



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN
TORNO A LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE SE REVINCULAN A LA
EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DEL
PLAN FPB 2007, CETP-UTU.

AUTORA: ANA SALDIVIA

CO-DIRECTORES DE TESIS:

MAG. MARCELO UBAL

MAG. SANDRA CARBAJAL

DIRECTORA ACADÉMICA:

MAG. SANDRA CARBAJAL

MONTEVIDEO – URUGUAY

DICIEMBRE-2015

Dedicatoria

A quienes siempre dieron muestra de su inagotable amor, confianza y paciencia, gracias por acompañarme y brindarme su apoyo y aliento en los momentos en que el camino se hizo más sinuoso y cuesta arriba.

Agradecimientos

A los docentes y no docentes que participaron en el proceso de investigación.

A los tutores, quienes guiaron el proceso de trabajo brindando su conocimiento, guía y comprensión.

A Claudia

A mis hermanos y sobrinos

A mis padres

A mis amores, Amalia, Julián y Mauricio.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos.....	
Tabla de contenidos.....	
Índice de Tablas.....	
Glosario de siglas.....	
Resumen.....	
Introducción.....	
1 PARTE I: Presentación del problema de investigación.....	1
1.1 Problema de investigación.....	1
1.2 Antecedentes.....	4
1.3 Preguntas de investigación.....	5
1.4 Objetivos.....	6
1.4.1 Objetivo general.....	6
1.4.2 Objetivos específicos.....	6
2 PARTE II: Marco referencial.....	7
2.1 Marco contextual.....	7
2.1.1 Panorama de la Educación Media Básica en Uruguay.....	7
2.1.2 Ley General de Educación N° 18.437.....	8
2.1.3 Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia.....	9
2.1.4 Políticas educativas.....	10
2.1.5 Propuestas en Educación Media Básica.....	10
2.1.6 Universalización de la EMB: numerosidad y diversidad de los estudiantes....	11
2.1.7 Universalización de la EMB: numerosidad y diversidad de propuestas educativas.....	12
2.1.8 Propuestas educativas: entre la universalización, la revinculación y la desafiliación.....	13
2.1.9 Propuestas educativas del CETP-UTU: Diversificación de la Oferta educativa.....	14
2.2 Marco Histórico: Contexto histórico de la Educación Técnica y Secundaria.....	16
2.2.1 Reseña histórica sobre orígenes del CETP.....	16
2.2.2 Primer momento (1878-1914): la Escuela Nacional de Artes y Oficios.....	16
2.2.3 Segundo momento (1915- 1945): la Enseñanza Industrial.....	17
2.2.4 Tercer momento (1942-1985): la Universidad del Trabajo del Uruguay.....	19
2.2.5 La revalorización de la educación técnica-tecnológica. La creación de la Universidad Tecnológica (UTEC).....	22
2.2.6 La marca de los orígenes: sobre el trabajo manual e intelectual y la educación general y técnica	24
2.2.7 Universidad del Trabajo del Uruguay: la formación técnica y profesional de UTU en el contexto educativo uruguayo.....	27
2.2.8 Plan Formación Profesional Básica- FPB 2007.....	31
2.2.8.1 Antecedentes y Fundamentación.....	31
2.2.8.2 Descripción del plan.....	35
2.2.8.2.1 Trayectos Formativos.....	35
2.2.8.2.2 Diseño Modular.....	35
2.2.8.2.3 Estructura Curricular.....	36
2.2.8.2.4 Introducción de nuevas figuras.....	36
2.2.8.2.4.1 La Unidad de Alfabetización Laboral.....	36

2.2.8.2.4.2	El educador	37
2.2.8.2.5	Los espacios del Plan.....	38
2.2.8.2.5.1	Espacio Propio e Integrado.....	38
2.2.8.2.5.2	El Espacio Docente Integrado: EDI.....	38
2.2.8.2.5.3	Unidad Didáctica Integrada: UDI.....	38
2.2.8.2.6	Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos- REPAM: Mecanismos de Calificación, Evaluación y régimen de inasistencias.....	39
2.2.8.2.6.1	Régimen de evaluación.....	40
2.2.8.3	Implementación y expansión del Plan FPB 2007: desde sus inicios a 2015.....	41
2.2.8.4	Concepción Epistemológica del Plan FPB 2007.....	44
2.2.8.5	Propuestas de ATD- UTU sobre las problemáticas identificada en el Plan FPB 2007.....	45
2.3	Marco teórico.....	47
2.3.1	El contexto actual y la configuración de poblaciones vulnerables: desafiliación y exclusión social.....	47
2.3.2	Los procesos de exclusión y las políticas de inclusión educativa.....	48
2.3.2.1	De la Exclusión social a la Exclusión educativa.....	48
2.3.2.2	La inclusión educativa.....	50
2.3.2.3	Las políticas de inclusión educativa.....	52
2.3.2.4	Discusión sobre los términos.....	54
2.3.3	El papel de la educación ante la desigualdad social y educativa.....	56
2.3.3.1	Educación y desigualdad social.....	56
2.3.3.2	Desigualdad social y fracaso escolar.....	58
2.3.4	Fracaso escolar y producción de subjetividad.....	63
2.3.4.1	Los efectos del nombramiento: etiquetas e identidad.....	63
2.3.4.2	Del etiquetamiento a las profecías autocumplidas.....	65
2.3.5	Educación y sujeto de la Educación.....	67
2.3.5.1	La construcción del sujeto de la educación.....	67
2.3.5.1.1	El sujeto carente.....	67
2.3.5.1.2	El sujeto de la posibilidad.....	69
2.3.5.2	Educación y sujeto de la educación desde el Plan FPB 2007.....	71
2.3.5.2.1	Sobre el sujeto radical.....	71
2.3.5.2.2	El sujeto de la educación desde los aportes de Pedro Figari: un sujeto con criterio propio.....	73
2.3.5.3	De la crisis del Estado-Nación a la crisis de las instituciones.....	74
2.3.5.3.1	La institución escolar en el escenario actual.....	75
2.3.5.3.2	De otras formas de ser escuela: De la institución escolar a la Escuela Galpón.....	76
2.3.5.3.3	De otras formas de habitar el salón de clases: de la Subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática.....	78
2.3.5.4	Educación, Habitus y prácticas.....	79
2.3.5.4.1	Sobre el ser alumno.....	81
2.3.5.4.2	Sobre el ser alumno hoy.....	83
2.3.5.4.3	Sobre el Ser docente.....	85
2.3.5.5	Entre la revinculación y la posibilidad: El vínculo educativo.....	88
3	PARTE III: Metodología.....	90
3.1	Diseño metodológico.....	90
3.1.1	Tipo de investigación.....	91
3.1.2	El Diseño de investigación.....	92
3.1.3	Técnicas y fundamentación.....	93

3.1.3.1	Entrevista Semi-estructurada.....	93
3.1.3.2	Análisis de documentos.....	95
3.1.4	Universo y Muestra.....	96
3.1.5	Análisis.....	97
3.1.6	Consideraciones éticas.....	98
3.1.7	Fases en el proceso de investigación.....	99
3.1.7.1	La entrada al campo.....	99
3.1.7.1.1	Gestión de autorización ante el CETP-UTU.....	99
3.1.7.1.2	Inicio de acciones en el centro educativo	99
3.1.7.1.2.1	Presentación del proyecto de investigación, relevamiento de información, coordinación de entrevistas.....	100
3.1.7.1.2.2	Realización de las entrevistas.....	100
3.1.7.1.2.3	Relevamiento de documentos e información del centro educativo.....	101
3.2	Información relevante para contextualizar el caso estudiado.....	101
3.2.1	Características de la Escuela Técnica.....	101
3.2.1.1	Composición de los Recursos Humanos.....	102
3.2.1.2	Información Edilicia.....	102
3.2.1.3	Oferta educativa.....	103
3.2.1.4	Orientaciones Profesionales.....	103
3.2.2	Plan FPB 2007 en la Escuela estudiada.....	104
3.2.3	FPB 2007 en el turno estudiado.....	104
3.2.3.1	Cuerpo docente de los cuatro grupos de FPB	105
3.2.3.2	Características del colectivo de profesores.....	106
3.2.3.3	Características de los grupos.....	107
3.2.3.3.1	Grupo de Belleza Capilar.....	107
3.2.3.3.2	Grupo de Vestimenta Prendas de Punto.....	107
3.2.3.3.3	Grupo de Mecánica Automotriz-Trayecto I.....	107
3.2.3.3.4	Mecánica Automotriz-Trayecto II.....	108
3.2.3.3.5	Referencias de Entrevistas.....	108
4	PARTE IV: Análisis.....	109
4.1	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.....	109
4.1.1	Perfil socioeconómico.....	110
4.1.2	Perfil Familiar	110
4.1.3	Perfil académico.....	111
4.1.4	Perfil actitudinal.....	112
4.2	DIFICULTADES para sostener el curso y permanecer en el centro educativo...116	
4.2.1	Factores a nivel de los estudiantes	116
4.2.1.1	Falta de hábitos.....	116
4.2.1.2	Diferencia sociocultural.....	118
4.2.1.3	Bajo nivel de aprendizajes.....	118
4.2.1.4	Dificultades económicas.....	119
4.2.1.5	Dificultades familiares.....	119
4.2.1.6	Inserción laboral	120
4.2.1.7	Consumo de sustancias psicoactivas.....	120
4.2.2	Factores a nivel institucional.....	121
4.2.2.1	Falta de recursos y materiales en taller.....	121
4.2.2.2	Ausentismo docente.....	122
4.2.2.3	Dificultades en el ejercicio del rol y de la tarea docente.....	122
4.3	SOBRE EL ABANDONO.....	123
4.3.1	Sobre el término Abandono.....	123
4.3.2	Sobre los momentos de abandono.....	123

4.3.3	Sobre los motivos de abandono.....	125
4.3.4	El abandono en el nocturno tiene otras particularidades.....	125
4.3.4.1	Motivos laborales.....	125
4.3.4.2	El horario.....	126
4.3.4.3	Situaciones de embarazos.....	126
4.3.5	Factores a nivel de los estudiantes.....	127
4.3.5.1	Motivos Familiares.....	127
4.3.5.2	Dificultad para interiorizar normas institucionales.....	128
4.3.5.3	Falta de hábitos de estudio.....	129
4.3.5.4	Falta de interés.....	130
4.3.5.5	Carencia de recursos económicos.....	131
4.3.5.6	La orientación profesional elegida.....	131
4.3.6	Factores a nivel de la institución.....	132
4.3.6.1	Ausentismo docente.....	132
4.3.6.2	Falta de materiales.....	132
4.3.6.3	Grupos numerosos.....	133
4.3.6.4	Inscripción en cursos por disponibilidad de cupos.....	133
4.3.6.5	Falta de preparación y de herramientas en los docentes del Plan.....	134
4.3.6.6	Diferencia salarial	135
4.4	SOBRE LA PERMANENCIA.....	136
4.4.1	Sobre los que permanecen.....	136
4.4.2	Los factores de permanencia.....	137
4.4.2.1	A nivel de los estudiantes.....	137
4.4.2.2	A nivel institucional.....	140
4.4.2.2.1	El cuerpo docente.....	140
4.4.2.2.2	El docente de taller.....	141
4.4.2.2.3	El educador.....	141
4.4.2.2.4	El espacio de Taller.....	143
4.4.2.2.5	Recursos y materiales en Taller.....	143
4.4.2.2.6	Capacidad de contención.....	144
4.4.2.2.7	Algunas características del plan.....	144
4.4.3	SOBRE LAS PRÁCTICAS.....	144
4.4.3.1	Estrategias docentes.....	145
4.4.3.1.1	Bajar el nivel de exigencia.....	149
4.4.3.1.2	Mayor flexibilidad ante inasistencias.....	151
4.4.3.1.3	Prácticas a nivel del colectivo docente.....	157
4.4.4	SOBRE EL ROL DOCENTE.....	159
4.4.5	SOBRE LAS EXPECTATIVAS: Los sobrevivientes del FPB.....	177
4.4.6	SOBRE EL PLAN FPB	183
4.4.6.1	Formación y preparación de los docentes y actores del plan.....	184
4.4.6.2	Actitud y comportamiento de los estudiantes.....	184
4.4.6.3	Incripciones por cupos.....	185
4.4.6.4	Ausentismo docente.....	185
4.4.6.5	Diferencia salarial con respecto a otros planes del CETP-UTU.....	186
4.4.6.6	Los docentes con mayor antigüedad y grado en el cargo no eligen horas en FPB.....	187
4.4.6.7	Los docentes que eligen horas en FPB son los más jóvenes y con menos experiencia.....	187
4.4.6.8	Inestabilidad del cuerpo docente en asignaturas teóricas.....	188
4.4.6.9	Docentes con carga horaria muy elevada para tener un salario adecuado.....	188
4.5	Resultados.....	189
4.5.1	De la descripción a la comprensión.....	189

4.5.2	Sobre las características de los estudiantes: "SON DEL FPB".....	189
4.5.3	Sobre las expectativas y las prácticas educativas.....	195
4.5.4	Sobre los efectos de la estigmatización: "EL RESCATE".....	198
4.6	Consideraciones Finales: a modo de conclusión.....	200

Bibliografía	207
---------------------------	-----

Anexos (adjunto en formato digital)

Anexo A: Documentación relevante sobre el Plan FPB 2007

Anexo B: Entrevistas

Anexo C: Documentos relativos al trabajo de campo

Índice de Tablas

Tabla N°1: Oferta educativa correspondiente al Nivel I.....	32
Tabla N°2: Evolución de la cantidad de orientaciones profesionales en el plan FPB.....	43
Tabla N°3: Cantidad de años de docencia.....	106
Tabla N°4: Evolución de la matrícula en el turno nocturno.....	108

Glosario de siglas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ATD: Asamblea Técnico Docente

BP: Bachillerato Profesional

BT: Bachillerato Tecnológico

CBA: Ciclo Básico Agrario

CBT: Ciclo Básico Tecnológico

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CECAP: Centro de Capacitación Profesional

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnica Profesional

CETS: Consejo de Educación Técnico Superior

CONAE: Consejo Nacional de Educación

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CODICEN: Consejo Directivo Central

DDHH: Derechos Humanos

EAYO: Escuela de Artes y Oficios

ECSA: Espacio de Ciencias Sociales y Artísticas

ENAYO: Escuela Nacional de Artes y Oficios

EDI: Espacio Docente Integrado

EM: Educación Media

EMB: Educación Media Básica

EMS: Educación Media Superior

EMP: Educación Media Profesional

EMT: Educación Media Tecnológica

ENAJ: Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud

ENIA: Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia

ERMA: Espacio de Recursos Multimedia

EST: Educación Superior Terciaria

FPB: Formación Profesional Básica

FPB-C: Formación Profesional Básica-Comunitario

IPA: Instituto de Profesores Artigas

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INET: Instituto Normal de Enseñanza Técnica

ITR: Institutos Tecnológicos Regionales

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

PANES: Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social.

PAC: Programa Aulas Comunitarias

PIU: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (Actualmente: liceos con tutorías)

PNET: Programa Nacional de Educación y Trabajo

PPEA: Proceso de Participación, Evaluación y Ajuste

PUE: Programa Uruguay Estudia

REPAM: Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos

SFPB: Sistema de Formación Profesional de Base

SUM: Salón de Usos Múltiples

TCD: Transferencia Condicionada en dinero

UAL: Unidad de Alfabetización Laboral

UDELAR: Universidad de la República

UDI: Unidad Docente Integrada

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UTEC: Universidad Tecnológica

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

La investigación realizada estuvo centrada en la problemática presente a nivel de la Educación Media Básica que se manifiesta a través de la repetición, extraedad, ausentismo, abandono y desafilación de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo. Esta problemática ha cobrado relevancia en la agenda política de los últimos años, implementándose una serie de políticas educativas con la finalidad de evitar el abandono y de revincular a los jóvenes. Entre las propuestas se destaca el Plan de Formación Profesional Básica FPB 2007, perteneciente al Consejo de Educación Técnico Profesional CETP-UTU. El Plan tiene por objetivo la revinculación de los estudiantes, quienes se caracterizan por haber realizado trayectorias escolares marcadas por el denominado “fracaso escolar”.

Este estudio indaga la problemática de la desvinculación en los jóvenes que ingresan a este plan de formación. Dado que se trata de un plan de revinculación, interesó explorar en el proceso de re-vinculación cómo operan en los actores educativos los efectos del discurso sobre el fracaso escolar y conocer qué es lo que sucede en este proceso desde la perspectiva de los docentes y otros actores institucionales.

Para el abordaje y estudio del problema planteado, se propuso el objetivo general de conocer a partir del discurso de los docentes del plan FPB 2007 los significados que otorgan a los estudiantes que ingresan al plan. La investigación se realizó a partir de un enfoque de investigación cualitativo con un carácter exploratorio y descriptivo. Para ello se optó por un diseño de Estudio de Caso a través del cual se exploró las construcciones discursivas sobre los estudiantes y su proceso de revinculación así como los significados que sustentan las prácticas de los docentes desde la realidad concreta de una escuela técnica particular del CETP-UTU. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Los sujetos de la investigación fueron los docentes del Plan FPB 2007 y referentes no docentes del centro educativo.

Palabras claves:

Educación Media Básica - Plan FPB 2007 -CETP- Fracaso Escolar - revinculación educativa
- Desvinculación educativa.

Abstract

The research was focused upon the Middle Basic Education's problem, which becomes apparent through repetition, overage, absenteeism, abandonment and dropout of teenagers and youths from the educational system. This issue have earned relevance in the last years's political schedule, havin been implemented a series of educational politics, looking for avoiding the dropout as well as to rebinding youths. Among these proposals, it stands the Professional Basic Educational Plan FPB 2007, which belongs to the Technical Professional Education's Committee CETP-UTU. That plan searches for rebinding those students whose educational paths have been defined as "school failure".

The survey inquire the dropout problem of young students that belong to this educational plan. As it is a school rebinding plan, the research intended to explore how the conception about school failure acts on the educational actors, in order to learn what happens in that process, always taking into account the teachers and other institutional actors's view.

In order to approach and study the issue, it was took as a general objective the understanding of the significances that are given to the FPB 2007's students, through the teachers's discourse. The research supposes the qualitative research's paradigm, with an explorative and descriptive character. For this purpose, the Case Study model was chosen, in favor of exploring the discursive constructions about students and their school rebinding process as well as the teachers's practices's supporting significances, taking into account the concrete situation of one particular CETP-UTU's technical school. The technics employed were the semistructured interview and the analysis of documents, the investigation's subject were the FPB 2007 plan's teachers as well as non-teaching referents from the educational institution.

Key words:

Middle Basic Education - FPB 2007 plan – CETP- School failure - School Rebinding - Dropout.

Introducción

En Uruguay la Educación Media Básica (En adelante EMB) atraviesa una grave problemática manifestada en términos de fracaso escolar y reflejada por indicadores de repetición, bajos niveles de aprendizaje, ausentismo, abandono y desvinculación. De acuerdo al Anuario Estadístico de Educación 2013 del Ministerio del Educación y Cultura (MEC), si bien se logró un aumento de la matrícula, la cual mostró un crecimiento en todos los niveles -menos en primaria y en los cursos sin continuidad educativa del Consejo de Educación Técnico Profesional (En adelante CETP-UTU), aún subsiste la dificultad en la aprobación de los ciclos y en la permanencia de los estudiantes, dado que se mantiene la tendencia de un alto índice de repetición.

Existen numerosos estudios nacionales tendientes al diagnóstico de la situación educativa y a la identificación de factores que inciden en los procesos de aprendizaje, en las situaciones de abandono y de desafiliación (Kaztman y Filgueira, 2001; Aristimuño, 2009; Fernández, et al, 2010; De Armas y Retamoso, 2010; Filardo y Mancebo, 2013).

A partir de los mismos se advierte sobre el riesgo de desafiliación y exclusión social que enfrentan los jóvenes que abandonan la Educación Media Básica, en tanto reduce las posibilidades de inserción laboral, limita el acceso a las redes y protecciones sociales y afecta la integración social y el ejercicio de la ciudadanía. Esta situación intensifica su gravedad porque los procesos de abandono y desvinculación del sistema educativo se relacionan a los sectores socio-económicos más vulnerables de la sociedad (De Armas y Retamoso, 2010; Fernández, et al 2010), lo cual refleja la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas.

Estos datos se complementan con la perspectiva de los jóvenes manifestada en la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ, 2009) a partir de la cual se manifiesta que las propuestas educativas no reflejan sus intereses y que los factores que más inciden en el abandono son los educativos.

En este contexto, surgen diversas políticas educativas orientadas a fomentar la retención y permanencia y a la revinculación de los adolescentes y jóvenes alejados del sistema de educación formal, entre las cuales se destaca el plan FPB 2007 en la órbita del CETP-UTU, con la finalidad de revincular a los adolescentes y jóvenes alejados del sistema educativo.

El plan FPB 2007 se dirige a jóvenes mayores de 15 años, que acreditaron la Enseñanza Primaria y que no finalizaron la EMB obligatoria, que optan por realizar una formación con un componente profesional. Esta propuesta educativa ha presentado un aumento progresivo

que manifiesta la consolidación de una propuesta alternativa para los adolescentes y jóvenes que pretenden revincularse. De acuerdo al perfil de ingreso al plan, se destaca que los estudiantes realizaron trayectorias educativas caracterizadas por los indicadores de fracaso escolar.

En este sentido, se consideró interesante estudiar el proceso de revinculación de los adolescentes y jóvenes que han realizado trayectorias educativas signadas por situaciones de fracaso escolar. Ante ello, resulta ineludible interrogarse por el lugar y función del docente en los procesos de revinculación y de inclusión educativa.

En consecuencia se consideró relevante la perspectiva de los docentes que se desempeñan en el plan FPB 2007, mirada cuyo poder simbólico tiene efectos potenciadores o inhabilitantes.

A partir de esta situación se intentó producir un conocimiento tendiente a dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las construcciones discursivas que producen los docentes del Plan FPB 2007 sobre los estudiantes del Plan? ¿Cuáles son las características y expectativas que atribuyen a los estudiantes que ingresan al plan FPB 2007? ¿Qué acciones y prácticas educativas realizan en base a tales construcciones?

Bajo la concepción del fracaso escolar como una construcción social de carácter complejo y multifactorial, se cuestiona la naturalización de la desigualdad social y educativa que transforma a la desigualdad en una situación inmodificable y que genera efectos de profecía autocumplida.

Desde esta perspectiva, se apela al enfoque crítico de Bourdieu para aportar líneas de pensamiento en relación al capital cultural y al papel de la educación en la reproducción de las desigualdades o en la transformación de los condicionamientos materiales y simbólicos.

En el intento de realizar una aproximación a las concepciones que subyacen las prácticas docentes y de conocer la imagen y las construcciones discursivas sobre los estudiantes, se entiende necesario interrogar el concepto sobre la educación y sobre el sujeto de la educación, así como conocer los modelos preestablecidos acerca del ser alumno y del ser docente.

Estas referencias teóricas y conceptuales permitirán abordar la investigación y pensar sus resultados.

La investigación se realizó a partir de un enfoque de investigación cualitativo con un carácter exploratorio y descriptivo. El diseño optó por un Estudio de Caso a través del cual se estudió la perspectiva de los docentes, las construcciones discursivas sobre los estudiantes y las prácticas educativas desarrolladas al interior del plan en una escuela técnica perteneciente al CETP-UTU, integrando la muestra de la investigación los docentes del Plan FPB 2007 y

referentes no docentes del centro educativo. Para la consecución de los objetivos de la investigación, las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos.

A partir de la información recogida y del análisis de la misma, se constató una tendencia discursiva en los actores del plan entrevistados, que refleja la construcción de un sujeto de la educación desde la carencia. Este sujeto se construye a punto de partida de concepciones que asocian el fracaso escolar con las situaciones de pobreza y que tienden a percibir al estudiante desde el rol de alumno que se debería cumplir.

Esta imagen estigmatizada del estudiante genera efectos en las prácticas de los docentes, quienes, a su vez, orientados por los objetivos de la política educativa e influidos por las lógicas institucionales presentan una tendencia a la producción de prácticas orientadas por criterios de retención escolar y promoción de la permanencia.

Esta situación provoca al interior del colectivo docente el cuestionamiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y coloca en el centro de la discusión el quehacer docente, el nivel de los aprendizajes alcanzados y la igualdad de oportunidades e inclusión educativa.

1 PARTE I: Presentación del problema de investigación

1.1 Problema de investigación

Históricamente la Educación ha constituido un importante factor de integración social en nuestro país, destacándose en la región por la universalización del acceso y egreso en la Educación Primaria, objetivos que la Educación Media aún no logra alcanzar.

La Educación Media, particularmente la EMB de nuestro sistema educativo enfrenta la problemática de la repetición, rezago, extraedad, ausentismo, abandono y desafiliación de sus estudiantes.

De acuerdo al Anuario Estadístico de Educación 2013 del Ministerio del Educación y Cultura (MEC), si bien se logró un aumento de la matrícula, la cual mostró un crecimiento en todos los niveles -menos en primaria y en los cursos sin continuidad educativa del CETP, aún subsiste la dificultad en la aprobación de los ciclos y en la permanencia de los estudiantes, dado que se mantiene la tendencia de un alto índice de repetición, que alcanza un 27,9 %. Asimismo se destaca el aumento en la retención de los estudiantes, lo que se refleja en una disminución de la desvinculación estudiantil, que pasó de un 3,5 % en 2012 a un 2,8 % durante 2013. Esta situación refleja que la educación media aumenta la retención pero al costo del deterioro en el rendimiento escolar (MEC, 2014, p. 22):

Si bien han mejorado, las tasas de finalización de la educación media básica y media superior siguen siendo muy bajas, sobre todo cuando se las analiza en el contexto regional. Por otra parte, las altas tasas de reprobación y abandono de cursos en la educación media requieren de acciones mucho más profundas que las que se han intentado hasta el momento. (INEED, 2014, p. 308)

Si bien los indicadores a nivel de rendimiento y retención, presentan una leve mejoría en comparación con 2011 y 2012, la repetición y la desvinculación educativa aún continúan siendo objeto de preocupación de las políticas educativas del país.

Esta situación se agrava por el hecho de que la desvinculación del sistema educativo se relaciona con los sectores socio-económicos más vulnerables de la sociedad (De Armas y Retamoso, 2010; Fernández, et al 2010).

Esta característica da cuenta de la desigualdad con que se distribuyen las oportunidades educativas, y del riesgo de exclusión que viven los jóvenes que no concluyen la Educación Media (EM) obligatoria puesto que poseen menos posibilidades de participación a nivel económico, social y cultural, se compromete su integración social y el ejercicio de su

ciudadanía (Fernández, et al, 2010; Aristimuño, 2010). Todo lo cual lleva a considerar el abandono de la educación formal como un indicador de la condición de pobreza, según Aristimuño (2010) constituye una población en situación de riesgo social que retroalimenta la reproducción intergeneracional de la pobreza.

En este contexto, la educación, y en particular la EMB, ha cobrado gran importancia en la agenda política de los últimos años, implementándose diversos planes y programas focalizados y de carácter compensatorio con la finalidad de evitar el abandono y de revincular a los adolescentes al sistema educativo, políticas orientadas en la concepción de una educación inclusiva para garantizar la igualdad de oportunidades y favorecer la inclusión social.

Entre las propuestas se encuentra el Plan de Formación Profesional Básica FPB 2007 (en adelante FPB), implementado por el CETP-UTU desde el año 2008, el cual surge como una medida focalizada en el marco de las Políticas Educativas para atender la problemática de la EMB (Bianchi, 2009).

Este plan se dirige a jóvenes mayores de 15 años, que acreditaron la Enseñanza Primaria y que no finalizaron la EMB obligatoria, que eligen una formación con un componente profesional. Desde el año 2008, se realizó su implementación de manera progresiva en las distintas escuelas técnicas de todo el país, lo que manifiesta la consolidación de una nueva opción educativa en la EMB para los adolescentes y jóvenes que pretenden revincularse.

De acuerdo a los datos del Informe de matrícula del CETP-UTU en el año 2013, la franja etárea con mayor concentración en el Plan se ubicó entre los 16 y 17 años de edad y el perfil de los estudiantes que ingresan al plan se caracteriza por tener antecedentes de repetición, extraedad, abandono y desvinculación. En definitiva, jóvenes que quedan bajo el rótulo del llamado “fracaso escolar”.

Esta construcción no solo reviste interés a la hora de orientar y diseñar las políticas educativas del país, sino que atraviesa la subjetividad e identidad de los niños, adolescentes y jóvenes destinatarios de dichas políticas.

Detrás de estas palabras, que se pretenden técnicas, se configuran modos de nombrar y de entender a los alumnos que, evidentemente, se transforman en formas en las que los estudiantes se ven a sí mismos y a sus posibilidades futuras. (Llinás, 2009, p.105)

Ante esta situación, es ineludible interrogarse por el lugar y función del docente a la hora de enseñar y transmitir un saber. Cabe preguntarse: ¿por qué los intentos de las diversas políticas no logran el cometido de la inclusión y permanencia de los jóvenes? ¿Es posible encontrar una relación entre el discurso dominante sobre el fracaso escolar que alude a los

destinos inexorables y las expectativas de los estudiantes y docentes? ¿De qué manera influye este discurso en el proceso de revinculación y en la permanencia de los estudiantes en el centro educativo?

La problemática presente en la EMB, requiere de respuestas, entendidas como aportes a la comprensión de la situación y en este sentido, se visualiza la necesidad de acercarse a la realidad educativa desde otro lugar, a través de la problematización y el cuestionamiento de las prácticas concretas que se producen en los centros educativos concretos.

La cuestión educativa que aquí se interroga trasciende las propuestas educativas, los planes y programas, los datos estadísticos y se pregunta por los actores de la educación, por estudiantes y docentes, por los destinatarios de los Planes y Programas, en definitiva por el sujeto educativo ¿Qué sucede en el encuentro de ambos actores?

La pregunta que surge en este campo de problemáticas se refiere a la interacción estudiante-docente y a la construcción de significados que se produce en ese encuentro. Siendo los docentes quienes desarrollan las prácticas de enseñanza y median el encuentro del estudiante con el saber, la representación y significados que construyan sobre el estudiante y sus posibilidades, será determinante en las prácticas y acciones que desarrollen.

Se considera pertinente indagar la problemática de la desvinculación de la EMB en los jóvenes que ingresan a este Plan de formación, en cuanto se trata de un Plan que intenta revincular a los jóvenes con el sistema educativo. Esto implica que los jóvenes que ingresan al mismo, han realizado trayectorias escolares marcadas por el denominado “fracaso escolar”, por no cumplir con los resultados en el tiempo y forma esperada.

Por este motivo, interesa estudiar cómo opera en los actores educativos los efectos del discurso sobre el fracaso escolar en el proceso de revinculación de los estudiantes, conocer qué es lo que sucede en este proceso desde la perspectiva de los docentes. De esta manera, se intentará visualizar los efectos de este discurso en el relato de los docentes y en su percepción y producción de significados sobre los estudiantes. Visualizar de qué manera incide en la formación de expectativas sobre el desempeño e inclusión escolar de los mismos y si estas construcciones inciden en las prácticas desarrolladas por parte de los docentes.

Si bien por las características acotadas y delimitadas del territorio y de la población objetivo, no será posible realizar generalizaciones abstractas, también es cierto que el conocimiento producido surge a partir de una problemática presente en nuestro sistema educativo y que por lo tanto, también podrá realizar un aporte al caudal de conocimiento producido sobre la temática desde la especificidad de la psicología.

1.2 Antecedentes

En Uruguay existen numerosos estudios a nivel de diagnóstico de la situación educativa, sobre los factores que inciden en el proceso de aprendizaje y en el fenómeno del abandono y la desafiliación (Kaztman y Filgueira, 2001; Aristimuño, 2009; Fernández, et al, 2010; De Armas y Retamoso, 2010; Filardo y Mancebo, 2013).

Los estudios también aportan datos relevantes en cuanto a las trayectorias realizadas por los jóvenes que abandonan la EMB, en donde se señala el riesgo de la desafiliación como un proceso hacia la exclusión social, dada la coyuntura actual, y las dificultades presentes para la inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes uruguayos que no concluyeron la EMB. Se destaca la vulneración del derecho a la educación, la debilidad de los soportes sociales, la limitada integración social de los jóvenes y se advierte sobre el compromiso del ejercicio activo de la ciudadanía (Fernández, et al, 2010; Aristimuño, 2010; Filardo y Mancebo, 2013).

Desde el campo de las Ciencias de la Educación se identificó un estudio en relación a la desvinculación en Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria (Carabelli, Cabrera y Hernández, 2010). La misma recoge el discurso de estudiantes, directores, docentes y familiares de estudiantes de liceos ubicados en la zona de contexto desfavorable con mayor nivel de desvinculación en Montevideo. Este estudio aportó un análisis sobre los agentes que influyen sobre la desvinculación estudiantil. Entre los factores, las autoras destacan: la dificultad para adaptarse al nuevo subsistema, el ausentismo, rendimientos descendidos, repetición, dificultad de conciliar intereses y expectativas con la oferta educativa. Las causas están asociadas a motivos personales (desinterés, dificultad en la adaptación al nuevo ciclo) y a las dificultades y dinámicas familiares. Las autoras plantean que la inserción temprana en el mundo del trabajo refleja la necesidad de inmediatez y de logros concretos, y señalan la preferencia de los jóvenes por formaciones de corta duración o de ofertas de las Escuelas Técnicas dado la necesidad de metas a corto plazo.

Con relación al Plan FPB 2007 se destaca el aporte de Cecilia Alonso (2010) que focaliza en el Plan en tanto política educativa en la etapa de implementación del mismo. En este estudio se señala una brecha entre la orientación que siguió el diseño de esta política y su implementación, donde se destaca la importancia de incluir la participación de los jóvenes como insumo para el diseño de las políticas.

Asimismo son importantes los datos que surgen de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) 2009, abordados y sistematizados por De Armas y Retamoso (2010),

quienes concluyen que la mayor parte de los estudiantes coinciden en que las propuestas educativas actuales no reflejan sus intereses:

Las opiniones, las percepciones y los juicios de los propios adolescentes que han abandonado la educación media (...) muestran, una vez más, que son factores estrictamente educativos los que más pesan en sus decisiones respecto a permanecer, progresar o no en la educación. (p.55)

Tomando como referencia los trabajos e investigaciones precedentes se considera el significativo aporte de los mismos en el ámbito de la EMB, el cual ofrece un punto de partida para emprender un proceso de investigación en el ámbito de la Educación Técnica, particularmente del CETP-UTU, subsistema que ha sido poco estudiado.

Si bien se destaca una vasta producción académica desde el campo de la investigación social, se advirtió la presencia de investigaciones que recogen la opinión y perspectiva de los jóvenes, pero no ocurre lo mismo en cuanto a la perspectiva de los docentes.

En este sentido, se considera relevante la perspectiva de los docentes que se desempeñan en el plan FPB 2007, en tanto constituye un plan cuya fundamentación no sólo refleja un objetivo educativo y capacitador sino la revinculación como estrategia de inclusión educativa y social. De este modo, a través de la investigación se promueve un encuentro intersubjetivo en el que se procura el rescate de las vivencias de los propios actores, y de su propia lectura sobre el acontecer y quehacer educativo, conocimiento que aporta una contribución en relación a los sentidos y significados en torno a estudiantes concretos.

Desde el área disciplinar de la Psicología, se trata de dar lugar a la palabra de los actores de la educación, habilitar el despliegue de los discursos y de los significados atribuidos a los estudiantes y al quehacer educativo en el marco de las políticas de revinculación.

1.3 Preguntas de investigación

En este sentido, las preguntas que guiarán este proceso de investigación se refieren a:

¿Cuáles son las construcciones discursivas que los docentes del Plan FPB 2007 producen sobre los estudiantes del Plan?

¿Cuáles son las características y expectativas que atribuyen a los estudiantes que ingresan al plan FPB 2007?

¿Qué acciones y prácticas educativas realizan en base a tales construcciones?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general:

- Conocer los significados que los docentes otorgan a los estudiantes que ingresan al Plan FPB 2007.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Conocer las construcciones discursivas que producen los docentes sobre los estudiantes del Plan FPB 2007.
- Identificar las características y expectativas que los docentes atribuyen a los estudiantes del Plan FPB 2007
- Identificar estrategias y prácticas educativas desarrolladas por los docentes del Plan.

2 parte II: Marco referencial

2.1 Marco contextual

2.1.1 Panorama de la Educación Media Básica en Uruguay

En Uruguay la Educación Media se organiza en dos niveles: Educación Media Básica (EMB) y la Educación Media Superior (EMS). Ambos tramos se ofrecen en dos modalidades, General y Técnico-profesional, impartidas por el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional respectivamente.

En los últimos años, la situación atravesada por la Educación Media se ha vuelto un tema crucial en la agenda política de nuestro país, particularmente en la EMB, nivel del sistema educativo del que se señaló una situación de crisis a nivel estructural (Fernández, 2010; Cardozo, 2008) cuyo problema más grave es el abandono y desafiliación de los jóvenes. En su mayoría provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad, lo que da cuenta de un proceso de desafiliación que se manifiesta a través de las instituciones educativas pero que las trascienden dado que conlleva el potencial riesgo de exclusión social.

A partir del año 2005, en consonancia con los demás países de la región, Uruguay comienza a implementar programas focalizados de inclusión educativa con el objetivo de fomentar la permanencia de los estudiantes con riesgo de abandono y de revincular a los adolescentes y jóvenes que se habían desvinculado del sistema educativo.

De la mano del primer gobierno progresista y atendiendo a la situación atravesada por la educación, se da inicio a una serie de cambios en la orientación de las políticas educativas, desarrollándose un proceso de Debate Educativo en todo el territorio nacional, cuyos aportes contribuirían con la elaboración de una nueva Ley de educación, generándose diversas propuestas para contribuir a la universalización del acceso a la enseñanza Media.

Hasta el año 2005 en nuestro país la EMB admitía dos formas de cursado: el Ciclo Básico impartido por el CES y el Ciclo Básico Tecnológico, que básicamente adoptaba el mismo currículo con la incorporación de la tecnología como área. Estas propuestas resultaban insuficientes en la atención de poblaciones diversas, así como en las demandas que la sociedad le planteaba al sistema educativo. (CODICEN, 2014, p. 28)

A fines del año 2007, culminó el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social-PANES, y el gobierno inició la puesta en marcha del Plan de Equidad¹, el cual introdujo un conjunto de reformas sustantivas a nivel de la organización, estructura e instrumentos de protección

¹ Plan de Equidad en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf

social, que incluyó la implementación de reformas a nivel tributario, sanitario, educativo y de las políticas de empleo.

En el marco de la reforma educativa, la política educativa constituyó una prioridad estratégica que implicó la elaboración de la Ley General de Educación N° 18.437, impulsó la recuperación del presupuesto para la educación y estableció la construcción de un Sistema Nacional de Educación en articulación con la Administración Nacional de Educación Pública- ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de la República.

En relación a la Educación Media, se comenzaron a implementar y reforzar las políticas educativas orientadas a universalizar la educación desde los cuatro años de edad hasta el tercer año de EMB, reducir la deserción y promover la revinculación de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo a nivel de la educación media.

