laboral también se ve lejos para estos chiquilines, es como que se ha cortado el nexo entre educación y trabajo, algunos necesitan una salida más rápida al mercado laboral por su realidad familiar y no ven en el liceo este camino para llegar a un mejor trabajo”⁸². Visualizamos que en el Programa Aulas se problematizan algunos aspectos referentes al tema de asociar la educación y el trabajo “Cuesta, [ver que la educación] es una construcción muy a largo plazo, eso de ver la educación como se veía hasta hace pocos años, como un medio de conseguir un trabajo mejor a futuro o un trabajo elegido, optado; es como que se ha separado más y estas experiencias tratan de ver la educación como un todo y no como una isla por acá la educación, y lo que quiero de mi vida, lo que me va a dar para vivir por otro.”⁸³

Actualmente vivimos en una sociedad cuyo eje es el trabajo, cargado de una valoración alta y de un modo a seguir, pues posibilita alcanzar “estándares” óptimos de vida, y es a través de él, que se logra la supervivencia. “El trabajo es una actividad fundamental que se caracteriza por provenir de un esfuerzo realizado por las personas para producir algo que es exterior a sí mismas. El trabajo tiene una dimensión social puesto que está orientado hacia otros... involucra la personalidad de quien lo ejecuta.... En él se establecen relaciones interpersonales y puede favorecer el surgimiento del colectivo de trabajo”⁸⁴.

Siguiendo a Karl Marx es una “necesidad natural eterna de la vida social”. Sin embargo hoy existe una tasa elevada de desocupación, muchos están excluidos del mercado laboral, existe una “falta de herramientas de las personas para enfrentarse a las demandas del mercado”⁸⁵, y cada vez es más difícil acceder al mismo, puesto que progresivamente se necesita más formación académica, más competencias, referencias personales, etc.

82 Ídem 63.

83 Ídem 63.

84 Sarachu “Cambios en el mundo del trabajo. Desafíos para la intervención profesional”. En Seminario Taller “Los debates actuales en Trabajo Social y su impacto a nivel regional”, Salto, 11/2001 FCS - DTA, 1º edición, mayo 2003.

85 Ídem 57.

A partir de este planteo nos parece importante detenernos en los cambios y transformaciones en el “mundo del trabajo”. Podemos tomar la “flexibilización”, para entender como se re-estructura el mercado de trabajo, tanto introduciendo nuevas modalidades de vínculos laborales (precarización del empleo) como alterando la relación entre incluidos / excluidos (amplio desempleo, redimensionamiento de antiguas discriminaciones -mujeres, niños, homosexuales-)

Siguiendo a Castells, definimos exclusión social como: “proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado (...) tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente estable (...) de hecho la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo”⁸⁶.

Se visualiza que las personas que no cuentan con un trabajo que posibilite el acceso a los bienes y servicios de una sociedad, van quedando excluidas; además estamos viviendo en el contexto del capitalismo informacional, donde lo tecnológico tiene mucho peso y es un condicionante para conseguir un empleo, apropiarse de la nueva tecnología y la capacidad de usarla, son representantes decisivos para generar y acceder a la riqueza. Sumándole la falta de preparación, educación con que cuenta esta población, queda rezagada la posibilidad de conseguir un empleo.

Estos sectores subalternos se encuentran en posiciones de alta vulnerabilidad y, por tanto, extremadamente expuestos a los vaivenes del mercado de trabajo, sin encontrar un lugar de identificación en la “totalidad”. La mayoría de estos jóvenes en busca de empleo, pasan de changa en changa, ocupados en tareas provisionales y transitorias, especializándose en diferentes “cursos”, etc. ocupando su tiempo en la realización de tareas que no se vinculan con el trabajo formal. Muchos de estos jóvenes que buscan trabajo ya no se atreven a decir que pertenecen a determinado barrio, porque los mismos se muestran como “insalubres” y “siniestros”, tienen “mala fama” por haberse convertido en noticias de “primera plana” de los medios. Lejos de “ayudar” los medios de comunicación, utilizados como forma de dominación, contribuyen a su estigmatización.

Estas poblaciones padecen entre tantas injusticias, la desocupación, pues al ser subcalificados, por razones culturales se encuentran en una situación de fracaso

⁸⁶Castells, M. La era de la información. Ed. Alianza editorial. Madrid, 1997. Pág. 98.

escolar, y se revelan ante sus empleadores que distan de estar dispuestos a dar preferencia a la contratación de chicos "pobres".

De esta manera un sector de los sectores más excluidos y sometidos a condiciones de miseria son reclutados para esta clase de actividad económica, por tanto, doblemente segregados y explotados estos sectores subalternos son utilizados en esta economía perversa para realizar las actividades como venta de armas, prostitución, narcotráfico, etc., que la clase hegemónica no la lleva adelante "directamente", pero necesita de ella y que alguien se encargue de ejecutarla.

Este panorama nos lleva a entender al trabajo, más que el trabajo en sí mismo, "sino como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Existe en efecto, una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que "cubren" a un individuo ante los riesgos de la existencia"⁸⁷. Ser desocupado implica muchas más cosas que no tener un salario, implica entonces en términos de Castel, estar "desafiliado" al sistema social ya que, al contar con un trabajo formal, se está integrado al resto de la sociedad. Al estar desempleado por mucho tiempo genera depresión y que, a la larga "inempleabilidad" y pasando a formar parte del grupo de "inútiles para el mundo." Esta condición es una constante en la vida de estos jóvenes, porque muy difícilmente encuentran un trabajo formal y estable, que les permite proyectarse y planificar su futuro en torno a él.

Esta situación de querer contar con un trabajo formal y no poder acceder a él, genera frustración, culpa individual y en términos de Clauss Offe; citado por Castel; un "efecto estigmatizador y autoestigmatizador del desempleo" que lógicamente es producto de la sociedad consumista que vivimos.

El trabajo como institución es un soporte en la estructura social, pues asegura un ingreso fijo, que de otra manera no es posible establecer. Las poblaciones de estos sectores subalternos poseen un lugar en la estructura social de "inempleables", pues mantienen una posición inestable en las formas dominantes de organización del trabajo y en los modos de pertenencia comunitaria "supranumerarios": estos jóvenes son "actores" en el sentido propio del término, pero no participan en algún sector "neurálgico" de la estructura social.

En lo que respecta a la propia estructura salarial visualizamos que el Estado pierde su poder "integrador", fortalece algunas "herramientas", como las Políticas Sociales, que permiten la sobrevivencia de determinados sectores sociales, pero no

⁸⁷ Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós. México. 1997. Pág. 15.

acceden a estos servicios, la población que “realmente” posee las características para las que fueron creados.

Nos preguntamos como accederán a estos servicios los “nuevos pobres”, es decir la población de desocupación “reciente”, que hasta el momento tenía determinadas prestaciones aseguradas por el trabajo: enfermedades, accidentes, jubilación, entre las principales.

Por otro lado, también nos cuestionamos sobre como participarán en la vida social, si actualmente la mayoría de estos jóvenes posee un trabajo inestable ¿cómo acceden al consumo, a la vivienda, a la educación, al ocio?

5- Vida cotidiana

Decidimos profundizar el análisis introduciendo el eje vida cotidiana para detenernos en las mediaciones y determinaciones subjetivas y objetivas que atraviesan la vida de los y las adolescentes. De esta manera visualizamos en el modo de vida de ellos cual es el lugar que ocupa la educación.

Tomamos a Agnes Héller pues aporta elementos para repensar la categoría modo de vida, a través de su concepto de vida cotidiana. Este concepto refiere a que no podemos hablar de vida cotidiana como algo universal sino como el espacio de desarrollo de un determinado modo de vida⁸⁸.

Bertaux por su parte plantea una interacción constante entre vida cotidiana y modo de vida, este constituye las formas de organización de la reproducción de las fuerzas físicas, morales, intelectuales de los miembros del grupo familiar, estas prácticas, convergen hacia la organización de la vida cotidiana en una dimensión diacrónica⁸⁹.

Entendemos por vida cotidiana, a la vida de todo hombre no diferenciando su etnia, religión, género, clase social, etc. “...El hombre participa en la vida cotidiana, con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se pone en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideología (...) El hombre de la cotidianeidad es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional, pero no tiene ni

88 Héller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Ed. Grijalvo. Barcelona 1972.

89 Bertaux, Daniel. Sociología de la vida cotidiana y relatos de vida. En: Revista Suiza de Sociología. Vol. 9. Nº 1. 1983.

tiempo ni posibilidad de absorberse en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad.”⁹⁰

Siguiendo a Agnes Héller la vida cotidiana es heterogénea, incluye el trabajo productivo, tiempo libre, comunicación, estudiar, descansar, alimentarse, bailar, realizar compras, encargarse de las tareas del hogar, y múltiples acciones más. Cada una jerarquizada según cada individuo, y la sociedad en la que se encuentra contenido.

La vida cotidiana incluye los modos de actividad diarios de cada individuo así como también su capacidad para jerarquizar por si mismo estas formas de actividad. Seguidamente presentamos algunos testimonios, que dan cuenta de la organización de la vida cotidiana, en las distintas historias de vida.

”**P. V:** Para mi la más importante es venir al aula, después ayudar a mi madre, después ir al centro juvenil porque aprendo muchas cosas y por ultimo ir a ingles por que es lo más fácil”⁹¹ ”**L:** Primero que nada estudio, después los mandados y después juego”⁹² ”**C. R:** Vengo a estudiar y después llevo a mis hermanos a la escuela, estudio”⁹³ ”**J. A:** El estudio, futbol”⁹⁴ ”**D. B:** Estudio, patín, almacén, limpio en mi casa, salgo con mis amigas”⁹⁵ ”**J. M. L. T:** Aulas, días libres, y apoyo”⁹⁶.

Visualizamos en estas expresiones que la vida cotidiana de los jóvenes presenta una diversidad de valores, y la jerarquía varía de adolescente en adolescente. Para algunos el valor principal lo ocupa la familia, donde se observa una fuerte presencia de las tareas domésticas, para otros la prioridad es la satisfacción de la necesidad del ocio, y para otros el estudio. Haciéndose efectivo el encuentro con sus pares, la socialización, etc.

”**A. LI:** Luego de haberme juntado con mis amigas me baño y miro tv”⁹⁷ ”**L:** Le dedico tiempo a mi madre y después a mis amigas”⁹⁸ ”**O:** Cuando salgo con mis amigos”⁹⁹ ”**A. C:** De tarde voy a la casa de mis amigas y de noche a casa”¹⁰⁰.

90 Ídem 78.

91 Ídem 40.

92 Ídem 40.

93 Ídem 40.

94 Ídem 40.

95 Ídem 40.

96 Ídem 40.

97 Ídem 40.

98 Ídem 40.

99 Ídem 40.

100 Ídem 40.

En sus actividades cotidianas también comparten las formas de recreación y uso del tiempo libre, colocando en un lugar muy significativo el vínculo con los pares.

“**C. R:** 1 o 2 horas que miro comedias”¹⁰¹ “**F. A:** Miro muchos, tele novelas”¹⁰² “**A. LI:** Doña Bárbara”¹⁰³ “**M. N:** Balientes”¹⁰⁴ “**P. V:** Miro tv de noche un rato cuando mi madre llega de trabajar más o menos 2 horas. Miro Doña Bárbara en el 4 y Enséñame a vivir en el 12”¹⁰⁵.

De las encuestas realizadas, queda en evidencia, que los y las adolescentes tienen las mismas preferencias por los canales de televisión, programas, tipo de música, etc.

“**D. B:** A veces cuando duermo cumbia”¹⁰⁶ “**P. V:** Escucho cumbia, plena, cuarteto y reggeton”¹⁰⁷ “**A. C:** Escucho cumbia”¹⁰⁸ “**J. M. L. T:** Escucho música “cumbia” toda las horas libres”¹⁰⁹ “**F. A:** Cumbia villera, rock and roll, pop, etc.”¹¹⁰ “**L:** Cumbia villera”¹¹¹

En otro orden el espacio y tiempo de algunos jóvenes revelan la vivencia de un tiempo con pocas posibilidades de cambio, muchas veces de reproducción de una historia familiar de fracasos educativos, sin espacios para la “intervención”¹¹² del hombre, denotando una subjetividad marcada por la inmediatez, y reducidos “proyectos” a largo plazo, más bien la tendencia perfila un futuro cercano

“**P. V:** Por ahora no tengo ningún plan, el único es pasar de año”¹¹³.

En otras situaciones los propósitos apuntan hacia una perspectiva a más largo plazo.

“**A. LI:** Yo llegar a ser una abogada”¹¹⁴ “**J. M. L. T:** Ser peluquera”¹¹⁵ “**R. R:** A mi me gustaría hacer peluquería”¹¹⁶ “**O:** Quiero ser albañil”¹¹⁷.

101 Ídem 40.

102 Ídem 40.

103 Ídem 40.

104 Ídem 40.

105 Ídem 40.

106 Ídem 40.

107 Ídem 40.

108 Ídem 40.