2.1.2 Ley General de Educación N° 18.437²

En este contexto, a fines del año 2008 se promulgó la Ley General de Educación Nro. 18.437, en la cual se consagró la educación como un derecho humano fundamental:

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

Esta perspectiva de derechos significó un avance sustancial puesto que implicó el rol garantista del Estado e introdujo un marco ético para las políticas educativas:

(...) implica opciones a nivel de racionalidad de base, que centran la definición de políticas educativas en el interjuego de los derechos de las personas para su pleno desarrollo a lo largo de toda la vida, así como para la sociedad en su conjunto. (Martinis et al, 2010 p. 15)

Asimismo, también se destaca del texto de la ley, la extensión de la obligatoriedad de la educación hacia nuevos niveles:

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

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes,

² Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje. (Art. 7)

La escolaridad obligatoria comprende un período de catorce años que implica la educación inicial, educación primaria y la educación media, básica y superior.

Por otra parte, la ley estableció como objetivo de la educación formal de jóvenes y adultos, asegurar como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en los sujetos mayores de quince años (Art. 35).

Esto implica políticas educativas con flexibilización en el ingreso y reingreso al sistema educativo formal, movilidad entre los niveles y la adecuación de las modalidades educativas a las necesidades y realidades de los sujetos.

Se destaca además la consagración del derecho a la diversidad e inclusión educativa en pro de una efectiva integración social. (Art. 17)

La Ley también estableció el Sistema Nacional de Educación Pública, integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y los demás entes autónomos de la educación pública estatal (Art. 49).

El nuevo marco legal le otorga a la educación un nuevo sentido basado en el enfoque de los derechos, y en la concepción de la educación como bien público, perspectiva desde la cual se concibe a la función de la educación y al sujeto de la educación:

El giro de la educación como servicio, con énfasis en lo instrumental, a la educación como bien público y como uno de los DDHH en interrelación indivisible de los demás DDHH en función del desarrollo humano, desplaza el énfasis de la lógica del interés y del “cómo” instrumentalista al “qué”, al “para qué” y “para quién”, giro no menor que adopta UNESCO y que retoma la Ley de Educación N° 18.437 en sus arts. 1 y 2. (Martinis et al, 2010, p.23)

2.1.3 Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia

En el marco de las transformaciones y cambios sustanciales que comenzaron a realizarse a punto de partida del Debate Educativo y de la promulgación de la Ley General de Educación N° 18.437 en diciembre de 2008, de manera paralela se inició un proceso de transformación con relación a las políticas referidas a la infancia y la adolescencia que derivó en la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (en adelante ENIA).

La ENIA parte de una perspectiva global e integral, orientando la articulación de políticas en materia de Infancia y Adolescencia, se desarrolla a través del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, el cual se compone por: Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Turismo

y Deporte, Ministerio del Interior; Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional.

En el marco de la ENIA se implementó un Plan de acción con visión a largo plazo (2010-2030), que estableció una serie de objetivos orientados por un enfoque de Derechos. El plan definió lineamientos de acción estratégicos en diversas áreas, entre las cuales se destaca la adolescencia y en relación al área educativa, se identifica la deserción y desigualdad de aprendizajes como graves problemas en la EMB. En este contexto se implementaron acciones y estrategias con la finalidad de ampliar la cobertura, mejorar el acceso, calidad y equidad de las oportunidades educativas que ofrece la EMB en nuestro país.

2.1.4 Políticas educativas

En materia de Políticas Educativas para la EMB se destacan los siguientes programas: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), actualmente denominado Liceos con Tutorías de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Educación Secundaria (CES), el Plan de Formación Profesional Básica FPB 2007 del Consejo de Educación Técnico Profesional; Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP) dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, el Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno y Programa Uruguay Estudia del CES, y el Programa Aulas Comunitarias administrados por el CES y el Ministerio de Desarrollo Social.

2.1.5 Propuestas en Educación Media Básica

La EMB históricamente se ofrecía a través de dos modalidades: el CB perteneciente al CES y el CBT impartido por el CETP-UTU.

Con respecto al Ciclo Básico, se destaca la creación del Ciclo Básico Único, (definido como obligatorio en la constitución de 1966), el cual intentó crear un marco curricular común para los subsistemas de educación media, es decir para el Consejo de Educación Secundaria y para el Consejo de Educación Técnico Profesional.

Desde la restauración democrática, la EM y el Ciclo Básico en particular, han sido objeto de diversas reformas, ajustes y reformulaciones.

En este sentido, en Ciclo Básico se instrumentaron diversas reformas: el Plan 1986, un ajuste programático en 1993, la implementación del Plan piloto de 1996 y la reformulación de 2006. Al respecto, Filardo y Mancebo (2013) destacan que estas reformas implicaron fundamentalmente ajustes a nivel de los programas y del tiempo pedagógico, y plantean que

la oferta educativa:

(...) ha permanecido básicamente inalterada en lo que tiene que ver con la tónica propedéutica hacia la educación superior, el enciclopedismo de los planes y programas, el fuerte énfasis en la transmisión de contenidos por sobre el desarrollo de competencias, la homogeneidad de la propuesta educativa, la falta de flexibilidad para adecuarse a las necesidades y los intereses de los educandos y la férrea adhesión al formato escolar más clásico. (p. 144)

Por su parte en UTU, se produjo la implementación del Plan Piloto 1996 con una modalidad tecnológica, diferenciándose del CB del CES por la inclusión de la enseñanza de tecnología. En cuanto al medio rural se implementó la modalidad de Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de alternancia (CODICEN, p. 27).

A partir del 2005, como producto de los cambios y transformaciones realizados a partir de los lineamientos de las políticas educativas mencionadas, la EMB se comenzó a articular a través de distintas modalidades, a saber:

- Ciclo Básico Rural (7mo, 8vo y 9no): dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)
- Educación Media Básica General (dependiente del CES).
- Educación Media Básica Tecnológica (dependiente del CETP). Este además se articula en:
 - Ciclo Básico Tecnológico
 - Ciclo Básico Tecnológico Agrario
 - Formación Profesional Básica Plan 2007
 - Articulación Educación Media Básica (Programa RUMBO).

2.1.6 Universalización de la EMB: numerosidad y diversidad de los estudiantes

La progresiva ampliación de la cobertura de la EM implicó la incorporación de amplios sectores de la sociedad a la educación, lo que generó un fuerte proceso de masificación y de diversificación a nivel económico, social y cultural.

Esta situación genera el cuestionamiento y la problematización del carácter propedéutico y enciclopedista que predominó en el sistema de educación media, particularmente en la educación secundaria, concebida como preparatorio para el ingreso a los estudios universitarios.

Asimismo el aumento en el acceso a la EM, y el ingreso de una mayor y diversa población, que genera la necesidad de nuevas propuestas educativas, también pone de manifiesto y cuestiona el fuerte arraigo de las propuestas educativas al principio de homogeneidad, tal como sostienen Filardo y Mancebo (2013):

(...) el rastreo de las políticas de educación media desarrolladas en Uruguay a partir de la re-democratización confirma una tendencia histórica del sistema educativo uruguayo: la búsqueda de la equidad a través de la homogeneidad de los planes de estudio, los programas de las asignaturas, los formatos pedagógicos y aún los dispositivos didácticos empleados por los docentes en el aula. (p. 142)

Al respecto, las autoras destacan:

“La educación para todos y todas” significa albergar al interior del sistema educativo muy diversas situaciones, condiciones juveniles diferentes que no sólo remiten a las distancias en los rendimientos educativos sino en el resto de las esferas en que los jóvenes se mueven, incluyendo el mercado de trabajo, la familia propia y de origen; “educación para todos y todas” implica dar respuesta a los múltiples proyectos y expectativas de rendimiento de la permanencia en los centros educativos que los jóvenes traen consigo. (Filardo y Mancebo, 2013, p. 90)

Por lo tanto, vale destacar que el proceso de fortalecimiento de la universalización de la EM, no sólo implicó un punto de inflexión en el modelo educativo, el cual históricamente recibió en su nivel medio a la población proveniente de los sectores más favorecidos de la sociedad, sino que este pasaje significa la integración de los sujetos y su diversidad de situaciones. En este sentido, la integración y apertura a la diversidad implica el diseño e implementación de propuestas educativas que garanticen la efectiva integración de los estudiantes, y eviten la exclusión dentro del sistema educativo.

2.1.7 Universalización de la EMB: numerosidad y diversidad de propuestas educativas

Desde el año 2006 se comenzaron a crear y desarrollar propuestas educativas con diversidad curricular a nivel de la EMB, bajo un enfoque integral e interinstitucional. Estas propuestas se orientan al fortalecimiento del acceso al sistema educativo formal y al aseguramiento de la continuidad educativa.

Se produjo el diseño de múltiples propuestas educativas en respuesta a las diversas situaciones que presentan los sujetos y a la multiplicidad de formas de lograr el aprendizaje. En este sentido, se diseñaron e implementaron una serie de programas de inclusión educativa a nivel de la EM. Entre los mismos, se encuentra: el Programa de Aulas

Comunitarias (PAC), el Programa de Formación Profesional de Base (FPB), el Programa Uruguay Estudia (UE), el Plan Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP), Compromiso Educativo, +Centro. (Filardo y Mancebo, 2013, p. 145)

2.1.8 Propuestas educativas: entre la universalización, la revinculación y la desafiliación

Fernández (2010) plantea que entre los años 2005 y 2009 se produjo la implementación de numerosas políticas educativas (catorce en total) con la finalidad de atender a los jóvenes con riesgo de desafiliación del sistema educativo.

De acuerdo al autor, estas políticas se pueden dividir en dos grupos en función de los destinatarios: estudiantes con riesgo de abandono y estudiantes que están desafiados del sistema educativo formal.

Las políticas cuya finalidad es fortalecer la permanencia de los estudiantes que tienen riesgo de abandono educativo están conformadas por:

- Plan de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico(PIU) del CES
- Liceos del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU)
- Bachilleratos Nocturnos de Secundaria (2009)
- Programa Uruguay Estudia

Por otra parte, las políticas que se orientan a la revinculación de los adolescentes y jóvenes desafiados del sistema educativo son:

- El Programa Aulas Comunitarias (PAC) del CES
- Plan FPB 2007 del CETP
- Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) impartido en los CECAP del MEC
- Acreditación de Saberes del CETP
- Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno del CES
- Programas PRO-CES acordados entre el CES y otras entidades estatales

La mayoría de los planes se concentran en la EMB y fueron incorporados a partir del 2008 en el marco del Plan de Equidad, sólo dos de las propuestas, los Centros de Capacitación Profesional- CECAP (1991) y el Bachillerato Diversificado nocturno (1994) datan de la

década de los noventa (Fernández, 2010).

Los únicos instrumentos considerados en el Plan de Equidad, que tienen el objetivo específico de reabrir la trayectoria académica trunca son el PAC, el FPB-2007 y el PNET impartido en los CECAP del MEC.

Fernández realiza una distinción entre las políticas, identificando tres grupos: de transferencias, de equidad y de inclusión y en este marco plantea que sólo algunas de las políticas aplicadas son estrictamente de inclusión educativa, "(...) al combinar incentivos exógenos (monetarios y no monetarios), con incentivos endógenos y un nuevo modelo pedagógico (rediseño de curriculum, centros especiales, nuevos roles)" (2010, p.150). Entre estas se encuentran: PIU, PAC, FPB-2007 y Acreditación de saberes.

Con respecto a las políticas orientadas a fortalecer la permanencia de los estudiantes, vale destacar que las mismas se basan en las acciones de retención educativa. La retención escolar es concebida como:

La retención escolar es entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes. (METC, 2003, p.19)

Por otra parte, también se encuentra una definición que la concibe en el plano más concreto de acciones y como la contracara del abandono al definirla como: "(...) el conjunto de acciones que se implementan, desde un colectivo docente, con el objetivo de evitar que sus alumnos abandonen el centro educativo" (Pereda, 2010, p.47).

De acuerdo con Pereda (2010) el pasaje de la mirada desde el fracaso escolar hacia la retención, implica una concepción diferente sobre la problemática, dado que al concebir la retención como la acción contraria al abandono implica que se deje de responsabilizar a los estudiantes, a su familia y a su entorno y se asuman las responsabilidades institucionales para que los alumnos no dejen de concurrir al centro educativo.

2.1.9 Propuestas educativas del CETP-UTU: Diversificación de la Oferta educativa

Con respecto al Consejo de Educación Técnico Profesional, se procesaron cambios que buscaron fortalecer la oferta técnica y tecnológica en los distintos niveles de cursada. Se destaca la elaboración de un perfil de egreso de la EMB que orientó el diseño de los diversos currículos.

Desde esta perspectiva, a nivel de EMB, el CETP implementa acciones para revertir los altos niveles de rezago y abandono, ante lo cual se destaca un nuevo plan de estudios para

el Ciclo Básico (CBT), el cual promueve la formación tecnológica a edades tempranas, desarrollando la formación tecnológica en una modalidad transversal y en un espacio específico para el área de tecnología. En este marco, también se elaboró una nueva propuesta para el CBT agrario que pretende aumentar la cobertura y potenciar el sistema de alternancia entre la escuela y el hogar.

A nivel curricular, vale mencionar el carácter integral de las propuestas y el papel del trabajo como principio educativo.

Por otra parte, en atención a las situaciones de repetición, abandono y desvinculación presentes en la EMB, desde el CETP se dio inicio a una serie de acciones y propuestas para habilitar el acceso, la permanencia y la revinculación de los estudiantes, y para otorgar la certificación en una orientación profesional.

En esta línea, se produjo la aprobación y creación del Sistema de Formación Profesional de Base (SFPB) a través del cual se introducen nuevas propuestas formativas con acreditación curricular de la educación media básica, lo que permite la continuidad educativa de los alumnos y la opción de acceder a estudios superiores. Además, el SFPB permite la certificación profesional para lo cual procura la alfabetización laboral y fomenta la articulación entre educación y trabajo.

Este sistema de formación incluye el Plan de FPB-2007, el Programa Rumbo y la Acreditación de Saberes por experiencia de vida (CODICEN, 2014).

El SFPB contiene una diversidad de cursos técnicos con requisitos mínimos de formación previa (primaria completa) para estudiantes de 15 años o más, además se destaca el reconocimiento de los antecedentes académicos y saberes de los sujetos al momento de su ingreso.

De acuerdo con Cardozo (2008), esta línea de política educativa constituyó una respuesta concreta a la situación de riesgo a la que se ven expuestos los jóvenes con abandono temprano e interrupción de los estudios, dadas las dificultades posteriores para su inserción laboral.

Asimismo, se destaca que estas propuestas formativas componen su matrícula mayormente por la población proveniente de los sectores socioeconómicos más vulnerables (Cardozo, 2008).

En lo que respecta a los programas que componen el SFPB, vale mencionar que los programas Rumbo y Acreditación de saberes se orientan a mayores de edad y están basados en el reconocimiento de los saberes previos que las personas aprehendieron por su experiencia de vida y que les permite su desarrollo en el medio social y laboral. Las propuestas formativas además se caracterizan por el elemento semipresencial, la flexibilidad

a nivel curricular y a nivel del formato temporal.

2.2 Marco Histórico: Contexto histórico de la Educación Técnica y Secundaria

2.2.1 Reseña histórica sobre orígenes del CETP

Para realizar un recorrido por los momentos y las circunstancias que atravesaron el origen y surgimiento de lo que hoy se conoce como Consejo de Educación Técnico Profesional, CETP-UTU, se toma como referencia los momentos planteados por Martínez y Villegas (1967) en relación a la historia de la institución.

Desde este enfoque, los autores distinguen tres grandes momentos, delimitados de acuerdo a las transformaciones que se fueron produciendo a nivel orgánico y estructural al interior de la institución, dando cuenta de su evolución y desarrollo, la cual estuvo vinculada al contexto socioeconómico y particularmente a las transformaciones productivas del país.

2.2.2 Primer momento (1878-1914): la Escuela Nacional de Artes y Oficios

El origen del CETP estuvo orientado sobre todo por la función de control y disciplinamiento propia de los incipientes estados nacionales. Su inicio se produjo vinculado a los antiguos “Talleres de Maestranza” ubicados en el Cuartel de Morales del Parque Nacional, instalaciones vinculadas al ejército nacional y dependientes del Ministerio de Guerra y Marina. Estos talleres se dirigían al acogimiento y capacitación de los jóvenes menores de edad en situación social desfavorable que reunían determinadas características:

A ese lugar se destinan algunos muchachos de 14 a 18 años de edad, que fueron enviados a distintas unidades del Ejército, la Policía, y Asilos, ya porque se trataba de vagos, sin hogar, o que por ser incorregibles, como sus padres preferían someterlos al rigor militar de aquellos tiempos, pudiendo regenerarse en la dedicación a una tarea útil y práctica (...). (Martínez y Villegas, 1967, pp.37-38)

Fue a través de un decreto de Lorenzo Latorre que en diciembre de 1878 se creó la Escuela de Artes y Oficios (EAYO), estableciéndose en 1879 el Plan y Reglamento de esta institución por medio de la Ley N 1.438, en la que se definió su dependencia del Ministerio de Guerra. Esta escuela tenía un enfoque correccional y se orientó a reformar jóvenes, a la capacitación de los mismos y a la producción de suministros para el Estado, basándose en un régimen de internado.

La población destinataria de la escuela estaba constituida por varones huérfanos, abandonados o de clase social baja (Martínez y Villegas, 1967), o por jóvenes enviados por sus padres o por las autoridades policiales:

Fue concebida como correccional de menores o, incluso, como un lugar destinado a la privación de libertad. Los alumnos no ingresaban de forma voluntaria y, claramente, no les asistía una motivación de índole vocacional. Sus contenidos educativos promovían una formación técnica que tenía por objeto el disciplinamiento. (MEC, 2014, p.143)

A partir de 1879, se autorizó el ingreso de alumnos con la finalidad de que aprendieran oficios, lo cual marcó el inicio paulatino de las escuelas-talleres. La dirección de la escuela estuvo a cargo del coronel Juan Belinzon, lo cual implicó la implementación de un régimen de tipo militar, con un mayor grado de orden y disciplina (MEC, 2014).

En 1887 se creó la Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAYO), la cual dependió del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. En el año 1889 la Escuela se eliminó del presupuesto del Estado y se trasladó a la órbita de la Comisión de Caridad y Beneficencia Pública.

En los años siguientes se produjo el pasaje de la Escuela por diferentes proyectos y visiones sobre su papel. Finalmente, en 1908 comenzó a depender del Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción Pública, lo que refleja una delimitación más específica en cuanto a su perfil. La dirección de la escuela estuvo a cargo de un Director Técnico y los maestros que se desempeñaban en ella comenzaron a formarse en el exterior.

Por otra parte, los cambios y transformaciones que se fueron realizando en la escuela, innegablemente estuvieron ligados al proceso de industrialización de nuestro país, durante el gobierno de José Batlle y Ordóñez y al contexto político, económico y social de la época.

El pasaje de la ENAYO a la órbita del Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción Pública refleja la preocupación del gobierno batllista por la enseñanza artístico-industrial, la cual se intenta transformar en un componente de las políticas laborales y educativas del gobierno, ante la incipiente demanda de formación para obreros y artesanos (Peluffo Linari, 2006).

Desde este enfoque, a finales de este período, se destacó un modelo de enseñanza tecnicista orientado a la formación de técnicos especializados, cuya finalidad consistía en “(...) formar obreros hábiles en el ejercicio de su profesión, así como contra maestres y jefes de taller para la industria” (Peluffo Linari, 2006, p. 27).

2.2.3 Segundo momento (1915- 1945): la Enseñanza Industrial

Si bien la Escuela de Artes y Oficios, desde sus inicios no tuvo una inserción institucional claramente definida, paulatinamente fue transformando sus cometidos y delineando un perfil con un mayor énfasis en el aspecto educativo que en el correctivo, transformación que además fue acompañada por la supresión del régimen de internado.

En el año 1916 se promulgó la ley de Enseñanza Industrial y se creó el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. Este momento dio inicio a un proceso de reordenamiento de la oferta educativa de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAYO) (MEC, 2014).

En 1915 Pedro Figari asumió como Director provisorio de la institución. Durante su gestión se produjeron diversos cambios a nivel organizacional y pedagógico, entre ellos: se suprimió el régimen de internado, se amplió el perfil de la población destinataria, aceptándose el ingreso de alumnas mujeres y comenzó la formación en arte, industria y ciencia. En este momento: "(...) la escuela se abre al ingreso de jóvenes de toda la sociedad; ahora sí, aspirando a la vocación más que a la socialización" (MEC, 2014, p.143).

El modelo de enseñanza se basó en una concepción socio-cultural que promovía la formación de obreros artistas, por lo que se contrapone al modelo tecnocrático de la gestión anterior que se orientaba a la formación de técnicos. La gestión de Figari y las transformaciones impulsadas por él no contaron con el apoyo político suficiente, ni de docentes y funcionarios en general, lo que generó el aislamiento de su obra reformista.

En 1916, luego de la aprobación de la Ley de Enseñanza Industrial se creó la Escuela Industrial, momento en que comenzó el funcionamiento de las escuelas agrarias e industriales en todo el país.

El Consejo Superior de Enseñanza Industrial fue integrado mayoritariamente por destacados industriales de la época, lo que refleja los intereses que orientaron a la enseñanza industrial, con una marcada tendencia a la calificación técnica de los recursos humanos, orientada a la formación de técnicos intermedios y superiores para la industria, lineamientos que condujeron a la renuncia de Figari.

Se comenzó a vislumbrar la necesidad de crear más escuelas industriales, extendiendo la oferta a distintos barrios de la capital y a otros departamentos, en los que se diseñaron cursos diurnos y nocturnos (MEC, 2014).

En 1920 se designó como presidente del Consejo al Dr. José Arias y se comienza con un proceso de diversificación y especialización de las ofertas, con el objetivo de responder a la demanda realizada por diferentes sectores:

Un indicador de la intención de que la enseñanza tuviera un alto contenido social fue la creación de cursos nocturnos dictados en Montevideo, en los cuales obreros y aprendices, luego de la jornada laboral, tenían la posibilidad de mejorar sus conocimientos prácticos. (MEC, 2014, p.155)

Paulatinamente la Escuela industrial intenta coordinar actividades con otras ramas de la enseñanza, y en 1928 se proponen condiciones de organización y acceso a la educación técnica para los alumnos provenientes de la educación primaria.

Estos esfuerzos, además de establecer las necesidades de acercamiento entre los sistemas de enseñanza, demuestran la temprana existencia de una inquietud por lograr una educación más integral del alumno, atendiendo a las necesidades de especificar la formación desde una perspectiva vocacional. (MEC, 2014, p.159)

En el año 1934, el Consejo Superior de Enseñanza Industrial devino en Dirección General de la Enseñanza Industrial, denominación que mantuvo hasta el año 1942.

2.2.4 Tercer momento (1942-1985): la Universidad del Trabajo del Uruguay

El progresivo desarrollo de la enseñanza técnica contribuyó a la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (En adelante UTU) como el organismo encargado de reunir a toda la enseñanza industrial del país. En este momento, la educación industrial contaba con un amplio número de escuelas y cursos, en Montevideo y en el interior, que daban cuenta del grado de desarrollo alcanzado.

La creación de la UTU se promulgó el 9 de setiembre de 1942 a través de la Ley 10.225 en el transcurso del gobierno del Gral. Alfredo Baldomir.

El nacimiento de la UTU permite la formalización de una aspiración pedagógica parcialmente postergada: que el trabajador manual no sea solo un asalariado, sino que se convierta en un productor autónomo, y que aquellos que egresen de las escuelas del interior no sientan la necesidad de emigrar de sus lugares de origen. (MEC, 2014, p.163)

Esto significó la jerarquización del organismo, dado que ya habían sido varios los intentos por lograr que la enseñanza técnica cambiara su imagen ante la sociedad uruguaya, pidiéndose el reconocimiento de ésta como “Universidad del Trabajo”, no sólo para alejarla del carácter correctivo y reformativo que tuvo en sus inicios, sino para dar valor y prestigio a la enseñanza y formación impartida en la institución.

El 3 de febrero de 1943 se logra la autonomía institucional, a partir de lo cual se generan innovaciones en lo referente a la enseñanza de la industria y del agro, convirtiéndose en un punto de referencia para estas áreas.

A nivel curricular se crearon planes de estudio diferenciados para los alumnos egresados de primaria y de secundaria, de tal modo que se comienza a exigir la culminación del ciclo de educación primaria y a los alumnos provenientes de secundaria, se les ofrece la posibilidad de obtener un título técnico intermedio.

En 1948 asume la Dirección el Arquitecto Luis Nunes quien elabora nuevos planes y

programas de estudio con la finalidad de formar a los estudiantes como obreros especializados y productores libres, impulsando la instalación de emprendimientos propios y mano de obra calificada para la demanda de la industria nacional.

En 1960 ingresa a la Dirección de la UTU el Ingeniero Luis Balparda, quien impulsa la enseñanza agraria, industrial y comercial, existiendo una amplia demanda laboral en el medio para los egresados. Asimismo, bajo la dirección de Balparda se introdujeron niveles educativos superiores.

Por otra parte, vale destacar que durante esta etapa se introdujo la educación técnica como una opción para los estudiantes que egresaban de educación primaria, por lo cual los egresados del ciclo primario tendrían que elegir de manera obligatoria entre la enseñanza industrial o la enseñanza secundaria.

Es posible interpretar que existió una voluntad de equiparar la enseñanza técnica con la secundaria, en el sentido de su obligatoriedad, pero también de establecer la equivalencia entre la enseñanza técnica y el ciclo básico de la educación media generalista (secundaria), definiéndola como una enseñanza media entre primaria y universitaria, con un fuerte componente de orientación técnica, pero con un sentido práctico y simbólico similar al de la educación generalista: constituir una herramienta para el ascenso social de quien la transite (solo que orientada al mercado de trabajo y no a la formación universitaria). (MEC, 2014, p.166)

Durante la década de 1960, el país comienza a enfrentar dificultades a nivel de la economía nacional que derivaron en intensos conflictos sociales y políticos. Uruguay se sumerge en una progresiva crisis a nivel del sistema político caracterizada por el deterioro del Estado de Derecho y de la democracia, proceso que precedió el Golpe de Estado de 1973.

Estos hechos produjeron graves efectos en el sistema educativo, situación que repercutió fuertemente en UTU, dado que en 1973, a instancias previas al golpe de Estado, se produjo la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE), ante el cual la UTU perdió la autonomía obtenida y la enseñanza técnica y profesional quedó a cargo del Consejo de Educación Técnico Superior (CETS).

En este contexto, en el año 1976, el CETS creó un nuevo plan de estudio que abarcó la oferta a nivel de ciclo básico obligatorio, el ciclo superior diversificado y el ciclo superior técnico diversificado.

Se introdujo la continuidad educativa hacia cursos técnicos, bachillerato diversificado de secundaria y bachillerato técnico hacia la Universidad.

Asimismo, se introdujeron los cursos que serán antecedente del plan FPB 2007, es decir, los

cursos de formación profesional para aquellos jóvenes mayores de 15 años con educación primaria completa con la opción de formación en diversos campos de orientación profesional.

En este período la matrícula de la educación profesional, técnica y tecnológica del CETS comenzó a experimentar una tendencia al aumento que podría asociarse al contexto económico y social de la época:

Es posible suponer que el contexto de crisis económica permite comprender el crecimiento de la matrícula registrado en los últimos cuatro años del gobierno militar. En esos años, muchos jóvenes optaron por una educación técnica que les ofreciera una rápida inserción laboral mediante la obtención de títulos técnicos habilitantes para el mercado de trabajo. (MEC, 2014, p.168)

En 1985, se reinstaura el régimen democrático del país, y a través de la Ley 15.739 se sustituye el CONAE con la creación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en este contexto el Consejo de Educación Técnico Superior pasa a denominarse Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), el cual tendrá autonomía en calidad de consejo desconcentrado.

A partir de entonces se inicia un período en el que se implementan diversas propuestas educativas. Al respecto se distinguen dos períodos:

- Un primer período que abarca desde 1985 hasta 1990. En este período predomina el impulso de renovación que estuvo más enfocado en la restauración y restitución del estado previo a la interrupción de la institución de 1973. Estas acciones condujeron a la creación de los planes de estudio (de 1986 y 1989).
- El segundo período se produjo a partir de la década del noventa (1990-2004) y se caracteriza por la implementación de los bachilleratos tecnológicos y por la reformulación de los cursos de formación profesional.

A mediados de la década del noventa el CETP se propone la creación de tres niveles educativos diferenciados, con lo cual se pretende garantizar el tránsito del estudiante dentro de los niveles del CETP y entre éste y los demás subsistemas de enseñanza. Asimismo se buscó generar un perfil de egreso que le permitiera al estudiante una rápida inserción en el mercado laboral.

2.2.5 La revalorización de la educación técnica-tecnológica. La creación de la Universidad Tecnológica (UTEC)

En los últimos años, en el marco del impulso por un modelo de desarrollo económico que apuesta por el proyecto de un país productivo y sustentable, se destacó la necesidad de nuevas propuestas educativas acordes a las nuevas exigencias formativas que este modelo productivo requiere, situación que produjo una resignificación de la educación técnica, tecnológica y profesional.

La historia institucional y el concepto figuriano de integralidad que la permea, basado en el diálogo equilibrado entre el conocimiento académico y el hacer, pone a la institución en óptimas condiciones para pensar y desarrollar propuestas educativas flexibles y pertinentes con el nuevo modelo de país. (...). Definida tradicionalmente como la formación y capacitación para el empleo y la producción, hoy debe asumir el desafío de articular ciencia y tecnología a fin de favorecer el desarrollo, entendido no sólo como crecimiento económico, sino como la socialización del conocimiento y construcción de una sociedad de aprendizajes. (ANEP, 2010, p.4)

Como contrapartida a la jerarquización de los cursos de nivel superior, en los últimos años se está produciendo la transformación de los cursos correspondientes al nivel I de manera de permitir la continuidad educativa entre niveles del CETP y entre subsistemas, y como consecuencia se está reduciendo el número de propuestas de capacitación sin continuidad educativa.

En este contexto se destacan nuevas propuestas educativas ofertadas por el CETP y la posibilidad de las mismas para responder a las demandas de formación provenientes de parte de la población y del sector productivo.

Vale destacar que la propuesta educativa del CETP no sólo cobró relevancia a nivel de las políticas educativas sino que además logró una mayor notoriedad a nivel de la población en general. Esto se reflejó en los cambios producidos a nivel de matrícula, la cual en la última década ha ido en aumento, llegando a máximos históricos, dado que pasó de 69.222 estudiantes en el año 2004 a un total de 85.212 estudiantes en el año 2013³.

De acuerdo al Anuario estadístico del MEC, en 2013 la EM atendió a 337.634 estudiantes, lo que representa un aumento de 2.508 alumnos más con relación a 2012. Este aumento representó un crecimiento del 10 % en la EMB Técnico-profesional y de un 2% para la EMB General⁴.

La matrícula en la Educación Técnico-profesional tuvo un aumento de 5643 alumnos, ante lo cual se considera que incidió la transferencia interna de CETP-UTU, fundamentalmente en

3 Datos extraídos del informe de matrícula 2013, Planeamiento Educativo, CETP-UTU, 2014

4 Información consultada en el Anuario Estadístico de Educación del MEC; 2014.

su segundo ciclo. Esto refleja la capacidad de la educación técnico-profesional para transformar su propuesta educativa y el perfil de egreso de sus estudiantes.

Se trata de transformaciones que abren caminos alternativos para la continuidad educativa, permitiendo que trayectorias caracterizadas por la realización de cursos dirigidos a la inserción laboral, y que clásicamente significaban el final del camino educativo formal, posibiliten hoy el acceso a otros niveles educativos. (MEC, 2014, p.109)

Sin perjuicio de la transferencia interna de alumnos que influyó en el aumento de la matrícula, se considera que la educación media técnico-profesional en ambos niveles, básico y superior, se encuentran en clara expansión con una tendencia creciente sostenida en el tiempo: "La relación educación general/técnico-profesional sigue disminuyendo. En 2013 se matricularon 5,3 estudiantes en enseñanza general por cada uno que lo hizo en enseñanza técnico-profesional" (MEC, 2014, p.22).

El creciente reconocimiento de la educación técnica y tecnológica, de su potencialidad en la formación de recursos humanos calificados, y el reconocimiento de su contribución en la constitución de un modelo de país productivo se vio reflejado en la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC) en diciembre de 2012 por medio de la Ley 19.043.

La UTEC queda a cargo de la enseñanza pública terciaria y terciaria universitaria, así como de la extensión, investigación e innovación en diversas áreas del conocimiento⁵. Integra el Sistema Nacional de Educación Pública y el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública y jurídicamente funciona como ente autónomo.

Sus fines se establecen en el Artículo 2, entre ellos se destaca:

- Contribuir al desarrollo sustentable del país.
- Formar profesionales con un perfil creativo y emprendedor, con alto nivel ético y técnico, dotados de fuerte compromiso social y aptos para una inserción crítica y proactiva en el trabajo y la sociedad, con capacidad para la gestión de organizaciones, así como para identificar problemas y proyectar soluciones acordes a cada situación.
- Acrecentar, difundir y promover la cultura a través de la investigación y de la extensión y contribuir al estudio de los problemas de interés nacional o regional. Promover la innovación tecnológica y la agregación de valor y calidad a los procesos sociales y técnicos con los que se relacione.

⁵ Información disponible en:<http://www.snep.edu.uy/files/2014/02/Propuesta-de-la-UTEC-para-presentar-ante-el-Parlamento.pdf>

En cuanto a la integración y funcionamiento de la UTEC, la misma está integrada por Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), los cuales se ubican en diferentes regiones del país y se especializan en áreas productivas específicas, siendo los ITR los que se encargan de llevar adelante la enseñanza, extensión e investigación⁶.

Es importante señalar que el proceso de creación de la UTEC fue impulsado y apoyado por el gobierno del ex Presidente José Mujica, siendo una de las prioridades de su gestión. El ex mandatario manifestó la importancia de descentralizar la educación y de atender a la necesidad y demanda de educación superior en el interior del país, para generar recursos humanos calificados en las áreas productivas. Sin embargo, el proceso de aprobación y de discusión sobre su creación y características, se produjo en un clima de controversias a nivel del parlamento, lo cual da cuenta de las diferentes posturas y perspectivas que coexisten acerca de la educación tecnológica en nuestro país, particularmente con relación a su forma de gobierno y su grado de autonomía.

Al respecto, se comparte lo señalado por Hernández, Rey y Travieso (2013), quienes plantean que la resignificación de la educación técnica no sólo requiere de un cambio en el plano discursivo sino también a nivel de recursos materiales concretos:

Un buen punto de partida es la reivindicación discursiva y práctica de los espacios de enseñanza técnica como centros tecnológicos. Esto implica jerarquizarlos como espacios de innovación y desarrollo donde se forman los trabajadores calificados imprescindibles para la transformación productiva del país. Además de un cambio en el discurso, se requiere una reorientación de recursos, que tenga en cuenta que las exigencias de la enseñanza técnica requieren de una mayor asignación presupuestal por estudiante. (Hernández et al., 2013, p.38)

2.2.6 La marca de los orígenes: sobre el trabajo manual e intelectual y la educación general y técnica

Los comienzos de la enseñanza secundaria, iniciados en la Banda Oriental, no escapan del contexto general en que se inició la educación en nuestro país: en establecimientos privados, fundamentalmente ligados a la Iglesia y con una educación concebida para instruir a los hijos de las clases acomodadas (MEC, 2014).

La enseñanza media permaneció en la órbita privada hasta la fundación de la Universidad de la República el 18 de julio de 1849, aunque en su proceso de consolidación se destaca la ley de 1833, conocida como Ley Larrañaga, la cual se identifica como el punto de inicio de la educación secundaria y universitaria pública en nuestro país.

En 1885 se aprobó el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad de la República

⁶ Para ampliar información: <http://www.utec.edu.uy/>

presentado por el Doctor Alfredo Vásquez Acevedo. En dicha ley queda estatuida la Sección Secundaria y Preparatoria, postulándose como finalidad de la enseñanza secundaria la ampliación y complementación de la educación impartida en las escuelas primarias y la preparación para las profesiones del área científica o literaria (MEC, 2014).

Al término del primer período, entre 1885 y 1911 se reglamentó un plan de estudios en el que se introdujo la división de la enseñanza en dos ciclos: el primer ciclo abarcaría cuatro años y se denominó liceo, el otro ciclo se denominó preparatorio, desarrollado en dos años y con diferentes orientaciones.

Con respecto a la especificidad de la Educación Media, Fernández (2010) señala que el término “enseñanza media” históricamente se consideró como sinónimo de “enseñanza secundaria”, la cual, a su vez, es considerada desde una óptica propedéutica por sus inicios como servicio de la Sección Preparatoria de la Universidad de la República (En adelante UdelaR): "Siendo más explícito, el curriculum instituido está centrado en la agregación de cursos (años) de estudio en las disciplinas instrumentales para el desarrollo de las carreras universitarias" (p.155). Al respecto, el autor destaca que aún luego de efectuarse la separación de Secundaria de la órbita de la UdelaR, los sucesivos planes de estudio creados para la enseñanza secundaria continuaron ratificando su finalidad fundacional, es decir, la preparación para la educación superior.

Por su parte, Filardo y Mancebo (2013) destacan que este carácter propedéutico y enciclopedista de la enseñanza media se vincula al aspecto selectivo de la misma en tanto "(...) su cometido central era educar a las élites que accederían a la educación superior" (p.135).

En consonancia con estos planteos, se destaca lo señalado por Adriana Marrero (s.f) a partir de un relevamiento de estudios realizados entre los años 1999 y 2003 en relación a juventud y desempleo. Vale destacar que sin perjuicio de la fecha de los estudios relevados, los hallazgos que plantea la autora en relación a la situación de la educación media se pueden considerar aún vigentes. En este sentido, Marrero señala que el predominio del paradigma generalista en la educación media se manifiesta de diversas maneras:

- por la supremacía de la matrícula en educación media general frente a la educación técnica.
- por el predominio en el imaginario social de la idea de superioridad de los estudios a nivel de la educación general y "(...) la preferencia por el “liceo”, que desvaloriza la formación técnica en general, y al Consejo de Educación Técnica (UTU) en particular" (Marrero, s.f, p.5).

- por las perspectivas en el discurso de algunos encargados de selección de personal que hacen énfasis en las fortalezas de una cultura general sólida para poder asentar las competencias.

La preferencia por la educación general pone de relieve la desvalorización de la educación técnica, la cual según la autora es considerada una educación para pobres dado que en los datos y estudios relevados se desprende que los cursos ofertados por el CETP, principalmente el FPB⁷ recibían alumnos pertenecientes al primer quintil de ingresos; tendencia que se observaba en Ciclo Básico y en menor medida en Bachillerato.

En esta línea la autora plantea: "En suma, la educación técnica en Uruguay no logra desprenderse de la tradicional desvalorización del trabajo manual y de la asociación entre pobreza-trabajo manual-pobreza" (Marrero, s.f, p.6).

Esta división entre el trabajo manual e intelectual aún se mantiene vigente en el sistema educativo de nuestro país, reflejo de ello es la división de la Educación Media en General y Técnica, separación que se legitima a través de la pertenencia a dos consejos desconcentrados diferentes: el Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional-UTU.