109 Ídem 40.

110 Ídem 40.

111 Ídem 40.

112 Aquí nos referimos al término intervención como sinónimo de modificación o transformación.

113 Ídem 40.

114 Ídem 40.

115 Ídem 40.

116 Ídem 40.

117 Ídem 40.

Y mayoritariamente los varones se perciben orientados a la realización de actividades vinculadas al deporte.

“**J. A:** Si natación, gimnasio”¹¹⁸ “**L:** Si futbol y boxeo”¹¹⁹ “**O:** Jugar al futbol”¹²⁰ y minoritariamente chicas “**P. V:** Me gustaría seguir llendo a patin y a gimnasia. Por que tuve que dejar porque no me dava el tiempo”¹²¹.

A modo de síntesis podemos decir que el hecho de participar en el Programa Aulas Comunitarias es trascendente en la vida cotidiana de muchas familias y son el principal sostén para que esto continúe. Sin embargo la mayoría de los adolescentes se encuentra concurriendo por las exigencias familiares, no podemos decir que el Programa modifique el lugar en que sitúan a la educación en su organización cotidiana y en su modo de vida específicamente.

118 Ídem 40.

119 Ídem 40.

120 Ídem 40.

121 Ídem 40.

V) Conclusiones

Optamos por la realización de este objetivo de trabajo basado en el análisis de la educación, tomando la pertinencia del Programa Aulas Comunitarias como una primera elaboración que da cuenta de mi proceso de formación. En este sentido partimos de problematizar algunos mecanismos del sistema educativo que son referentes a la inserción de los y las adolescentes.

A modo de ejemplo, podemos destacar que no se realiza un trabajo de acompañamiento y preparación específico a los alumnos para el hecho concreto de que al culminar un ciclo van a ingresar en otro tipo y modelo de centro educativo con criterios diferentes. Esta situación se acentúa cuando visualizamos las dificultades presentadas en la inserción de los jóvenes en la Educación Media, pues se suman las preocupaciones propias de esta etapa etaria a la pérdida de referentes afectivos del entorno que han dejado atrás, e incluso las señales físicas de la cotidianidad de la Escuela.

Considerando la educación como institución parecería que no hay un espacio organizado y destinado a brindar información sobre el funcionamiento de las instituciones educativas, quedando a criterio de los docentes a cargo y de la capacidad investigativa que los estudiantes puedan desempeñar para profundizar en los servicios existentes.

A la hora de diseñar y edificar las instituciones de Secundaria, existen obstáculos para que estas instituciones se adecuen a las fantasías que portan los jóvenes, lo que torna más difícil la posibilidad de adaptarse e ir conformando un “espacio” de apropiación del nuevo centro.

Partiendo de este escenario, es que comienza a operar la implementación de programas alternativos, y es donde el Estado comienza a “compartir” responsabilidades y en cierta manera a delegar en la sociedad civil, el desarrollo de estas propuestas.

Un ejemplo es el Programa Aulas Comunitarias, cuyo modelo de intervención se basa en la creación de espacios de encuentro, instancias “puentes”, para que al llegar al nuevo ciclo el/ la joven tenga menos dudas y/o confusiones, y porte elementos que le permitan estar seguro/a, en el momento de traspasar una etapa en el ciclo educativo.

Anteriormente, hacíamos referencia a la carencia de un sistema de información que acompañe a los y las adolescentes en su pasaje a la Educación Media. En ese punto, “*La Introducción a la vida Liceal*”, que como ya se mencionó es

una de las modalidades de trabajo de este Programa, está dirigida a los adolescentes que, habiendo culminado el Ciclo de Educación Primaria, nunca ingresaron al liceo, o bien se inscribieron y nunca concurrieron al mismo. En el marco de esta modalidad de intervención, que propone el PAC; se trabaja con ellos, se promueven visitas al liceo o institución de referencia y otras actividades que contribuyen con el objetivo de familiarizar al adolescente en los aspectos de la vida liceal, a la que pronto se deberá incorporar, ya sea ingresando a Primer Año, en el Sistema Educativo Formal, o bien continuando en el PAC, mediante el pasaje a la modalidad 1- Inserción efectiva en Primer Año del Ciclo Básico.

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencian las dificultades de los adolescentes al ingresar al liceo y la falta de apoyo en el transcurso por secundaria. De las opiniones de los entrevistados, también se desprende que las ventajas que presenta este Programa con respecto al sistema educativo formal son múltiples.

Entre las principales, se visualiza la conformación de los grupos, con un número reducido de integrantes, la atención personalizada, lo que ofrece mejores condiciones de aprendizaje, generando igualdad de oportunidades. A esto se suma la fuerte presencia de lo lúdico, en las actividades formativas que implementa el Programa, apuntando a generar un clima educativo óptimo. No obstante los participantes adolescentes no lo perciben como tal, más bien la vivencia es de un espacio "controlador" y "aburrido".

Por otra parte, la presencia de un equipo multidisciplinario aporta la visión integral y sistémica, abordando la problemática de la deserción educativa desde una perspectiva multicausal. Facilitando al cuerpo docente una mejor comprensión de la complejidad del tema.

Otra ventaja de este Programa en relación al sistema educativo formal, es la inclusión de la dimensión comunitaria, desplegando acciones dirigidas a las familias, en tanto participes del proceso educativo.

A través de la aplicación de las encuestas, se observa el rol de las familias como sostén, ya que queda claramente explicitado, que son éstas las que orientan a los y las adolescentes para la continuación de los estudios. Existe una preocupación por parte de los adultos referentes para que sus hijos e hijas no reproduzcan una historia de fracasos, depositando en la educación, la certeza de un futuro con mayor estabilidad que la suya, y una obtención de un trabajo de calidad.

En muchos casos, el Programa es vivido como una obligación para los chicos y chicas, y aunque no todos encuentran en el *Aula* la motivación para revertirlo,

asisten porque sus familias les exigen. En ese sentido, podemos decir que para este grupo, el hecho de asistir a un centro educativo es “visto” como algo instrumental y vivido como una obligación generada desde sus familias.

Por otra parte, las familias operan estructurando el modo de vida cotidiana de los jóvenes y las actividades de éstos son en función de las necesidades que desde allí se generen. Se evidencia esta situación en las expresiones de los jóvenes cuando mencionan en su organización diaria actividades vinculadas a la familia¹²². Paradójicamente esta realidad tiende a “alejar” a los y las jóvenes del sistema educativo, por la doble exigencia que genera, por un lado cumplir con el estudio y por el otro cumplir con las tareas del hogar.