En este sentido, también se destaca el planteo de Elgue y Torres (2009), quienes sostienen que la oferta educativa brindada por secundaria y por el CETP-UTU ha permanecido sesgada por dos importantes estigmas:

- "El liceo es para quienes desean seguir estudios universitarios y la UTU para quienes quieren ingresar rápidamente al mercado laboral.
- El liceo es para los estratos medios y altos; la UTU para los sectores más pobres" (p.76).

Estos postulados tienen su correlato en las historias fundacionales de ambas instituciones.

Es posible asumir que la histórica mirada desvalorizante sobre la oferta educativa de UTU y la estigmatización sobre sus estudiantes, actualmente conviven con una reciente tendencia a la resignificación de sus cursos y reconocimiento de su contribución como institución educativa en la formación de los adolescentes y jóvenes y generación de recursos humanos calificados en pro del desarrollo del país.

Esta creciente revalorización de la propuesta educativa del CETP-UTU se produce en un contexto de crisis de la educación en general y de la educación media en particular. En este

7 Se refiere al Plan antecesor al Plan 2007 correspondiente al año 1962.

sentido, es pertinente considerar que la propuesta de formación técnica, profesional y tecnológica adquiere una mayor relevancia y valoración a nivel social ante la formación de carácter propedeúico y generalista que ofrece la enseñanza secundaria, principalmente por las posibilidades del CETP para adecuar su oferta de capacitación de acuerdo a las necesidades de los sectores productivos y a la demanda de la población.

Al respecto, es importante señalar el planteo de Tabaré Fernández (2010) quien en clave de análisis de las políticas de inclusión educativa de los dos subsistemas de enseñanza media, destacó que a nivel del diseño de propuestas educativas, UTU tendría mayor flexibilidad para la adaptación y cooperación local en coordinación con otras instituciones y a nivel territorial.

En general, los más altos grados de innovación, particularmente en el modelo pedagógico y en su cobertura, están asociados a mayores niveles de cooperación inter-institucional y coordinación territorial. Estos se concretan en modelos pedagógicos alternativos, que introducen nuevos roles (referente socio-emocional y tutor académico), crean un currículum modular, y generan un nuevo espacio organizacional. Estos niveles de innovación se encuentran con mayor frecuencia entre las propuestas de UTU que entre las de Secundaria. (Fernández, 2010, p.159)

Particularmente señala que entre las políticas de inclusión educativa, las únicas propuestas que introducen un grado de innovación respecto a las propuestas pedagógicas tradicionales son el Plan FPB 2007 y Acreditación de Saberes de UTU, lo cual manifiesta la flexibilidad para adaptar las propuestas al perfil socio-educativo de la población objetivo.

2.2.7 Universidad del Trabajo del Uruguay: la formación técnica y profesional de UTU en el contexto educativo uruguayo

Las instituciones son construcciones que se producen como resultado de un recorte del terreno social, creadas para atender y dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Las necesidades y las formas de resolverlas se van transformando de acuerdo a la coyuntura histórica, en consecuencia las instituciones también se transforman, redefiniendo los espacios institucionales: “Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes. Estos remiten necesariamente a un *primer contrato o contrato fundacional*; aquél que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p.18). Por lo tanto, cada institución se construye a partir de un contrato fundacional en el cual se establece un mandato social que debe cumplir (Frigerio et al., 1992).

A partir de los hechos reseñados en relación al surgimiento de UTU, queda expuesto el

papel de la institución en sus orígenes vinculado a una función reformativa y de disciplinamiento, en la que el trabajo y la formación en oficios constituían un medio para reformar y restituir al joven a la sociedad: "Sus primeros alumnos fueron menores entre 13 y 17 años, callejeros, huérfanos o discapacitados, que no habían completado la Primaria. Luego se extendió a un alumnado que había abandonado la Educación Media General" (Fernández, 2010, p.156).

Es importante señalar que la finalidad de corrección de los adolescentes y jóvenes a través de un centro reformativo bajo un régimen de internado responde a las prácticas de ortopedia social desarrolladas en las sociedades disciplinarias propias de los Estados Nacionales de la modernidad (Foucault, 2005).

A través de estas prácticas, se buscaba la rehabilitación y corrección de aquellos sujetos que no cumplían con los cánones del comportamiento esperado, cuyos comportamientos se consideraban "anormales" y "desviados" de la norma. De acuerdo con Foucault (2005) la disciplina actúa sobre los sujetos a partir de sus efectos sobre el cuerpo:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder", está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; (...). (pp.141-142)

Esta finalidad disciplinaria del CETP en sus orígenes también es reflejada por la pertenencia institucional de la Escuela de Artes y Oficios-EAYO, la cual es creada al interior de un cuartel del ejército donde se recibía a los adolescentes y jóvenes huérfanos, infractores o con mal comportamiento y se les asignaba la realización de tareas dentro del cuartel. Situación que además refleja la concepción del trabajo como castigo, como medio para la corrección del comportamiento.

De acuerdo con Heuguerot (2012), el contrato fundacional del CETP a partir del cual se creó la antigua Escuela de Artes y Oficios, establece como su principal función la formación para el trabajo, la cual quedó asociada al mandato social de una formación para jóvenes en situación socioeconómica desfavorable.

Según la autora, el contrato fundacional y el mandato social hoy continúan vigentes en el CETP-UTU: "(...) la Institución analizada admitía principalmente a jóvenes pertenecientes al grupo social más desprotegido, lo que es coincidente con el mandato social ya señalado.

Esto ha sido y es una constante en la Institución hasta el presente" (p.6).

Con respecto al cometido de formar sujetos para el mundo del trabajo, la autora plantea que históricamente han persistido determinados prejuicios en torno al trabajo manual. Estos prejuicios tienen su basamento en el imaginario generado a nivel social que opone el trabajo manual al trabajo intelectual. En nuestra sociedad esta oposición se acompaña de juicios que atribuyen mayor valoración al trabajo intelectual. "Vale más, tiene mayor prestigio social y por eso, (...), la nueva institución de enseñanza de oficios que se crea, estará destinada a los grupos sociales más pobres" (Heuguerot, 2002, p.4).

Por otra parte, también resulta interesante destacar el análisis realizado por Heuguerot (2002) sobre la función de la institución a nivel del disciplinamiento, en el marco de una sociedad capitalista con la valoración del "hábito del trabajo" y la importancia del cumplimiento de las normas, la función disciplinadora se vuelve esencial, siguiendo el planteo de la autora, se destaca que: "El CETP arrastra así, un doble estigma asociado: educación para el trabajo y educación para pobres (...)" (p.4).

La formación impartida por UTU, concebida como una educación para pobres además es percibida como una educación con menor exigencia curricular y, por lo tanto, considerada más fácil. Esta asociación conlleva efectos sobre la propia población estudiantil de UTU, quienes son considerados menos capaces para realizar estudios universitarios. Siguiendo esta línea Heuguerot también destaca que la idea de una educación para sujetos pobres instalada a nivel social es asociada con la idea de una oferta educativa más fácil de aprobar o con menor grado de exigencias.

Es a fines de la década del noventa que el contrato fundacional intentó modificarse por medio de la introducción de cursos correspondientes a educación media superior, a través de los Bachilleratos Tecnológicos (BT), haciendo énfasis en la diversificación de la oferta, el CETP orientó su oferta educativa hacia estudiantes pertenecientes a otros estratos socioeconómicos: "Se intentaba así aprovechar el reconocimiento social que poseían los bachilleratos del Consejo de Enseñanza Secundaria, tradicionalmente la puerta de entrada a estudios universitarios posteriores" (Heuguerot, 2012, p.8).

La creación de los cursos de BT posibilita a los estudiantes la continuidad de la formación hacia estudios universitarios, de este modo, la formación impartida por el CETP comienza a trascender la fuerte asociación instalada socialmente entre: UTU- Educación de oficios- (para) adolescentes y jóvenes en situación de pobreza.

Así, se beneficiaron sectores de clase media que visualizaron las ventajas de una educación técnica que ofrecía tanto el ingreso al mundo del trabajo como a los estudios universitarios. Este cambio, percibido por los mismos

profesores de aula, reconocido por los egresados, pareció indicar un cierto deslizamiento del mandato original. (Heuguerot, 2012, p.8)

Actualmente, la transformación de la oferta educativa del CETP también implica la reducción de los cursos sin continuidad educativa y la introducción del componente de formación general en el Plan FPB, lo cual le otorga la acreditación de la EMB. Esto implica una ruptura con la tradicional percepción sobre los cursos de UTU, los cuales históricamente se consideraron más fáciles que la EMB.

Tradicionalmente los cursos de UTU correspondientes al Nivel I, salvo el CBT, sólo contenían el componente de formación profesional y se destinaban a los estudiantes mayores de 15 años con primaria completa que deseaban una rápida inserción laboral. Si bien aún subsisten algunos cursos con estas características dentro de la oferta de UTU, en la actualidad predomina una tendencia a reducir su oferta en las distintas escuelas técnicas.

Esta transformación del Nivel I implica una ruptura con la tradicional imagen predominante en el colectivo social acerca de que los cursos de UTU se dirigen a una población con menos posibilidades de sostener cursos de Educación Media General (EMG) y de que por medio de UTU se obtiene una certificación laboral a través de cursos “más fáciles” en comparación con la EMG. Imagen social que generaba un doble efecto estigmatizante, sobre los estudiantes de UTU y sobre la oferta educativa del CETP-UTU.

Esta imagen desvalorizada fue funcional a las expectativas de las familias provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad, a quienes la oferta de capacitación laboral para una pronta inserción en el mundo del trabajo era suficiente para la formación de sus hijos.

Al introducir el componente de formación general, esta imagen sobre la oferta educativa supera la visión de una educación facilista, tantas veces discutida y problematizada, como lo manifiesta Frigerio (2005) al plantear que:

No son pocas las familias que han asumido la carga de portar,(...) la marca de una desvalorización para la que el sistema ofrece premios consuelo: la simplificación de lo complejo, el límite de abordar sólo lo próximo y concreto; una oferta restringida a “conocimientos útiles para trabajar” conlleva el riesgo de la simplificación de los contenidos. (P.3)

En este sentido, el Plan FPB 2007 no solo implica una innovación por introducir asignaturas de formación general con la finalidad de ofrecer una formación integral sino porque introduce un quiebre con la imagen estigmatizada sobre los adolescentes y jóvenes que realizaban cursos de capacitación profesional en UTU, otorgando al estudiante un lugar central y apelando a su potencial creador, lo cual implica una apuesta por la posibilidad.

2.2.8 Plan Formación Profesional Básica- FPB 2007

El plan 2007 de la Formación Profesional Básica fue aprobado en el año 2007 por el Consejo Directivo Central y se comenzó a implementar en las Escuelas dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional a partir del año 2008.

Antes de desarrollar en qué consiste la propuesta curricular del Plan FPB 2007, la organización, metodología, actores y fundamentación pedagógica, resulta fundamental destacar los antecedentes de este plan al interior del CETP-UTU.

2.2.8.1 Antecedentes y Fundamentación

La propuesta educativa del CETP se organiza en tres niveles educativos, los cuales se diferencian por el perfil de ingreso. En el nivel I se ubican los cursos dirigidos a sujetos con enseñanza primaria completa y con 15 o más años de edad; en el nivel II, los cursos que requieren la educación media básica completa y en el nivel III, se encuentran los cursos posteriores al bachillerato.

De este modo, cada nivel está constituido por cursos correspondientes a Educación Media Básica, Formación Profesional (inicial y de profundización, sin continuidad), Educación Media Superior y Educación Superior Terciaria (EST).

Durante el período correspondiente al primer gobierno de izquierda de nuestro país, el Consejo de Educación Técnico Profesional se orientó al desarrollo de políticas educativas focalizadas con propuestas formativas integrales. En este marco, el CETP se propuso entre sus objetivos estratégicos para el quinquenio 2005-2010, la reformulación de los cursos correspondientes a los diferentes niveles.

Hasta entonces, el diseño de las propuestas educativas no respondía a una lógica organizativa horizontal dentro de un nivel o vertical entre niveles. Esto derivaba en el diseño de planes que no contemplaban las propuestas educativas de los distintos niveles en su conjunto y obstaculizaba la continuidad educativa entre los mismos.

Desde este enfoque, el Nivel I se caracterizaba por contener planes que respondían a las demandas de capacitación o de formación profesional.

Tabla N°1Oferta educativa correspondiente al Nivel I⁸

Tipo de curso	Perfil de ingreso	Duración	Habilita a cursar	Certificación
Curso Básico	Educación primaria completa-15 años de edad.	1 año	Curso Básico Especialización	Certificado en orientación elegida
Curso Básico Especialización	Curso Básico	1 semestre		Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Básica	Educación primaria completa-15 años de edad.	De 1 a 3 años	Formación Profesional Especializada	Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Especializada	Formación Profesional Básica	1 año		Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Básica- Modalidad ATD	Educación primaria completa-15 años de edad.	2 años	Especializaciones	Certificado en orientación elegida
Capacitación	Educación primaria completa-15 años de edad.	Modular		

De acuerdo a la información que se extrae del documento institucional de presentación del Plan FPB 2007 se destacan diversas propuestas curriculares contenidas en el Nivel I, que constituyeron los antecedentes del mismo. Es importante destacar que, si bien dichas propuestas fueron transitando sucesivas transformaciones en el diseño curricular, en general conservaron como objetivo principal el proveer una formación profesional a los sujetos que intentaban una rápida inserción en el mercado laboral, sin introducir la continuidad educativa hacia la enseñanza media superior.

Dentro de los cursos ofrecidos en el Nivel I se encuentran los cursos correspondientes a la Formación Profesional Básica. Hasta el año 1997 se desarrolló la Formación Profesional Básica-Plan 62, la cual se dirigía a jóvenes mayores de 15 años con primaria completa y tenía por objetivo la rápida inserción laboral de los mismos.

La duración de estos cursos oscilaba entre uno y tres años dependiendo de la orientación

8 ANEP-CETP-UTU. Documento Presentación de FPB Plan 2007. Subtítulo: Reformulación del Nivel I desde una concepción sistémica.

profesional elegida.

Con respecto al diseño curricular, se destaca la coexistencia de diferentes propuestas, las cuales iban desde cursos con un componente principal como el taller; cursos en los que además del taller se incluían las asignaturas de dibujo y tecnología, y a partir de 1993, en algunas áreas de formación (Vestimenta, Metal- Mecánica, Madera y Electricidad) se inició una modalidad de micro-experiencia en tramos cortos con certificación para el mercado laboral.

En 1998 se elaboró un nuevo Plan para los Cursos Básicos el cual mantuvo el perfil de ingreso, es decir, mayores de 15 años de edad con primaria completa, y también tenía por objetivo la formación profesional dirigida a los sujetos que deseaban una rápida inserción laboral.

Los Cursos Básicos–Plan 98 se implementaron sustituyendo algunos cursos de la Formación Profesional Básica Plan 62, y también incluyeron cursos para las áreas de formación correspondientes a la micro-experiencia.

Paralelamente durante ese mismo año comenzó a implementarse una experiencia piloto, impulsada por la Asamblea Técnico Docente (ATD), denominada Formación Profesional Básica modalidad ATD, la cual se realizó en las orientaciones de Electrotecnia, Mecánica General y Madera.

Esta modalidad, mantiene la misma población objetivo de los Cursos Básicos pero contiene un plan de estudio y una carga horaria diferente.

Desde el punto de vista curricular se puede considerar como un precedente con influencias directas sobre el Plan FPB del año 2007, dado que destacó el carácter integral de la formación profesional, así como la necesidad de trabajar en módulos integrados y organizados en unidades formativas orientadas por un objetivo común.

Las asignaturas son: Taller, Tecnología, Matemática, Idioma Español, Dibujo Técnico, Legislación Laboral, Legislación y Administración Microempresarial y Educación para la Salud.

Ante esta situación y bajo la nueva orientación de las políticas educativas, a partir del año 2005 el CETP consideró la necesidad de concebir al Nivel I como un sistema, visualizándolo como parte de un todo más complejo, en el cual no sólo se atendería a las demandas de formación provenientes del sector productivo sino que también se daría la oportunidad de completar la EMB.

Desde este enfoque se comenzó a reformular los planes referentes a las capacitaciones y a la formación profesional, atendiendo a la necesidad de otorgar una continuidad educativa a los cursos, permitiendo que los estudiantes pudieran concluir la EMB y acceder a la EMS.

Esto obligó a las propuestas educativas y de acreditación del Nivel I a preveer:

(...) el reconocimiento de créditos educativos dentro del nivel, si el alumno opta por moverse horizontalmente en el área de formación elegida; la posibilidad de tránsito a un nivel superior; la armonización de los perfiles educativos que se logran con las distintas propuestas en este nivel evitando la superposición de formaciones. (ANEP, CETP-UTU)⁹

Este nuevo enfoque de las propuestas educativas genera a la interna del primer nivel, una diversidad de situaciones a atender:

- Jóvenes que nunca transitaron la educación media básica o que la abandonaron.
- Jóvenes y adultos interesados en obtener una formación profesional y que no culminaron el Ciclo Básico.
- Jóvenes y adultos que culminaron cursos anteriores del nivel I (Cursos Básicos, planes de Formación Profesional Básica sin continuidad educativa) y que deseen continuar estudios del nivel II.

Asimismo se plantea el reconocimiento de trayectos formativos obtenidos por experiencias de vida incluyendo la calificación profesional adquirida en un puesto de trabajo.

En este marco de reformulación de las propuestas educativas del Nivel I, el nuevo Plan de Formación Profesional Básica se orienta en el derecho a la educación y en la inclusión educativa y social de los adolescentes y jóvenes. Bajo el entendido de que una real inclusión además de preparar al estudiante para la inserción en el mercado laboral, también debe promover la formación ciudadana y formar al estudiante en todas sus dimensiones, promoviendo entonces una formación integral.

Desde esta perspectiva, el plan se dirige a jóvenes mayores de 15 años, que acreditaron la enseñanza primaria y que no finalizaron la EMB obligatoria, y que eligen una formación con un componente profesional. De este modo, el plan no sólo permite la acreditación curricular a nivel de la EMB sino que otorga una acreditación profesional que favorece la inserción laboral del estudiante y la continuidad educativa a nivel de la EMS.

El marco curricular del plan toma como referencia la propuesta del Plan- ATD 1998, en la cual se concibió a la formación profesional como una formación integral. Esta concepción de la formación profesional atraviesa la propuesta del Plan FPB y es un aspecto central del mismo.

⁹ ANEP-CETP-UTU. Documento Presentación de FPB Plan 2007. Subtítulo: Reformulación del Nivel I desde una concepción sistémica.

2.2.8.2 Descripción del plan

2.2.8.2.1 Trayectos Formativos

Un trayecto formativo es el recorrido curricular que realiza el estudiante para obtener la certificación. Desde la óptica de un currículo centrado en la persona, que atienda a la singularidad de cada estudiante, el plan se organiza en trayectos a través de los cuales se pretende reconocer los antecedentes académicos de los estudiantes. De esta manera, se configuran tres trayectos diferentes organizados en una estructura modular, cuya duración oscila entre cuatro y seis módulos, dependiendo del recorrido curricular que hayan realizado los estudiantes:

- El trayecto I se dirige a los estudiantes con enseñanza primaria completa o con primer año de Ciclo Básico sin terminar. En este caso consta de seis módulos.
- El trayecto II está dirigido a los estudiantes que tienen en su haber el primer año de Ciclo Básico aprobado. Este trayecto consta de cuatro módulos.
- El trayecto III se dirige a los estudiantes que aprobaron el segundo año de Ciclo Básico de la Educación Media. Este trayecto también contiene cuatro módulos.

2.2.8.2.2 Diseño Modular

El Plan presenta una organización modular, la cual también toma como referencia al Plan de Formación Profesional Básica modalidad ATD del año 1998.

El contenido curricular está dividido en módulos formativos consecutivos, para los cuales se establecen los objetivos de formación, los contenidos a abordar, los logros de aprendizaje y la carga horaria correspondiente.

El carácter modular, ofrece una acreditación por tramos, a través de la cual se pretende proporcionar cierta flexibilidad, atendiendo a las características y necesidades de los estudiantes. En este sentido, a través de la construcción de los trayectos formativos se intenta contemplar tanto los antecedentes académicos como la experiencia de vida de los estudiantes, reconociendo la escolaridad o los saberes aprendidos previamente.

Por otra parte, se considera que al ofrecer el alcance de logros a corto plazo se favorece la construcción positiva de la autoestima y se contempla la situación de aquellos estudiantes que desarrollan actividades laborales, o familiares, paralelas a la educativa, que les puede dificultar el sostenimiento de un curso de carácter anual.

2.2.8.2.3 Estructura Curricular

Todos los trayectos formativos están conformados por un componente de formación profesional, un componente de formación general y por la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL).

El componente profesional incluye el espacio de Taller y las asignaturas Tecnología y Representación Técnica, en sus espacios propios e integrados. Se destaca la centralidad de taller en el proceso de formación profesional puesto que constituye el espacio teórico y práctico en el que los estudiantes toman contacto directo con el área de formación elegida.

Con respecto al diseño curricular, se destaca el taller como la "figura pedagógica" del plan (Bianchi, 2008) alrededor de la cual giran las demás asignaturas. Esta centralidad del taller se refleja en la creación de los espacios propios de cada asignatura y de espacios integrados de éstas con el taller.

El componente de formación general también cuenta con espacios propios e integrados. Está conformado por las asignaturas que se encargan de impartir los conocimientos de carácter general y se orienta a la preparación del estudiante en la conjunción del saber hacer y el saber ser.

Este componente está integrado por Idioma Español, Inglés, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Informática y Espacio de Ciencias Sociales y Artístico (ECSA). También lo integran Tecnología y Representación Técnica, puesto que ambas asignaturas pertenecen al componente científico tecnológico.

Con respecto a la UAL, se trata de un espacio novedoso que se lleva a cabo a través de duplas de profesionales formados en el área de las ciencias sociales. Cada equipo está integrado por profesionales con perfiles académicos complementarios de acuerdo a las dos áreas que componen la UAL: construcción de ciudadanía y procesos grupales y trabajo y producción (ANEP,CETP, 2012)¹⁰.

2.2.8.2.4 Introducción de nuevas figuras

2.2.8.2.4.1 La Unidad de Alfabetización Laboral

Resulta importante aclarar que en el Plan:

Se entiende como "alfabetización laboral" la generación de condiciones, escenarios y saberes que posibiliten que el estudiante construya su proyecto y trayectoria vital en tanto ciudadano, de manera que su inclusión al mundo del trabajo sea un posible y un derecho. (Da luz, Casulo, Liberman, 2009, p.115)

¹⁰ ANEP-CETP, 2012, Perfil de Unidad de Alfabetización Laboral. Resolución del CETP-UTU 178/12. Acta N 74, EXP. 7089/11.

Se trata de un espacio educativo no tradicional que se orienta a acercar al estudiante al mundo del trabajo y a la promoción de procesos de construcción de ciudadanía.

Para el logro de este cometido, se orienta desde un enfoque de derechos, y en este sentido se consideran a los procesos de construcción de subjetividad y de ciudadanía, a los Derechos Humanos y al Trabajo Decente como temáticas claves y transversales de la alfabetización laboral. De este modo se busca promover la elaboración de proyectos personales, vocacional-ocupacional y la inserción socio-laboral de los estudiantes desde una postura crítica, activa y transformadora de la realidad.

La modalidad y dinámica de trabajo de los equipos de la UAL, se puede desagregar en actividades con los estudiantes, con los docentes, educadores y otros actores de la comunidad educativa, y en actividades con la comunidad, particularmente con los actores del sector productivo (ANEP, CEPT-UTU: 2009).

En lo que respecta a las acciones vinculadas a la comunidad se destaca la elaboración de un Mapeo Productivo en el enclave territorial de las escuelas: "El objetivo del Mapeo Productivo es desarrollar un ámbito de aprendizaje del territorio en la intersección de educación y trabajo en conjunto con los estudiantes y los actores del sector productivo" (CETP, 2014, p.1).

Vale destacar que a partir de 2011 el accionar de la UAL se comenzó a expandir hacia otros niveles de formación a través de la modalidad de Integración que se introdujo en algunas escuelas del CETP.

2.2.8.2.4.2 El educador

La introducción de la figura del educador, junto con la UAL constituye una de las innovaciones del plan.

Este rol puede ser ejercido por profesionales en disciplinas de la educación o afines (Educadores sociales, Maestros, Trabajadores sociales, y Psicólogos, entre otros) con experiencia laboral en actividades comunitarias y socioeducativas.

La función del educador es el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes, realizando una articulación sostenida con el cuerpo docente, con quienes diseñará estrategias socioeducativas que permitan la contención de los estudiantes.

Asimismo el educador será un nexo entre la escuela técnica y la familia de los alumnos, así como entre la escuela técnica y la comunidad.

La introducción de la figura del educador se basa en el apoyo y la promoción de un proceso educativo favorable en los estudiantes:

Uno de los principales elementos que justifican la participación de los Educadores en el FPB es sin duda su aporte a la promoción de la vinculación del educando con la propuesta educativa. Partimos de la convicción de que todos los responsables educativos que participan de la propuesta tienen que aportar a la promoción de la vinculación, desde los distintos roles y tareas que desempeñan. (...)

El aporte específico que realiza el Educador en el abordaje de esta tensión está dado por la generación de acciones que permitan el desarrollo del sentido de pertenencia, y por establecer estrategias con los referentes familiares y comunitarios que promuevan la continuidad educativa de los educandos. (ANEP/CETP-UTU, 2009, pp.101-102)

2.2.8.2.5 Los espacios del Plan

2.2.8.2.5.1 Espacio Propio e Integrado

Las asignaturas correspondientes al componente de formación general poseen una carga horaria de tres horas semanales, dos horas son destinadas al espacio propio y una hora al espacio integrado con taller. El espacio integrado concretiza la propuesta pedagógica basada en la integralidad. En él, los docentes de las distintas asignaturas trabajan junto al docente de taller en el espacio de taller.

2.2.8.2.5.2 El Espacio Docente Integrado: EDI

Es un espacio de reunión semanal con una carga horaria de dos horas aula por cada grupo (cuarenta y cinco minutos cada una). Se integra por todos los docentes, el coordinador pedagógico (docente encargado de gestionar el EDI), los alfabetizadores laborales y el educador.

Este espacio promueve la articulación de las asignaturas dado que tiene por finalidad la integración curricular de los contenidos de cada programa de acuerdo a los logros de aprendizaje. Esta articulación permite el desarrollo programático, y se consolida a través de la continuidad semanal y del seguimiento de los objetivos propuestos. En este sentido, los cometidos del EDI son¹¹:

- Diseño de unidades didácticas integradas (UDI), evaluación y seguimiento.
- Investigación del desarrollo del currículo.
- Sistematización del trabajo de cada unidad

2.2.8.2.5.3 Unidad Didáctica Integrada: UDI

La Unidad Didáctica Integrada es el resultado de la articulación e integración efectuada en el EDI, permite organizar la práctica docente integrada en función de los contenidos

¹¹ Características, diseño y gestión de los espacios docentes integrados. ANEP, CETP-UTU. Plan FPB 2007, TOMO II. 2009

programáticos y de los logros de aprendizaje. Su objetivo es didáctico: organizar la práctica integrada de la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos en función de logros y perfiles de alumnos y alumnas. Estas características dificultan su generalización y la construcción de “modelos” (Bianchi, 2009).

2.2.8.2.6 Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos-REPAM: Mecanismos de Calificación, Evaluación y régimen de inasistencias.

El Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos de Formación Profesional Básica concibe a la evaluación como:

un momento más del proceso de aprendizaje en la que se valora el recorrido y los logros obtenidos por cada estudiante. Se distinguen dos regímenes de evaluación, el de Promoción para los Talleres y de Exoneración para el resto de las asignaturas. (ANEP/CETP-UTU, 2009, FPB 2007, Tomo II, p. 600)

Asimismo en el texto del REPAM se establece que en su proceso de elaboración fueron considerados algunos aspectos fundamentados en el plan, entre los cuales se destaca la inserción y retención educativa, lo cual se refleja "(...) a partir del tratamiento diferencial que se propone entre los primeros y últimos módulos. En lo que respecta a la evaluación e inasistencias se propone respectivamente, mínimos de suficiencia e inasistencias crecientes para los diferentes módulos" (ANEP/CETP-UTU, 2009, FPB 2007, Tomo II, p. 600).

De este modo, se manifiesta la orientación hacia la retención de los estudiantes en el marco de las políticas de inclusión educativa.

EL REPAM establece que el régimen de evaluación de todas las asignaturas, excepto Taller, será por exoneración. Esta se logra siempre que los estudiantes obtengan calificación de suficiencia al finalizar el Módulo. De no lograrla, deberá rendir examen de las asignaturas que correspondan, salvo que pueda superar la insuficiencia en la asignatura correlativa para el caso de los Módulo I y II.

El régimen de evaluación de Taller será de promoción, la cual podrá lograrse cuando los estudiantes acrediten una calificación de suficiencia, de lo contrario deberá recursar taller y los espacios integrados.

Con respecto a Taller, en el artículo 52 del REPAM se establece una excepción en el pasaje del módulo I al módulo II, en la que se establece que si al finalizar el módulo I, el estudiante tiene una calificación de 5 en taller, podrá cursar el módulo II y si al finalizar este alcanza la calificación mínima aceptable de 6, aprobará el taller correspondiente a ambos módulos, de lo contrario deberá recursar ambos.

Con respecto a la forma de calificación, se establece que La Evaluación Integral tendrá

como resultado una calificación del desempeño integral y un juicio sobre el mismo en relación a cada estudiante. La calificación y juicio se basarán en el desempeño del estudiante en las evaluaciones integrales y en los espacios integrados, asimismo se considerará el proceso de aprendizaje de alumno, y en este sentido se prefiere una calificación conceptual. Esta calificación será considerada en el caso de las asignaturas que no cuenten con espacios propios.

En el caso de la calificación en los espacios propios, la calificación se realiza sobre el desempeño en el espacio específico de la asignatura.

La Calificación por Asignatura, resultará del promedio entre las Calificaciones del Desempeño Integral y de la Calificación del Espacio Propio de la asignatura. Este promedio se realiza en dos oportunidades: a la mitad y al final de cada Módulo.

Finalmente, se establece una Calificación Global de cada estudiante, la cual es resultado del promedio del total de calificaciones.

2.2.8.2.6.1 Régimen de evaluación

Para cada módulo se estipulan dos instancias de evaluación y en caso de no alcanzar los logros previstos para el módulo se establece la realización de una tercera prueba.

El sistema de evaluación del Plan FPB destaca la valoración del proceso de cada estudiante por medio de dos componentes: La evaluación integral correspondiente a los espacios integrados y la evaluación de los espacios propios de cada asignatura.

La evaluación integral, se realiza en dos momentos en el transcurso de un módulo, a la mitad y al cierre del mismo, las pruebas se aplican en los espacios de docencia integrada durante una semana.

La evaluación de los espacios propios se orienta a valorar el desempeño y el proceso de los estudiantes al menos en dos momentos del módulo, los cuales no pueden coincidir con los momentos de evaluación integral.

En cuanto al régimen de asistencia¹², las inasistencias fictas se computarán por día. El máximo de inasistencias será de un 20% del total de clases a dictar en los módulos 1 y 2, y un máximo de 15% en los módulos 3, 4, 5 y 6 del total de clases que se deberían dictar en

12 En el año 2016 el CETP aprobó la reformulación del REPAM, en la cual el Régimen de asistencia se aborda a partir del Artículo 67, por lo cual los artículos 23 y 24 se corresponden con los artículos 68 y 69 respectivamente de dicha reformulación. Resolución 2035/16, ACTA N° 56 de fecha 1° de junio de 2016, EXP. 779/15. Disponible en: https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2016/agosto/res-2035-16_exp-779-15.pdf

cada Módulo.

Asimismo se establece la posibilidad de ampliar el margen de inasistencias, para los casos que se establecen a continuación:

- Art. 23 - La Asamblea de Profesores, por mayoría simple de los presentes, tendrá potestad de ampliar los límites establecidos en aquellas situaciones que considere pertinente.
- Art. 24 - En el caso que el estudiante haya obtenido un nivel de desempeño suficiente como resultado del proceso evaluado, sus inasistencias no serán obstáculos para su promoción.

Una vez finalizado el período de evaluaciones al culminar los módulos, se realizan las reuniones de profesores. Las reuniones cuentan con la asistencia del cuerpo docente, dirección, educadores, alfabetizadores laborales, y adscripto del grupo en cuestión.

2.2.8.3 Implementación y expansión del Plan FPB 2007: desde sus inicios a 2015

La expansión del Plan FPB se realizó de manera gradual y progresiva tanto a nivel de centros educativos como de orientaciones profesionales.

En el año 2008 se desarrolló en las áreas Agraria (Orientación Vivero), Madera y afines, Electrotecnia, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Belleza (Postizos y Capilar) y Gastronomía.

En ese año se implementó en once Escuelas Técnicas del CETP. En Montevideo, se desarrolló en las Escuelas Técnicas de Piedras Blancas y Paso de la Arena, y también se aplicó bajo modalidad comunitaria en el barrio Lavalleja. En el interior del país se implementó en Las Piedras, Paso Carrasco, Paysandú, Tacuarembó, Paso de los Toros, Trinidad, Fraile Muerto, Florida y en Escuela Agraria San Carlos.

En el año 2012, tras una resolución del CETP se encargó a la Dirección del Programa de Educación Básica y al Equipo de Seguimiento la realización de un proceso de evaluación y ajuste del Plan de FPB 2007, lo cual dio lugar al inicio del Proceso de Participación, Evaluación y Ajuste (PPEA). La evaluación del plan, ya había sido identificada como una necesidad dado el progresivo desarrollo y ampliación de la cobertura del plan, surgiendo como una demanda de parte de todos sus actores, principalmente desde el colectivo de docentes.

De acuerdo a los datos del PPEA, en el año 2009 el Plan FPB 2007 fue incorporado en 18 nuevos centros abarcando nuevos departamentos: Esc. Técnica de Bella Unión (Artigas),

Esc. Técnica Solymar (Canelones), Esc. Técnica Carmelo (Colonia), Esc. Técnica Río Branco (Cerro Largo), Esc. Técnica Dolores (Soriano), Esc. Técnica Mercedes (Soriano), Esc. Técnica Washington Lockhart (Soriano), Esc. Técnica Minas (Lavalleja), Esc. Técnica Flor de Maroñas (Montevideo), Esc. Técnica Colón (Montevideo), Esc. Técnica Malvín Norte (Montevideo), Esc. Técnica Rivera, Esc. Técnica Tranqueras (Rivera), Esc. Técnica Libertad (San José), Esc. Técnica Alfredo Zitarrosa (San José), Esc. Técnica Salto; Agrarias Trinidad (Flores) y Fray Bentos.

En 2010 se suman 17 centros educativos: Esc. Técnica Artigas, Esc. Técnica Canelones, Esc. Técnica Pando (Canelones), Esc. Técnica San Ramón (Canelones), Esc. Técnica Sauce (Canelones), Esc. Técnica Santa Lucía (Canelones), Esc. Técnica Colonia, Esc. Técnica Durazno, Esc. Técnica Maldonado, Esc. Técnica San Carlos (Maldonado), Esc. Técnica Rocha, Esc. Técnica La Unión (Montevideo), Esc. Técnica Yung (Río Negro), Esc. Técnica Treinta y Tres, Esc. Técnica San José, Esc. Técnica Juan Peraza, Esc. Técnica Pan de Azúcar (Maldonado), Esc. Técnica La Paz (Canelones).

En el año 2013 el Plan logró un alcance a nivel nacional y registró una matrícula superior a los diez mil estudiantes.

De acuerdo al informe de matrícula 2013 del CETP-UTU, en el cual se estudia la evolución de la matrícula en el período de 2004 a 2013, en los últimos diez años se produjo un incremento en la matrícula total del CETP.

En el año 2004 la matrícula del CETP era de 69.222 estudiantes y en 2013 alcanzó un total de 85.212 estudiantes.

Los programas educativos destinados a la EMB alcanzan un total de 29.074 alumnos, constituyen aproximadamente un tercio de la matrícula. A su vez, el 35% del total de estudiantes matriculados en el nivel corresponde a los cursos de FPB 2007.

En el año 2009 la Formación Profesional Básica 2007 registró un total de 2806 alumnos (14% de la matrícula en EMB) y en 2013 alcanzó un total de 10.198 estudiantes.

El anuario estadístico de 2013 plantea que la Educación Media Básica Técnico-profesional pasó de una matrícula de 14.700 alumnos en el año 2000 a 29.074 en 2013, lo que representa un incremento del 97,8%.

Al respecto se identifican dos períodos con tendencias bien diferenciadas:

- Entre los años 2000 y 2007 se apreció una relativa estabilidad en la matrícula correspondiente a la EMB del CETP, la cual solo creció un 10%.
- A partir de 2007 se inicia una segunda etapa, con una leve inflexión en 2009-2010, en la cual se produjo un crecimiento del orden del 80%.

El Plan no sólo presentó un avance y crecimiento en su expansión territorial sino también a nivel de las áreas de formación, en el año 2015 el Plan se instrumenta en una mayor diversidad de orientaciones profesionales:

Audiovisual, Artes Gráficas, Artes y Artesanías (en formulación), Avícola (en formulación), Belleza (Capilar o Postizos), Carpintería, Carpintería Rural, Chapa y Pintura Automotriz, Construcción, Deporte, Electricidad, Energías Renovables: énfasis en fotovoltaica y eólica. Ganadero Lechero, Gastronomía, Hípica, Informática, Informática Rural, Instalaciones Sanitarias, Mecánica Automotriz, Mecánica General, Medio Ambiente (en formulación), Metalúrgica, Música (en formulación), Panadería, Producción Agropecuaria Sustentable (semipresencial), Producción de Carne y Ovinos, Producción Granjera, Producción Hortícola Intensiva, Realización Escénica (en formulación), Refrigeración, Robótica, Seguridad Electrónica para la vivienda , Vestimenta: prendas de punto y Vivero.

Tabla N°2

Evolución de la cantidad de orientaciones profesionales en el plan FPB

	2008	2015
Orientaciones Profesionales	Agraria (Orientación Vivero)	Vivero Producción Agropecuaria Sustentable Producción de Carne y Ovinos Producción Granjera Producción Hortícola Intensiva
	Madera y afines	Carpintería-Carpintería rural
	Electrotecnia	Electricidad
	Mecánica General	Mecánica General
	Mecánica Automotriz	Mecánica Automotriz; Chapa y Pintura Automotriz
	Vestimenta	Vestimenta: prendas de punto
	Belleza (Postizos y Capilar)	Belleza (Capilar o Postizos)
	Gastronomía	Gastronomía- Panadería
		Construcción
		Metalúrgica
		Instalaciones Sanitarias
		Seguridad Electrónica para la vivienda
		Ganadero Lechero
	Hípica	
	Refrigeración	

		Informática - Informática Rural Robótica Energías Renovables: énfasis en fotovoltaica y eólica Deporte
Orientaciones en formulación		Audiovisual, Artes Gráficas, Artes y Artesanías Avícola Medio Ambiente Música Realización Escénica

2.2.8.4 Concepción Epistemológica del Plan FPB 2007

La concepción epistemológica que sustenta al Plan FPB 2007, se basa en una perspectiva práctica del conocimiento, pues entiende a la praxis como parte del mismo.

Desde este enfoque, el plan pone de manifiesto aspectos que refieren a la identidad institucional de UTU y a la propuesta pedagógica de Pedro Figari, orientada por la valoración del trabajo y la superación de la falsa dicotomía entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Dicotomía que tradicionalmente derivó en la supervaloración de lo intelectual y la subestimación de lo manual (Ubal, 2009), ante lo cual Figari propone la integralidad educativa.

En este sentido, el Plan FPB 2007, resignifica la relación entre educación y trabajo, rescatando al trabajo como un principio educativo desde una concepción integral de la formación profesional. El trabajo y la integralidad se constituyen en principios centrales que orientan al Plan y que delimitan el perfil de la formación, así como la estructura del currículo, las metodologías y las estrategias educativas.

El concepto de integralidad se fundamenta en una concepción integral de los sujetos, y por ende en la necesidad de formar a las personas en todas sus dimensiones, para posibilitar un mejor desarrollo personal, social y laboral.

Esto demuestra el intento de superar aquella visión dicotómica entre educación para la ciudadanía y educación para el trabajo, proponiendo la integralidad, el “saber ser”, como complemento del “saber hacer” (Bianchi, 2009).

Por otra parte, el Plan también asume la integralidad entendida desde otra acepción, vinculada al desarrollo del proceso de pensamiento. En este sentido, el énfasis recae en el carácter complejo de la realidad, y en la necesidad de manejar instrumentos que permitan comprender, decidir y actuar sobre la misma para resolver sus problemas.

Aquí se destaca el papel de las disciplinas como portadoras de un saber académico que

educativamente será de utilidad en la medida en que pueda aportar instrumentos para la resolución de problemas.

En el Plan, estos instrumentos serán integrados y abordados desde la interdisciplinariedad, lo cual supone un abordaje integral e interdisciplinario del objeto de aprendizaje.

(...) se concibe el concepto de integralidad como uno de los aspectos sustantivos de esta propuesta para el logro de aprendizajes de los estudiantes, dado que la visión integradora es abordada desde las diversas disciplinas comprometidas con el hecho educativo, justificando la presencia y pertinencia de los conocimientos compartidos. Desde este enfoque se apunta a que lo aprendido trascienda el ámbito en que se desarrolla y sea efectivamente transferido a otras situaciones concretas. (ANEP, CETP-UTU, Plan FPB 2007, pp. 12-13)

2.2.8.5 Propuestas de la ATD- UTU sobre las problemáticas identificadas en el Plan FPB 2007

En el año 2013 se llevó a cabo el segundo Congreso Nacional de Educación denominado Maestra Reina Reyes¹³, el cual recibió el aporte de las Asambleas Técnico Docentes a nivel nacional de los distintos subsistemas de nuestro sistema educativo. El mismo se organizó en torno a cinco ejes temáticos:

- A. Universalización de la Educación Media
- B. Generalización de la Educación Terciaria
- C. Cultura, Educación técnica y tecnológica
- D. Formación de profesionales de la educación
- E. Sistema Nacional de Educación

En este conexto desde la ATD del CETP-UTU, se realizó un aporte para la discusión en relación a los ejes temáticos, de los cuales particularmente interesa destacar lo referente a al eje sobre la Universalización de la Educación Media.

En el documento elaborado por la ATD de UTU se plantearon los principales factores causantes de las problemáticas visualizadas en el plan con relación a los resultados educativos y de desvinculación.

Desde este enfoque la ATD sostuvo que estos causantes respondían a:

Factores a nivel material: edilicios, fungibles y equipamiento.

Factores a nivel profesional: falta a nivel de formación, sobrecarga de trabajo, adecuación de perfiles, mejora en el funcionamiento de las Coordinaciones.

¹³ Información disponible en <http://www.snep.edu.uy/segundo-congreso-nacional-de-educacion-reina-reyes/>

Ante esta situación plantean las propuestas que se transcribe a continuación:

- Equiparar salario del plan FPB 2007 con los del resto del nivel I (12,5%) y continuar con un proceso tendiente a disminuir la carga laboral de los docentes que les permita atender correctamente la diversidad de los estudiantes.
- Incrementar partidas para equipamiento y materiales fungibles y adecuación de los montos a las necesidades reales de cada centro.
- Adecuar las estructuras edilicias de talleres para el correcto dictado de clases.
- Reducir el número de estudiantes por grupo, no superando los 18 estudiantes
- Respetar la franja etaria correspondiente al plan, no inscribiendo estudiantes que no alcancen a cumplir 15 años en el primer año de curso.
- Implementar una formación permanente para docentes del plan contemplando la necesidad de adecuar permanentemente las estrategias para atender la diversidad de la población que accede al mismo y proviene mayoritariamente de contextos críticos.
- Que cada escuela tenga un equipo multidisciplinario que atienda a todos los estudiantes del centro.
- Se considera que el éxito del plan no sea evaluado únicamente a partir del número de egresados sino teniendo en cuenta la calidad del egreso. Se entiende como calidad de egreso la formación integral del estudiante, que le genere herramientas para su inserción en niveles superiores de educación formal y en el medio social¹⁴.

14 Texto extraído de Aporte de ATD-UTU al II Congreso Nacional de Educación Maestra Reina Reyees. . Ver ANEXO A.

2.3 Marco teórico

2.3.1 El contexto actual y la configuración de poblaciones vulnerables: desafiliación y exclusión social

Pensar las instituciones educativas en el contexto actual es un desafío que nos exige una mirada crítica y problematizadora. Para ello, es ineludible hablar de fenómenos tales como la globalización y los efectos del neoliberalismo en nuestra sociedad, la crisis estructural del capital y la expansión del sistema neoliberal marcaron una profunda transformación de la sociedad.

En este sentido, vale destacar algunos planteos realizados en torno a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales sufridas en los últimos tiempos, las cuales producen nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Transitamos una época de cambios y transformaciones que influyen en nuestros modos de percibir, pensar, y comprender la realidad, en nuestras formas de relacionamiento, en definitiva, cambios que significan la producción de nuevas subjetividades.

En el mundo del trabajo estos cambios además de significar un desempleo masivo y estructural, también determinaron un fuerte proceso de precarización y de desestabilización de los trabajadores. La búsqueda de productividad se convirtió en un proceso que generó una sociedad de personas excluidas y precarizadas (Antunes, 2000).

Al concebir el trabajo como un factor integrador y fundamental de la ciudadanía, Robert Castel (1997) plantea una relación entre la integración por el trabajo y la participación en redes sociales.

De este modo se configuran distintas zonas de cohesión social, que van desde la integración, la vulnerabilidad y la desafiliación. Por ello la situación de precariedad laboral también implica una fragilidad en la inserción relacional de una gran parte de la población, con el consecuente riesgo de la exclusión social. Según Castel (1997) esto da cuenta “de un déficit de lugares ocupables en la estructura social” (p.416), lo que denuncia la existencia de sujetos que se vuelven desnecesarios para la sociedad, de “inútiles” para el mundo. Desde esta perspectiva, la exclusión es entendida como el destino de las trayectorias de desvinculación, pero no como un estado sino como la expresión extrema de un proceso (Castel, 1995).

De acuerdo con Ximena Baraibar (2005) la exclusión social es un fenómeno multidimensional. Implica una dimensión económica, principalmente vinculada al trabajo, pero también involucra la fragilidad en los soportes sociales, la representación acerca de los lugares sociales y conlleva la dificultad para el ejercicio de los derechos.

En esta línea, Fernández y Pereda (2010) plantean que junto con el mercado de trabajo, el

sistema educativo es uno de los agentes fundamentales que orienta la integración social. En consecuencia, quien cancela su membresía con el sistema educativo sin acreditar los ciclos obligatorios, pierde las fuentes de bienestar y las protecciones sociales asociadas:

En síntesis, la desafiliación educativa es una forma de realizar la transición al mundo adulto, un tipo de trayectoria, en la cual el joven decide que concluye su membresía a una organización y anticipa la finalización de las protecciones sociales, modificando su posición en el espacio social y quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de las fuentes de bienestar (mercado y estado). (p.167)

Ante este panorama resulta pertinente reflexionar y cuestionar el papel y el lugar de la educación, en tanto la creciente vulnerabilidad y fragilidad de los vínculos en nuestra sociedad está amenazando la integración social y pone en cuestión la función educativa, integradora, e igualadora de la institución educativa. Poniéndose en juego el papel de la educación como mecanismo de inclusión social y de fortalecimiento a nivel democrático.

Situación que resulta más compleja cuando se asocia a contextos de pobreza, enmarcados en una creciente vulnerabilidad y exclusión social. Contextos que implican diversas problemáticas y procesos sociales, tales como, la insatisfacción de necesidades básicas, una gradual pérdida de comunicación entre las familias y los centros educativos, la fragmentación de los lazos sociales, la desafiliación de redes sociales, la precariedad del trabajo, la no asignación de un lugar en la sociedad, la fragilidad identitaria y la ausencia de proyectos personales y colectivos (Giorgi, 2006). De este modo, las condiciones en las que se producen los procesos de construcción de subjetividad se ven afectados en tanto los espacios que dan lugar a los procesos identitarios y que los sostienen, tales como las experiencias, modelos y contenidos culturales provenientes de las redes sociales, las tradiciones culturales, la integración laboral y educativa, se encuentran reducidas y limitadas.

2.3.2 Los procesos de exclusión y las políticas de inclusión educativa

2.3.2.1 De la Exclusión social a la Exclusión educativa

Los fuertes procesos de exclusión trascienden el espacio social y se reflejan en el espacio escolar. La exclusión en el ámbito educativo se manifiesta de diversas formas, afectando el ejercicio del derecho a la educación, particularmente de los niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad, situación que exige la centralidad de esta problemática a nivel de las políticas educativas.

De acuerdo con Gentile (2009) en la segunda mitad del siglo XX la ampliación en el acceso

educativo se produjo junto a una mejora en las condiciones de ingreso y en la permanencia de los estudiantes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. Sin embargo, el autor sostiene que, si bien se reflejó un avance en la garantía del derecho a la educación, al mismo tiempo también significó una "universalización sin derechos" dado la falta de condiciones necesarias para una efectiva calidad educativa y una "expansión condicionada" ante la desigual distribución de las oportunidades educativas. Desde este enfoque, Gentile plantea el término de "exclusión incluyente", a la que define como:

(...) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p.33)

Por su parte, Tenti Fanfani (2007) sostiene que la exclusión educativa implica dos dimensiones. Por un lado, comprende a los sujetos que están por fuera del sistema educativo, refiere a la falta de acceso educativo para culminar la escolaridad obligatoria, y por otro lado, una dimensión que refiere a los sujetos que son excluidos del conocimiento. Al respecto sostiene que la política educativa debe resolver ambas dimensiones de la exclusión al mismo tiempo: "(...) incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria y al mismo tiempo desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad (...)" (p.1).

Resulta importante destacar las modalidades de exclusión señaladas por Terigi (2010), quien plantea cinco formas de exclusión educativa, las cuales suelen presentarse de manera conjunta pero que es necesario reconocer en su especificidad y en las formas concretas en las que afectan las trayectorias educativas:

- A. La forma más clásica de manifestación de la exclusión es la de no estar en la escuela.
- B. Asistir durante varios años y abandonar los estudios sin aprobar el nivel, lo cual refleja la dificultad para permanecer y avanzar en la escolaridad.
- C. Se trata de una forma de exclusión más sutil que refiere a modalidades de permanencia en la escuela que dan cuenta de una escolaridad de baja intensidad, concepto introducido por Kessler (2004) para referirse al proceso educativo realizado por los adolescentes y jóvenes en situación de infracción.

- D. Exclusión que se refleja en los aprendizajes elitistas o sectarios. También se trata de una forma sutil que se manifiesta a través de la selección y el recorte cultural realizado en los currículos escolares, los cuales "pueden ser injustos si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos, si generalizan posicionamientos elitistas frente a los principales problemas sociales" (p.24).
- E. Los aprendizajes de baja relevancia, exclusión que se manifiesta cuando los estudiantes provenientes de los sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares y logran avanzar en su escolaridad pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales.

Se trata del fracaso de los que no fracasan: niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él. (p.25)

Se considera que las formas de exclusión mencionadas por la autora resultan más adecuadas a la hora de realizar una lectura más cercana sobre la realidad de las trayectorias educativas de los estudiantes, dado que da cuenta de la presencia de procesos de exclusión en los estudiantes que permanecen y que incluso logran la acreditación y el pasaje de grado. Al abarcar estas modalidades de permanencia y las características de los logros educativos y cómo insiden en la continuidad hacia niveles superiores, se considera una mirada relevante que contribuye a una mayor comprensión de la situación de muchos estudiantes.

Mancebo y Goyeneche (2010) destacan los diversos enfoques en base a los que se ha tratado de promover el principio de equidad educativa y plantean que la problemática de la inequidad educativa ha sido abordada desde diversas líneas de acción política a lo largo del tiempo, las que implicaron diferentes concepciones y estrategias de intervención.

Al respecto sostienen que en los últimos años, la problemática de inequidad se centra en los procesos de exclusión educativa y como respuesta a ello ganó notoriedad la noción de inclusión.

2.3.2.2 La inclusión educativa

El protagonismo de la noción de inclusión, da cuenta del desplazamiento de las nociones de calidad y equidad en los discursos educativos (Mancebo et al., 2010). En este sentido, el bajo rendimiento o la heterogeneidad en los resultados de los alumnos dejan de constituir

una preocupación central: "La atención de las autoridades está puesta en la forma más brutal y extrema del fracaso del sistema educativo, la desafiliación" (Fernández, 2010).

Vaillant (2009) destaca el carácter polisémico del término de inclusión educativa, y hace referencia a cinco concepciones sobre la misma, derivadas de los diversos estudios e investigaciones: la inclusión referida a la discapacidad y las necesidades educativas especiales; la inclusión ante las exclusiones disciplinarias; inclusión relativa a los grupos susceptibles de exclusión, inclusión entendida como escuela para todos y, finalmente, la inclusión como educación para todos.

Mancebo y Goyeneche (2010) plantean que más allá del significado, el uso recurrente del término inclusión educativa se puede considerar como una resignificación del concepto de equidad educativa, el cual en definitiva se remite a la noción de igualdad de oportunidades, distinguiendo entre puntos de partida y puntos de llegada.

Cuando el énfasis se pone en el "punto de partida" la cobertura del sistema educativo resulta fundamental, mientras que cuando el centro es el "punto de llegada" el concepto de equidad queda íntimamente ligado al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de éste. (p.8)

En relación a las políticas educativas y a las estrategias de intervención ante la exclusión, Terigi (2009), plantea que ante las distintas formas de exclusión en la educación, se hace necesario que las políticas con fines inclusivos presenten un funcionamiento más sutil y que vayan más allá de la oferta de lugares vacantes.

De este modo, el concepto de inclusión cobra un sentido más amplio y refiere a la capacidad del sistema educativo para hospedar a todos los sujetos desde sus particularidades, lo que implica el reconocimiento de lo diferente. "En ese sentido, no se hablará de inclusión en el sentido de ocupar una plaza en el sistema sino de alojar una presencia con todo lo que ello representa" (Peregalli, Ubal y Méndez, 2011, p.16).

En consonancia con esta concepción de inclusión, resulta válido mencionar lo planteado por Vaillant (2010):

La inclusión educativa va más allá del reingreso. Para ello se necesita otra institución educativa, abierta no solo en sus espacios sino en las propuestas didácticas y en la organización de sus planes de estudio. Sin esta apertura, el reingreso distará siempre de ser una política efectiva, y la exclusión rondará inexorablemente como la posibilidad más cercana para las poblaciones vulnerables de las grandes ciudades. (p.138)

De acuerdo con Mancebo et al. (2010), el protagonismo que adquirió la inclusión en el

discurso educativo sugiere la construcción de un nuevo paradigma educativo, del cual se destacan seis aspectos centrales:

(...) la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores. (p.11)

2.3.2.3 Las políticas de inclusión educativa

El sociólogo Tabaré Fernández (2010) distingue las políticas de inclusión educativa, de las políticas de Equidad y de Transferencias.

Plantea que las políticas de equidad predominaron en los años noventa y buscaron mejorar la calidad de la educación en los centros desfavorecidos, a través de la mejora de las condiciones materiales, profesionales y didácticas. Los programas de transferencias condicionadas en dinero (TCD) intentan motivar la inscripción y permanencia educativa casi únicamente con dinero.

Por su parte, las políticas de inclusión educativa contienen cuatro elementos que las distinguen y caracterizan: finalidad, focalización, incentivos y el modelo pedagógico-organizacional.

Con relación a la finalidad, la inclusión educativa abarca un conjunto de programas que se proponen dos grandes objetivos:

- Fortalecer la integración de los estudiantes que ya están escolarizados pero que se les atribuye un alto riesgo de abandono;
- Revincular a quienes abandonaron la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando.

Según el autor, en la bibliografía sobre la temática, se acuña mayoritariamente el término inclusión para las políticas que se orientan a fomentar la integración, mientras que las políticas que procuran la revinculación, se denominan de reingreso (Fernández, 2010).

Al respecto, Vaillant (2009) señala:

Entre las diversas estrategias de inclusión figuran los programas de reingreso educativo. Se trata de una modalidad que busca modificar y ampliar las posibilidades incluyentes de las escuelas primaria y media, y está básicamente destinada a los estudiantes que han abandonado la escolaridad. Esos programas se piensan en función de la escolarización de un grupo de estudiantes particular –aquellos que abandonaron la escolaridad básica– pero

al mismo tiempo están pensados a partir de aquellos aspectos de la escuela tradicional que tienden a expulsar a los niños, niñas y jóvenes. (p.120)

Por otra parte, Fernández (2010) destaca que las políticas de inclusión educativa tienen un criterio de focalización subyacente porque constituyen un componente de las redes de asistencia social focalizadas en la adolescencia y se enmarcan en programas más amplios que buscan intervenir ante la pobreza.

Desde esta perspectiva, el autor señala que la inclusión se puede orientar a dos grupos objetivos de la población:

El primer grupo, constituye una población bien definida que está “a mano”: son adolescentes y jóvenes inscriptos y asistentes a las escuelas. (...) El segundo grupo es de más compleja localización, en nuestra conceptualización son jóvenes desafiados del sistema educativo: un estado social caracterizado por la decisión reiterada durante dos ciclos escolares de no matricularse en ninguna escuela o modalidad de educación formal. (pp.144-145)

De este modo, se configuran dos grupos de políticas de inclusión, las que se proponen fomentar la permanencia de los estudiantes que se encuentran asistiendo a un centro educativo, y las que se orientan a revincular a los adolescentes que ya dejaron de asistir. Es en este grupo que se ubica la potencial población destinataria del Plan FPB 2007, el cual a su vez se podría considerar un programa de reingreso.

Con respecto a la estructura de incentivos, Fernández plantea que las políticas de inclusión combinan apoyos económicos (transferencias monetarias) y de orden material con incentivos intrínsecos, constituidos por elementos que contribuyen a fortalecer la oferta y que muchas veces provienen del modelo pedagógico implementado.

El último elemento que constituye las políticas de inclusión educativa es un modelo pedagógico alternativo a los modelos tradicionales, que se apoya en tres aspectos: currículum, roles y organización. A nivel curricular se diseñan trayectos más personalizados y nuevas formas de evaluación. Se incluyen nuevos roles educativos, tales como profesores referentes, tutorías, estos roles son desempeñados principalmente por profesionales en el área socioeducativa, se trata de ofrecer un acompañamiento y apoyo social y afectivo al estudiante. Finalmente el tercer elemento que integra los modelos pedagógicos es la creación de una nueva estructura a nivel organizacional que contenga la nueva propuesta pedagógica (Fernández, 2010).

Al respecto plantea que en los últimos años en nuestro país se han implementado una serie de programas de inclusión educativa, de los cuales destaca que sólo cinco de ellos podrían

clasificarse estrictamente como políticas de inclusión educativa, porque incluyen incentivos endógenos, exógenos y nuevos modelos pedagógicos.

2.3.2.4 Discusión sobre los términos

En la EMB, el fracaso escolar se manifiesta a través de indicadores tales como la repetición, extraedad, ausentismo, deserción y desafiliación, situaciones que dan cuenta de trayectorias educativas que no responden a los tiempos formalmente estipulados.

Con respecto a los términos empleados para aludir al truncamiento de las trayectorias educativas, en las que se deja de asistir sin aprobar un nivel, vale destacar algunas consideraciones y distinciones, dado que no aluden a las mismas situaciones y existen criterios diferenciadores para su uso.

En este sentido, a lo largo de los años, el tratamiento sobre esta problemática ha implicado el uso de diversa terminología: abandono, deserción, desvinculación y desafiliación, han sido algunos de los términos utilizados para referirse a la temática. Estos reflejan diversas posturas y concepciones en torno a la no permanencia de los adolescentes y jóvenes en el centro educativo y/o en el propio sistema educativo y con respecto a los factores que inciden en esta situación.

Desde un punto de vista técnico-administrativo, una de las discusiones que se plantean en cuanto al uso de la terminología se refiere al cómo se mide la deserción, dado que el estudiante puede retomar los estudios y reingresar al sistema educativo en cualquier momento, por tanto se trata de un estado transitorio.

A los efectos de la medición y cuantificación de quienes dejan de asistir, se distingue entre deserción y abandono, reservando el término de abandono para aludir a quienes dejan de asistir en un período curricular determinado, mientras que el término deserción se emplea para aludir a la inactividad académica durante dos periodos curriculares o más (Filardo, Mancebo, 2013).

Adriana Aristimuño (2009), por su parte, emplea deserción y abandono como sinónimos para aludir a "aquellos estudiantes que dejan de concurrir a un centro educativo, sobrepasando el límite formal de inasistencias aceptadas y no vuelven a inscribirse en el mismo" (p.181).

Por otra parte, la discusión en cuanto a la terminología empleada también recae sobre la pertinencia y capacidad de la misma para dar cuenta de la complejidad del fenómeno.

En este sentido, vale destacar que la interrupción de los estudios y el alejamiento de los estudiantes de los centros educativos en particular, o del sistema educativo en general, no es una problemática individual sino un problema complejo en el que intervienen una multiplicidad de factores.

En esta línea se plantea que los términos deserción y abandono, implican connotaciones negativas hacia los estudiantes que dejan de asistir porque el énfasis de la decisión y de la acción se ubica en el sujeto. Se genera la individualización y responsabilización del estudiante, quien es convertido en un "desertor" del sistema educativo.

En este sentido, vale destacar la expresión empleada por el ex rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena (2007), para referirse a este fenómeno a nivel universitario. Señaló que corresponde emplear el término desvinculación para evitar que la responsabilidad recaiga únicamente en el estudiante que no concluye sus estudios, lo que da visibilidad a la incidencia de los factores institucionales.

Por otra parte, los sociólogos, Fernández, Pereda y Cardozo (2010), basados en el enfoque sobre la desafiliación social de Robert Castel, proponen el uso del término desafiliación educativa, la cual es definida como:

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

En este sentido, se considera que la desafiliación educativa ubica al adolescente o joven en una situación de vulnerabilidad a nivel laboral y de exclusión de la protección social.

La desafiliación es caracterizada por el truncamiento de la actividad académica del estudiante, implica la decisión de no inscribirse durante dos años consecutivos y no volver a la educación formal luego de dicho período.

Desde este enfoque, la desafiliación se distingue de otras situaciones, tales como el ausentismo, el abandono y la no matriculación, los cuales se consideran eventos escolares previos a la situación de desafiliación. Estos eventos se ubican en un continuo gradiente de afiliación/desafiliación educativa.

Los autores introducen ciertos criterios que permiten diferenciar las distintas situaciones a partir de los cuales se definen el ausentismo y el abandono.

En esta línea, el ausentismo no se trata de un evento sino de un estado regular durante un año lectivo, donde el estudiante presenta una ruptura con el vínculo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobrepasa el umbral de inasistencias permitido.

En cuanto al abandono, se define como un evento en la trayectoria académica del estudiante que produce la discontinuidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la finalización de la asistencia al centro educativo. Se distingue del ausentismo porque no sólo

implica la ruptura de vínculo pedagógico sino también del vínculo social.

Desde esta perspectiva, se concibe " (...) un continuo de integración al sistema educativo donde en un extremo se encuentra una situación de plena afiliación y en el otro extremo tenemos la desafiliación" (Fernández, Pereda, 2010, p.167).

Entre ambos extremos se ubican el ausentismo y el abandono, los cuales se consideran indicadores de riesgo y sobre los que se puede elaborar estrategias de intervención para prevenir la desafiliación de los estudiantes.

2.3.3 El papel de la educación ante la desigualdad social y educativa

2.3.3.1 Educación y desigualdad social

En este contexto de fragilidad de las instituciones, inestabilidad de los soportes sociales y de exclusión resulta válido reflexionar y problematizar el papel de la educación y su mandato de inclusión. En un contexto en el que se vuelve relevante la función inclusiva de las políticas educativas, no sólo es necesario otorgar un lugar al interior del sistema educativo sino que es imperioso volver ese lugar un espacio habitable.

Para aportar a la comprensión de la temática, es importante tomar en consideración las conceptualizaciones en relación al papel de la educación y a su función en la sociedad, y a los planteos sobre la incidencia del origen social de los estudiantes en su proceso de escolarización, conceptos que se abordarán desde el punto de vista crítico planteado por Bourdieu.

A partir de la obra clásica "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza", publicada en la década del setenta, los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) introdujeron una lectura diferente sobre la reproducción social que trascendió el análisis económico y centró el planteo en el capital cultural.

Los autores sostienen que la reproducción cultural se apoya en procesos de violencia simbólica a través de la cual se impone la cultura de la clase dominante y a la vez se produce el ocultamiento de dicha imposición:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (p.44)

En el análisis crítico sobre la educación, Bourdieu utiliza la noción de capital para dar cuenta de la lógica de mercado que también opera en el terreno simbólico, en el cual lo cultural actúa como un fuerte principio de diferenciación, al decir de Kaplan (2006): "Precisamente, la hipótesis de capital cultural pretende explicar los procesos y mecanismos de la

desigualdad en el interior del mercado educativo" (p.32).

El capital cultural está determinado por el estrato sociocultural y socioeconómico de procedencia y refiere a los conocimientos, habilidades y prácticas que se logran en función de la pertenencia a instituciones educativas y sociales.

Las posibilidades de acceso, de permanencia y de obtener buenos resultados académicos se darán en función del capital cultural y social, de su mayor o menor posesión, lo cual refleja diferencias y desigualdades en el tránsito por el sistema educativo, y por ello la tendencia a la reproducción de las diferencias sociales de origen.

Desde esta perspectiva se considera que un sistema social se puede reproducir no sólo por las condiciones económicas que lo sustentan sino por la producción de un conjunto de prácticas que tienden a modelar los esquemas subjetivos de percepción y apreciación.

Estas prácticas suelen pasar desapercibidas porque funcionan de manera implícita y se llevan a cabo a través de instituciones específicas, tales como la familia y la escuela, instituciones privilegiadas en la producción y reproducción de la cultura.

Desde este enfoque crítico, la educación está inmersa en un sistema social que mantiene la desigualdad social y convive con relaciones de poder entre clases dominantes y dominadas. En este contexto, mediante la violencia simbólica, la educación legitima la cultura de la clase dominante y contribuye en la reproducción de la desigualdad: "La idea antinatural de una cultura de nacimiento supone y produce la ceguera de las funciones de la institución escolar que asegura la rentabilidad del capital cultural y legitima su transmisión enmascarando que realiza esta función" (Bourdieu, Passeron, 1996, p.269).

La función social de enseñanza habilita a la institución escolar la definición de lo que es legítimo aprender, en consecuencia a través de la selección de los programas curriculares, del lenguaje utilizado, de las metodologías de aprendizaje y de evaluación, se valida y legitima a la cultura dominante, ocultando su naturaleza social y, a su vez, rechazando la cultura de los otros grupos sociales: "La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural" (Bourdieu, Passeron, 1996, p.18).

A través de sutiles mecanismos la escuela legitima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia. (Kaplan, 2006, p.34)

Desde esta perspectiva, la educación contribuye en la reproducción de la estratificación social y en la legitimación de las desigualdades sociales enmascarando su origen social y

contribuyendo en la creencia del origen natural de las mismas, las que se manifiestan como diferencias escolares, en función de las diferentes condiciones culturales preexistentes de los estudiantes.

Sin embargo, "(...) son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización" (Kaplan, 2006, p.33).

La distribución y apropiación diferencial del capital cultural se encuentra vinculada a las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares de pertenencia de los estudiantes, de manera que la educación mantiene las diferencias porque refuerza a los estudiantes más próximos a la cultura dominante y debilita a los que se encuentran más distantes de ella, es decir a los más desfavorecidos, "Como corolario: cada sujeto termina apropiándose de una auto percepción de su valía social y escolar y atribuyendo a sí mismo su éxito o fracaso" (Kaplan, 2006, p.32).

2.3.3.2 Desigualdad social y fracaso escolar

El fracaso escolar es un fenómeno complejo y contemporáneo vinculado al dispositivo escolar moderno y a su proceso de masificación (Terigi, 2009).

Al respecto, Terigi (2009) señala que en cada intento del dispositivo escolar por ampliar la escolarización se produjo una nueva población de niños, adolescentes y jóvenes que se ubicaron en diversas situaciones: no ingresaron a la escuela; ingresan pero no permanecen; a pesar de permanecer escolarizados no logran aprender en el tiempo y la forma esperada; o logran aprender pero acceden a contenidos de baja relevancia que afecta el aprendizaje de grados ulteriores.

Según la autora el fracaso escolar usualmente alude a las situaciones de los estudiantes que ingresan pero que no permanecen o que continúan asistiendo pero no logran aprender en el tiempo y la forma esperada: "(...) cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera" (p.26).

Ante esta afirmación, plantea: "Propondremos una conceptualización del fracaso escolar que coloque el problema en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización" (p.26).

En esta misma línea, Baquero (2006) señala que:

(...) solemos denominar como fracaso escolar masivo a las altas tasas de repitencia, deserción y bajos rendimientos de los alumnos. Lo poco feliz de la

denominación obedece a la misma significación de “fracaso”, pero, por sobre todo, al hecho de que con mucha frecuencia se parta del supuesto de que quien fracasa es el alumno. (pp.15-16)

Con respecto al abordaje y tratamiento que ha recibido el fracaso escolar, en el marco de los abordajes psicoeducativos se produjeron una serie de explicaciones que apelaron a la noción de déficit y a diversas condiciones deficitarias por parte de los estudiantes, las cuales han variado de acuerdo a cada época.

Continuando con este planteo, Baquero (2006) señala tres posiciones con respecto a los motivos asignados al fracaso escolar masivo, las cuales tienen a la noción de déficit como elemento común:

- A. Posiciones centradas en el alumno: Constituyen las posiciones más clásicas y se trata de aquellas que buscan las razones del fracaso en aspectos centrados en el alumno, vinculados a su proceso de desarrollo.
- B. Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno: Estas posturas tienden a la explicación del fracaso escolar masivo basándose en las condiciones de vida de los estudiantes, quienes por lo general provienen de los sectores sociales más desfavorecidos.
- C. Posiciones centradas en la relación alumno-escuela: Estas posiciones intentan explicar el problema en la interacción de los estudiantes con las prácticas escolares.

Las posturas más clásicas se basaron en un enfoque clínico-médico o patológico individual, desde el cual se fomentó la idea de que el motivo de las dificultades en el aprendizaje escolar debía buscarse únicamente en el alumno, quien podría ser portador de cierto déficit, retraso o desvío. Bajo este enfoque se tendió a clasificar a los alumnos de acuerdo a sus posibilidades para aprender, poniendo en cuestión la educabilidad de los estudiantes. Desde esta óptica el fracaso escolar masivo se concibió como una suma de fracasos individuales (Baquero, 2006).

Este posicionamiento contó con la contribución de la Psicología, la cual operó estratégicamente en el proceso de institucionalización del dispositivo escolar a través de “(..) un marco teórico, un cuerpo de especialistas, un conjunto elaborado de técnicas, dispositivos institucionales” (Terigi, 2009, p.26).

El modelo patológico individual contribuyó a la construcción del fracaso escolar como un problema individual que se debía atender clínicamente. Este modelo encontró la colaboración de un tipo específico del conocimiento psicológico, el de una psicología

individual basada en una visión escindida y reduccionista del sujeto, con una metodología individual de detección, diagnóstico y derivación.

Un reflejo de esta concepción lo constituye el despliegue de las pruebas psicométricas y de inteligencia ocurrido en las primeras décadas del siglo XX. De acuerdo con Terigi (2009):

Bajo este modelo patológico individual, en la medida en que se fue produciendo la incorporación de los psicólogos y otros profesionales «psi» a la escuela, su acción se fue sesgando hacia modalidades de intervención centradas en un abordaje de tipo clínico individual, con escasa relación con quienes –los maestros– desarrollan las prácticas de enseñanza en cuyo seno se visibilizaba la dificultad de aprendizaje, focalizándose de forma casi excluyente en el sujeto en dificultad. (p.28)

Con respecto al segundo posicionamiento, se centra en las condiciones socioafectivas o socio-económico-culturales de los niños, adolescentes y jóvenes. Desde este enfoque se postulan ciertas condiciones que deberían portar los alumnos para lograr una escolaridad exitosa, poniendo de relieve que el acceso a los recursos materiales y simbólicos son una condición importante para ese logro.

En este sentido, se corre la mirada desde los aspectos relativos al desarrollo individual para colocarla sobre el entorno socio-familiar, al decir de Baquero (2006): “De la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego de los sujetos, etc.” (p.18)

Si bien se puede destacar que esta perspectiva pone de manifiesto el carácter social del fracaso escolar al postular las relaciones existentes entre el fracaso escolar masivo y el origen social de los alumnos, también es cierto que se mantiene la concepción del déficit.

La lectura social se limita a advertir las condiciones deficitarias de los estudiantes que provienen de sectores populares o minoritarios y no toma en cuenta la dinámica escolar, el espacio escolar es naturalizado y lo social es considerado como un factor externo al aprendizaje escolar. Como sostiene Baquero (2006):

Aun cuando se reconozcan las falencias del espacio escolar y buena parte de sus obvias limitaciones, no se duda en que las claves del fracaso radican en las condiciones de partida o de sostén posible del aprendizaje de los alumnos y sus familias. (p.19)

Con respecto a la perspectiva centrada en las relaciones alumno–escuela, concibe el carácter social y político del proceso de escolarización y del aprendizaje en la escuela y advierte sobre la importancia de considerar el espacio escolar en el abordaje del fracaso escolar masivo.

En tal sentido, se entiende que las condiciones de trabajo del espacio escolar son homogéneas y que recaen sobre una población totalmente heterogénea. En consecuencia, al atribuirse el fracaso escolar al desajuste de las condiciones de la población escolar, se sobreentiende que las condiciones escolares son óptimas, o neutras, es decir, que no son cuestionadas.

Este accionar implica efectos políticos, porque al definir como deficitarias las condiciones de partida de los estudiantes, juzga las capacidades de los sujetos en función de la adaptación a las condiciones impuestas por la propia escuela, lo cual en lugar de incluir genera la exclusión de los estudiantes. De acuerdo con Baquero (2006):

(...) esta perspectiva advierte sobre los riesgos de las posiciones centradas en la noción de déficit como explicación del fracaso escolar masivo. Plantea que las perspectivas centradas en el déficit parecen partir de al menos una doble naturalización: de los procesos de desarrollo y del espacio escolar. (p.20)

Por un lado, se concibe al espacio escolar como un espacio óptimo y natural, diseñado para estimular el proceso de desarrollo y de aprendizaje, y por otro lado, se concibe a los procesos de desarrollo como uniformes y armónicos con el espacio escolar, cuando esto no sucede se le atribuye un daño en su naturaleza.

En relación con este posicionamiento, que advierte el carácter socio-político del fracaso escolar, se puede señalar la perspectiva crítica planteada por Bourdieu (1970), la cual constituye una concepción diferente sobre el éxito y fracaso en las trayectorias educativas de los estudiantes. A través del concepto de capital cultural se pone de manifiesto que:

(...) el éxito o fracaso escolar se debe a que la distribución de los bienes culturales y educativos es desigual en nuestras sociedades, por responder a la lógica del mercado excluyente. El fracaso de ciertos individuos y grupos se comprende en tanto que no poseen las mismas oportunidades de acceso ni de permanencia ni de apropiación frente al mercado escolar. (Kaplan, 2006, p.36)

Este planteo se opone a las posturas que responsabilizan a los sujetos de su fracaso escolar, las cuales intentan explicar el éxito y el fracaso educativo apelando a una concepción de los dones naturales, o a las condiciones socio-económicas de la familia de origen: "Ambas postulan, más allá de sus singularidades, que las diferencias de rendimiento hay que hallarlas en la naturaleza del individuo o de su familia" (Kaplan, 2006, pp.32-33). Para el enfoque crítico, el fracaso escolar no es el resultado de la falta de capacidades individuales para el aprendizaje, ni la consecuencia de pertenecer a familias con déficits o

carencias culturales, sino que se trata de una construcción social.

En esta misma línea, Kaplan (2005) plantea que el fracaso escolar en tanto constructo constituye un reflejo de las condiciones e intenciones políticas implicadas en la acción educativa.

Se trata de una construcción discursiva que tiende a la individualización y a la culpabilización de los sujetos por su fracaso. Esta atribución de responsabilidad individual oculta las condiciones socio-históricas y contribuyen con la naturalización de la desigualdad escolar y social.

Este discurso es reflejo de las explicaciones que tradicionalmente ha recibido el tema del fracaso escolar, las cuales: "(...) se ofrecen como veredictos condenatorios y argumentan como herencia natural -familia heredada, inteligencia heredada, fracaso heredado- aquello que es un producto sociohistórico" (Kaplan, 2005, p.81).

Como efecto subjetivo de este discurso individualizante y hereditario, en los sujetos se produce una conciencia acerca de sus propios límites, que reduce su horizonte de posibilidades y contribuye al pensamiento del destino como inevitable. De acuerdo con Kaplan (2008):

La fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de "no le da la cabeza para el estudio" o "no nació para los estudios". (p.27)

Por lo tanto, en el abordaje del fracaso escolar como problemática compleja y multifactorial, es fundamental considerar los efectos del discurso en la producción de subjetividad, y particularmente los efectos que generan en los estudiantes las tipificaciones que se producen en el interior del sistema educativo, tanto a nivel de las políticas educativas como por parte de los actores de la educación.

En este sentido, Kaplan (2006) plantea que:

Desde esta perspectiva crítica los fracasos sociales y educativos no son inexorables y, por ende, pueden revertirse. Ello nos abre la puerta para buscar caminos para superarlos. Uno de los caminos es bucear en los procesos que tienen lugar en la interacción maestro alumno más particularmente en los lentes con los que la escuela mira a los alumnos, a partir de los cuales ellos construyen una imagen acerca de sus límites y posibilidades. (p.36)

Por lo tanto, queda expuesta la posibilidad de revertir el fracaso escolar, para lo cual resulta fundamental problematizar la mirada de los docentes y demás actores de la educación sobre las posibilidades de los estudiantes y desnaturalizar las diferencias y desigualdad educativa.