Centrándonos ahora, en el perfil de los chicos y chicas que participan del Programa “Aulas”, observamos que la gran mayoría, tiene una visión muy de corto plazo con respecto a la educación, lo cual explica que se presenten muy limitadas las posibilidades de continuar formándose. Sus principales aspiraciones se dividen por un lado en “pasar de año”, “terminar ciclo básico”, “ir a la UTU” y por otro lado en “ser peluquera”, “ser abogada”, “ser albañil”, “constructor”, etc.

La educación para ellos es un proceso que deben realizar porque tienen otra “cosa” en vista que exige una formación determinada, pero no ven la educación como un objetivo en sí mismo, lo que se refleja en el rendimiento educativo.

Observamos que el espacio de aula no se visualiza como placentero, el estudio es vivido como tedioso y aburrido, no logran apropiarse del espacio de tal forma de hacer que el estudio resulte atractivo. En cambio, se valoran positivamente las actividades recreativas, como campamentos, etc. También están presentes los límites y las normas, que son vividos como un modo de control que realizan los adultos.

A modo de síntesis podemos concluir, que el Programa presenta limitaciones para el abordaje de la problemática, observándose dificultades para captar los intereses y las motivaciones de los y las adolescentes participantes. Otra carencia está referida a cuestiones más estructurales que tienen que ver con la implementación de un programa focalizado que no logra integrar a los sectores más vulnerables.

Es este trabajo una primera aproximación al tema y quedan muchos desafíos pendientes para ahondar en este terreno tan vasto que es la educación, principalmente la permanencia de los y las adolescentes en el sistema educativo, ya sea formal o no formal.

122 Ver Encuesta realizada a participantes del PAC. Agosto 2009.

Desde la totalidad de Ciencias Sociales y desde la particularidad del Trabajo Social podemos continuar aportando elementos para el debate en cuestión sobre la situación de los jóvenes de nuestro país, de forma tal de acompañar a este grupo sobre el cual están colocadas las expectativas de futuro de nuestra sociedad.

Reflexiones

Analizar este Programa fue un desafío que nos abrió múltiples interrogantes sobre como lograr el ingreso y posterior sostén de estudiantes en educación media.

Nos preguntamos si programas como Aulas Comunitarias funcionan “bien” y “facilitan” el conocimiento a nuestros adolescentes porque es muy focalizado como programa piloto, ¿Valdría la pena su extensión?, ¿Es replicable?, pero qué pasa con el resto del colectivo de los jóvenes que se encuentran en situación de exclusión social y no acceden.

En este sentido pienso que el Estado continúa delegando responsabilidades a la sociedad civil (ONGs) pero ésta solo se “puede” ocupar de una parte, y el concepto de universalidad se torna imposible lograr tanto para el Estado como para la sociedad civil.

De esta manera, la educación pierde su condición de derecho de los sujetos colectivos para pasar a ser un recurso cuyo acceso regula el mercado, si alguien no tiene acceso se convierte en un problema particular y no en un problema de Estado.

Con relación a esta situación dejamos abierto el debate sobre la continuación de seguir “experimentando” en la educación programas focalizados como este, que se aplica a su vez de manera restringida, son pensados para un grupo etario concreto pero a su vez son limitadas las posibilidades de que ese grupo acceda al mismo. ¿Es un programa doblemente focalizado?, ¿Sería otra focalización dentro de la focalización?

Un tema crucial en la focalización radica en la manera en que están los ciudadanos preparados para competir y obtener ingresos adecuados, los estudiantes de una política educativa universal egresan con los mismos elementos cognitivos e instrumentales; en cambio los que egresan de una política educativa focalizada lo hacen con carencias importantes, que les permiten competir en desigualdad de condiciones. “...Coisa pobre para o pobre...”¹²³.

123 Demo, Pedro. Focalizacáo de políticas sociais. S/d.

Como planteos finales mencionamos: en relación a la educación: desde nuestra profesión es pertinente el trabajo educativo enfocado a la inclusión de la comunidad, desde las familias los jóvenes y niños, apostando a la “renovación” y re apropiación del poder de la educación para transformar en conjunto la realidad cotidiana de los sujetos.

Asimismo no perdemos de vista que para dicha transformación es necesario implementar acciones integrales y que la educación sola no es suficiente. A modo de ejemplo mencionamos: articulación de políticas sociales, políticas sociales universales y focalizadas, mejores niveles de vida, mejores condiciones de existencia y materiales de vida, entre los principales.

Desde nuestra perspectiva señalamos que la educación tiende al bienestar colectivo cuando la comunidad considera que la política¹²⁴ educativa es un instrumento de transformación social.

De esta manera la educación debería potenciar la capacidad crítica de los sujetos, la reflexión y autonomía en sus acciones. En este sentido tender a la igualdad de oportunidades, promoción del desarrollo integral del ser humano, efectivizando y ejerciendo plenamente los Derechos Humanos.

En una comunidad, existe un sistema donde las partes están conectadas entre si y el todo les confiere sentido, así la educación no es el único aspecto, ni funciona aisladamente, ni es menos importante que los otros; el económico, el político, cultural, social, etc.; y si algo anda “bien” o “mal” en uno de ellos, repercute en el funcionamiento del todo, pues su estructura orgánica conforma una unidad de función y fin.

Con respecto a los jóvenes: resulta fundamental acompañar el proceso reflexivo de los y las jóvenes en sus prácticas cotidianas, escucharlos, apoyarlos y ser colaboradores en sus emprendimientos, principalmente en la totalidad del proceso educativo y en el pasaje a la enseñanza media en particular.

Consideramos que sería preciso que los enfoques y las acciones se realicen desde una perspectiva interdisciplinaria, basándose en las necesidades sentidas o latentes de los grupos involucrados. En el PAC subyacen varios actores con diversas formaciones y se enriquece el proceso educativo de los adolescentes con los aportes de varias disciplinas “Trabajadora Social, un Educador o Educadora Social más y un Tallerista”¹²⁵, y el grupo de docentes de secundaria. Vemos que el Trabajo Social

124 Refiriéndonos al término política como sinónimo de estrategia.

125 Entrevista realizada al equipo Técnico de Aulas Comunitarias. Agosto 2009.

juega un papel importante y se complementa con el aporte de las otras disciplinas presentes que en conjunto logran óptimos avances en el trabajo con los y las jóvenes y su comunidad. Sin embargo resta aun el hecho de diseñar un Programa en el que se tengan presentes los principales intereses de los y las jóvenes, de modo que éstos participen por una motivación personal y no solamente porque tienen otra “cosa” en mente, o por exigencias familiares.