2.3.4 Fracaso escolar y Producción de subjetividad

De acuerdo con Giorgi (2006) la experiencia de fracaso deja marcas en la subjetividad, pues implica diversos grados de violencia simbólica y trae aparejada la adjudicación social de roles negativos. Desde esta perspectiva se estarían propiciando diferentes destinos para los niños y adolescentes que provienen de distintos sectores sociales. El autor plantea que:

Quienes provienen de hogares pobres tienen una probabilidad superior al 50 % de experimentar el llamado "fracaso escolar" iniciando así una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicio de procesos de frágil integración social que implican el riesgo de la exclusión. (2006, p.s/n)

2.3.4.1 Los efectos del nombramiento: etiquetas e identidad

Ante las dificultades y problemáticas que atraviesa la EMB y los intentos de dar respuesta por parte de los diversos planes y programas orientados a fomentar la integración de los estudiantes y evitar las situaciones de desafiliación, vale preguntarse por lo que sucede en cada centro educativo en particular.

Vale la pregunta por cómo se desarrollan las políticas educativas en cada establecimiento educativo y la pregunta por quiénes las desarrollan, por los sujetos educativos.

En este sentido, es importante conocer el posicionamiento de las instituciones y de los sujetos que las integran, conocer la mirada que se tiene sobre los estudiantes y las concepciones que las subyacen porque estas incidirán en las prácticas y acciones que se lleven a cabo, tanto en el aula como en el centro educativo.

Al respecto, de acuerdo con Frigerio y Diker (2008):

(...) nuestras representaciones sobre los demás, sobre nosotros mismos, sobre la situación social en la que tienen lugar las interacciones, sobre las posiciones sociales (de los otros y nuestra) y sobre la relación entre esas posiciones (de subordinación, de jerarquía, de simetría, etc.) orientan no solo nuestro modo de mirar y entender el mundo social, sino también nuestras prácticas. (p.38)

Por lo tanto, nuestra manera de percibir al otro genera efectos en las prácticas concretas, es decir, que las acciones y comportamientos hacia los demás se producen de acuerdo a cómo

los percibimos.

De acuerdo a Frigerio y Diker (2008) el modo en que se percibe a los otros no solo se traduce en prácticas concretas sino también en las formas de nombrarlos. Las palabras y las etiquetas no son neutras, tienen consecuencias pues generan efectos políticos y subjetivos. Esto da cuenta del carácter performativo del lenguaje, puesto que el nombramiento provoca que el nombre o etiqueta que anuncia, se realice. Por lo tanto el acto de nombrar es un acto que instituye una identidad (Frigerio et al., 2008).

Al respecto, las autoras sostienen que la construcción de identidad es el resultado de un acto de nombramiento que enuncia una diferencia. Esta diferencia no constituye un dato natural o propio de los sujetos sino que es producida discursivamente, se trata de un proceso social discursivo, es una construcción, y siempre se produce en una oposición binaria, en la que ambos términos se implican mutuamente y uno de ellos se establece como norma: blanco/negro; pobre/rico; alumno/desertor; incluido/excluido; etc. "El punto es que la diferencia se naturaliza y se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo «no-diferente», el polo de la relación que está funcionando como norma se invisibiliza" (p.39).

Al respecto, vale destacar lo planteado por Tadeu da Silva (1999), quien sostiene que la relación entre identidad y diferencia da cuenta de la relación de total dependencia que existe entre aquello que es y aquello que no es. Desde esta perspectiva identidad y diferencia son construidas por medio de la representación y no existen por fuera de ella:

En la medida en que es una relación social, el proceso de significación que produce la "diferencia" se da en conexión con relaciones de poder. Son las relaciones de poder las que hacen que la "diferencia" adquiera un sentido, que lo "diferente" sea evaluado negativamente relativamente al "no-diferente". Es decir, si uno de los términos de la diferencia es evaluado positivamente (o "no-diferente") y el otro, negativamente (o "diferente"), es porque hay poder. (Tadeu de Silva, 1999, p.2)

Los efectos del nombramiento y de las operaciones a partir de las cuales se producen la identidad y la diferencia, atraviesan el discurso educativo y es sumamente permeable al discurso de los actores de la educación. De aquí la importancia de interrogar los términos, categorías y adjetivos que suelen presentarse en relación a las prácticas educativas.

La importancia de identificar y problematizar el lugar que se le asigna a los estudiantes cuando se alude a ellos a través de un acto de nombramiento y la importancia de deconstruir y visibilizar ambos términos de la relación binaria. Si esto no ocurre, se corre el riesgo de producir etiquetas puesto que el acto de nombramiento, al invisibilizar el polo normativo, parecería denominar lo que el sujeto es, como si fuera su esencia.

El acto de etiquetamiento se sostiene porque concibe a la identidad como un atributo del sujeto a partir del cual se lo define, la identidad se vuelve homogénea, fija e inmutable. Esta operación permite que la etiqueta asignada no sólo pueda fijar la identidad del sujeto sino también su propio destino porque las prácticas y acciones que se emprendan hacia el sujeto, se orientarán de acuerdo a las expectativas en relación a su etiqueta y esto, a modo de profecía autocumplida, tiende a confirmar ese destino anunciado. Al respecto, Frigerio y Diker (2008) afirman:

Muchas veces las instituciones definen sus políticas (programas, proyectos, acciones) dirigidas a niños, niñas y adolescentes sobre la base de lo que es esperable según la etiqueta que éstos portan. Asimismo, muchas políticas de Estado se definen de la misma manera. El efecto no es otro que una oferta que termina produciendo el destino anunciado por el mismo acto de etiquetamiento. (p.42)

2.3.4.2 Del etiquetamiento a las profecías autocumplidas.

Es pertinente mencionar los estudios realizados en relación al etiquetamiento, los cuales datan desde la década del sesenta, y han contribuido a un importante acervo sobre el tema. Desde la óptica de la sociología de la educación, Fernández Enguita (1999) destaca el concepto de profecía autocumplida introducido por el sociólogo Merton (1948). Este concepto refleja el proceso a través del cual la expectativa generada sobre una situación determinada influye en el comportamiento dado en esa situación, de tal manera que llega a confirmar la expectativa inicial.

De este modo, el etiquetamiento puede producir como resultado una profecía autocumplida por la relación entre las expectativas y el comportamiento de los estudiantes.

El autor resalta el necesario papel de la sanción social en la asignación de la etiqueta y la aplicación diferencial de la misma según las características de los sujetos, el sexo, el grupo étnico, clase social, ocupación, entre otras características, siendo estas más determinantes que el propio acto infractor, destacándose el efecto de la etiqueta sobre la identidad del sujeto.

Bajo este mismo enfoque, desde la psicología social, es importante destacar el estudio realizado por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, quienes en 1968 publicaron los resultados de su estudio bajo el título *Pygmalion in the Classroom*, a partir del cual señalan el efecto de las profecías autocumplidas en el ámbito educativo bajo el nombre de efecto pigmalión.

Este estudio pone de manifiesto que el rendimiento escolar de los estudiantes es influido por las expectativas que los docentes depositan sobre ellos, sean positivas o negativas.

Sostienen que las expectativas de los profesores se confirman en los hechos porque las mismas inciden en el comportamiento de los docentes hacia los alumnos y ello afecta la respuesta de los mismos, influyendo en el comportamiento y en el logro académico de los estudiantes.

El estudio de Rosenthal y Jacobson significó el inicio de una serie de investigaciones sobre la influencia de las expectativas de los profesores en la conducta y en el rendimiento de los estudiantes.

La gran cantidad de estudios al respecto han conformado una tradición que centró el interés en las percepciones, opiniones y comportamientos de los docentes y en sus relaciones con la desigualdad educativa, por lo que la figura del docente comienza a cobrar relevancia en los estudios educativos (Kaplan, 2008).

En este sentido, vale destacar lo planteado por Kaplan (2006), quien desde el campo de las ciencias de la educación posee una trayectoria en investigación sobre la influencia de las representaciones y expectativas de los docentes en la experiencia educativa de los estudiantes, las cuales se asocian al origen social de los alumnos. Bajo un enfoque crítico propone trascender los límites simbólicos y sostiene que la institución escolar tiene un papel importante ante los prejuicios sociales que asocian origen y destino de los estudiantes de manera indisociable y a modo de veredicto.

La autora señala el efecto de veredicto que poseen los juicios y expectativas de los docentes, los cuales tienden a la anticipación de los resultados. Situación que afecta a los estudiantes provenientes de sectores sociales más desfavorables dada la fuerte asociación entre origen social y el fracaso escolar, la cual genera una tendencia a su naturalización:

Los procesos de estigmatización-etiquetamiento tienen lugar en la escuela. Las expectativas que ponen en juego los docentes se transforman, para los propios alumnos, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su auto-estima e identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. (Kaplan, s.f)

El nombramiento y etiquetamiento de los estudiantes incide en su construcción de identidad y en su autoestima, a través de los juicios y clasificaciones realizadas sobre los alumnos, los docentes van generando veredictos que se anticipan a los resultados y que producen en los estudiantes un conocimiento acerca de sus límites y posibilidades, lo cual afecta su trayectoria escolar y social. Ante esta situación, Kaplan (2006) plantea que:

Este tipo de análisis no pretende cargar las tintas sobre los docentes, quienes al igual que los alumnos marcan puntos de resistencia y quiebre frente a discursos y prácticas estigmatizantes. Sin embargo, es preciso hoy más que

nunca, estar alertas frente a aquellos que cotidianamente e implícitamente tienen lugar en la institución escolar y pueden actuar como refuerzo de la desigualdad educativa. (p.49)

Kaplan toma como referencia la investigación denominada "Las categorías del juicio profesoral", realizada por Pierre Bourdieu y Monique Saint Martin (1975), la cual estudia la forma en que los juicios y clasificaciones escolares están atravesados por las representaciones sociales entorno a la inteligencia y expectativas hacia los estudiantes de distintas clases sociales.

De acuerdo a Kaplan (s.f): "Las clasificaciones escolares, el discurso acerca de los buenos y malos alumnos, de los alumnos pobres y no pobres, y de su inteligencia funcionan, a pesar de su aparente neutralidad, como legitimación y refuerzo de las clasificaciones sociales" (s/n)¹⁵.

2.3.5. Educación y sujeto de la Educación

2.3.5.1 La construcción del sujeto de la educación

Abordar la noción de sujeto en el campo educativo implica repensar los marcos ontológicos y epistemológicos a partir de los cuales intentamos comprenderlo, por este motivo resulta fundamental problematizar algunas nociones y constructos presentes en el ámbito educativo, y posteriormente revisar los conceptos que propone el Plan FPB 2007 acerca de la educación y el sujeto educativo.

A estos efectos, es importante situar y contextualizar el campo de la educación en nuestro país a la luz de las transformaciones y vicisitudes atravesadas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Momento en que comenzó a consolidarse la persistente relación establecida entre educación y pobreza, situación que produjo en el sistema educativo un desplazamiento de la atención desde la distribución de la cultura hacia las prácticas compensatorias y asistenciales. La educación se comienza a percibir como un servicio destinado a compensar las carencias sociales, estos cambios tuvieron fuertes implicancias en lo educativo, porque "Se constituye la versión de la educación como parte de las políticas sociales focalizadas y compensatorias" (Bordoli y Martinis, 2010, p.231).

2.3.5.1.1 El Sujeto carente

Esta transformación de la educación se produjo de la mano con la transformación del sujeto de la educación, el cual dejó de ser concebido como alumno para concebirse como un

¹⁵ Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXxiaWJsaW90ZWZhZGlnaXRhbDMYyNxneDo2MjNmMDM4N2MyOTlkOGMz>

sujeto carente.

Al concebir al sujeto de la educación desde la imposibilidad de aprender se anula la posibilidad de la acción educativa, se anticipa y prefija el destino del estudiante, anulando la posibilidad de lo novedoso e impensado.

Según Martinis (2006) esta construcción discursiva instaló una situación de emergencia educativa porque anuló al sujeto de la educación y lo sustituyó por el sujeto carente. "La emergencia educativa tiene que ver, entonces, con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Ello no implica otra cosa que la desaparición de la relación misma. Sin educando, ya no existe educador" (Martinis, 2006a, p.14).

El sujeto carente, es concebido como un sujeto que ocupa una posición social y cultural inferior y desigual, sobre él recaen los discursos que naturalizan la desigualdad a través de la construcción del diferente, diferencia que en el caso de los sujetos en situación de pobreza se relaciona con la nociones de ineducabilidad y de peligrosidad.

Desde esta perspectiva, se produce una serie de asociaciones deterministas que anticipan el destino de los niños y jóvenes que viven en contextos de pobreza, en las que se asocia el fracaso en la escuela con futuras conductas delictivas: "Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articula: niño pobre = niño carente = fracaso escolar = sujeto en riesgo = sujeto peligroso = delincuente" (Martinis, 2006b, p.261).

El estudiante se transforma en un sujeto al que le faltan determinadas cualidades, comienza a definirse desde la carencia, la cual se concibe como un atributo socio-cultural. Definir al estudiante desde la carencia tiene fuertes efectos en tanto niega la posibilidad de constituir un sujeto pedagógico:

(...) el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia, uno de cuyos efectos es construido como "la imposibilidad de aprender", y no desde sus posibilidades. De hecho ya no existe el sujeto de la educación, el educando, el alumno, porque el sujeto de la educación es siempre, constitutivamente, un sujeto de posibilidades. (Martinis, 2005, p.2)

Martinis define al sujeto de la educación como un ser en proceso de humanización al que se le transmite un legado cultural a partir del cual deviene humano, al decir del autor:

Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad. Es una cría humana, que necesita de la educación, de la transmisión, para acceder al estatus de sujeto humano. (Martinis, 2006a, p.14)

2.3.5.1.2 Sujeto de la Posibilidad

Ante esta situación el autor propone que pensar al otro como sujeto de la educación, es concebirlo como sujeto de la posibilidad, lo que implica un posicionamiento por parte del docente en contra de las profecías autocumplidas, de las anticipaciones a los resultados: "Se trata de hacer referencia a una posibilidad: un educador, una institución, una política educativa que sostienen frente a un otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano" (Martinis, 2006b, p.264) y para ello es fundamental la confianza en las posibilidades del sujeto que aprende, el reconocimiento de esta capacidad. En esta línea, Frigerio (2004) postula la igualdad como un punto de partida, situación que ubica al sujeto de la educación en la posibilidad. A partir de aquí propone un concepto de educación que parta del reconocimiento del potencial y posibilidad de cada sujeto:

Por ello que se hace necesario consignar que definimos a la educación como una actividad jurídica. Es decir, la entendemos como co-responsable de la inscripción de cada sujeto en el socius, se trata de una responsabilidad en el trabajo de *filiación simbólica* sin el cual seríamos siempre cachorros humanos, siempre manojos pulsionales, nunca sujetos. (p.5)

Asimismo, la autora plantea la igualdad de las inteligencias como una premisa basada en una ficción teórica, a partir de la cual se trascienden el carácter inexorable que condenaba el destino de los sujetos y se genera el efecto político y simbólico de la posibilidad. Este posicionamiento implica el carácter ético y político del acto educativo, en tanto la acción educativa puede tender a la reproducción de la desigualdad o a la transformación social:

Se trata de no reproducir, en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser, asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. Es así como la educación puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias. (Martinis, 2006b, p.265)

Concebir a la educación desde su dimensión política, implica pensar la acción educativa en tanto intervención, es decir una acción que supera la inmovilidad ante lo que se presenta como inmodificable. En este sentido, se acuerda con Frigerio sobre la responsabilidad de la educación en relación al reconocimiento de la igualdad:

Si es la educación la que nos vuelve humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas. No distribuir las vidas en distintas orillas significa la responsabilidad de salir a demostrar que la decisión de que *todos piensan* y *todos pueden pensar* es el principio de que todos pueden construir lo

común, principio asociado a la igualdad que trabaja desnaturalizando lo que de natural nada tiene (la desigualdad). (Frigerio, 2006, p.ii)

En este contexto se vuelve fundamental la figura del docente, Frigerio (2005) plantea la necesidad de interrogar las representaciones que asignan un futuro inexorable, sobre todo cuando están determinadas por el origen socio-cultural y vinculado a un proceso de naturalización. Retoma el concepto de *Maestro Ignorante* postulado por Rancière (2003) para referirse a la postura y función del docente, la cual puede interrumpir el cumplimiento de las profecías:

Perseverante, rebelde, emancipado, el *maestro ignorante* nos recuerda que la tarea de educar es salir todos los días a *forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse*. (...) *El maestro emancipador* hace de la oportunidad, lo que iguala. Por eso es su oferta la que crea la demanda. Es su apuesta sin condición la que emancipa, es el carácter gratuito de su enseñanza y de su intento el que logra que el otro piense. (Frigerio, 2005, p.8)

En este sentido, vale destacar lo planteado por Martinis (2006b):

Urge recordar que un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se transmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. El tema es que en términos pedagógicos, el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. Es a esto a lo que los que practicamos este oficio llamamos *relación educativa*. (s/n)

En relación a este planteo, se destaca lo señalado por Frigerio (2005), al abordar la relación construida entre la noción de inteligencia y la educación y advertir sobre los efectos que producen:

Nadie duda que el concepto de inteligencia tenga impacto en educación (...) A lo largo de la historia, la relación entre inteligencia y educación ha provocado más de un malentendido y sus efectos han tenido como consecuencia, un conjunto de representaciones que definen para los sujetos lo posible y lo esperable. Pocos conceptos han estado, como la inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad. (p.3)

La autora no sólo destaca los efectos subjetivos en los actores educativos y por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que señala los efectos políticos implicados en la naturalización frente al fracaso escolar entendido como fracaso de los alumnos.

Desde esta óptica, los sujetos construyen representaciones sobre sí mismos y sobre los

demás, en las que las diferencias en los logros escolares se atribuyen a una menor inteligencia o a la falta de capacidad, lo cual contribuye con la aceptación de la desigualdad como un dato natural e inmodificable.

Hemos escuchado a no pocos padres estar convencidos que el llamado fracaso escolar de sus hijos era una consecuencia de que “no les da la cabeza”; que “la escuela”, los saberes -sean estos los de las matemáticas o cualquier otro territorio del saber-, ciertos conocimientos: “no son para *estos* chicos”. (p.3)

Frigerio (2005) advierte acerca del impacto de estas representaciones sobre las asignaciones de futuro, particularmente cuando se asocian a las condiciones socio-culturales de los alumnos, porque tienden a concebir el origen familiar, social y cultural, como un destino inexorable, lo cual contribuye en la construcción de biografías sociales anticipadas. Al respecto, reflexiona sobre el papel de la educación y sus efectos políticos:

(...) la educación no es tratable como mercancía; no puede dejarse al azar, ni contentarse con cumplir con las biografías anticipadas, resignándose a reproducir y perpetuar los lugares y las condiciones que anteceden a cada sujeto, consignándolo a un origen de cuya representación quedara preso. (p.4)

Ante esta afirmación, vale mencionar lo planteado por Puiggrós (1994), quien refiere el término de educación "(...) a aquellos procesos de transmisión de la cultura que poseen cierta capacidad de ser disruptos, de ser penetrados, de ser violentados por la contingencia. Aquellos susceptibles de engendrar fuerzas capaces de hacer historia" (s/n)¹⁶. Concepción con la que se concuerda, dado que da lugar al cambio y a la transformación.

2.3.5.2 Educación y sujeto de la educación desde el Plan FPB 2007

2.3.5.2.1 Sobre el sujeto radical

Con respecto al concepto de educación en el que se fundamenta la propuesta del FPB Plan 2007, en el apartado correspondiente a la fundamentación en el documento de presentación, se plantea una concepción liberadora de la educación, basada en los postulados de Paulo Freire.

Desde esta concepción de la educación, en el texto del plan se sostiene: "(...) la educación debe aspirar como finalidad a la liberación y ayuda, colabora para que el hombre se

16 Versión recuperada de:
file:///C:/Users/Admin/Downloads/Laeducacionlatinoamericanacomocampoproblematico-PUIGGROS%20(3).pdf

comprometa con su entorno, reconozca y luche contra las estructuras de dominación y se realice a sí mismo y con las demás personas" (s/n).¹⁷

Este enfoque de la educación, alude a la concepción freiriana del sujeto como "Hombre Radical"¹⁸. Este sujeto es "(...) aquel que sabe que no es propietario de la historia y no es tampoco un espectador; y por eso, busca unirse a otros hombres para transformarla" (s/n)¹⁹.

En este sentido, desde la fundamentación del plan FPB, la educación y el sujeto de la educación se conciben desde la capacidad de transformación, el sujeto es junto a otros, un sujeto activo y crítico, capaz de incidir e intervenir sobre las condiciones de su realidad y de superar las estructuras dominantes.

La educación concebida desde la perspectiva de la liberación difiere de la concepción reproductivista, dado que supera la visión de la educación como un instrumento que tiende a la reproducción de las relaciones sociales y de la cultura dominante y postula su función en la superación de las desigualdades e injusticias sociales.

De acuerdo con este planteo, en el que se destaca la concepción de un sujeto educativo desde su potencial creador y transformador, desde el texto del Plan se señala la importancia de superar la visión del estudiante construida desde la carencia puesto que afecta la función central de la educación y se postula la necesidad de cuestionar y problematizar esa mirada, apelando a la concepción del estudiante desde su capacidad y potencia para hacer posible los procesos educativos:

Nuestro sistema educativo necesita en forma urgente una seria reflexión y acción que recupere al sujeto de posibilidad que ha sido sustituido por el sujeto carente. Sin la recuperación de la mencionada premisa veremos seriamente comprometida nuestra posibilidad de generar propuestas educativas que favorezcan los procesos de humanización. (Ubal, 2009, p.71)

Al respecto, resulta necesario preguntar por el concepto de educación y por el sujeto de la educación implícitos en el discurso de los docentes y otros actores del plan, saber qué concepción sobre los mismos está presente en el discurso de los distintos entrevistados y en qué medida coincide con lo postulado por el plan.

17 ANEP, CERP-UTU. Resolución CERP.UTU 2008/07. Acta 149 del 20/11/2007, Montevideo.

18 La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

19 ANEP, CERP-UTU. Resolución CERP.UTU 2008/07. Acta 149 del 20/11/2007, Montevideo.

2.3.5.2.2 El sujeto de la educación desde los aportes de Pedro Figari: un sujeto con criterio propio

En consonancia con los planteos anteriores, en el Plan FPB 2007 se destaca la fuerte influencia del postulado pedagógico de Pedro Figari. El Plan retoma los aportes pedagógicos de este pensador nacional y basa gran parte de su propuesta en los principios figarianos. Desde esta perspectiva, asume los principios de la singularidad y autenticidad y propone la centralidad del sujeto, apuesta por el rescate de la singularidad, autenticidad y potencialidad de cada estudiante en el desarrollo de sus habilidades.

El modelo pedagógico de Figari tiene un fuerte postulado regionalista y americanista que se opone a la cultura imitativa y descaracterizada de su época, y en contraposición propone la producción de una cultura industrial, es decir, una cultura que sea capaz de dotar de identidad a la producción nacional (Peluffo Linari, 2006).

Para ello, propone una enseñanza que promueva el valor de la autenticidad, de la tradición y de la identidad, con la finalidad de orientar la educación hacia un arte regional con un estilo propio.

Este modelo manifiesta la clara oposición al modelo de enseñanza tecnocrático desarrollado en su época, el cual tendía a la producción de técnicos especializados funcionales a un incipiente modelo industrial fordiano.

La propia instrucción industrial no debe iniciarse (y mucho menos en estos países) por el conocimiento de la manipulación de las industrias usuales, sino desarrollando la industriosisidad del alumno, lo que, al preparar su conciencia productora, lo habilita para intervenir con criterio en esas mismas industrias, y lo dispone así a las iniciativas. De este modo puede obtenerse el artesano competente para arbitrar en cualquier emergencia, mientras que del otro se produce el operario autómatas, destinado a las mil formas de esclavización que inspira el afán de lucro de los empresarios, y esto no puede ser un anhelo social. (Figari, 2007, p.176)

Se opone por ende a la simple copia y repetición: “Se comprende que jamás podrá florecer el ingenio allí donde se le esgrima en el estrecho circuito de la repetición mecanizada de ejercicios, por más robusto que el ingenio sea” (Figari, 2007, p.108).

Por el contrario, el proyecto pedagógico de Figari considera que la identidad de la producción nacional solo es posible a través de una educación con carácter integral que promueva y fomente la capacidad productora, el “criterio propio” y el “cultivo del ingenio” en los estudiantes. De este modo, se destaca la concepción de un sujeto emprendedor y autónomo, con capacidad de reflexión y de crítica, que pueda tomar sus propias decisiones: “(...) el fin de la Escuela debe ser el de formar el criterio de los que se amparan a sus

enseñanzas, dando luz a su espíritu más bien que una manualidad, por hábil que sea” (p.34).

En su propuesta pedagógica Figari destacó el valor de la integralidad en la formación de los estudiantes, para ello trató de integrar el trabajo manual y el trabajo intelectual como elementos indisociables y le otorgó al “trabajo” la categoría de principio pedagógico.

El Plan, inspirado en estos principios, intenta promover y potenciar las habilidades de los estudiantes en torno a lo manual-intelectual entendidos como dimensiones complementarias. Esto se pone de manifiesto en la valoración del trabajo y la integralidad, los cuales delinear el perfil de la formación, así como la estructura del currículo, las metodologías y las estrategias educativas. Para Figari (2007): “Enseñar a trabajar no es enseñar puros recursos técnicos. (...) el trabajo productor requiere saber por qué y para qué se produce. La enseñanza presupone la formación de un criterio regulador, social-productor, a la vez que habilidad manual ejecutiva” (pp.176-177).

El proyecto pedagógico de Figari, no tiene por finalidad la formación de técnicos especialistas sino la formación de obreros artistas, los cuales se consideran sujetos con capacidad creadora y productora.

2.3.5.3 De la crisis del Estado-Nación a la crisis de las instituciones

Para comprender el escenario actual de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del que no es ajeno el campo de la educación, se considera relevante realizar una lectura desde el planteo de Lewkowicz (2004).

El autor postula el agotamiento de la lógica estatal y de la capacidad del estado para instituir subjetividad. Para dar cuenta de este escenario de transformación en el que el modelo de los estados nacionales se agota alude a una metáfora: el pasaje de la solidez a la fluidez. En este sentido, plantea que el pasaje a la regulación por la dinámica del mercado constituye un pasaje a la fluidez.

Desde esta perspectiva, el autor postula el agotamiento de una lógica de producción de subjetividad y objetividad en relación al Estado, lo cual no implica su desaparición como tal sino de su capacidad para producir e instituir la subjetividad:

(...) la subjetividad estatal no arraigaba en la mera existencia del Estado, sino en su ciudadanía (...) el Estado es un término importante entre otros términos de las situaciones, pero no es la condición fundante del pensamiento. El Estado no desaparece como cosa; se agota la capacidad que esta cosa tenía de instituir subjetividad y organizar pensamiento. (Lewkowicz, 2004, pp.10-11)

De acuerdo al autor, el agotamiento de la lógica estatal provoca la pérdida de su capacidad

para generar cohesión, y por lo tanto, desapareció como instancia de articulación social.

La fluidez globalizante nos sitúa en un terreno de pura facticidad en tanto no dispone una trascendencia estatal integradora, capaz de proveer sentido (...). Así, lo inédito de nuestra experiencia es transcurrir en un plano de pura facticidad –sin trascendencia ni inmanencia–(...). (Lewkowicz, 2004, p.171)

Estas transformaciones impactan en las instituciones estatales puesto que en los Estados nacionales la vida estaba estrechamente relacionada con la existencia institucional. De este modo, la familia, la escuela y la fábrica, entre otras, constituían instituciones que proveían sentido y compartían un lenguaje común. Esto les permitía a los sujetos el tránsito en distintas instituciones a la vez, a través de las cuales se producía un discurso común en el que los sujetos eran pensados y contruidos en tanto ciudadanos. En la actualidad la noción del ciudadano propia del ciudadano moderno, deja de ser eficaz convirtiéndose en inoperante aquel discurso. El cual hace lazo sólo económico, en donde la mayoría de la población queda por fuera del mismo, produciéndose una exclusión que no se circunscribe sólo a lo económico sino también a lo político y social.

2.3.5.3.1 La institución escolar²⁰ en el escenario actual

En este contexto de crisis de las instituciones educativas, y particularmente de la educación media, surge la inquietud y el interés de diversos autores, particularmente para el caso argentino, sobre los sentidos de la educación en su tramo medio. Desde esta perspectiva, se ha producido un caudal de conocimientos que intentaron comprender la realidad de las instituciones de la educación secundaria. En esta línea, a partir de los distintos estudios, se comienza a hablar de la "pérdida de sentido" (Tenti, 2003) y fragmentación de la institución escolar en el ámbito de la educación secundaria (Kessler, 2002).

Duschatzky y Corea (2009) plantean la caída del dispositivo pedagógico moderno, la cual se manifiesta en su destitución simbólica, en la pérdida de credibilidad sobre sus posibilidades de producir subjetividad, aunque no se trata de una desaparición total sino de la desaparición de algunos tipos subjetivos.

Esta destitución configura un escenario que puede ser procesado y habitado a través de tres formas de enunciación: desubjetivación, resistencia e invención.

La desubjetivación está atravesada por el sentimiento de impotencia y resignación. Esta postura implica la desubjetivación de la tarea de enseñar y de la percepción del estudiante desde la imposibilidad.

La resistencia da cuenta de la resistencia docente a abandonar las representaciones

²⁰ Se hace referencia a lo escolar en un sentido amplio.

estériles. Desde esta postura los docentes continúan aferrados a representaciones y concepciones que no permiten la comprensión de la situación actual. “Los docentes nos dicen lo que ya no son y ese “no ser” revela en consecuencia un ser que fue instituido, un ser histórico y no una esencia pervertida en su verdadero ser. Si los estudiantes ya no son lo que eran, esto es así porque las condiciones institucionales perdieron su eficacia” (Duschatzky y Corea, 2009, p.87).

Finalmente, la postura de invención apela a la posibilidad de producir nuevas formas de intervenir con la realidad que se presenta, nuevos modos de habitar la situación.

2.3.5.3.2 De otras formas de ser Escuela: De la institución escolar a la Escuela Galpón

Toda institución implica la función de reproducción, la cual de acuerdo a Lewkowicz, sólo es posible en la medida en que se reproducen sus condiciones de posibilidad. Ante el agotamiento de la lógica estatal, las condiciones de existencia de las instituciones dejan de tener el respaldo del Estado en tanto meta-institución, por lo cual la reproducción de estas condiciones ya no es posible y esta alteración implica:

(...) el desfondamiento del Estado, la descoordinación de las organizaciones, la destitución de la metainstitución que proveía las condiciones de reproducción y el requisito de reproducción, es decir, simultáneamente la exigencia y la posibilidad de que los términos que la pueblan se reproduzcan. Entonces, no estamos en la ruina de las instituciones, en la crisis de las instituciones, sino en el agotamiento de lo institucional mismo por desfondamiento de su condición estatal metainstitucional. (Lewkowicz, 2004, p.4)

Esta situación comprende el agotamiento del Estado-Nación en tanto productor simbólico de los sentidos que permiten el lazo social. El agotamiento va de la mano del desfondamiento de las instituciones del Estado, entre ellas la institución escolar: “Sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general- ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser” (Lewkowicz, 2008, p.30).

De acuerdo al autor, en este escenario, maestros, alumnos, directores y familias sufren la destitución y la fragmentación en un clima de anomia que no les permite la producción de un orden. Se produce así la existencia de las instituciones sin el respaldo de la meta-institución estatal, esta existencia sin sostén estatal produce al interior del espacio escolar un tipo de funcionamiento que el autor describe con la metáfora del galpón:

La velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones, nacidas para operar en terrenos sólidos. De esta manera -sin función ni capacidad apriori para adaptarse a la nueva dinámica-, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. (Lewkowicz, 2004, p.32)

A diferencia de las instituciones del Estado-nación que disponen de reglamentos, de instituidos y que producen lazos, el *galpón* carece de cohesión tanto lógica como simbólica. En este contexto, el autor sostiene que en el galpón no se producen las condiciones que garantizan un encuentro, una representación compartida sino que lo que se produce es la coincidencia de los cuerpos en un mismo espacio físico, en el cual cada sujeto construye su propia escena.

Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que no tienen "nivel". En definitiva, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. (Lewkowicz, 2008, p.33)

Desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes que llegan a la institución escolar actual, se caracterizan por la ausencia de habilidades que se espera que posean, ante lo cual Lewkowicz cuestiona si esta queja instalada en el discurso de los docentes manifiesta la existencia de otras condiciones y subjetividades diferentes a las supuestas desde la postura docente.

La experiencia de los sujetos en las diversas instituciones produce marcas subjetivas en las que se basan las instituciones a las que arriba: "De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras" (Lewkowicz, 2008, p.34).

Las diversas instituciones constituyen diversos dispositivos, los que tienden a la producción de subjetividad, apoyada en última instancia por el Estado-nación, lo cual permite la suposición de las operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes. Sin embargo, el autor postula que en el contexto de agotamiento de la lógica estatal y de la subjetividad institucional, la subjetividad que pasa a predominar es la subjetividad *mas mediática*: "Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real" (Lewkowicz, 2008, p.35).

El agotamiento del Estado-nación manifiesta su incapacidad para articular simbólicamente a las distintas situaciones, dado que al no contar con una ley trascendente cada situación

elabora sus reglas, y esto puede provocar la contradicción dado que las reglas no se pueden transponer de una situación a otra porque las reglas se implementarán de acuerdo a cada situación con el objetivo de poder habitarlas.

Desde esta perspectiva, el aula de la escuela-galpón es entendida como una situación y no como parte de una institución, en ella no funcionan leyes trascendentales que regulan las situaciones de manera anticipada, sino que las reglas son puestas en práctica para poder operar y habitar la situación en el momento dado. Por este motivo el autor sostiene que en las escuelas galpón la regla es inmanente, temporal y precaria, no es posible suponerla de antemano.

2.3.5.3.3 De otras formas de habitar el salón de clases: de la Subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática.

El estudiante que llega no solo no es el esperado sino que presenta una forma de ser y estar percibida como diferente desde el mundo adulto, una subjetividad forjada a punto de partida de otras condiciones socio-culturales y de otro contexto histórico.

Al respecto se destaca la definición de subjetividad planteada por Corea (2008), quien plantea que la subjetividad:

Es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real *operaciones*. Y digamos, (...) que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. (p.48)

La autora plantea que los dispositivos institucionales exigen a los sujetos una serie de operaciones subjetivas para poder permanecer en ellos, y en este sentido afirma: "la subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión" (p.48). Desde esta perspectiva, Corea (2008), identifica diversos tipos de subjetividades, los cuales responden al dispositivo institucional que los instituye.

Al respecto distingue la subjetividad pedagógica como aquella que responde al dispositivo escolar, apoyada en una lógica estatal que le otorga solidez. Las operaciones de los dispositivos del estado producen construcciones del orden de la memoria, el saber y la conciencia.

En contraposición a esta subjetividad basada en la lógica estatal, identifica la subjetividad mediática o informacional que responde a la lógica de la fluidez e inmediatez, y se configura de manera inestable y precaria.

La subjetividad pedagógica se instituye a través de diversas prácticas en las que el sujeto realiza un conjunto de operaciones. Estas operaciones comprenden la memoria, la atención, concentración, entre otras, siendo la memoria una de las operaciones más alentadas desde el dispositivo escolar porque constituye una de las condiciones materiales en las que se basan las operaciones que exige el discurso pedagógico.

Por el contrario, el discurso mediático no requiere memoria, ni concentración o interioridad, sino la exterioridad y el descentramiento. La subjetividad informacional, según la autora, se produce prescindiendo de la conciencia, los estímulos son tan veloces que no hay tiempo para procesarlos, prima la imagen como estímulo pero no como mensaje, la información se presenta a través del exceso, la velocidad y la saturación.

En condiciones de fluidez nada deja marca, todo se siente pero no hay capacidad de intelección. La saturación sería la experiencia de un sensorio totalmente saturado pero a una velocidad tal que la conciencia no puede percibir de qué se trata. La experiencia del aburrimiento, de la superfluidad, de la saturación sería, entonces, la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, no traza, que no deja huella. En este medio tan fluido cualquier operación que introduzca a un sentido, que anude, que cohesione, es una operación subjetivante. (Corea, 2008 p.68)

2.3.5.4 Educación, Habitus y prácticas

Resulta pertinente aludir a la noción de Habitus planteada por Bourdieu (1970) para poder pensar la situación y el lugar de los docentes en el escenario actual en el que ejercen sus prácticas.

El autor define al habitus como:

(...) sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p.86)

Se trata de la interiorización de las disposiciones y estructuras sociales externas, que dan lugar a determinadas formas de ser y actuar. Las percepciones y representaciones tienen una función estructurante.

El habitus en tanto interiorización del exterior es el punto de referencia a partir del cual el sujeto define sus acciones ante las nuevas situaciones. Desde este enfoque, las prácticas y

las representaciones que se generan por el habitus, según Bourdieu (2007) son el resultado de un sentido práctico.

Desde esta perspectiva, tomando como referencia la noción de habitus es posible ubicar un marco de referencia para concebir las prácticas docentes, dado que desde la perspectiva de Bourdieu (1970), el habitus constituye un principio a partir del cual el sujeto organiza sus prácticas y representaciones.

Las respuestas de los sujetos ante las situaciones emergentes se producen de acuerdo a un habitus que se generó a punto de partida de determinadas condiciones sociohistóricas, tales respuestas generadas ante otras condiciones requieren por lo tanto una necesaria referencia al pasado y al presente.

De este modo, ante cada nueva situación a la que se enfrenta el sujeto, es posible apelar a los modelos de resolución internalizados, los cuales actúan como un sentido práctico y le permiten al sujeto generar una respuesta práctica ante las situaciones nuevas:

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007, pp.88-89)

Las representaciones y las prácticas de los docentes implican la referencia a un habitus escolar generado a partir de otras condiciones históricas y sociales, que incide sobre su posicionamiento con respecto a la concepción sobre el ser alumno y el ser docente, sobre la relación entre ambos y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es a punto de partida de este habitus escolar que los docentes producen sus prácticas, intentando generar respuestas a las nuevas situaciones educativas, producidas al interior del espacio escolar de otro contexto sociohistórico.

Puiggrós (2006) toma la noción de Habitus para definir al sujeto pedagógico, el cual se refiere: "a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...)" (p.30).

El sujeto pedagógico alude a la relación pedagógica y comprende tanto al educador como al educando: "Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un currículum, manifiesto u oculto" (Conil, s.f, p.235).

Desde esta perspectiva, Puiggrós (1994) plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje

tiene como principio regulador el "habitus de clase".

El proceso pedagógico se produce en un campo de lucha por la hegemonía, donde el habitus corresponde a la pedagogía dominante, en este sentido sostiene:

En la pedagogía moderna, la instrucción pública domina sobre otras formas posibles del vínculo pedagógico, luchando cada día para que los alumnos se sometan a sus rituales, acepten la versión oficial de la historia, memoricen los métodos ya elaborados para resolver problemas matemáticos y repitan la rutina ceremonial en el trato con los adultos. Se trata, sin embargo, de una lucha: la tensión que denuncia la presencia de una tenaz disputa ene. Interior [sic] del proceso educativo se reconoce con solo entrar a cualquier clase escolar o universitaria. (1994, p.7²¹)

Desde este enfoque la autora sostiene que el docente continúa obligado a adoptar un marco normativo institucional obsoleto, el cual en lugar de adecuarse al nuevo escenario, aumenta su rigidez, reproduciendo modelos académicos descontextualizados: "La escuela secundaria es el mejor ejemplo de la creciente pérdida de legitimidad de un orden pedagógico que responde a un sujeto caduco. (...) El sujeto pedagógico moderno está cumpliendo con ineficacia su función de mediación" (1994, p.7). Ante esta situación, Puiggrós (1994) destaca el lugar y la función de la educación en tanto puede ser agente de reproducción o transformación.

2.3.5.4.1 Sobre el Ser alumno

Aproximarse a las construcciones discursivas acerca de los estudiantes que realizan su formación educativa en el plan FPB-2007, requiere una aproximación a los tratamientos y abordajes que ha recibido el sujeto en el campo de la educación, puesto que el discurso de los docentes se producirá en relación a determinados constructos, supuestos y expectativas. En este sentido, es fundamental hacer referencia al proyecto escolar de la modernidad y a la noción del sujeto producido desde el discurso moderno. Este sujeto está basado en el modelo cartesiano y se caracteriza por ser un sujeto racional y consciente de sí mismo, al decir de Pineau: "Sobre este sujeto con estas características -único, esencial, preexistente, soberano, completo, compacto, racional, planificador, activo, autocentrado, limitado, idéntico a sí mismo, etc- es donde se llevará a cabo la educación moderna" (Pineau, s/f).

Es en referencia a esta noción de sujeto que se produce el discurso pedagógico moderno, donde la educación será la encargada de humanizar al hombre por medio del desarrollo de

21 Versión disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I2ILNG2pJMJ:eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/189957/mod_folder/content/0/Laeducacionlatinoamericanacomocampoproblematico-PUIGGROS.pdf%3Fforcedownload%3D1+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy

la razón. Siendo la escuela, la forma educativa capaz de asumir el concepto de educación de la modernidad (Pineau, 2001).

En este sentido, resulta fundamental destacar el carácter socio-histórico del sujeto de la educación, y dar visibilidad al ser alumno en tanto constructo.

Al mismo tiempo es necesario recordar que los estudiantes que transitan por el sistema educativo, en su nivel primario y secundario, son niños, adolescentes y jóvenes, los cuales también constituyen constructos, son sujetos construidos socialmente y por ello es necesario advertir, tal como sostiene Terigi que: "(...) un niño y un alumno, un adolescente y un estudiante, no son equivalentes" (Terigi, 2009, p.16) sino que se trata de sujetos cuyas características son productos socio-históricos.

Al hablar de alumno se trata de un sujeto que se define con relación a un otro, llámese maestro, docente o profesor, tratándose de figuras con roles distintos y diferenciados sobre los que recaen distintas expectativas.

De acuerdo con Carina Kaplan (2006): "El ser alumno es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción y expectativas de los demás" (p. 46). Se plantea así, no sólo la definición en función de un otro, sino la importancia de ese otro -docente- en tanto sus expectativas tienen efectos en la definición de identidad.

Las representaciones y expectativas construidas en torno al ser alumno se remontan a los orígenes de la institución escolar, al mandato moderno de la igualdad concebida como homogeneidad y al formato escolar erigido en función de dicho mandato.

En este sentido, Stevenazzi plantea que: "Los formatos escolares son los que imprimen una determinada lógica de ser docente y alumno en la escuela y reside allí una parte importante de las transformaciones que debemos operar en la educación" (s./d).

Las lógicas sobre el ser alumno se construyeron desde la perspectiva de una pedagogía *normalizadora* (Puiggrós, 1994). El discurso pedagógico hegemónico del modelo educativo moderno de los Estados-Nación, creó una norma general a partir de la cual se encargó de medir y de clasificar a los alumnos. Quienes no cumplían con las conductas esperables, se consideraban sujetos desviados, anormales. Como consecuencia, en un mismo acto, el discurso pedagógico normalizador produce al diferente y lo excluye. Al decir de Dussel (2004):

En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confine a los "anormales" en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los "desviados": "deficientes", "anormales", "dis-capacitados". Todos estos calificativos sólo adquieren sentido cuando se los compara con un individuo "normal". (Dussel, p.317)

De acuerdo con Pineau el proyecto escolar de la modernidad recibió aportes del positivismo, cuya influencia en la pedagogía moderna se manifestó en la necesidad de cientificidad de las propuestas educativas y en la recurrencia al biologismo para el abordaje y comprensión del hecho educativo:

La pedagogía fue reducida a la psicología, y esta a su vez a la biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución (...). (Pineau, 2001, p.44)

La recurrencia a la biología, provocó el predominio del discurso médico y psicométrico apoyado en el darwinismo social, lo que influenció la concepción deficitaria de los sujetos socialmente excluidos y de quienes presentaban problemas de conducta, quienes se consideraban no aptos al medio. Según Pineau (2001), desde este enfoque se entendió que: "La única forma de evitar los estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas" (p.45).

2.3.5.4.2 Sobre el ser alumno hoy

De acuerdo con Tenti Fanfani (2012), los estudiantes que hoy recibe la EMB son más numerosos y además son diferentes a los estudiantes que ingresaban a las instituciones educativas décadas atrás:

Mientras que en el interior de las instituciones escolares clásicas solo existían alumnos (es decir, predominaba en forma excluyente este rol por sobre todos los otros que conformaban la condición infantil o juvenil), hoy las otras identidades (culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas, etc.), también "entran" y se hacen sentir en las instituciones del sistema escolar. (2012, p. 191)

Por su parte, Lewkowicz (2004) plantea que las instituciones se sostienen en un conjunto de supuestos, la institución escolar necesita suponer la existencia de marcas previas, lo cual produce un presupuesto sobre el tipo de sujeto que espera, el cual no coincide con el sujeto que llega a la institución:

Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su

conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución. (2002, s./n²²)

Este desencuentro entre el sujeto que se espera y el sujeto que llega, vuelve necesaria la acción de los agentes institucionales, quienes enfrentan la tarea de realizar una serie de operaciones que permitan habitar las nuevas situaciones institucionales.

En relación al desencuentro entre los sujetos que esperan y los que llegan, vale destacar el planteo realizado por Corea (2008) cuando hace referencia a la percepción del deterioro en relación al rendimiento académico: "La idea de deterioro alude a la traición de una expectativa: la del dispositivo escolar, que construye ese horizonte de expectativas a la espera de un ideal" (p. 88).

Desde esta perspectiva el deterioro va de la mano con la decepción, la cual da lugar a la queja, que lleva al docente al intento de recuperar lo perdido, aferrarse a lo conocido, insistir en su retorno y esto no permite pensar la situación desde lo nuevo, desde una postura de invención.

En esta misma línea Brito (2009) destaca la persistencia de algunos principios pertenecientes al programa institucional moderno orientados por la lógica del control social. Según la autora: "Desde aquí, las categorías «alumno» o «profesor» respondían a ciertos atributos esperados en la escena escolar y, así, la relación entre estos se pretendía objetiva, esto es, regulada por los principios institucionales que sostenían tales categorías" (p.143).

Brito (2009) sostiene que tales principios se mantienen en el imaginario docente, en particular con relación a las expectativas sobre los alumnos, lo cual genera una notoria distancia entre "una identidad prescriptiva de joven / alumno y otra real" (p.146), es decir entre los atributos que los docentes consideran que debe caracterizar a un buen alumno y cómo piensan los jóvenes que efectivamente concurren a la educación secundaria.

En el marco de una investigación acerca de la mirada de los docentes sobre los alumnos, Brito señala que en la definición de «buen alumno», la característica más reconocida por los docentes es la demostración del esfuerzo, la cual daría cuenta de una actitud esperada en la escena escolar: "«Demostrar esfuerzo» parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la gramática escolar, un comportamiento necesario para asumir la condición de alumno (...) (Brito, 2009, p.144).

Contrariamente al esfuerzo como actitud valorada, los docentes señalan la irresponsabilidad o comodidad como atributos comunes en los jóvenes, lo que Brito asocia a la influencia de las estigmatizaciones sobre la juventud en la actualidad, que es acusada de una pérdida de

22 * Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002; publicada en:
<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/lekwowitzfragil.pdf>

valores: "Desde esta perspectiva, la opinión social sostenida en la comparación generacional califica y generaliza la ausencia de ciertos atributos en una categoría abstracta de juventud, sin articulación con los sujetos reales" (Brito, 2009, p.146). De acuerdo a la autora, esta preconcepción sobre la juventud constituye una etiqueta que genera efectos en la calificación de los docentes hacia los alumnos.

Por otra parte, para los docentes la distancia establecida entre el alumno prescripto y el alumno real se debe a motivos extraescolares, localizados particularmente en el contexto familiar, debido a la pérdida de referentes en el ámbito de la familia (Brito,2009).

De este modo, los docentes tienden a interpretar a los jóvenes con una mirada retrospectiva, lo que tiende a la comparación y provoca que la juventud sea concebida desde la pérdida de los valores del pasado, es decir, desde una carencia, cuya explicación desde el punto de vista de los docentes, reside en una anomia social generalizada con efectos en el ámbito familiar y escolar: "Con las expectativas opacadas, y lejos del ideal del "buen alumno", la abulia, el desinterés, la desmotivación parecen ser los rasgos que definen y presentan a los alumnos de hoy" (Brito, 2010, p.50).

2.3.5.4.3 Sobre el Ser docente

La ampliación de la cobertura de la educación media implicó procesos de masificación y universalización que produjeron la inclusión de adolescentes y jóvenes de los sectores más vulnerables de la sociedad, quienes históricamente fueron excluidos de este tramo medio de la educación. Este proceso significó el ingreso de una diversidad de situaciones sociales que irrumpieron en el espacio escolar.

Este escenario presenta un nuevo desafío a la institución educativa y a sus actores, quienes deben enfrentar problemáticas que trascienden el ámbito educativo. De acuerdo con Kaplan (2006): "por eso es frecuente y entendible, que muchos docentes señalen con un dejo de angustia que *"no nos han preparado para esto"*" (p.11).

Esta expresión tantas veces escuchada en el ámbito de la enseñanza no da cuenta de una queja sino de una situación de malestar atravesada por los docentes en un contexto de crisis más amplio que los trasciende y que implica la pérdida de determinadas condiciones institucionales, sociales y culturales que daban lugar al ejercicio docente y a las prácticas dentro de esquemas y modelos conocidos.

A respecto, Brito (2009) señala que el discurso de los docentes sobre la escuela secundaria está atravesado por un sentimiento de nostalgia, situación a la que se le agrega el hecho de realizar un trabajo que recae sobre la iniciativa y voluntad del docente y sobre sus posibilidades personales:

Algo, o más bien bastante, de esta tarea parece haber cambiado y hoy son otros los sentidos asignados al trabajo de enseñar. Encontrando un punto de partida en la contención material y/o afectiva de la que parecen necesitar los alumnos –los nuevos alumnos– ser profesor de la enseñanza media en la actualidad supone ubicarse en un campo de acción caracterizado por una baja estabilidad. (p.143)

De acuerdo con Brito (2010), en la actualidad las instituciones escolares enfrentan una situación de devaluación educativa que implica nuevas escenas de lo escolar. En la nueva escena escolar, la crisis social es reflejada y representada por los jóvenes, quienes llevan a cabo el cuestionamiento de la institución educativa, corporizando la tensión entre el espacio social y el escolar: "(...) esto se manifiesta en el choque entre aquello que los profesores tienen para ofrecer -el conocimiento-y que los alumnos parecerían no estar dispuestos a recibir. Un desencuentro entre motivaciones parece obstaculizar lo esperable en la escena escolar" (p.49).

El desencuentro que se produce entre los docentes y los jóvenes, y la ausencia de motivación y de interés por aprender el saber que el docente posee, es atribuido a la falta de conocimientos mínimos con que los estudiantes llegan al nivel de la educación media y también se atribuye a la cultura facilista y de la inmediatez en la que están inmersas las nuevas generaciones en desmedro del esfuerzo que los docentes valoran e identifican como atributo positivo del buen alumno.

Esta falta de valoración hacia el conocimiento que el docente tiene para ofrecer afecta la figura del docente, dado que esa valoración constituía la base para la construcción de la autoridad del docente en la escuela moderna.

Vale destacar el planteo realizado por Dubet (2007) con relación a la crisis de lo que denomina el programa institucional moderno, situación a la cual concibe como el declive de las instituciones. El autor se refiere a la crisis a nivel de los roles ocasionada por la pérdida del sostén simbólico ofrecido desde la institución escolar. Esta situación provoca que sea el docente el encargado de construir el marco simbólico de su tarea:

No sólo hace falta adaptarse a los alumnos percibidos como cada vez más dispares, sino que este trabajo ya no está sostenido por el dispositivo simbólico de la institución. (...). Le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizando aquello que, a falta de otro concepto llamamos su personalidad. Ahí donde la subjetividad del maestro desaparecía tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo y un agotamiento puesto que la clase ya no es una rutina. (p.57)

En esta línea, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que antes las instituciones se apoyaban en normas y en valores que las trascendían, y por lo tanto, los roles al interior de las mismas, predominaban sobre la personalidad de los sujetos, quienes se apoyaban en tales principios. En cambio, ante el declive de las instituciones, los puntos de apoyo en los que se basa el docente son otros, puesto que el rol se debilita y predomina la relación:

Ahora, las relaciones *interpersonales* se han colocado a la vanguardia de la escena y, en los momentos en que antes se apelaba a la autoridad, hoy se insiste con acortar las distancias, contar con un conocimiento profundo del alumno, generar vínculos afectivos (...). (Abramowsky, 2010, p.92)

El docente se enfrenta a la difícil tarea de legitimar su rol, ello requiere la introducción de normas que sostengan su ejercicio docente, es decir construir la necesaria autoridad que requiere su rol, es entonces cuando apela al afecto para dar consistencia a las reglas producidas. Al respecto, Abramowsky (2010) plantea:

(...) podríamos pensar que el afecto que el maestro inyecta al vínculo establecido con sus alumnos funciona como una vía para alcanzar una *legitimidad* que antes venía dada -y que se apoyaba en una autoridad docente preexistente- y hoy debe ser construida. Es decir, la *afectivización* sería una herramienta de *legitimización* del rol docente. (p.112)

En este sentido, vale destacar lo planteado por Brito (2009) al respecto de las lógicas que definen la figura del docente en la educación secundaria, las cuales se originaron en un escenario escolar diferente y dificultan la posibilidad de pensar alternativas ante los nuevos escenarios y las nuevas generaciones:

Aún con la evidencia inexorable del cambio en el escenario escolar donde otros jóvenes y adolescentes integran las aulas –diversos, con nuevos y variados vínculos con el conocimiento y lo cultural, afectados por los profundos problemas sociales y económicos que viven sus familias–, son los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria los que, en tanto recursos disponibles, orientan las lecturas e intervenciones cotidianas. Una tarea que, sostenida en lo individual, resulta desgastante. (p.156)

2.3.5.4.4 Entre la revinculación y la posibilidad: El vínculo educativo

Para que se instaure la relación pedagógica como una relación entre dos mediatizada por el saber es necesario que se instale una relación de transferencia, tanto con el saber como con quien es portador de ese saber.

En estas condiciones la intervención pedagógica es capaz de producir efectos porque existe un sujeto al que se le supone el saber y porque el saber constituye un valor simbólico. Esto es posible cuando el saber se ubica en un entorno regular y sólido, pero en condiciones de fluidez, se produce un cambio de las condiciones en el que priman la disolución de los contextos estables. En estas condiciones, en las que se juega un proceso de destitución del saber, se vuelve esencial la confianza como atributo del vínculo:

Cuando no hay un sentido institucional donde apoyarse, la confianza deviene indispensable. La pregunta es entonces cuál es el tipo de operaciones que generan la confianza necesaria en el otro para llevar adelante la tarea.

En las condiciones actuales la confianza se orienta a la capacidad configurante del pensamiento, confianza en la potencia del pensamiento con otros. (Corea, 2008, p.80)

El docente como representante de la institución educativa le ofrece al estudiante un vínculo con el saber, si esta oferta cobra valor y sentido para el estudiante, da lugar a la demanda y esta demanda propicia el vínculo educativo. De acuerdo con Hebe Tizio (2003, p. 172) el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo, este se tiene que reinventar. En este vínculo, interviene alguien que ofrece a un otro un objeto que puede capturar su deseo, este alguien se llamará agente.

Este objeto ofertado constituye un significante pues produce significados en quien lo recibe, desde esta perspectiva se puede pensar al docente como agente, quien oferta el saber a un estudiante que se posiciona como demandante de ese saber.

Resulta pertinente repensar el lugar del vínculo educativo al interior de la institución educativa actual, en la que el objeto de saber ofertado hacia los estudiantes ha perdido el valor, el interés y la motivación por el aprenderlo.

Pensar en qué sucede en el encuentro entre estudiantes y docentes, quienes ya no se sostienen en los roles y lógicas institucionales del programa moderno y deben apelar a las cualidades individuales y a las lógicas del relacionamiento y de la interacción ¿es posible hablar de vínculo educativo en esta situación?

En momentos en que los docentes se enfrentan a diversas necesidades y problemáticas sociales que se reflejan en el aula, en los que deben dirimir entre lograr y sostener la motivación de sus estudiantes, enseñar los contenidos programáticos y contener las

demandas que no refieren a lo curricular. Los alumnos por su parte, inmersos en un clima social de fragmentación, exclusión, fragilidad de los soportes afectivos dados por la familia y la comunidad, enfrentados a un modelo pedagógico normativo que no contempla su subjetividad y que lo aloja bajo rótulos y etiquetas, deviene en un ser ajeno y extranjero. En este contexto resulta difícil sostener una oferta y motivar la demanda, es decir establecer el vínculo educativo.

3 PARTE III: Metodología

3.1 Diseño metodológico

El proceso de investigación se basó en un abordaje cualitativo. Desde esta perspectiva, se concibe a la realidad como una construcción social a partir de las interpretaciones subjetivas de los sujetos. En este sentido, para acceder al conocimiento de la realidad, los métodos cualitativos privilegian la interpretación de la subjetividad y de los productos de la interacción, lo cual orienta la atención del investigador hacia el contexto y el discurso de los sujetos. Según Castro (1996): “El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas” (p.64).

Si bien dentro de la investigación cualitativa se presentan diversas corrientes, de acuerdo con Sandoval (2002):

(...) son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p.34)

Por otra parte, es importante destacar que:

(...) el significado de una ciencia, de una teoría, de un método, de una investigación, no se comprende si no se esclarece el fondo epistemológico sobre el cual se sustenta; el conocimiento científico no tiene fundamento en sí mismo, depende de otro discurso que lo legitima: una epistemología, un paradigma. (Martínez, Ríos, 2006, p.117)

En este sentido, se destaca la tradición fenomenológica, la cual rescata la dimensión de la vivencia como: “(...) un conjunto fragmentario y abierto de diferentes aquí-y-ahora en el cual todos estamos inmersos, que es el sentido socialmente construido y compartido a partir del cual podemos reflexionar, pensar, hacer ciencia, lo que queramos, menos destruirlo” (Ávarez Pedrosian, 2010, s/n)²³.

23 Texto extraído de Álvarez Pedrosian, E. (2010) Tras la exploración de lo cualitativo y singular. Fenomenología, hermenéutica y más allá. En Rasner, J. (comp..) De la epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales. UCEP-UdelaR, Montevideo, pp. 69-137.

Disponible en: <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com.uy/2009/12/tras-la-exploracion-de-lo-cualitativo-y.html>

En este marco, se apela al planteo de Berger y Luckmann (1996), quienes desde una perspectiva fenomenológica sostienen que la realidad es una construcción social.

Esta concepción subjetiva de la realidad le otorga otro lugar al lenguaje y a los significados en la interacción y en la construcción de lo real. En efecto, al tratarse de sentidos socialmente compartidos, el lenguaje es constructor de realidades.

Desde este enfoque es importante conocer los significados que se construyen en el encuentro con el otro, en el cual a través del intercambio de percepciones y vivencias, se produce la construcción de nuevas significaciones.

En esta línea, se encuentra el planteo de Jerome Bruner desde una perspectiva psicocultural. Bruner sostiene que el lenguaje crea la realidad, además de transmitirla. En este sentido, postula la unión entre el decir y el hacer, y por ello plantea:

Una psicología sensible a la cultura (especialmente si otorga un papel fundamental a la psicología popular como factor mediador) está y debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron. También se ocupa de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué. Y por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo. (Bruner, 1991, p.31)

Por lo tanto, los sujetos no solo reproducen las categorías socioculturales que tienen interiorizadas, sino que las recrean de manera constante en un proceso discursivo en el cual le otorgan sentido a sus acciones y a su mundo.

Este enfoque se complementa con el papel del discurso en los procesos sociales, el cual desde la perspectiva constructorista es concebido como una acción y en interacción. En este sentido es posible hablar del discurso como una práctica social en la que el lenguaje es utilizado para desarrollar las acciones en el contexto de las interacciones sociales (Gabbiani y Madfes, 2006).

Desde esta perspectiva, el discurso implica la alusión al contexto, decir y hacer se implican mutuamente, esto da cuenta de "(...) una concepción del discurso como forma de acción inherentemente interactiva, orientada (en el tiempo y hacia un fin), contextualizada, regida por normas y captada en el interdiscurso" (Gabbiani, 2013, p. 61).

3.1.1 Tipo de investigación

El carácter de la investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, puesto que el Plan FPB 2007 constituye una política educativa relativamente reciente en la EMB, y por lo tanto poco estudiada.

De este modo, el proceso de investigación se orientó a explorar la tendencia discursiva de

los docentes para conocer la imagen y el significado que construyen sobre los estudiantes que ingresan al Plan.

En este sentido, la investigación puede aportar líneas de pensamiento para comprender el proceso de revinculación y desvinculación de los estudiantes, contribuyendo en el estudio de la problemática educativa que enfrenta la Educación Media Básica en nuestro país.

3.1.2 El Diseño de investigación

El diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser abierto y flexible, rasgo que le otorga especificidad en el estilo de investigación, lo cual es el resultado del carácter inductivo de su estrategia. No se caracteriza por la aplicación de un método particular, ni por el seguimiento de un diseño previamente determinado, por ello:

(...) es preciso distinguir la investigación cualitativa como un proceso que va de lo abstracto de la teoría a lo concreto del dato para luego reformular la teoría, como propone la dialéctica, pero que no duda en regresar de nuevo al campo y al gabinete para alimentar este proceso las veces que sea necesario. (Denman y Haro, 2000, p.40)

De este modo, se puede afirmar que “Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible” (Sandoval, 2002, p.41).

Por otra parte, la indagación discursiva se sustentará en los aportes teóricos provenientes de las perspectivas construccionistas, las cuales permiten el entrecruzamiento entre significados, discurso y acción y aportarán a la comprensión de las tendencias discursivas presentes en los entrevistados, las que configuran prácticas y acciones con relación al proceso educativo.

Para la consecución de los objetivos propuestos el diseño de la investigación respondió a una estrategia basada en el Estudio de Caso, dado que abordó lo sucedido entre docentes y estudiantes de un plan de estudio específico como el FPB 2007 en la realidad de un centro educativo particular.

Se consideró el diseño más adecuado a los fines de la investigación, dado que el objetivo del estudio de caso no es la generalización sino el conocimiento de lo particular (Stake, 1998).

El estudio de caso constituye un proceso por medio del cual se estudia e interpreta una situación social específica que puede aportar conocimiento desde la particularidad del caso en un contexto real.

Dicha elección se fundamentó en el hecho de que para conocer y comprender la

construcción discursiva sobre los estudiantes resultó más adecuado indagarlo desde la realidad concreta de un centro educativo particular, lo cual permitió profundizar la comprensión de los significados construidos. En este sentido, se buscó realizar la investigación en una Escuela Técnica del área metropolitana con Plan FPB 2007, tomando como sujetos de la investigación a los docentes de este Plan.

3.1.3 Técnicas y fundamentación

De acuerdo a los objetivos propuestos, se pretendió realizar una exploración desde diferentes perspectivas con la finalidad de lograr un conocimiento más amplio en relación a los significados construidos sobre los estudiantes del Plan FPB 2007. Desde este enfoque las técnicas seleccionadas para realizar la investigación fueron la Entrevista semi-estructurada y el análisis de documentos. Apelando a la triangulación de técnicas y de sujetos para establecer criterios de validez y confiabilidad.

3.1.3.1 Entrevista Semi-estructurada

Se considera que la entrevista constituye una técnica adecuada al proceso de investigación, para conocer y recoger el discurso de los docentes y de otros actores del plan, siendo fundamental en la aproximación a los significados que se construyen acerca de los estudiantes.

El yo de la comunicación en la entrevista no es, pues, simplemente un *yo lingüístico* (...) sino un *yo especular* o directamente *social* que aparece como un proceso en el que (...) el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del *otro generalizado*, esto es desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece. (Alonso, 1995, p.226)

En el encuentro con los docentes, estos realizan un despliegue de discursos en los que relatan sus percepciones, opiniones, concepciones y reflexiones dadoras de sentido a su quehacer práctico en relación a sus estudiantes, es decir que no se limitan a la descripción de la experiencia sino a su explicación.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas cuya pauta se elaboró de manera previa al ingreso al campo.²⁴

Se diseñaron preguntas de carácter abierto que permitieron el despliegue de la experiencia y las perspectivas de los entrevistados sobre la temática investigada. En el transcurso de la

²⁴ Las pautas de entrevistas figuran en ANEXO C

entrevista se introdujeron nuevas preguntas que permitieron aclarar y profundizar el contenido de las ideas expresadas.

Antes del trabajo de campo se definió la importancia de realizar las entrevistas a dos tipos de informantes con la finalidad de obtener una visión más amplia sobre los estudiantes del Plan FPB, y de trascender la visión limitada al espacio de aula.

En este sentido se planificó la realización de entrevistas al cuerpo docente por un lado, y a educadores y a la dirección escolar, por el otro, lo cual otorgaría la diversidad de miradas desde distintas posiciones y roles.

A estos efectos se elaboraron dos pautas de entrevistas, las cuales poseen preguntas en común, que recogen la información que compone las categorías de análisis, y algunas preguntas diferenciadoras, unas aluden a tareas propiamente docentes y otras a acciones de carácter general a nivel del centro.

Se realizaron entrevistas a trece docentes de un total de diecisiete.

Los docentes entrevistados fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión para conformar la muestra, que se expondrán más adelante.

Además se consideró como segundo criterio orientador la cantidad de tiempo que se desempeñaban como docentes en el plan, estableciendo como criterio un mínimo de tiempo de un año lectivo, bajo el entendido de que es un tiempo prudente para conocer el Plan y generar una opinión sobre este y sus estudiantes.

Los docentes que no fueron entrevistados se debió a distintos motivos: por antigüedad en el plan inferior a un año y por licencia por enfermedad.

En el caso de una docente de taller, en un principio se manifestó de acuerdo con la entrevista pero luego de recoordinar la realización de la misma en tres oportunidades (por motivos de la profesora) y de volver a manifestar los objetivos de la investigación y las características de la participación, la docente manifestó su decisión de no participar.

Con respecto a los informantes no docentes, surgieron algunas imprevistos en relación a la propuesta inicial en la que se había definido entrevistar a la dirección escolar y a la educadora del grupo.

El ingreso al campo se produjo luego de obtener la autorización del CETP, lo cual provocó que el acercamiento al campo se realizara durante el último trimestre del año lectivo.

Al momento de llegar al campo, la referencia de la dirección estuvo representada por el coordinador escolar, quien tenía horas de apoyo a dirección y era quien estaba presente en el turno estudiado. Con respecto a la dirección, se encontraba haciendo uso de licencia extraordinaria, (la cual era momentánea), ante esa situación y con el apremio de los tiempos institucionales, se ponderó la figura del coordinador como un informante calificado,

considerando que poseía una trayectoria escolar en el centro educativo superior a treinta años y un conocimiento sobre la escuela y sobre el proceso desarrollado por el plan FPB 2007 desde su primer año de implementación en el centro.

Con respecto a la educadora del plan, no fue posible la realización de la entrevista por motivos de licencia por enfermedad, ante lo cual se ponderó la figura de la adscripta referente de algunos grupos, quien también tenía antigüedad en la escuela y poseía conocimiento del plan y sus estudiantes debido a su experiencia como adscripta y como docente de taller.

Se realizó el registro con grabadora digital bajo la autorización de todos los entrevistados.

3.1.3.2 Análisis de documentos

Se recurrió al análisis de documentos, puesto que se trata de una técnica que permite obtener información relevante que aporta a la comprensión del objeto de estudio. De acuerdo con Yuni y Urbano (2006) esta técnica constituye una:

(...) estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad. (p.101)

Se realizó el análisis de información secundaria proveniente de documentos elaborados por organismos oficiales, los documentos oficiales del CETP-UTU concernientes al Plan FPB 2007, documentos sistematizados de ATD de UTU en los cuales se ponderó la información vinculada al Plan, información surgida del Proceso de Participación, Evaluación y Ajuste (PPEA) e información proveniente de la escuela técnica.

Vale destacar que la búsqueda de toda la documentación y el análisis de la misma se realizó en el transcurso de todo el proceso de investigación, siendo imprescindible en todas las etapas y momentos del mismo, tanto por la incorporación de la información oficial emergente, como por la necesidad de releer y resignificar el material recabado a la luz de nuevos datos en la medida en que se avanzaba en el trabajo de campo. Este proceso permaneció abierto durante toda la investigación, posibilitando la profundización y el enriquecimiento del proceso de análisis particularmente.

3.1.4 Universo y Muestra

En la investigación cualitativa el muestreo es de carácter tipológico, teórico o instrumental “Obedece a la inclusión de representantes de los diferentes estratos o situaciones sociales en que se expresa un fenómeno social, cuya delimitación viene determinada por el propio trabajo de campo o por la información recogida de informantes clave” (Denman y Haro, 2000, p.32).

La muestra teórica es intencional y estructural, de manera que posibilite contar con aquellos informantes que permitan recoger datos relevantes y fidedignos.

El número de los sujetos está determinado por el criterio de saturación teórica, el cual establece que la reiteración de la misma información constituye un indicio de que no se requiere realizar más entrevistas (Denman y Haro, 2000).

El Universo de estudio refiere al nivel de inclusión que abarca la investigación y en este caso, de acuerdo al problema de investigación abordado, el universo está conformado por el cuerpo docente del Plan FPB perteneciente al centro educativo a estudiar.

Con respecto a la muestra, la selección de la misma atiende a diferentes criterios, los cuales apelan a la heterogeneidad con la finalidad de dar cuenta de la diversidad de docentes y actores que integran el plan y de sus construcciones discursivas.

Se consideran los criterios de género, la cantidad de años de desempeño en la docencia y en el Plan FPB 2007, la asignatura, discriminando a los docentes del componente profesional, correspondiente a Taller, Representación Técnica y Tecnología y a los docentes del componente de formación general, es decir, de asignaturas teóricas. Asimismo, otros criterios para integrar la muestra lo constituyen la formación docente y no docente, el grado de avance en la formación, y el carácter de interino o efectivo en la docencia.

De acuerdo al problema de investigación abordado, la muestra del estudio está conformada por el cuerpo docente y otros actores del Plan FPB del turno nocturno pertenecientes a una escuela técnica del CETP-UTU del área metropolitana. Este centro otorga el escenario para el desarrollo de las prácticas, siendo el transcurso del año lectivo el que otorga las oportunidades en cuanto al momento y tiempo de acuerdo a las posibilidades del centro.

La muestra queda constituida de esta manera porque se trata de un grupo diverso que cumple con los criterios establecidos, es decir, en los docentes y actores del plan del mencionado turno, se encontraron los elementos suficientes que cumplen con los criterios considerados para dar cuenta de la heterogeneidad y diversidad de los actores y docentes del plan.

Se pondera la realización de entrevistas a docentes, educador y equipo de dirección para tener una visión amplia y diferenciada desde los distintos roles.

3.1.5 Análisis

En la investigación cualitativa el análisis no es una tarea que pone fin al proceso de indagación, "(...) sino un ejercicio permanente que se inicia con el diseño del proyecto y que va guiando, a partir de la información progresivamente recabada, tanto el replanteamiento de hipótesis como las estrategias de investigación a aplicar" (Denman y Haro, 2000, p.34).

Para la realización del análisis se tomaron los objetivos y preguntas de investigación como lineamientos que permitieron diseñar las categorías de análisis.

La interpretación de los datos obtenidos es realizada en consistencia con el marco teórico referencial, a través del análisis de la información proveniente de las entrevistas y del material recabado se pretende identificar los significados construidos en torno a los estudiantes del FPB 2007 y a su proceso de revinculación desde las perspectiva de los docentes.

Por otra parte, la aproximación discursiva se apoyará en los aportes teóricos otorgados desde las perspectivas construccionistas del conocimiento y además se apelará a los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu para el desarrollo del análisis e interpretación de los datos obtenidos, en base al concepto de Habitus y prácticas.

Una vez terminada la desgrabación de todo el material obtenido en las entrevistas se procedió a realizar una primera lectura en la cual se buscó comenzar "la entrada a las entrevistas", es decir al discurso de los sujetos entrevistados.

En esta primera aproximación se tuvo por objetivo la codificación de aquellos pasajes del discurso significativos en relación a los objetivos y preguntas de investigación. Se procedió a la organización del material, a la selección y señalamiento de los fragmentos más relevantes por su relación con los tópicos orientadores.

Si bien las preguntas y los objetivos dieron lugar al diseño de categorías previas de análisis, que conformaron los tópicos y pautaron el guión de las entrevistas, la presencia de categorías emergentes en el discurso de los entrevistados dio lugar a la construcción de nuevas categorías y de subcategorías que aportaron al proceso de descripción y comprensión.

Esta categorización permitió la comprensión inicial sobre el sentido y la tendencia discursiva de cada entrevistado, en la que se delimitó la información significativa de cada entrevista para luego realizar la comparación con las demás entrevistas, y entre los informantes, atendiendo a las relaciones, recurrencias, novedades y apuntando a una comprensión más amplia del discurso de los informantes docentes y no docentes. Ello permitió la construcción de determinadas líneas de análisis que luego se asociaron a la información documental estudiada.

Una vez que se logró la codificación y categorización en todas las entrevistas realizadas, se procedió a la integración e interpretación de todo el material, lo cual implicó una lectura que integró el discurso de los entrevistados, la información proveniente del trabajo de campo y de la documentación analizada y el marco referencial teórico, lo que contribuyó a una mayor comprensión que favoreció el análisis de los resultados.

Asimismo, las entrevistas se analizaron triangulando la información, en donde se estableció correspondencias y divergencias entre el discurso de entrevistados docentes y no docentes, y entre los discursos y el material proveniente del trabajo de campo y de los documentos estudiados.

3.1.6 Consideraciones éticas

De acuerdo con Leibovich (2000) las consideraciones éticas están presentes en todo el proceso, tanto en la selección de la temática, en el planteamiento y diseño de la investigación, en el propio proceso de investigación y en el momento de la publicación de sus resultados. Por ello es importante considerar en cada momento del proceso de investigación, las distintas problemáticas éticas que puedan surgir. Tales consideraciones dan cuenta de que las decisiones que se van tomando siempre generan efectos, y hay que ser conscientes de ello. Detrás de cada elección y de cada acción, hay una intencionalidad y por tanto una responsabilidad: "(...) decidir, optar, apostar son verbos que están estrechamente vinculados con una postura y un proyecto ético" (Rebellato, 2000, p.17).

Desde esta perspectiva, y en base al cuidado y protección de los Derechos de los sujetos de la investigación, se prioriza su integralidad y bienestar, respetándose la participación libre y autónoma, así como el cuidado y reserva en el tratamiento de la información y en la identidad de los participantes, los cuales constituyen principios orientadores en todo el proceso de investigación.

En este sentido, el consentimiento informado, la privacidad, confidencialidad y el anonimato de los sujetos participantes se vuelven fundamentales para respetar y garantizar el cuidado y protección de sus derechos.

En este línea, todos los sujetos participantes de la investigación fueron debidamente informados sobre los cometidos y del procedimiento de la misma, información que se brindó de manera oral y escrita, atendiendo a las interrogantes emergentes.

Se solicitó el consentimiento de todos los sujetos que participaron en la investigación, el cual se documentó por escrito. Se garantizó el carácter confidencial de la información y el anonimato de los participantes de manera de proteger su identidad y evitar cualquier riesgo de exposición.

Asimismo se respetó la decisión de quienes no desearon participar, y a quienes sí accedieron, se les transmitió la posibilidad de desistir en cualquier momento de la investigación.

La utilización del material obtenido se encuadra de acuerdo a los fines de la investigación y el manejo y tratamiento del mismo se realizará con la debida reserva.

Al finalizar el proceso, todos los participantes de la investigación tomarán conocimiento del informe final, que se presentará a modo de devolución, protegiendo la identidad y privacidad de los participantes.

Finalmente, en el contexto de esta investigación, vale destacar la importancia del análisis de la implicación, lo cual permite abrir visibilidad sobre los aspectos subjetivos de la investigadora y sobre los puntos ciegos para poder deconstruirlos y problematizarlos, asumirlos como una variable en el proceso de investigación y de este modo evitar posibles sesgos.

3.1.7 Fases en el proceso de investigación

En la investigación cualitativa, el diseño de investigación se caracteriza por ser abierto, flexible y multicíclico, sin perjuicio de ello, se considera válido mencionar que en este apartado se realizará una presentación de los pasos que se fueron dando y de las decisiones que se fueron tomando a lo largo del proceso de investigación, principalmente a partir del ingreso al campo.

En este sentido, el criterio de flexibilidad orientó parte de las acciones y de los pasos a medida que se fue avanzando.

3.1.7.1 La entrada al campo

3.1.7.1.1 Gestión de autorización ante el CETP-UTU

Para poder ingresar al campo se solicitó la autorización correspondiente ante el CETP-UTU, la cual fue aprobada a través de la resolución 2476/13, con fecha 16 de octubre de 2013.

3.1.7.1.2 Inicio de acciones en el centro educativo

Luego de obtener la autorización del CETP se realizó la primer llegada al centro educativo, el cual fue seleccionado de acuerdo a los criterios antes expuestos.

El contacto inicial se produjo al culminar el mes octubre de 2013, en una primera fase el trabajo de campo se extendió durante los meses de octubre, noviembre y diciembre y constó de tres momentos diferenciados:

3.1.7.1.2.1 Presentación del proyecto de investigación, relevamiento de información, coordinación de entrevistas

La primera fase comprendió la presentación de la investigadora y la presentación del proyecto a los referentes del equipo de dirección y al colectivo docente de FPB 2007 del turno estudiado. Asimismo se orientó a obtener información sobre la escuela técnica en general, sobre la implementación del Plan FPB-2007 y sobre particularidades del turno y de los grupos de FPB en el mismo. Se entregó copia de la autorización del CETP al equipo de dirección.