Otra temática de relevancia es la comunicación en el sistema educativo. Otro aspecto a favorecer para que entre jóvenes y docentes se realice una interacción en un ámbito de ida y vuelta.

El aprendizaje, es otro lugar para problematizar en vistas de que sean considerados los diversos saberes que portan las personas y los jóvenes en particular, fomentando la integración y revalorizando la identidad cultural de cada barrio, contexto y/o localidad.

Por otro lado observamos que fomentar un trato horizontal en estas poblaciones es fundamental, sin perder de vista que el adulto es el referente pedagógico. Dependerá del encuadre que realice en el aula para que los chicos y chicas lo reconozcan como la autoridad.

En este contexto de reforma educativa se presenta la necesidad de realizar modificaciones importantes en la concepción de la educación Secundaria, para que la misma se adecue al tiempo requerido y motivaciones plateadas por los jóvenes. Sin perder de vista la asimetría de poder pedagógico de los docentes en particular y de los adultos en general.

Otra dimensión ausente es la construcción de un Proyecto Personal del Joven para que éste encuentre un espacio de realización propio de proyección y/o panificación de su vida pudiendo incluir allí sus prioridades laborales, educativas, afectivas, etc., evitando caer en una suerte de azar a la hora de buscar un trabajo, construir una familia, etc. realizando esfuerzos separados para la obtención de cada una de ellas.

Sobre el Trabajo Social en particular: como profesionales comprometidos con las problemáticas sociales intervenimos en esta realidad de segregación territorial y educativa, enfrentándonos a políticas focalizadas con todas sus desventajas pero tan necesarias para estos sectores excluidos, que podríamos decir imperiosamente necesarias. Desde el Trabajador Social podemos contribuir a la elaboración de elementos de aporte tendientes a la construcción de ciudadanía. En este sentido

resaltamos el trabajo que se realiza en el seno de las organizaciones sociales, como por ejemplo el PAC.

De esta manera generamos elementos para la problematización colectiva de los cambios en el mundo de la educación, del trabajo, etc. dando lugar a nuevas lógicas de acción colectiva.

Resulta pertinente plantear la necesidad de continuar avanzando en esta línea de pensamiento con el objetivo de nutrir y sensibilizar a los diferentes actores sociales que trabajan y operan en este sector de la educación, de modo que entre todos se pueda ir construyendo un futuro mejor para este país, invirtiendo en este sector tan importante de la sociedad uruguaya. En ese sentido nuestra profesión tiene grandes desafíos, continuar problematizando las demandas, encontrando las mediaciones y determinaciones que vinculan las reales necesidades del proceso que involucra a la educación con las exigencias del mercado profesional.

En síntesis podemos decir que estas reflexiones dan cuenta de parte del proceso iniciado en este trabajo, en el campo de investigación nos encontramos con un material muy amplio que excedió nuestro objetivo planteado.

VI) Bibliografía consultada

- Baraibar, X. "Articulación de lo diverso: lecturas sobre la exclusión social y sus desafíos para el Trabajo Social" en: Revista Servicio Social. Ed. Cortez. Nº 59, Sao Paulo, Brasil, 1999.
- Baraibar, X. "Acerca de la relevancia del estudio de las políticas sociales para el trabajador social". En: Revista Regional de Trabajo Social Nº 25 Montevideo-Uruguay. 2002.
- Baraibar, X. "Las paradojas de la focalización".
- Bertaux, Daniel. Sociología de la vida cotidiana y relatos de vida. En: Revista Suiza de Sociología. Vol. 9. Nº 1. 1983.
- Bourdieu, Pierre. "Capital cultural, escuela y espacio social". Ed. Siglo XXI editores, s.a. de c.v. México. 1997.
- Bourdieu, Pierre. "Efectos del lugar." En *La miseria del mundo*. Ed. Fondo de cultura económica, Argentina 1999. Pág. 56 -69
- Bourdieu, Pierre. "El campo intelectual: un mundo aparte". En *Cosas dichas*. Ed. Gedisa, S A. Barcelona 1993.
- Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós. México. 1997.
- Castel, R. "Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales". En: *Desigualdades y globalización*. Cinco conferencias, FCS, UBA. 1999. Manantial, Buenos Aires, 2001.
- Castells, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red, Vol. 1. Y fin del milenio Vol. 3 Ed. Alianza Editorial. Madrid 1997-1998.
- Congreso Nacional de Educación. Citado el 7 de noviembre 2009. Disponible en Internet en: www.debateducativo.edu.uy
- De Armas, G. "El rol de la educación en la construcción de la equidad en el Uruguay. Desafíos, oportunidades y límites de la educación ante los cambios sociales: pobreza, familia e integración social ". En *Políticas Sociales de Infancia y Juventud en el Uruguay y Alemania*. Ed Waxmann Verlag GmbH. 2004. Pág. 262.

- De Armas, Gustavo. Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia. Sustentabilidad Social. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.rau.edu.uy
- Demo, Pedro. Focalizacao de políticas sociais. S/d.
- Durham, E. Familia e Reproducao Humana. En: Perspectivas Antropológicas da Mulher. Ed. Zahar. Rió de Janeiro. 1983. Pág. 17.
- Durkheim, E. "Educación y sociología". Ed. Shapire. Buenos Aires. 1974. Pág. 38.
- Enseñanza Secundaria. Con aumento de matrícula, comenzaron clases en todo el país. Marzo 2009. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en: www.presidencia.gub.uy
- Evolución de la matrícula en Educación Secundaria, según forma de administración y ciclo (1992-2008). Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet www.anep.edu.uy
- Filardo, Verónica et. al. Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias. Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.cotidianomujer.org.uy
- Freire Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Ed. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México. 1990.
- Héller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Ed. Grijalvo. Barcelona 1972.
- Lerena Carlos. Materiales de sociología de la educación y de la cultura. Ed. Zero. S/d. Pág. 86.
- Mioto, R. "Familia e servicio social" contribucoes para o debates. In: servicio social e sociedade. Año XVIII. Nº 55. Cortez editora, Sao Paulo. Novembro. 1997. Pág. 120.
- Mioto, R. "Novas propostas e velhos principios". En Revista Fronteras. Nº 4. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Pág. 99.
- Netto, J. Y Carvalho. Cotidiano: Conhecimento e critica. Sao Paulo, 1994.
- Operti, O." La familia uruguaya: su análisis desde los hogares". Ed. MEC/ Programa FAS, / OPP /BID. Uruguay. 1997.
- Palacios, L. Las universidades populares" Ed. Sempere. Madrid. 1907.

Parsons, T. La familia norteamericana: sus relaciones con la personalidad y con la estructura social. Servicio de documentación en Ciencias Sociales. Instituto de Ciencias Sociales. Udelar. Montevideo S/d.

Revista de la Educación del pueblo N° 30 y 32

Revistas Quehacer educativo N° 55, 67, 71.

Rivero S. "Pobreza: ¿Un problema sin solución?" En: Revista Fronteras, N° 1, DTS, FCS, UDELAR. ED. FCU, Montevideo, octubre 1995.

Terra, Carmen. "Un Problema Pendiente: Concepto y Medición de la Pobreza" En: Revista Fronteras, N° 1, DTS, FCS, UDELAR. ED. FCU, Montevideo, octubre 1995.

Villareal, J. La exclusión social, FLACSO. Ed. Norma, Buenos Aires, 1996.

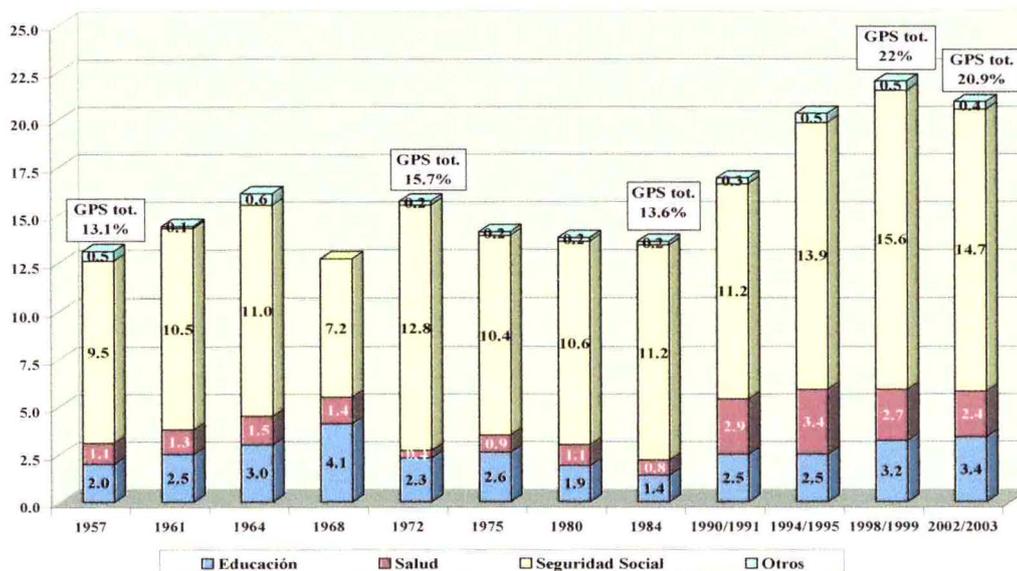
Wood y Gough, 2004. Citado por Carmen Midaglia y Florencia Antía en La Izquierda en el gobierno: ¿Cambio o continuidad de las políticas de bienestar social? Citado el 7 de Noviembre 2009. Disponible en Internet en www.rau.edu.uy

ANEXOS

ANEXO 1

“Gasto público social e infancia en Uruguay: evolución reciente y proyecciones a futuro, en cotejo con la región y el mundo”**Mag. Gustavo De Armas. Noviembre 2007.

Gráfico 3
Gasto Público Social del Gobierno Central Consolidado por sectores. Serie 1957 a 2003.
En porcentajes del PBI.
Fuente: De Armas (2006b)



El Gráfico 3 nos permite apreciar, asimismo, que el crecimiento del GPS obedeció, básicamente, al incremento del gasto en seguridad social, compuesto en más de un 80% por rentas dirigidas a los adultos mayores.¹²⁶ La composición sectorial del GPS (su distribución entre educación, salud, seguridad social, vivienda y otros) muestra claramente los énfasis o prioridades –deseadas, buscadas o no– del esfuerzo macroeconómico que el Estado realiza en su población.

* Ponencia presentada al Ciclo “Políticas de Población debate sobre políticas concretas”

* El análisis y las recomendaciones normativas de esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones del Fondo de Población de las Naciones Unidas, su Junta Directiva y los Estados miembros.

¹²⁶ Fernando Filgueira, Federico Rodríguez, Pablo Alegre, Sergio Lijtenstein y Claudia Rafaniello: “Estructura de riesgo y arquitectura de protección social en el Uruguay actual: crónica de un divorcio anunciado”, en *Prisma (Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay)*, n.º # 21: “Dilemas sociales y alternativas distributivas en el Uruguay”, pp.#7-42, 2006.

ANEXO 2

“Gasto público social e infancia en Uruguay: evolución reciente y proyecciones a futuro, en cotejo con la región y el mundo”Mag. Gustavo De Armas. Noviembre 2007.**

1. Análisis de la “matriz de bienestar” en Uruguay en perspectiva comparada

Evolución del gasto público social total y por sectores

Más allá de estas consideraciones, hasta el desarrollo del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES), el aumento de los recursos para la educación pública aprobado en el Presupuesto 2005-2009, la expansión de la cobertura de las Asignaciones Familiares (proceso que se inicia en 2004) y la proyectada reforma las mismas en el marco del Plan de Equidad, la distribución del GPS daba cuenta claramente de un sesgo “*pro adulto*”¹²⁷, en un país en el que, como todos sabemos, la pobreza afecta principalmente a niños y adolescentes.¹²⁸ En este sentido también, surge como un dato inquietante el carácter regresivo del GPS. Aplicando el coeficiente de Gini¹²⁹ se advierte que en las últimas dos décadas el GPS ha sido globalmente regresivo, es decir, no ha beneficiado a los sectores de menores recursos. Como se puede advertir en el Cuadro 4, el gasto en seguridad social es el único regresivo dentro del GPS. Dos razones explican el carácter progresivo del gasto en educación y salud: en primer lugar, el peso que tiene la matrícula de enseñanza primaria en la matrícula total, y en la primera el alumnado de bajos ingresos; en segundo término, la concentración de población de bajos recursos en el subsistema de salud pública.

Cuadro 3

Países seleccionados de la región de acuerdo al gasto social que sus Estados realizan por sectores. Año 2003. En porcentajes del PBI.

	Educación	Salud	Seguridad Social	Asistencia social y otros

* Ponencia presentada al Ciclo “Políticas de Población debate sobre políticas concretas”

* El análisis y las recomendaciones normativas de esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones del Fondo de Población de las Naciones Unidas, su Junta Directiva y los Estados miembros.

127 Carlos Grau: “Gasto público social dirigido a la infancia en Uruguay 1999-2003”, en UNICEF: *Inversión social en la infancia en Uruguay*, Montevideo: UNICEF, 2005.