Con respecto a la presentación del proyecto al equipo de dirección, se realizó en distintos encuentros y en distintos horarios, en los cuales se presentó a la dirección, a la subdirección y al coordinador escolar con apoyo a dirección.

En estas instancias se recogió información a través de conversaciones informales con los referentes antes mencionados, así como con los funcionarios no docentes, administrativos, adscriptos y educador de los grupos de FPB, obteniendo las opiniones, ideas, percepciones y vivencias sobre la implementación del Plan FPB en la escuela.

En esta etapa de aproximación inicial al campo, se identificaron los informantes calificados a nivel de la escuela técnica, con los cuales se coordinó la realización de entrevistas.

Con respecto al colectivo docente, la presentación se realizó de manera gradual en los Espacios Docentes Integrados (EDI) correspondientes a cada grupo. Se eligió este espacio por ser el momento semanal en el que era posible hallar a la mayor cantidad de docentes de cada grupo. Se destaca que de los diecisiete docentes en total, sólo cinco se desempeñaban en todos los grupos.

Asimismo, además de presentar el proyecto, en estos espacios también se realizó la coordinación de las entrevistas con los primeros docentes.

3.1.7.1.2.2 Realización de las entrevistas.

Un segundo momento estuvo compuesto por la realización de entrevistas y la reordenación de las mismas, acciones que se desarrollaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2013.

Se realizaron quince entrevistas en total, de las cuales trece fueron efectuadas a docentes y las dos restantes a referentes calificados no docentes. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de sesenta minutos.

Una vez coordinadas las primeras entrevistas en los EDI, las entrevistas siguientes, con los docentes que no fue posible contactar en dichos espacios, se fueron coordinando en las instancias en que se concurría a la realización de entrevistas.

Todas las entrevistas se realizaron en el centro educativo, en los espacios disponibles al momento de la realización: salones de clase, sala de profesores, sala de Educadores y Alfabetizadores Laborales, sala de laboratorio de informática, taller de mecánica y taller de electricidad.

El horario de realización fue diverso, abarcándose las tres franjas horarias: matutino, vespertino y mayoritariamente en el horario nocturno. Se destaca la disposición de los docentes que concurren antes del horario de clase y de quienes permanecen luego de terminar su horario.

3.1.7.1.2.3 Relevamiento de documentos e información del centro educativo

Este tercer momento se desarrolló en el año lectivo siguiente y comprendió una nueva llegada al campo luego de realizar un primer acercamiento a la información surgida de las entrevistas y un análisis preliminar de las mismas, lo cual permitió identificar la documentación e información relevante para complementar y profundizar la etapa del análisis posterior.

Al tratarse de un año lectivo diferente, se destaca la presencia de cambios a nivel de los funcionarios: la dirección fue asumida por un nuevo director, el coordinador escolar había culminado la actividad docente y la educadora referente del Plan FPB en el turno estudiado que se había desempeñado en el cargo desde el inicio del plan en la escuela, ese año tuvo que renunciar al cargo por asumir otro cargo en la función pública.

3.2 Información relevante para contextualizar el caso estudiado

3.2.1 Características de la Escuela Técnica

La investigación se desarrolló en una Escuela Técnica dependiente del CETP-UTU localizada en el área metropolitana. Antes de comenzar a describir el centro educativo es importante destacar que los datos significativos que puedan contribuir a la identificación del mismo serán omitidos de manera de salvaguardar la identidad de los participantes de la investigación.

Se trata de uno de los primeros centros en los que se implementó el Plan FPB 2007, lo cual contribuye en el conocimiento sobre el mismo por parte de los actores institucionales, fundamentalmente por parte de los docentes.

Al tratarse de una escuela de larga data, ubicada geográficamente en un punto de gran afluencia de personas, se ha transformado en un centro de referencia para la población de la zona y de localidades aledañas, lo que significa un flujo de estudiantes provenientes de diversos barrios y localidades y diversifica las características de la población estudiantil de la

escuela.

A su vez, la oferta educativa del centro abarca todos los niveles, es decir capacitaciones, cursos de educación media técnica profesional, básica y superior, y cursos terciarios, característica que también aporta a la diversidad de perfiles de los estudiantes.

La Escuela Técnica tiene una elevada cantidad de estudiantes y funcionarios docentes y no docentes, organiza su funcionamiento en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno, en cada uno de los cuales ofrece la mayoría de sus planes de estudio.

Cuenta con un local anexo y también implementa cuatro cursos FPB Plan 2007 en modalidad comunitaria, FPB-C, los cuales funcionan en locales de la comunidad ubicados en distintos puntos geográficos, lo que manifiesta el enclave y coordinación del centro a nivel de articulación territorial.

Por otra parte, se destaca la presencia de programas de apoyo estudiantil que responden a políticas educativas orientadas a fomentar la permanencia de los estudiantes: Programa Tránsito Educativo, Programa Uruguay Estudia (PUE), Programa Compromiso Educativo y Gol al Futuro.

3.2.1.1 Composición de los Recursos Humanos

A nivel del plantel docente hay una proporción de profesores que se mantiene estable, lo que facilita un mayor conocimiento sobre las características de la población estudiantil y de las particularidades de la escuela técnica. Además se destaca el desempeño de los docentes en distintos planes correspondientes a más de un nivel.

Vale destacar que la estabilidad de parte del cuerpo docente también se debe a la residencia de los mismos en la localidad de la escuela, lo que favorece el sentido de pertenencia con el centro educativo junto a la antigüedad de trabajo en la escuela.

Con respecto a los funcionarios no docentes, el centro cuenta con administrativos, bibliotecario, auxiliares de servicio, coordinadores escolares que realizan apoyo a dirección, asistente de laboratorio, ayudante de informática, adscriptos y técnicos de equipos multidisciplinares. Entre los funcionarios hay distintos vínculos laborales con la institución, que incluyen cargos efectivos, interinos, contratados y pasantías.

El equipo de dirección, está integrado por la dirección, subdirección y un secretario escolar. En el momento del trabajo de campo, los cargos de dirección y subdirección se desarrollaban de manera interina, excepto el cargo de secretario escolar.

3.2.1.2 Información Edilicia

A nivel edilicio, la escuela cuenta con una infraestructura muy amplia que ocupa

aproximadamente una manzana. Posee más de treinta salones distribuidos en distintos niveles, entre los salones se encuentran los destinados a los talleres de Carpintería, Belleza Capilar, Vestimenta, Gastronomía, Mecánica, Electrotecnia, Electricidad e Informática.

Además de los espacios destinados a los salones de clase, el edificio también tiene oficinas para Administración y Dirección, Salón de Usos Múltiples (SUM), Sala para Educadores y Alfabetizadores Laborales de FPB-2007, Sala de Espacio de Recursos Multimedia y Audiovisuales (ERMA), Sala de Informática, Sala de Profesores, Adscripciones, Laboratorios, Sala de Video-conferencias, Biblioteca y Cantina. Además cuenta con un amplio patio central exterior.

3.2.1.3 Oferta educativa

La oferta educativa abarca cursos de todos los niveles:

- Nivel I
 - Educación Media Básica:
 - Ciclo Básico Tecnológico-C.B.T
 - Formación Profesional Básica- Plan FPB-2007
 - Capacitación
 - Capacitación Profundización Profesional
 - FPB Plan 1962
- Nivel II
 - Educación Media Superior
 - Educación Media Profesional- E.M.P
 - Educación Media Tecnológica- E.M.T
 - Bachillerato Profesional- B.P
- Nivel III
 - Curso Técnico Terciario- C.T.T.

3.2.1.4 Orientaciones Profesionales

Los cursos comprenden diversas orientaciones profesionales: Gastronomía, Belleza Capilar, Carpintería, Electricidad, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Panadería y Repostería, Vestimenta prendas de punto, Arte Textil, Informática, Electrotecnia, Gastronomía cocina, sala bar, barman, Instalaciones Eléctricas, Electromecánica, Mecánica en Producción, Construcción, Administración y Turismo.

3.2.2 Plan FPB 2007 en la Escuela estudiada

El FPB, Plan 2007 se implementa en la escuela desde el año 2008, siendo uno de los centros que lo aplicó de manera piloto junto con otras diez escuelas técnicas en todo el país. Anteriormente se dictaban cursos FPB correspondientes al Plan 1962, de los cuales la escuela conserva un solo curso.

En un lapso de tiempo de cinco años (2008-2013) aumentó la cantidad de alumnos matriculados, llegando a duplicar la cantidad de grupos con los que se había iniciado.

El alumnado del Plan FPB 2007 se distribuye en los tres turnos en que se organiza la escuela y parte del mismo asiste a los cursos dictados en locales comunitarios. La mayor cantidad de grupos se concentran en el horario matutino y vespertino al igual que los demás planes pertenecientes al nivel I.

El Plan se desarrolla en todos los trayectos y se ofrece en diversas orientaciones profesionales que abarcan: Gastronomía, Belleza Capilar, Carpintería, Electricidad, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta e informática.

Los estudiantes a nivel territorial provienen de diversos barrios y localidades aledañas a la Escuela, y a nivel educativo provienen de los centros de educación primaria de la zona, de los ciclos básicos pertenecientes a los liceos de la zona y aledaños, del ciclo básico tecnológico del propio centro educativo, y en menor proporción de los cursos FPB Plan 1962 de la escuela técnica.

3.2.3 FPB 2007 en el turno estudiado

El turno en el que se desarrolló el trabajo de campo fue en el horario nocturno. La elección responde al hecho de que se consideró que los docentes del turno mencionado respondieron a los criterios que se determinaron para la constitución de la muestra atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de los docentes que se desempeñan en el plan. La composición del cuerpo docente, se caracterizó por la heterogeneidad, con respecto a la formación, a la antigüedad en la escuela, a los años de trabajo en el Plan, a la pertenencia a los distintos componentes curriculares, es decir, profesional, general, y Alfabetización Laboral.

Con relación a los aspectos del plan en el turno, se destaca que la orientación profesional de los cursos también se oferta en los otros turnos por tratarse de áreas profesionales que reciben una gran demanda a nivel de la población estudiantil.

En este turno además de implementarse el Plan FPB 2007 también funcionan cursos de EMP y EMT correspondientes a la Educación Media Superior.

En el horario estudiado se desempeñaban cuatro funcionarios administrativos, dos auxiliares

de servicio, cuatro adscriptos, tres de ellos a cargo de los grupos de FPB y una educadora de FPB.

Con respecto al equipo de dirección (dirección, subdirección, y coordinador escolar con apoyo a dirección) de acuerdo a la coordinación de horarios organizada para cubrir los tres turnos en el edificio principal y en el anexo, el referente de dirección que estuvo presente en el edificio central en el horario de realización del trabajo de campo fue el coordinador escolar.

En este turno se desarrollaron cuatro grupos de FPB 2007, los cuales al comienzo del segundo semestre del año lectivo contaban con una población estudiantil de sesenta y cuatro estudiantes en total.

Al momento de realizar el trabajo de campo el plantel docente de los grupos del Plan FPB estaba integrado por diecisiete docentes. La integración del cuerpo docente se compone de la siguiente manera:

3.2.3.1 Cuerpo docente de los cuatro grupos de FPB

- Componente profesional:
 - Cuatro docentes de taller.
 - Un docente de tecnología.
 - Dos docentes de Representación Técnica.

- Componente de formación general:
 - Un docente de Idioma Español.
 - Un docente de Matemáticas.
 - Un docente de Informática.
 - Una docente de Espacio de Ciencias Sociales y Artístico (ECSA).
 - Dos docentes de Inglés.
 - Dos docentes Ciencias Experimentales (perfil biológico)

- Alfabetización Laboral
 - Un docente Lic. En Sociología con perfil en el área de Construcción de ciudadanía y procesos grupales (703)
 - Un docente Dr. en Derecho, con perfil en el área de Trabajo y Producción (929)

3.2.3.2 Características del colectivo de profesores:

Se consideró que los docentes que se desempeñaban en el horario nocturno de la escuela, constituían un grupo heterogéneo que cumplía con los criterios de diversidad, dado que presentaban elementos suficientes que daban cuenta de la diversidad de docentes que se desempeñaban en la escuela.

En este sentido el colectivo docente se compuso de manera diversa y heterogénea que respondió a los criterios de composición para la muestra: de los diecisiete docentes, se trató de siete mujeres y diez hombres. Entre los mismos se encontraron ocho profesores con formación docente, cuatro de ellos egresados del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (En adelante INET) y uno egresado del Instituto de Profesores Artigas, cuatro no docentes egresados de carreras terciarias o universitarias, dos estudiantes avanzados de los Institutos de formación docente y dos de carreras universitarias.

Por otra parte, resultó heterogénea la experiencia de trabajo en la escuela, habiendo profesores que se desempeñaban de forma ininterrumpida y desde larga data en la escuela y profesores que iniciaron su experiencia docente en ella. Asimismo la experiencia de trabajo en el Plan FPB 2007 también reflejó la misma particularidad. Por otra lado, se presentó la heterogeneidad en cuanto a las asignaturas, destacándose a los docentes de asignaturas del componente profesional y a los docentes de asignaturas del componente general, entre los cuales también se distingue el grado de docencia, entre interinos y efectivos.

La heterogeneidad en la composición del colectivo de docentes favoreció la diversidad de opiniones, ideas, concepciones y percepciones a la hora de concebir a los estudiantes del Plan, todo lo cual permitió considerar que el plantel docente del turno estudiado era adecuado por los elementos mencionados para representar la diversidad de docentes que se desempeñaban en el plan FPB 2007 de la escuela técnica estudiada.

Tabla N°3

Cantidad de años de docencia.

Años de Docencia	Años en la Escuela	Años en FPB
32	32	6
32	22	5
25	21	6
18	13	6
16	3	4
11	11	5
3	1	1
3	3	3
3	3	3
2	2	2
2	2	2
1	1	1
1	1	1

3.2.3.3 Características de los grupos

3.2.3.3.1 Grupo de Belleza Capilar

Se trató de un grupo de inicio, organizado en un trayecto II, módulo 1 y 2.

De acuerdo a los datos aportados por la escuela técnica sobre los alumnos desvinculados en el turno estudiado, inicialmente el grupo se compuso por treinta estudiantes en lista, todas mujeres.

Siete estudiantes dejan de asistir en el transcurso del primer módulo.

De los veintitrés estudiantes que se mantienen, se obtuvo la información con respecto a su procedencia educativa: dieciseis provenientes de CB de Liceo, seis de CBT de UTU y un estudiante de FPB Plan 1962 de UTU.

Al finalizar el primer módulo de las veintitrés estudiantes en lista, dos estudiantes acreditaron el módulo con aplicación de Art 23 y Art. 24 del REPAM y cuatro estudiantes no acreditaron el módulo.

En el segundo módulo se integró un estudiante y al concluir el año lectivo, el grupo quedó integrado por veinte estudiantes en lista, de los cuales tres repitieron y cuatro estudiantes quedaron en la categoría de "eliminado", la cual se atribuye a quienes dejan de asistir. Seis acreditaron parcialmente, una estudiante con aplicación del artículo 24 del REPAM y siete estudiantes aprobaron totalmente.

3.2.3.3.2 Grupo de Vestimenta Prendas de Punto

Grupo de egreso, organizado en un trayecto II, módulo 3 y 4.

Al inicio del año lectivo, el grupo presentaba doce estudiantes en lista, todas mujeres. En el transcurso del primer semestre una estudiante dejó de asistir. De las once estudiantes que continuaron, ocho eran provenientes de CB de Liceo, dos de CBT de UTU y una estudiante de FPB Plan 1962 de UTU.

Al finalizar el primer módulo, todas acreditaron y pasaron al segundo módulo, tres de ellas con aplicación de Art 23 del REPAM.

Al concluir el año lectivo, el grupo se mantuvo y se produjo la acreditación de todas las estudiantes.

3.2.3.3.3 Grupo de Mecánica Automotriz-Trayecto I

Se trató de un grupo de inicio, organizado en un trayecto I, módulo 1 y 2.

De acuerdo a los datos proporcionados por la escuela técnica, inicialmente el grupo estuvo compuesto por treinta y nueve estudiantes inscriptos, de los cuales, al final del primer módulo se mantuvieron veintinueve en lista. De estos veintinueve, sólo cinco eran mujeres.

Diez estudiantes provenían de CB de liceo, cinco de CBT de UTU y los catorce restantes de educación primaria. De los alumnos que culminaron el primer módulo, trece no lograron la acreditación, y tres lograron la acreditación con aplicación del artículo 23 del REPAM.

Al final del segundo módulo, permanecieron 15 estudiantes en lista, de los cuales seis repitieron el módulo y nueve acreditaron totalmente promoviendo hacia el siguiente módulo sin exámenes.

3.2.3.3.4 Grupo de Mecánica Automotriz-Trayecto II

Grupo de egreso, organizado en un trayecto II, módulo 3 y 4.

Al final del módulo tres el grupo presentaba veintitrés estudiantes en lista, en su totalidad del sexo masculino. Dieciseis provenientes de CB del CES, tres de CBT de UTU, uno del Plan FPB 1962 de UTU y cuatro provenientes del CEIP. En el transcurso del primer semestre un estudiante dejó de asistir, de los veintidos restantes solo dieciocho permanecían en la lista al finalizar el módulo, de los cuales repitieron tres y quince acreditaron, cinco parcialmente (con exámenes) y diez lograron el egreso con certificación de operarios prácticos.

Tabla N°4

Evolución de la matrícula en el turno nocturno

Taller	Cantidad de alumnos					
	abr	may	jun	jul	ago	set
Vestimenta Prendas de Punto	11	10	10	11	11	11
Belleza Capilar	22	15	15	17	17	17
Mecánica Automotriz T I	39	27	24	15	16	14
Mecánica Automotriz T II	21	20	20	20	18	18
TOTAL	93	72	69	63	62	60

3.2.3.3.5 Referencias de entrevistas

Los datos identificatorios de los docentes y entrevistados no docentes fueron sustituidos por iniciales y números de acuerdo a las siguientes referencias:

E- Entrevistado no docente (E1, E2)

DCP- Docente del Componente Profesional (DCP1, DCP2, DCP3, DCP4, DCP5, DCP6)

DCG- Docente Componente General (DCG1, DCG2, DCG3, DCG4, DCG5, DCG6, DCG7)

4. PARTE IV: Análisis

El análisis se realiza a punto de partida del discurso de los entrevistados, el mismo se centra en las categorías presentes en la pauta de entrevista y en aquellas categorías emergentes que contribuyen en la comprensión del objeto de estudio.

Estas categorías se orientaron de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación, dando cuenta de la tendencia discursiva de los docentes con relación a los estudiantes en torno a tres núcleos temáticos: características, expectativas y prácticas educativas desarrolladas.

Desde este enfoque, el análisis se desarrolla en una dinámica que irá alternando la descripción y el análisis comprensivo de los discursos de manera de que permita comprender con mayor profundidad las principales tendencias discursivas constatadas.

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

En esta categoría se buscó conocer el perfil de los estudiantes a partir de la opinión y percepción de los docentes y no docentes sobre las características de estos. Surgen así distintas subcategorías para manifestar los diversos aspectos que los entrevistados jerarquizaron y destacaron en el intento de caracterizar a los estudiantes del Plan.

El texto de plan especifica que la población a la que se dirige está constituida por jóvenes de 15 años de edad o más con enseñanza primaria completa, que no culminaron la EMB obligatoria y que optan por realizar una formación con un componente profesional. De acuerdo al informe de matrícula elaborado por el Programa de Planeamiento Educativo del CETP, en el año 2013 la franja etárea con mayor concentración de estudiantes se ubicó entre los 16 y 17 años de edad. Asimismo el perfil educativo de estos se caracteriza por antecedentes de repetición, extraedad, abandono y desvinculación.

Este perfil es el que orienta y estructura el discurso de los entrevistados, quienes para caracterizar a los estudiantes, aluden a los aspectos socio-económicos, académicos, actitudinales- comportamentales y familiares.

A lo largo de todas las entrevistas el concepto más presente en el discurso de los docentes fue el concepto de hábito, término que fue empleado por la mayoría de los entrevistados a modo de principio orientador, al cual hacían referencia para definir a los estudiantes en tanto alumnos, en relación a un modelo de alumno prescripto desde el modelo pedagógico tradicional (Brito, 2009).

Al tomar como referencia un modelo de alumno construido desde marcos institucionales y contextuales diferentes, el estudiante que llega a FPB es caracterizado desde la ausencia

de los atributos y características esperadas que la institución educativa supone para los estudiantes que la habiten, desde el modelo de una subjetividad pedagógica (Corea, 2008). Asimismo también se identificó la comparación con los estudiantes de los demás planes de estudio del CETP-UTU para tratar de delimitar las características propias de los estudiantes de plan FPB.

4.1.1 Perfil socioeconómico

Los entrevistados destacaron la procedencia de los estudiantes de hogares en condición de vulnerabilidad socioeconómica, con inestabilidad y precariedad laboral y de las fuentes de ingresos, así como un capital cultural descendido:

Económicamente el más bajo que hay y socialmente debe ser también el más bajo que hay, tienen una problemática tremenda a nivel familiar, económicamente tienen unas dificultades enormes, creo que a nivel de..., por lo menos de UTU, deben ser los gurises con más problemática y creo que son los gurises que habría que atenderlos mejor (...). (DCP1)

(...) y carencias económicas también, (...) pero estos chicos lo que tiene una carencia total de valores también, como que son criados como de la mano de Dios, en la calle (...) encontrás de todo pero la característica general es esa, que tienen un estado de abandono, que son rescatados prácticamente de la calle. (E1)

(...) vienen, muchos de ellos de sectores socio-económicos que viven al día y viven de lo que se puede lograr en el día, sin perspectiva de largo plazo en nada, sin planificación, hoy vivimos acá, mañana vivimos en otro lado, papá o mamá ahora trabajan acá, mañana trabajan allá (...). (DCP4)

4.1.2 Perfil Familiar

Con respecto al ámbito familiar, se destacan los aspectos que tienen que ver con una estructura y dinámica familiar frágil e inestable, con ausencia de adultos referentes o con referentes que manifiestan dificultades para ejercer la autoridad y dar sostén, así como lugares de residencia temporales debido a la inestabilidad de las dinámicas a la interna de las familias.

(...) vienen con mucha problemática de atrás, de la casa y como que se juntan todos acá, como que los chiquilines no sé si no tienen un apoyo o directamente viven en hogares que están carenciados, carenciados en el sentido de valores, educación (...). (DCP2)

En FPB normalmente el contexto social y familiar es muy común entre ellos,

padres separados, muchachos que viven con sus abuelos, ni siquiera están los padres con ellos, padres presos, adictos, adictos muchos, marihuana, pasta base, te vuelvo a repetir tiene que ver mucho la zona y el lugar (...). Acá los chiquilines, por ejemplo, también son diferentes, se lo toman bastante en serio, o sea, vienen porque quieren trabajar, quieren terminar para trabajar. (DCP5)

Por otra parte, la familia también aparece en el discurso como beneficiaria de prestaciones sociales y educativas otorgadas como Transferencias Condicionadas en Dinero (TCD), tales como las Asignaciones Familiares Mejoradas, AFAM de MIDES o la beca de apoyo económico del MEC. Ambas para fomentar la permanencia de aquellos estudiantes que provienen de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y que se consideran en mayor riesgo de abandono educativo. Se considera que incentivar la inscripción y permanencia por medio del dinero puede generar efectos negativos, tales como la asistencia del adolescente motivada únicamente por el ingreso monetario. Por otra parte, al cobrar el dinero los adultos responsables, se generan dudas sobre si el dinero es usado correctamente de acuerdo a los fines del incentivo (Fernández, 2010).

Esta situación es fuente de desconfianza y recelo hacia los adultos responsables de los adolescentes, puesto que se plantea la sospecha sobre la verdadera motivación por estudiar de aquellos estudiantes que asisten de manera intermitente y que no alcanzan un rendimiento aceptable.

(...) ¿qué puedo esperar si lo que supuestamente, entre comillas, a ellos les gusta.... porque muchos vienen obligados, los padres los anotan en lo que sea, esa es la otra parte que yo no entiendo de los padres del día de hoy, o sea, ¿Vas a obligar a tu hijo a hacer cocina cuando le gusta informática? cosas así que no tienen..., entonces claro, el chiquilín viene y molesta (...). (DCG6)

Es casi imposible pero la última esperanza que le daba era que el próximo año se iba a inscribir en lo que a él le gustaba (...) que eso era un mal necesario, como para zafar, ya que está el primer año y bueno no estar en la calle, porque lo que quieren los familiares es eso, que el chiquilín no esté en la calle, sea porque en realidad quieren que haga algo y sea algo de provecho o porque en realidad quieren la beca y la asignación, no importa lo que sea, y el chiquilín está mejor contenido adentro que afuera (...). (E1)

4.1.3 Perfil académico

El perfil académico es uno de los aspectos apelados por los docentes para dar cuenta de los estudiantes, donde se manifiesta la lógica de otra subjetividad por medio de la cual se pretende evaluar a los estudiantes, quienes responderían a una subjetividad mediática que realiza otro tipo de operaciones en un contexto de mayor fluidez, inmediatez y velocidad,

que perdió las referencias sólidas que ofrecía la institución educativa en los tiempos de la subjetividad pedagógica (Corea, 2008).

(...) es otro de los problemas, perder el razonamiento, ya no están razonando como deberían, ya que tenían un montón de problemas de por sí, porque es evidente, para estar en el FPB tuvieron que afrontar un montón de problemas antes, tuvieron que repetir, tuvieron que desertar, ya que venían con todos esos problemas, todavía les sumamos éste. (DCG3)

(...) no se pueden concentrar, estar concentrado en un salón 45 minutos, son los menos, ellos siempre están en movimiento, entran, salen y entran. (DGP3)

4.1.4 Perfil actitudinal

Se presenta la tendencia discursiva que destaca el comportamiento inadecuado a la normativa institucional:

(...) no cumplen normas, no las tienen internalizadas, normas básicas que son de acá y de la calle (...). (DGP4)

(...) también han perdido el hábito de cumplir, de responsabilidad, han perdido no, no es que lo han perdido, sino que hay que volverlos a reeducar a esos hábitos (...). (DGP3)

A lo largo de las entrevistas, es notorio el intento por caracterizar a los estudiantes con relación a una identidad prescriptiva sobre el ser alumno. La misma se apoya en la persistencia de los principios propios de la institución educativa moderna (Brito, 2009). Estos principios suponen la existencia de determinados atributos que debería tener el alumno y que orientan las expectativas de los docentes, y es en relación a estas expectativas que se produce la caracterización de los estudiantes desde la ausencia de atributos.

También es señalado un aspecto para caracterizar a los estudiantes de FPB, incluso para diferenciarlos de los estudiantes de Ciclo Básico, el cual refiere a la situación afectiva. Destacan la carencia afectiva y demanda de atención hacia los adultos del centro, docentes y no docentes:

(...) particularidades hay en todos lados, chiquilines complicados, en todos los cursos. Lo que es más demandante el FPB que el Ciclo Básico, para mí es más demandante. En la contención de los chiquilines, porque acá recibís casos de chiquilines que están muy solos, ¿entendés?, vos vas a la clase, y vos tenés que dar un programa ¿verdad?, tenés que cumplir pero tenés que hablar con ellos, contenerlos, o sea, pasan muchas dificultades, llamas a los

padres y no vienen, no les interesa, entonces viste como se sienten ellos también, entonces son muy demandantes en ese sentido, para mí, capaz que otro docente viene a dar la clase y se va. (DCG1)

Esta característica implica la concepción de los estudiantes desde una mirada diferente, que habilita la escucha y el diálogo con los estudiantes, lo que favorece el despliegue de los afectos en el aula. Esta postura da lugar a una consideración diferente hacia los estudiantes implica otras acciones por parte de los docentes y no docentes, para las cuales sienten que no están preparados:

(...) considero que yo tengo formación para dar clases pero a veces claro, el tema es que me exceden a mí porque yo no tengo formación en psicología, por ejemplo, para poder tratar ciertos casos complicados, o complejos más bien, yo hago lo que puedo o que está a mi alcance. Necesito llamar a la educadora, que la educadora de repente tiene otra formación social de repente que los puede contener. (DCG1)

Los propios estudiantes pueden ser quienes planteen sus situaciones de manera espontánea, trasladando sus situaciones personales al espacio del aula:

Aparte, a veces también, un tema, que yo estoy dando un texto, por ejemplo, lleva a conversar ciertas cosas y salen cosas a la luz y vos quedas..., ellos mismos reflejan con la vida cotidiana, a veces un tema, una cosa surge, una cosa lleva a la otra también, esa es la idea, que ellos asocien. (DCG1)

(...) por lo general también tienen muchos problemas en sus casas, pasa con la gran mayoría de los alumnos que concurren al FPB, tienen muchos problemas en sus casas, precisan contención y tenés que tener en cuenta muchas veces situaciones personales, (...) yo siento que muchos también tienen mucha carencia de afecto, de cariño (...). (DCG2)

Se hace referencia a que la necesidad de afecto por parte de los estudiantes se refleja en una mayor demanda de contención hacia los docentes. Esta situación es considerada como un factor que desdibuja los roles y las funciones, en tanto implica la construcción de vínculos más afectivos que educativos porque el estudiante no establece la demanda por el saber sino una demanda por el afecto:

Lo que ocurre es que estos jóvenes son emocionalmente demandantes, requieren una concentración emocional por parte de los referentes, sus docentes, que no estamos dispuestos a dar, requiere una conexión diferente. (...) estos gurises no tienen el más mínimo interés en aprender una materia, su interés fundamental es la satisfacción de ciertas necesidades emocionales que están o desviadas o ignoradas o inconclusas o no maduras, etc., y al

menos que hagas ese vínculo, generes ese vínculo emocional vos no obtenés ningún resultado de ellos. (DCG7)

La ausencia de referentes en el entorno inmediato de los adolescentes implica distintas situaciones, tales como el caso de las familias que a pesar de asistir al centro educativo y a las instancias a las que son convocados por docentes o equipo de dirección, no logran ejercer su rol de autoridad con eficacia:

(...) los padres no te dan otra respuesta que no sea, "ay, el siempre fue así" o "yo ya no sé más que puedo hacer con él", o sea, también los padres han tirado la toalla en ese sentido, o no les interesa porque también esto viene de generaciones anteriores (...). (DCP4)

(...) padres que intentan pero no lo logran, pero lo que más he encontrado en los casos de los más complicados de estos gurises, son padres ausentes totalmente, no responden ni llamadas, no vienen. (DCP4)

En el extremo opuesto, se ubican aquellos familiares o adultos que no ejercen el rol esperado:

(..) les falta referentes a estos gurises, lamentablemente los referentes que tienen son los que no quieren nada en esos barrios, entonces ¿qué pasa?, eso es como que empiezan cinco, siguen diez, siguen veinte, no hay referentes que digan, "yo me sacrificué, pero llegué a tal cosa", porque ellos tienen otro gran problema, que a nosotros..., que ellos quieren todo para hoy, lo más cortito posible y sacrificarse poco, cosa que era todo lo contrario a lo que nos enseñaban a nosotros, (...) hay que demostrar que se puede y no se demuestra, no hay referentes (...). (DCP1)

Un docente señala como obstáculo la falta de autocrítica, sostiene que el plan tendría un mejor funcionamiento si los estudiantes asumieran que se equivocaron al haber fallado en su experiencia educativa anterior y en consecuencia cambiaran la actitud que los hizo fracasar. Planteo que refleja la individualización y responsabilización de los estudiantes:

(...) después de que se equivocó y de que hizo algo mal para no haber terminado el ciclo básico, me parece que tendría que poner un poco más de voluntad de su parte, tomar otra actitud y tomar el FPB de otra forma y con eso creo lo pasaría muy fácil, pero creo que no lo hacen, no hay, no siento autocrítica en ellos, no siento el sentimiento de culpa, o de que "no terminé el Ciclo Básico, y me anoté en FPB y me da lo mismo si pierdo el FPB o no". Siento que falta eso, autocrítica en ellos, que si ellos tuvieran autocrítica, el FPB sería mucho mejor, o sea me parece que le falta a los alumnos darse cuenta dónde están y las oportunidades que pierden. (DCG2)

Los entrevistados destacan la falta de motivación y de un proyecto personal para estudiar, lo cual obstaculiza el sostenimiento del curso y la permanencia:

Son muchachos que tienen problemas familiares, muchachos que no tienen a veces la noción de querer estudiar o de estudiar, poco hábito de estudios (...). (DCP6)

(...) a esta altura ya te puedo dar hasta un porcentaje, solo 2 de cada 10 cumplen con algo que es como decir, bueno, atienden a la clase y vienen porque tienen un objetivo de futuro, etc., los 8 de cada 10 no, directamente vienen a ver qué pasa y muchachos inquietos que justamente han tenido fracasos escolares por problemas de conducta graves, relativamente graves y bueno, creo que por ahí es la población. (DCG5)

(...) un 30% son los que quieren salir, los demás como que se quieren..., como que hacen el curso para tener algo, o para decir "Bueno, terminé algo, el Ciclo Básico, terminé esto". (DCP2)

Esta ausencia de motivación puede estar asociada a la inscripción a cursos con cupos y no por preferencia vocacional de los estudiantes:

Como docente fue más duro, mucho más duro porque es más las chiquilinas no me faltaban, nunca faltaban, que es lo que todos se quejaban, que los chiquilines no les venían nunca, yo ese problema no lo tenía, el problema mío que era difícil hacerlas trabajar porque la mitad del grupo, más de la mitad no le gustaba la materia, estaban porque no había más remedio, porque ahí las pusieron porque no había más lugar en lo que ellos querían, entonces tenía doble trabajo, hacerlos que agarraran, que hicieran algo, y algo que no les gustaba. (E1)

Otra de las características que destacan los docentes es en relación a la falta de hábitos de estudio:

(...) la mala conducta no tanto, a veces el tema de los hábitos básicos, llegar a una clase, sacar el cuaderno, esperar al profesor, eso es en general en todos los FPB, la adaptación, pero sí, la inasistencia es algo que se ve mucho. (DCG1)

(...) las características de un estudiante de FPB, en su mayoría, no tienen hábitos de estudio, en la noche, capaz que podés encontrar alguno que sí pero son los menos, hábitos de estudio poco y nada (...). (DCG2)

(...) el estudio no es un hábito para ellos, no es un hábito, yo lo que he visto, en este caso, es que ellos llegan como que dejan todo, se dedican a otras cosas y cuando se acuerdan que tienen que ir a la UTU agarran todas las

cosas nuevamente y vienen para acá sin hacer un previo repaso, sin hacer un estudio por así decirte o haber visto lo que tienen para dar en el día. (DCP2)

4.2 DIFICULTADES para sostener el curso y permanecer en el centro educativo

Las dificultades identificadas en el proceso educativo de los estudiantes son concebidas como aquellos factores que afectan el sostenimiento del curso y/o la permanencia en el centro educativo. En el discurso de los entrevistados se destacan factores que refieren a distintas dimensiones y niveles que aluden tanto a motivos individuales como institucionales.

4.2.1 Factores a nivel de los estudiantes

Se identificó una fuerte tendencia discursiva que relaciona las dificultades directamente con las características mencionadas sobre los estudiantes, desde esta perspectiva predomina la individualización de las dificultades y su atribución a motivos y situaciones personales.

Cuando la dificultad es atribuida al estudiante, se identifican dos fuertes tendencias, por un lado, la referencia a problemas a nivel del ámbito familiar, y por el otro, la alusión a la ausencia del hábito de estudio, la imposibilidad de internalizar las normas institucionales, particularmente en el caso de los estudiantes que inician sus trayectos educativos en Trayecto I.