128 Si bien las personas menores de 18 años representan solamente el 28,75% de la población uruguaya (según los datos censales de 2004), constituyen el 50,1% de la población en situación de pobreza. Estos dos datos expresan claramente la extremadamente alta *sobrerrepresentación* de los niños y adolescentes dentro de la población en situación de pobreza. (De Armas: *La reducción...*, o. cit.).

129 El coeficiente de Gini en este caso puede variar entre -1 y 1; cuando se aproxima a -1 indica que el gasto está concentrado en los sectores de menores ingresos, en tanto cuando se aproxima a 1 expresa que el gasto está orientado en dirección contraria; naturalmente, los valores cercanos a 0 reflejan un carácter neutro del GPS en términos redistributivos.

Argentina	4.2	4.4	9.7	1.1
Chile	4	3	7.6	0.2
Cuba	12.3	6.3	7.8	2.9
Uruguay	3.4	2.4	14.7	0.4

Fuente: CEPAL (2006).

Cuadro 4

Progresividad del gasto público social en Uruguay según áreas de política. Años seleccionados entre 1982 y 2003. Valores de coeficiente de Gini.

	1982	1989	1993	1999	2002	2003
Educación	-0,16	-0,17	-0,18	-0,28	-0,27	-0,26
Salud	-0,26	-0,24	-0,23	-0,45	-0,44	-0,44
Seguridad Social	0,20	0,16	0,16	0,17	0,22	0,21
GPS total (*)	0,10	0,03	0,04	0,02	0,06	0,04

FUENTE: De Armas (2006b).

El bajo peso que ha tenido históricamente el gasto en educación dentro del GPS¹³⁰ permite aproximarnos a una estimación de los recursos que el Estado destina a los niños, especialmente a la primera infancia, en términos comparativos con otros países de la región y el mundo. Como podemos apreciar en el Cuadro 5, mientras el gasto público en educación inicial y primaria en Uruguay durante 2005 ascendía a 1% del PBI de acuerdo a las estimaciones de UNESCO, y a 1.2% sumando el gasto privado, en promedio los países de la región –incluyendo a Uruguay– destinaban, respectivamente, 2% y 2.4%, exactamente el doble que Uruguay. En otras palabras, los países de la región realizan, a través del gasto público y privado, el doble de esfuerzo que dedica Uruguay a solventar los gastos de la educación preescolar y primaria. Al comparar con los países de la región de similares características demográficas (Argentina, Chile o Cuba), las conclusiones a las que arribamos son iguales. Argentina destina 2.1% del PBI a la educación en estos dos niveles, en tanto Chile dedica 2.4% y Cuba 4%.

Cuadro 5

Países seleccionados según el gasto que realizan en educación (% del PBI) por niveles educativos, fuentes de financiación y regiones (promedios simples). Año 2005.

130 Creciente desde la restauración democrática, pero de todas formas bajo –nunca superior al 4%– desde 1957 a la fecha, como se desprende del Gráfico 3.

	Total	Fin. Pública y Privada					Fin. Pública					Fin. Privada				Coop. Intern.	
	Total	Total	Inicia l	Pri m	Se c.	Terc c.	Total	Inici al	Pri m	Se c.	Ter c.	Total	Inicia l	Pri m	Se c.	Ter c.	
A. Latina y Caribe	5.5	5.3	0.4	2.0	1.8	1.2	4.5	0.3	1.7	1.5	0.9	0.8	0.1	0.2	0.3	0.3	0.2
Cuba	10.0	10.0	0.9	3.1	3.8	2.2	9.8	0.8	3.0	3.8	2.2	0.2	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0
Barbados	6.6	6.2	0.4	1.6	2.4	1.8	6.1	0.4	1.6	2.3	1.8	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.4
Guyana	6.6	5.5	0.8	2.3	1.5	0.9	5.0	0.8	2.3	1.5	0.4	0.5	0.0	0.0	0.0	0.5	1.1
Chile	6.4	6.4	0.5	1.9	2.0	2.0	3.3	0.3	1.3	1.4	0.3	3.1	0.2	0.6	0.6	1.7	0.0
México	6.2	6.2	0.6	2.4	1.9	1.3	5.0	0.5	2.1	1.5	0.9	1.2	0.1	0.3	0.4	0.4	0.0
Granada	6.0	5.1	0.3	1.9	2.4	0.5	4.8	0.3	1.9	2.1	0.5	0.3	0.0	0.0	0.3	0.0	0.9
Paraguay	5.8	5.8	0.4	2.4	1.6	1.4	4.2	0.3	2.0	1.2	0.7	1.6	0.1	0.4	0.4	0.7	0.0
Nicaragua	5.0	5.0	0.1	2.7	2.2	0.0	2.3	0.0	1.5	0.8	0.0	2.7	0.1	1.2	1.4	0.0	0.0
Colombia	4.8	4.8	0.1	2.3	1.7	0.7	4.8	0.1	2.3	1.7	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Costa Rica	4.8	4.7	0.4	2.1	1.3	0.9	4.7	0.4	2.1	1.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
Argentina	4.6	4.6	0.5	1.6	1.7	0.8	3.7	0.3	1.4	1.4	0.6	0.9	0.2	0.2	0.3	0.2	0.0
Islas Vírgenes Brit.	4.3	4.2	0.0	1.0	0.9	2.3	4.2	0.0	1.0	0.9	2.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
Perú	3.0	3.0	0.2	1.1	1.0	0.7	2.3	0.2	1.0	0.8	0.3	0.7	0.0	0.1	0.2	0.4	0.0
Uruguay	2.8	2.7	0.2	1.0	0.9	0.6	2.5	0.2	0.8	0.9	0.6	0.2	0.0	0.2	0.0	0.0	0.1
USA y Europa Occ	6.0	6.0	0.5	1.5	2.6	1.4	5.4	0.5	1.5	2.4	1.1	0.6	0.1	0.1	0.2	0.3	0.0
Estados Unidos	8.0	8.0	0.4	2.1	2.3	3.2	5.6	0.3	1.9	2.1	1.3	2.4	0.1	0.2	0.2	1.9	0.0
Dinamarca	7.2	7.2	0.9	1.9	2.5	1.9	6.8	0.7	1.9	2.4	1.8	0.4	0.2	0.0	0.1	0.1	0.0
Chipre	6.9	6.9	0.4	2.0	3.4	1.1	6.0	0.3	1.9	3.1	0.7	0.9	0.1	0.1	0.3	0.4	0.0
Suecia	6.8	6.7	0.5	2.0	2.5	1.7	6.5	0.5	2.0	2.5	1.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1
Finlandia	6.2	6.2	0.4	1.4	2.6	1.8	6.1	0.4	1.4	2.6	1.7	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
Francia	6.1	6.1	0.7	1.2	2.9	1.3	5.6	0.7	1.1	2.7	1.1	0.5	0.0	0.1	0.2	0.2	0.0
Bélgica	5.9	5.9	0.6	1.5	2.6	1.2	5.6	0.6	1.4	2.5	1.1	0.3	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0
Reino Unido	5.7	5.7	0.4	1.5	3.0	0.8	5.1	0.4	1.4	2.5	0.8	0.6	0.0	0.1	0.5	0.0	0.0
Portugal	5.5	5.5	0.4	1.8	2.3	1.0	5.4	0.4	1.8	2.3	0.9	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
Países Bajos	5.4	5.4	0.4	1.6	2.1	1.3	4.8	0.4	1.5	1.9	1.0	0.6	0.0	0.1	0.2	0.3	0.0
Austria	5.3	5.3	0.4	1.0	2.7	1.2	5.0	0.3	1.0	2.6	1.1	0.3	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0
Alemania	5.1	5.1	0.5	0.7	2.8	1.1	4.3	0.4	0.7	2.2	1.0	0.8	0.1	0.0	0.6	0.1	0.0
Italia	4.9	4.9	0.4	1.2	2.3	1.0	4.5	0.4	1.2	2.2	0.7	0.4	0.0	0.0	0.1	0.3	0.0
España	4.8	4.8	0.6	1.2	1.8	1.2	4.2	0.5	1.1	1.7	0.9	0.6	0.1	0.1	0.1	0.3	0.0

Europa Ctal y Oriental	5.5	5.5	0.5	1.2	2.3	1.4	4.5	0.5	1.1	2.1	0.9	1.0	0.1	0.1	0.2	0.6	0.0
Eslovenia	6.2	6.2	0.6	1.3	3.0	1.3	5.4	0.5	1.2	2.7	1.0	0.8	0.1	0.1	0.3	0.3	0.0
Polonia	5.9	5.9	0.6	1.7	2.1	1.5	5.3	0.5	1.7	2.0	1.1	0.6	0.1	0.0	0.1	0.4	0.0
Letonia	5.8	5.7	0.7	0.9	2.8	1.3	4.9	0.7	0.9	2.7	0.6	0.8	0.0	0.0	0.1	0.7	0.1
República de Moldova	5.7	5.7	0.8	0.7	2.4	1.8	4.3	0.8	0.7	2.4	0.4	1.4	0.0	0.0	0.0	1.4	0.0
Hungría	5.5	5.5	0.9	1.1	2.4	1.1	5.0	0.8	1.0	2.3	0.9	0.5	0.1	0.1	0.1	0.2	0.0
Lituania	5.3	5.2	0.7	0.7	2.5	1.3	4.7	0.7	0.7	2.5	0.8	0.5	0.0	0.0	0.0	0.5	0.1
República Checa	4.9	4.9	0.5	0.8	2.5	1.1	4.2	0.4	0.7	2.2	0.9	0.7	0.1	0.1	0.3	0.2	0.0
Eslovaquia	4.7	4.7	0.5	0.7	2.4	1.1	3.9	0.4	0.6	2.0	0.9	0.8	0.1	0.1	0.4	0.2	0.0
Bulgaria	4.6	4.6	0.8	0.8	1.7	1.3	3.9	0.7	0.8	1.7	0.7	0.7	0.1	0.0	0.0	0.6	0.0
Turquía	3.7	3.7	0.0	1.3	1.2	1.2	3.6	0.0	1.3	1.2	1.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
Asia	4.9	4.8	0.3	1.4	1.8	1.3	3.6	0.2	1.2	1.5	0.7	1.1	0.1	0.2	0.3	0.6	0.1
República de Corea	7.0	7.0	0.2	1.9	2.5	2.4	4.1	0.1	1.6	1.9	0.5	2.9	0.1	0.3	0.6	1.9	0.0
Nueva Zelandia	6.8	6.8	0.3	1.8	3.2	1.5	5.5	0.2	1.7	2.7	0.9	1.3	0.1	0.1	0.5	0.6	0.0
Kuwait	6.1	6.1	0.6	1.3	2.2	2.0	4.9	0.5	1.0	1.8	1.6	1.2	0.1	0.3	0.4	0.4	0.0
Australia	6.0	6.0	0.3	1.8	2.3	1.6	4.3	0.1	1.6	1.8	0.8	1.7	0.2	0.2	0.5	0.8	0.0
Mongolia	5.3	5.3	1.0	1.3	2.0	1.0	5.3	1.0	1.3	2.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
India	4.8	4.8	0.0	1.8	1.8	1.2	3.6	0.0	1.2	1.4	1.0	1.2	0.0	0.6	0.4	0.2	0.0
Japón	4.4	4.4	0.2	1.3	1.6	1.3	3.3	0.1	1.3	1.4	0.5	1.1	0.1	0.0	0.2	0.8	0.0
República Dem.Pop.Lao	4.0	2.8	0.0	1.7	0.8	0.3	2.0	0.0	1.3	0.5	0.2	0.8	0.0	0.4	0.3	0.1	1.2
Kazajstán	2.9	2.9	0.2	0.7	1.2	0.8	2.3	0.1	0.7	1.2	0.3	0.6	0.1	0.0	0.0	0.5	0.0
Indonesia	1.4	1.4	0.0	0.3	0.6	0.5	0.9	0.0	0.3	0.4	0.2	0.5	0.0	0.0	0.2	0.3	0.0

Fuente: UNESCO (2007), *Compendio mundial de la educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, Ed. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, pp.174-184.

Quando sometemos a Uruguay a cotejo con otras regiones del mundo nos enfrentamos a similares conclusiones: los países de Europa occidental y Estado Unidos dedican en promedio a la educación inicial y primaria, entre gasto público y privado, 2% del PBI, en tantos los países de Europa central y oriental dedican 1.7%, al igual que los países asiáticos. De hecho, sólo 3 de los 48 países seleccionados presentan un porcentaje menor de PBI dedicado al gasto en educación inicial y primaria que Uruguay.131

131 Indonesia, Islas Vírgenes Británicas y Kazajstán.

Desde luego, examinar en perspectiva comparada el gasto que Uruguay realiza en educación inicial y primaria constituye solo una forma de aproximarnos a la cuantificación del GPSI, pero, al mismo tiempo, brinda algunos elementos que anticipan la conclusión, en tanto el gasto educativo, como ya señalamos, representa normalmente o en general más de la mitad del GPSI.