4.2.1.1 Falta de hábitos

Con respecto a las dificultades atribuidas al comportamiento y la conducta de los estudiantes, los docentes destacan una serie de hábitos, pautas de comportamiento y atributos que constituyen el rol del estudiante esperado, en función del cual identifican un conjunto de carencias. Desde la perspectiva de los docentes, estas carencias refieren a la falta de disciplina, de hábitos de estudio y de trabajo, y actúan obstaculizando el proceso educativo de los estudiantes, dado que estos hábitos de los estudiantes entran en contradicción con las expectativas hacia el rol del estudiante esperado desde la institución escolar:

(...) hay chiquilines muy inteligentes pero que tienen que aprender a tener una conducta, vuelvo a repetir, a ser puntuales, responsables y demás y bueno, todo lleva su tiempo y el problema que yo veo es que no son puntuales, al principio les cuesta adaptarse, (...) pero lo que no tienen son hábitos de aceptar cuando tienen horas libres, yo no digo que estén permanentemente..., obviamente que no, nosotros cuando éramos estudiantes tampoco lo hacíamos pero repasar, hacer algún deber, ahora tienen tantas herramientas informáticas, como que no quieren nada, el hábito de trabajo es muy difícil, ya te digo, tenés que buscarle la vuelta, una motivación y que a ellos realmente los deslumbre. (DCP3)

Esta característica además es atribuida a los estudiantes que provienen de los contextos socioeconómicos más críticos, y de este modo también es asociada a los estudiantes del programa Aulas Comunitarias (PAC), que luego de su trayecto en el PAC ingresan a UTU, reflejando así la estigmatización de los mismos:

(...) y los de contexto crítico como por ejemplo los que vienen de las Aulas Comunitarias, (...), que eso está bueno porque rescatan a esos chiquilines que ya están a la deriva y los que hemos tenido son rescatables, el tema grave que yo veo es que no tienen asiduidad, que no son de venir en forma... digamos que tengan un hábito de puntualidad, de no faltar, no, no, eso, vienen un tiempo y enseguida se aburren o se quedan, hay que llamar a la casa, "A ver, ¿qué te pasó?" el tema de las asistencias. (DCP3)

La falta de constancia de estudio por parte de ellos, la falta de constancia que ellos tienen para estudiar, de hábitos de estudios hace que eso incida mucho en la propia permanencia de ellos y que eso después termina en deserción, la falta de puntualidad también, eso también se refleja. (DCP6)

Se destacan además la dificultades a nivel de hábitos de convivencia:

Una de las cosas, por ejemplo, que vos ves que hay más dificultad en todo esto, es cuando se tienen que manejar con normas que establece la institución, y ellos no tienen normas, no conocen lo que es respetar normas, pero a veces normas de simple convivencia y que no las tienen adquiridas y un muchacho de 15, 16 años para que vos le puedas cambiar determinadas actitudes que él tiene, es muy difícil, pero la mayoría de los problemas que tienen ellos es por lo que han pasado en la casa también (...). (DCP1)

Este desencuentro en las expectativas en relación al ser alumno también da cuenta de la percepción de otra forma de ser y estar de los adolescentes y jóvenes que hoy llegan a la institución educativa, que refleja una modalidad de subjetividad mediática, diferente a la subjetividad pedagógica de las generaciones anteriores a la cual responden los adultos:

(...) la falta de hábitos de ellos de estar en un lugar, de cumplir horarios, de tener eso que los más viejos lo tenemos como internalizado, ellos no lo tienen, ellos tienen naturalizada otra forma de estar en un lugar que responde mucho a ese hago lo que quiero en el momento que me surge las ganas de hacerlo y así te abren la computadora en cualquier momento o cortan una clase para decir cualquier cosa que no tiene nada que ver con lo que se está viendo o se desconectan de la clase para hablar con otro compañero y hacer cualquier cosa, incluso pararse e irse, levantarse, eso no les permite porque por el lado de los docentes está el marcar permanente cual es la forma de estar, entonces eso les cuesta (...). (DCP4)

La diferente modalidad subjetiva, atravesada por distintas operaciones no deja espacio para pensar otra forma de realizar los aprendizajes, y en este sentido, se destaca la falta de operaciones propias de la subjetividad pedagógica como dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, las que influyen en las posibilidades de culminar el curso o de abandonarlo:

(...) es otro de los problemas que tienen los alumnos de hoy, ese que los incita a querer algo ya, y tenerlo ya, todo lo que desean, es simple buscarlo en una computadora, y encontrarlo, quizás eso les está quitando la capacidad de razonamiento, (...), que se extendió a todos los tipos de cursos, no es solo de FPB, el facebook hoy en día afecta a todo lo que es el Ciclo Básico y todo lo que es FPB muy fuertemente,. En muchos casos no les permite prestar atención a la clase porque están esperando una contestación de un mensaje, la ceibalita no ayuda mucho en ese sentido. (DCG3)

4.2.1.2 Diferencia sociocultural

El factor sociocultural, también es destacado como uno de los aspectos que incide en el sentido de pertenencia²⁵ y en la posibilidad de construir a la escuela como un espacio familiar y de referencia o por el contrario, como un espacio extraño y distante al entorno sociocultural que rodea al estudiante. Al respecto, se destaca el planteo de un docente:

(...) ellos saben, son conscientes de que es un lugar diferente aunque muchas veces se esfuerzan por invadirlo con sus propios sistemas de creencias, valores, prácticas, etc., pero creo que es propio también de su edad por eso no para todos es, el que experimenta esa diferencia de forma muy potente es al que le cuesta persistir pero en la medida que esa diferencia, esa frontera entre su espacio sociocultural habitual y la UTU es menor o menos intensa logran permanecer. (DCG7)

4.2.1.3 Bajo nivel de aprendizajes

Se identifica un bajo nivel de aprendizaje en algunos estudiantes así como la necesidad que tienen de recibir una atención más individualizada, lo que requiere acompañar los tiempos de cada estudiante:

La problemática, por el tema del nivel, que tiene que ser una enseñanza más personalizada y respetar los tiempos de cada uno porque hay chiquilines que son muy inteligentes, porque el FPB como que está estigmatizado que son los famosos "Ni-Ni". (DCP3)

25 El sentido de pertenencia es una dimensión subjetiva de la cohesión social. Está constituido como un conjunto de percepciones, valoraciones y disposiciones. Sunkel, G. (s/d) Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781565.pdf>

Y en el tema del aprendizaje, (...), están en un nivel bajísimo, les cuesta enormemente, hasta memorizar, (...) te das cuenta que tienen una dificultad enorme para memorizar, y después la mayoría no sabe leer, leen mal, errores de ortografía cada dos palabras, algunos son horrores, no saben dividir por más de una cifra, no saben las tablas. (DCP1)

Con relación al bajo nivel académico se cuestiona la acreditación del nivel primario del sistema de educación, en tanto se destaca que los adolescentes llegan a UTU sin los conocimientos esperados:

Ellos vienen con una primaria que prácticamente vos no sabes cómo la aprobaron y a veces dejan, vos tenés alumnos que de repente empiezan con, dejaron primaria con 12 años y vienen acá a los 16, 17, o sea que la asiduidad de estudiar no la tienen, o sea que no tienen la costumbre de leer un libro, de escribir, vos encontras que ellos no te saben las tablas, cada grupo de acá tiene que empezar de cero, no conocen las tablas, les cuesta armar una frase, hay muchas cosas que vos ves que es porque no han tenido una continuidad de estudio entonces, por lo tanto, vos lo notás cuando llegan acá, entonces se les hace muy cuesta arriba al alumno porque ya te digo, no hay una base entre lo que es de primaria a lo que entra en UTU, secundaria. (E2)

4.2.1.4 Dificultades económicas

Otro de los factores identificados refiere al factor económico como un aspecto que puede influir en la decisión de los estudiantes, al no contar con los materiales necesarios para poder realizar las actividades referentes al taller, componente central del curso que tiene una frecuencia diaria. Al respecto se destaca el papel de los docentes para abordar ese factor:

(...) a veces nos olvidamos de la autoestima, a veces no tienen y les da vergüenza, darles ese paradigma, que si no hay, nos arreglamos con otras cosas, porque a veces no vienen porque no tienen, o porque ven que el otro tiene el material, tratar de que a eso no darle importancia. (DCP3)

4.2.1.5 Dificultades familiares

El papel de la familia es uno de los factores que ejercen gran influencia en el proceso educativo de los adolescentes y jóvenes. La composición, dinámica y características del núcleo familiar, la estabilidad en los ingresos y en los lugares de residencia, la presencia o ausencia de figuras referentes, son aspectos que aparecen en el discurso de los docentes como influyentes en el proceso educativo del estudiante:

Las problemáticas son variadas, pero fundamentalmente el problema en la casa, los padres, padres separados, o padres que conviven pero el padre es alcohólico, todo ese tipo de cosas, o que viven con unas personas que no son los padres, que han pasado algunos hasta desnutrición desde chico, pero el

problema fundamental que tienen ellos lo traen del lugar donde ellos viven, la problemática de ellos, y no encajan adentro. (DCP1)

Familiares, los padres trabajan mucho, tienen muchos hermanos, los padres vuelven a rehacer sus vidas con parejas nuevas, como que ellos quedan de lado. Esas son las mayores dificultades que yo encuentro, y eso en algún alumno, hay alumnos que siguen adelante, pero hay otros que no entran a clase o te enterás después que andan en cualquiera. Esas son las dificultades que yo veo. (DCG1)

Lo que veo mucho son problemas de la familia, se pelean y te dicen “me peleé con mi madre, me voy a la casa de mi padre”, problemáticas familiares, que te dicen “por eso tuve que dejar”, ese tipo de conflictos (...). (DCG2)

4.2.1.6 Inserción laboral

El factor laboral también se ubica como uno de los aspectos que obstaculiza la cursada de los estudiantes a nivel de asistencia y rendimiento y que provoca el abandono de los estudiantes, sin embargo es identificado como una dificultad de parte de un solo docente, quien afirma que en el nocturno esta situación junto a la familiar es uno de los principales motivos de abandono:

(...) también situaciones laborales, muchos dejan por un tema de situación laboral, porque consiguieron trabajo o sino que mucha gente que se anota en la noche, trabaja todo el día, viene a la noche a estudiar y vienen un tiempo y llega un momento que no pueden más, el cuerpo no les da más y dejan, pasa eso mucho en la noche. (DCG2)

4.2.1.7 Consumo de sustancias psicoactivas

El consumo de sustancias psicoactivas también es señalado como uno de los factores que obstaculiza el sostenimiento del curso:

(...) drogadicción, te puedo decir acá en la misma puerta, yo vivo a dos cuadras y para mi venir, pasar por la puerta de acá es una lástima, o sea te digo como ciudadano de dos cuadras, ver gurises fumando y que no pase más nada, fumando marihuana, drogándose de otras cosas también, o sea, no por el hecho de la drogadicción, en realidad pueden hacer lo que quieran, otra vez va a caer sobre del docente. (DCG5)

(...) otras dificultades que pueden haber es que tenemos la dificultad de la droga que está latente en todos lados y muchos de ellos la usan, que nosotros permanentemente perseguimos acá adentro para que no se use y tratarlo de sacar de ese tipo de ambiente, son todas contras que tienen ellos que a veces es imposible poder lograr que ellos hagan una continuación del estudio, se preocupen, estén despiertos a lo que uno les ofrece, pasa por ahí todo. (E2)

4.2.2 Factores a nivel institucional

A diferencia de las dificultades identificadas a nivel individual, mayormente aludido por los entrevistados, los factores atribuidos al nivel institucional fueron identificados como una dificultad en menor proporción.

Si bien a lo largo de las entrevistas se produjo la identificación de factores institucionales como obstaculizadores en la implementación y desarrollo del plan que inciden en el proceso educativo, al tratar de visualizar las dificultades en la cursada y permanencia de los estudiantes estos factores no fueron señalados dentro de esta categoría, manifestando una mayor atribución de responsabilidad al estudiante.

Asimismo es de destacar que los entrevistados que lograron visualizar elementos y aspectos institucionales como dificultades fueron los docentes correspondientes al componente profesional, tanto de Taller, Representación Técnica y Tecnología, como los docentes que también desempeñan cargos de adscriptos. Se considera que se trata de un dato significativo en tanto se trata de los docentes que toman contacto directo con la infraestructura de los talleres y con las demandas de parte de los docentes, de los estudiantes y de las familias, en el caso de los docentes adscriptos.

4.2.2.1 Falta de recursos y materiales en taller

Se destaca la falta de materiales y de recursos disponibles dentro del espacio de taller, figura central del plan entorno a la cual se planifican las asignaturas. La escasez de recursos y materiales es considerado como un factor que desmotiva a los estudiantes, dado que el aprendizaje y capacitación profesional es el incentivo en la formación de los mismos.

El área profesional más afectada es mecánica, donde la materia prima del taller es independiente del poder adquisitivo de los estudiantes, dado que el material que necesitan para trabajar se compone de partes de autos, las cuales son suministrados por UTU. Al no contar con los recursos suficientes en el espacio de taller, se vuelve difícil llevar a la práctica el aprendizaje teórico, dado que los estudiantes no sólo deben compartir el mismo material entre muchos compañeros sino que muchas veces las piezas y partes de automóvil que tienen para practicar presentan un deterioro por el propio uso.

El espacio físico también es importante, por ejemplo, los talleres tienen muchas carencias y debería tener muchos más elementos para llamarle la atención, que la idea desde el punto de vista de mi taller como la de los demás talleres, yo no conozco mucho pero veo que hay carencia, re-equipar los talleres sería importantísimo también, eso por un lado. (E1)

(...) incide si en el tema de la conducta, porque ¿qué pasa?, el tema es, no es que uno no pueda con los quince chiquilines, sino es que hay una cosa que es vista y que ya la hemos planteado, que faltan materiales para que los quince estén trabajando o haciendo cosas, entonces ¿qué pasa?, tenés cuatro, cinco que están trabajando, el resto medio que está ahí y el resto distorsiona, entonces ¿qué pasa?, si es una sumatoria de cosas de los que quieren salir adelante, que meten mano, que trabajan, que quieren hacer, que quieren aprender y después está el resto que más o menos se echa un poco a la retaguardia entonces a veces se complica un poco en ese sentido. (DCP2)

4.2.2.2 Ausentismo docente

El ausentismo docente es otro de los factores señalados como dificultades que inciden en el proceso educativo que realizan los adolescentes y jóvenes. Este factor implica correr el foco de atención desde los estudiantes hacia los docentes, desplazamiento que fue efectuado por los entrevistados que desarrollan tareas docente y no docente, situación que les permite tomar contacto con los avisos de las faltas docentes.

(...) acá también lo que afecta mucho es el ausentismo docente, mas allá de los chiquilines, el ausentismo docente afecta mucho a los gurises, se aburren de esperar, pero ese es otro asunto eso escapa a todo esto de lo que es el plan. (E1)

A veces nosotros también somos un poco culpables, los docentes (...) cuando faltamos, porque perder el ritmo también después retomarlo..., para nosotros a veces nos cuesta cuando por distintas razones tenemos que faltar, arrancar de vuelta nos cuesta, más a ellos que se están formando, eso veo un tema sí. Claro porque queda como cortado el ritmo, después vienen, tienen que retomar temas que ya fueron dados, o están como perdidos, eso también es un motivo de deserción, eso es motivo de deserción (...). (DCP3)

4.2.2.3 Dificultades en el ejercicio del rol y de la tarea docente

La dificultad de los docentes para poder sobrellevar las demandas y exigencias que requiere la tarea al interior del plan FPB es identificada como un factor que dificulta la cursada de los estudiantes.

(...) yo creo que el cuerpo docente en general del FPB no estamos respondiendo a la altura de lo que es el desafío, muchas veces los docentes de las teóricas al tener tanta cantidad de grupos no pueden estar con la disposición de estar atendiendo esas problemáticas permanentemente y muchos rápidamente tiran la toalla y dejan correr ese clima de desorden, de descontrol de dejar pasar miles de pequeñas cositas que no llegan a hacer algo grave pero que impiden que los gurises tengan una actitud de estar aprendiendo y hagan el esfuerzo (...). (DCP4)

Se destaca que ante un perfil de estudiantes que requiere el apuntalamiento y contención de los docentes de manera permanente por las problemáticas e inquietudes personales, el cuerpo docente, particularmente de las asignaturas teóricas, no puede responder porque la cantidad de grupos que tienen a cargo no les permite la disponibilidad horaria, ni hace posible la predisposición de los docentes.

(...) los gurises vienen de una cultura que valora mucho el mínimo esfuerzo, la satisfacción rápida de los deseos entonces nosotros que tendríamos que estar mostrando la contracara de eso de que aprender requiere esfuerzo (...) a veces por distintos motivos, cansancio, falta de experiencia, falta de ganas de los docentes no se logra y también termina ganando la lógica esa del dejar pasar todo y eso a los chiquilines me parece que les dificulta el mantener un curso que pretende otra cosa, que pretende sobre la base de cumplir horarios y normas de comportamiento se puede aprender, sin esa base el aprendizaje no es posible, es como muy flashes lo que les va quedando y lo que van aprendiendo. (DCP4)

4.3 SOBRE EL ABANDONO

4.3.1 Sobre el término Abandono

Con relación al término abandono, vale destacar que la nominación empleada intenta dar cuenta de la situación de aquellos estudiantes que dejaron de asistir por un período curricular determinado (Filardo y Mancebo, 2013). En el caso estudiado, refiere a aquellos estudiantes que dejaron de asistir durante el año lectivo 2013. Asimismo se comparte la concepción sobre el abandono que lo concibe como un evento en la trayectoria académica del estudiante que provoca la discontinuidad a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje y a nivel del vínculo social, conformando un indicador de riesgo sobre el que es posible actuar y elaborar estrategias de intervención para evitar la situación de desafiliación ubicada al extremo del continuo de integración (Fernández y Pereda, 2010).

4.3.2 Sobre los momentos de abandono

Se destaca la apreciación realizada por algunos docentes con respecto a la existencia de momentos del año lectivo en el que se producen más situaciones de abandono educativo. Por una parte, se identifican dos momentos diferenciados durante los primeros meses del año lectivo, que corresponderían al semestre inicial:

Al principio son muchos, siempre, ponele en cada grupo veinte, o sea, que asistían regularmente veinte, veinticinco, pero después empiezan dejando, o sea, vienen, ponele que hasta mayo vienen así, pero después empiezan a dejar. (.....) ya a dos meses, y más con ..., bueno en la primer reunión

también, después de la primer reunión ya ves, empezás a ver, y en nocturno se ve más, es más notorio. (DCG1)

Dos meses, en dos meses baja a quince y el resto del año se realiza ese trabajo extraordinario de tratar de que los 15 continúen estudiando. (DCG3)

Este planteo sobre el lapso de tiempo en el que se produce la primera reducción fuerte en cuanto al número de estudiantes por grupo, coincide con los datos aportados por el centro educativo sobre alumnos desvinculados e informe de matrícula de los alumnos de FPB en el turno de la noche, donde la reducción más significativa en el número de alumnos que dejan de asistir se produce en el mes de mayo y en el mes de julio²⁶.

El segundo momento en el que se produce el abandono durante el primer semestre del año corresponde al momento de finalización de módulos, instancia en la que se realizan las pruebas para evaluar y determinar la aprobación o no de las asignaturas. Este momento da lugar al inicio del siguiente módulo, lo cual coincide con las tradicionales vacaciones de invierno establecidas en nuestro sistema educativo, momento que históricamente se relaciona con las decisiones de abandono educativo de los estudiantes.

Es mucho mayor el abandono después de las vacaciones de julio, también es un tema complejo porque en distintas etapas del año se abandona por distintas razones, predominantemente, cuando comienzan los años, los módulos I. (DCG7)

Este momento de abandono producido al final del módulo inicial, provoca una apreciación sobre la organización modular del plan como una modalidad que funciona a modo de "filtro", a partir de la cual dejan de asistir mayoritariamente los estudiantes que presentan más dificultades a nivel de comportamiento y de hábitos de estudio.

(...) sí hubo un cambio en la mayoría de los grupos te diría, de comportamiento... se sacaron..., viste que cuando empieza el último módulo se saca a todos los chiquilines que no..., más te digo, del primer módulo y eso cambia también en el grupo. (...) Sí, que no están estudiando y todo eso, repitieron como quien dice el primer módulo, se los sacó, eso es lo que tiene el FPB que a mi me parece bueno, que hay como un filtro, que no llegan los que no tienen que llegar, los chiquilines esos que quedaron afuera realmente no estaban haciendo nada. (DCG6)

(...) cuando comienzan los años, los módulos I, los grupos son entre 25 y 30 estudiantes y los docentes están deseando que el grupo se depure para volverlo mínimamente manejable, esta primera oleada de abandonos creo

26 Ver Tabla N°3 sobre evolución de la matrícula en FPB turno nocturno

que está explicada porque los jóvenes no encuentran su lugar en el grupo, no logran ni captar las atenciones que requieren, ni satisfacer las demandas con las que llegan. (DCG7)

Por otra parte, se señala la concretización de abandonos luego de iniciado el semestre par, atribuyendo este abandono a aquellos estudiantes que fueron pasados para que no quedaran "afuera del sistema".

(...) por lo general ningún docente de taller en el primer módulo pone nota baja, mantiene con el mínimo por más que el alumno no debería pasar, se mantiene con el mínimo, salvo que haya sido un caso muy excepcional, porque la idea justamente es que, por lo menos lleguen a primer año completo para no dejarlos en junio en la nada, quedaría en un abismo, eso es otro problema que tiene esto de ser por módulo, si uno le niega la oportunidad de seguir hasta fin de año en el primer año, ¿dónde quedan esos muchachos en junio?, ahí creo que destruimos peor, creo que en lugar de lograr algo tiramos abajo mucho más (...). (DCG3)

El primer módulo lo terminan todos, con la característica y la falta de exigencia que hay, y el segundo módulo, muy poco..., a muy pocos se les da, en realidad, una baja, creo que es una propia autocensura que realizan ellos dejando de venir, o dejando de asistir, simplemente van perdiendo los que dejan de asistir, no es que pierda ninguno por exigencia, por rendimiento (...). (DCG3)

4.3.3 Sobre los motivos de abandono

En cuanto a los motivos que influyen en la decisión del estudiante para dejar de concurrir al centro educativo, los entrevistados señalaron una serie de factores, los cuales responden a aspectos de diverso orden y en distintos niveles: individual e institucional.

Dentro de los motivos señalados, se visualizan algunos que ya fueron identificados como dificultades en el transcurso de la trayectoria escolar, por lo cual se destaca que nuevamente aparecen en el discurso de los entrevistados como factores con incidencia en el proceso educativo. Esta situación, podría llamar la atención en cuanto a la persistencia de aquellos factores que podrían evitarse o ser contrarrestados desde el nivel institucional de manera de evitar las situaciones de abandono que estarían siendo provocadas por los mismos.

4.3.4 El abandono en el nocturno tiene otras particularidades

4.3.4.1 Motivos laborales

Los motivos debidos a situaciones laborales son señalados como una particularidad del turno de la noche, dado que muchos estudiantes de los que se inscriben en el nocturno

tienen una actividad laboral durante el día. Esto provoca que los estudiantes asistan al horario de clase con mayor cansancio y agotamiento luego de la jornada laboral, lo cual en el transcurso del año se convierte en una dificultad para sostener el curso y provoca la interrupción de los estudios.

A partir de las entrevistas, resulta interesante realizar algunas apreciaciones con respecto a las situaciones de abandono:

Un docente destaca que el nocturno se trata del turno en el que hay mayor cantidad de abandono estudiantil. Situación que posee una particularidad por tratarse de un turno al cual asisten muchos estudiantes que ya alcanzaron la mayoría de edad, los cuales tienen mayores responsabilidades tanto a nivel laboral como familiar, factores que muchas veces provocan la interrupción de su actividad estudiantil.

Indiscutiblemente en la noche hay mayor deserción que en la mañana y la tarde y eso es histórico, no es este año ni el anterior, es siempre, siempre y los podés ver tu misma lo que son los pasillos, de cuando era a principio de año y lo que es ahora, y si ves en la tarde o en la mañana, hay, pero como son más chicos los que hay, tanto en el ciclo básico, muchos viven con papá y mamá, y no tienen problemas laborales, ni salir a trabajar, ni nada, no tienen ese tipo de problemas. Acá en la noche muchos tienen 18, 19 años y ya tienen que salir a trabajar, muchas veces se les complica por los horarios, o sino mismo si tienen familia y todo, tienen que hacerse cargo de una familia, es complicada la situación en la noche, no es tan sencilla. (...) Esas son las principales dificultades, más que nada muchas veces problemas familiares y la otra razón por motivos laborales, son por los que hay mayor deserción. (DCG2)

4.3.4.2 El horario

Otra docente destaca la misma particularidad con respecto a que en el nocturno el abandono es mayor que en otros turnos y señala que el motivo es el laboral. Con respecto a las situaciones de abandono afirma:

Algunos por trabajo, que me he enterado, y otros abandonaron por el tema de la hora..., que no les gustó o en definitiva no quisieron seguir. (...) porque muchos se quejaron de las horas que se iban, que a veces quedaban lejos de la casa y esto y el otro, más que nada por el tema de horario de locomoción y eso. (DCP2)

4.3.4.3 Situaciones de embarazos

El embarazo adolescente también se destaca como una causal de abandono frecuente:

(...) tienen motivación, ellos quieren seguir adelante, a veces se ven todo bastante complicado porque claro tienen que trabajar, en una casa que sean

muchos hermanos tiene que trabajar, o sino quedan embarazadas, otro tema también el embarazo adolescente, un tema bastante, en todos los grupos siempre hay casos de adolescentes que quedan embarazadas. (DCP3)

4.3.5 Factores a nivel de los estudiantes

Se destacan los motivos que responden a dificultades atribuidas al estudiante, sea por sus características personales, o por la condición o el contexto socioeconómico del mismo, encontrándose una fuerte tendencia a la responsabilización del estudiante por el abandono de sus estudios.

4.3.5.1 Motivos Familiares

Algunos entrevistados, identifican como causales de abandono a las problemáticas y dificultades propias de las dinámicas familiares, intensificadas en las situaciones socio-económicas en que viven los estudiantes.

Una de las características que realmente salta es cuando vos llamas a reuniones de padres y no existen los padres, o sea, por lo general, la gran mayoría de los alumnos, que si bien sí tienen padre y madre, pero no tienen el suficiente apoyo, o sea, o viven con los hermanos, o viven con los abuelos, o los padres trabajan y ellos no están, o sea que están en la casa cuidando a los hermanos, es toda una problemática muy grande que vos notas que eso lleva a que algunos gurises abandonen. A otros gurises les cuesta muchísimo más y el transitorio de esto es que muchos llegan a cierto momento y tienen que abandonar porque prácticamente no les da la cabeza porque están en otra cosa, están pensando en otras cosas que les pasa en la casa. (E2)

*(...) he tenido alumnos que como te dije hace un ratito no captan las normas, no pueden estar en un aula, quizás sea eso, no pueden estar dentro del aula directamente, no logran sentirse pertenecer a un aula, ni a un grupo, entonces quizás haya que atacar por otro lado (...)
Son los que más quedan en el camino, son los que más abandonan y tiene que ver con la familia y tiene que ver con el contexto social-económico. (DCP5)*

Los motivos de abandono relacionados a la familia son asociados además al contexto social actual, por lo que familia y condiciones sociales aparecen asociadas como causas que van de la mano a la hora de motivar el abandono:

(...) porque creo que esto va creciendo, va creciendo la inseguridad de los gurises, va creciendo el hecho de que están a la deriva, o sea, todo lo que hemos hablado hasta ahora, eso va aumentando, y por lo tanto, eso es -no te voy a decir que es directamente proporcional- pero evidentemente, que a medida que crece ese tipo de alejamiento de los gurises en la casa, también pasa acá, yo pienso que por ahí viene (...). (DCP1)

4.3.5.2 Dificultad para interiorizar normas institucionales

La dificultad para la incorporación y apropiación de las normas institucionales constituye uno de los motivos de abandono más señalados por los entrevistados. Esta dificultad se identifica en el caso de los estudiantes que ingresan al plan y comienzan sus trayectos educativos, en el transcurso del primer módulo, momento en el que dejan de asistir el mayor número de estudiantes.

La disminución del número de estudiantes en este primer momento es asociada fuertemente al proceso de adaptación de los alumnos hacia la institución educativa, la cultura y normativa institucional, donde se señala la dificultad de los estudiantes para apropiarse de las reglas y pautas de convivencia:

En general gurises que no se adaptan a esto, por distintos motivos no logran adaptarse, el que se adapta, que entra y encaja más o menos, va sosteniendo, otros no se adaptan (...). (DCP1)

Se destaca el planteo de un docente que manifiesta que la decisión que lleva al abandono no se debe a un fracaso como estudiante, lo cual implicaría el "haberse esforzado y no haber adquirido los aprendizajes" sino que el estudiante que abandona, lo hace porque no se adapta a las pautas de convivencia institucional:

Porque no logran tolerar las disciplinas mínimas, no es por fracaso como estudiantes, ninguno abandona por fracaso como estudiantes. (...) no existe esa posibilidad en términos reales en el FPB. (...) De fracasar como estudiante. No logran internalizar las pautas mínimas de convivencia y de respeto por la autoridad, de disciplina o de un comportamiento pautado, no logran hacerlo. (DCG7)

Al plantear la falta de adaptación y de apropiación de la normativa institucional el docente señala que hay una falta de incorporación de las pautas y normas de convivencia en un sentido amplio que abarca diversos aspectos de la institución educativa:

De las normas y de las pautas de relacionamiento, de la aceptación de la autoridad de los docentes, del respeto por sus pares, del cumplimiento de un horario, de la postergación de la gratificación. (DCG7)

(...) te diría que esa primera oleada de abandono es la más numerosa, y ya con el pasaje del segundo módulo, por faltas o porque no hicieron las pruebas, o porque se llevaron muchos exámenes, pero no por haberlo

intentado y haber fracasado, sino por simplemente no haber adquirido las pautas mínimas, como por ejemplo presentarse a una prueba, no están dispuestos a aceptar de que alguien te ponga una prueba y que decida sobre tu evolución, luego los que pasan al segundo módulo por las mismas razones pero con una capacidad un poco mayor son los que terminan fracasando más adelante. (DCG7)

4.3.5.3 Falta de hábitos de estudio

Se destaca la dificultad para la incorporación y apropiación de los hábitos y normas transmitidas por la institución educativa y esperados por los docentes para alcanzar las expectativas en relación a la modalidad de enseñanza aprendizaje, a partir de la cual se establece un rol y un modelo de alumno, es decir el alumno prescripto. Este rol esperado por parte de los docentes y de la institución educativa no es cumplido por los adolescentes que llegan al centro educativo, y a partir de ese desencuentro los estudiantes pasan a ser percibidos desde la falta de hábitos y de cumplimiento con las exigencias de las actividades de enseñanza aprendizaje. Esta situación implica la atribución de connotaciones negativas hacia los estudiantes, acerca de los cuales no se visualizan formas alternativas para habitar el espacio del aula y el espacio escolar.

(...) no tienen ningún tipo de conducta hacia estar sentado en una silla, a que alguien les esté dando datos y que ellos tengan que entender y memorizar, y después cuando van a trabajar, cuando hacen la parte práctica, operativamente no son buenos y además tienen el problema de que no entendieron la parte teórica, entonces se les complica más todavía (...). (DCP1)

La exigencia curricular que implica el momento de evaluación enfrenta al estudiante a situaciones a las que, según los docentes, algunos no están preparados y esta situación provoca el abandono.

(...) vieron venir que habían pruebas entonces ahí es donde la exigencia de tenés que llevar un cuadernito porque el cuaderno ¿viste como es? para sacar apuntes, ese es un factor, un gran factor y el otro es que no, como que no, yo le llamo así, debe tener otras palabras más profesionales, etc., no aguantan el sistema. Esto viste que se llama proceso, tienen que hacer un proceso educativo, es tal el no hábito de venir a una clase que hasta mientras vienen a la puerta y vienen caminando por el pasillo, ellos están como que ¡ja,ja,ja ja,ja,ja!, pero al entrar al salón se les viene el mundo arriba, es como que se les pide algo que todavía no están capacitados para hacerlo o habituados para hacerlo, que es el decir bueno, "yo ahora no puedo chiflar", "yo ahora estoy sentado tengo que escuchar cuarenta y cinco minutos" (...) es el gran punto diría yo. (CDG5)

Por otra parte, el docente plantea que la falta de hábito de estudio no permite el logro de aprendizajes en los estudiantes y al avanzar en la propuesta programática provoca una mayor desorientación y frustración en el estudiante, lo cual provoca el abandono.

(...) no están habituados y terminan... en un momento se rompe el hilo, o sea, en un momento estamos como podemos en un segundo tema, que si no aprendiste el primero ya no hubo una evolución en el aprendizaje de determinadas cosas y ya ahí se sienten perdidos y frustrados ellos, frustración total. (DCG5)

Por otra parte, se destaca la falta de hábito de estudio como consecuencia del alejamiento del sistema educativo formal por parte de los estudiantes que se revinculan e ingresan al FPB, señalándose que la pérdida de hábitos de estudio provoca el abandono del curso:

Más también por el tema de la adaptación a una clase, porque acá recibimos alumnos que hace años que no están dentro de una institución educativa, terminan la escuela o dejan el liceo y por tres o cuatro años no pisan, entonces todo es una adaptación, el Trayecto 1, módulo 1 es como adaptación, el que no se adapta a eso queda afuera, no sigue estudiando. (DCG1)

¿Por qué hay tanta deserción?, (...) tal vez no estén..., porque aquí el FPB empieza con 15 años, el que tiene primaria solo dejó ya hace 3 años o 4, entonces para retomar algo que implique estudiar, retomar hábitos de estudio eso es realmente muy difícil entonces después termina dejando. (DCP6)

4.3.5.4 Falta de interés

Vale destacar que en algunas entrevistas se apreció la poca claridad con respecto a la situación de algunos estudiantes que se incluyen dentro de las situaciones de abandono, dado que algunos entrevistados aluden a estas situaciones de manera indistinta con las situaciones de los estudiantes que no aprueban el módulo del primer semestre del año lectivo. Esto refleja que incluyen dentro del abandono no solo a los estudiantes que dejan de asistir sino a los estudiantes que continúan asistiendo pero que no cumplen con las exigencias curriculares.

Al preguntar por las situaciones de abandono, se menciona la situación de estudiantes que no aprobaron el primer módulo, como si estuviera dando cuenta de la misma situación: de acuerdo al discurso de los profesores, los estudiantes que no logran promover el módulo I son aquellos que pierden por falta y por rendimiento, son aquellos alumnos a los que "no les interesa" el curso.

(...) falta de interés porque otra cosa no, porque si es el famoso dicho de porque no le da la cabeza se los trata de ayudar, (...) o sea que al que como dicen, no le da la cabeza, no abandonan por eso. (DCG4)

Deserciones hay siempre, siempre, es imposible que no, que los chiquilines no deserten que haya cero deserción, siempre hay deserción, y siempre hay filtros a todo nivel, lamentablemente es necesario a veces también, uno prueba todas las armas, pero cuando se terminan las armas ahí es donde está el filtro, tal cual (.....). (DCP5)

Al respecto de los denominados filtros, se identifica en el discurso de los docentes, que perciben el momento de cambio de módulo como un momento en el año en el que aquellos estudiantes que no estaban estudiando y que presentan las mayores dificultades en conducta sean no promovidos:

Uno prueba todas las estrategias, cuando se terminan las estrategias ya no hay forma, el filtro en el sentido de que, a ver, vos me hablaste acerca de la deserción, me fui capaz de tema, te hablo en cuanto a la promoción y al rendimiento, ojo incluso podemos bajar el nivel, como te decía, pero todo tiene un límite, no podemos engañar, no podemos mentir, no podemos decirle a un alumno: si, tenés un oficio, terminaste, si no sabe leer, no sabe multiplicar, o si no sabe sumar, a eso me refiero, o si no aprendiste las normas, (...). (DCP5)

4.3.5.5 Carencia de recursos económicos

Se identifican las dificultades a nivel económico como obstáculos para sostener el curso:

Los chiquilines que hacen gastronomía a veces no tienen plata para comprar los materiales, entonces eso tranca, tienen las becas, pero no la cobran todos y demoran, y toda esa historia. (DCG1)

Si, en general, lo económico es una de las trabas porque a veces pasa que vos te das cuenta que los chiquilines quieren estudiar pero no tienen, los padre vienen y te dicen "No tengo", y nosotros a veces tenemos que solucionar, a veces entre todos vemos la forma, rifas, esto, lo otro. (DCG1)

4.3.5.6 La orientación profesional elegida

Elegir una orientación profesional que no cumple con las expectativas sobre el curso:

Bueno, las causales son muchas, unos de entrada se dieron cuenta de que Mecánica Automotriz no era agarrar dos llaves y apretar y aflojar tornillos, eso es lo primero con que se enfrentan, de que es más difícil de lo que ellos piensan, esa es la primera causal, (...). (DCP1)

(.....) pero el primer gran encontronazo que tienen es ese, o sea, vienen

pensando en una cosa y cuando ven que es otra, piensan que esto es para morir, entonces, antes de venir a hablar contigo o con la educadora, y que le puedan explicar de que no es tan difícil como parece, y de que hay un proceso de aprendizaje, se van, ese es el primer tema y después el mismo problema que tienen en la casa y el lugar donde viven. (DCP1)

4.3.6 Factores a nivel de la institución

4.3.6.1 Ausentismo docente

La asistencia interrumpida por parte de los docentes no permite la continuidad en el desarrollo del curso y no contribuye en la contención y sostén que necesitarían los estudiantes:

(...) empiezan a desmotivarse lentamente por distintas causas (...), por ejemplo, falta de docentes, no hay docentes de tal o cual materia o los docentes faltan mucho, (...) lo que objetivamente resultó fue un año en que no se llegó nunca a alcanzar un ritmo permanente de clases y eso a estos gurises que ya de por sí les cuesta, los disparó, era como empezar de cero todas las veces, fue muy complicado este año, yo creo que la falta de continuidad en el venir y tener clase es una cosa que a ellos los joroba mucho, los desestructura, nosotros tratamos de estructurarlos. Ellos ya vienen en una onda totalmente caótica y tratamos de estructurarlos y eso no lo logramos este año en particular por ese tema, pero se da en grupos, en particular se da que tienen dos, tres docentes que son muy faltadores y esos grupos generalmente no andan para nada y ni que hablar si es el maestro de taller el que falta, cuando hay docentes de taller, que tenemos casos, licencias médicas prolongadas y no se consiguen suplentes, esos grupos se terminan desarmando, horrible. (DCP1)

4.3.6.2 Falta de materiales

La falta de recursos y materiales se visualiza como un factor que desmotiva la asistencia y que por lo tanto, la ausencia de los mismos en taller es un factor que incide en el abandono:

(...) en Mecánica Automotriz el tema de los materiales para trabajar está muy difícil y yo creo que es uno de los elementos que hace que dejen de venir los chiquilines, que se desmotiven sin ninguna duda. (DCP4)

(...) a veces también desmotiva la falta de recursos, no tienen materiales para trabajar. En mecánica tienen tres chatarras desde hace (...), yo digo por lo que los profesores dicen, veinte años atrás, no les renuevan el material. (DCG1)

4.3.6.3 Grupos numerosos

La cantidad de estudiantes por grupo constituye un factor que influye en la permanencia de los estudiantes, dado que dificulta la dinámica grupal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca la numerosidad de estudiantes por grupos, los cuales en los trayectos I llegan a estar integrados por treinta estudiantes inscriptos, y en los demás trayectos superan los veinte estudiantes. Esta situación es señalada por los docentes como un obstáculo puesto que los estudiantes demandan una atención y acompañamiento del proceso de manera más personalizada, lo cual ante grupos tan numerosos no es viable, particularmente en el espacio del taller.

Este factor coincide con lo señalado por la ATD de UTU en el Congreso Nacional de Educación 2013, donde se destacó la necesidad de reducir el número de estudiantes de FPB por grupo a un máximo de dieciocho alumnos.

Yo cambié tres veces la forma de trabajar este año y tuve mejor resultado cuando el grupo quedó chico, porque ¿qué pasa?, estas problemáticas, cuando el grupo es muy grande tenés que multiplicarlo por la cantidad de alumnos que tenés, en cambio, cuando te queda un grupo más chico, de diez, doce, vos hacés una enseñanza más personalizada, entonces te das cuenta cuando aquél no entendió, o qué no entendió, entonces lo trabajas de otra manera, que cuando vos tenés 20, 25, es imposible porque muchos van a quedar en que no entendieron absolutamente nada y vos no te vas a dar cuenta porque es mucha cantidad de gurises y bueno, lo que te digo, al final, ahora, mejoramos el aprendizaje cuando quedaron menos cantidad de alumnos. (DCP1)

Bueno, puede haber capacidad en los salones, lo que no hay es capacidad en los talleres por ejemplo, los profesores mismos te dicen: "¿Cómo manejamos, cómo le enseñamos a un grupo así a desarmar y armar un motor, o una pieza?, no podemos, es inviable", entonces los aprendizajes que se procura que adquieran son muy teóricos y como son gurises que, volvemos al tema de los hábitos mentales, que necesitan el contacto, el tacto, necesitan la operación manual, que necesitan hacer algo, van perdiendo interés. Son muchos para un docente, son muchos para la infraestructura aunque puedas meter a todos en un salón sin problemas tienen esas limitantes y luego, más adelante los que van quedando y comienzan a abandonar (...). (DCG7)

4.3.6.4 Inscripción en cursos por disponibilidad de cupos

Se destaca el factor vocacional como uno de los elementos que incide en la permanencia en el curso. Al respecto se identifican dos situaciones distintas, por un lado la situación de los estudiantes que eligen la orientación profesional a la que se inscriben pero que una vez que toman contacto con el curso descubren que la orientación no satisface o no coincide con sus expectativas. Por otra parte, se destaca la situación de los estudiantes que se inscriben en

la orientación profesional que al momento de inscribirse tenía cupos disponibles, lo cual implica la influencia del factor institucional. Al respecto, se señala:

(...) otros porque, bueno la propia asignatura o la propia orientación que eligieron es (...), porque siempre les pregunto a los muchachos al inicio, por qué eligieron tal orientación, mecánica o carpintería o electricidad y una buena cantidad, aproximadamente un cuarenta por ciento eligen porque era lo que había, o sea que no es la vocación que ellos tendrían. (DCP5)

Se plantea la importancia del factor vocacional en el sostenimiento de los cursos y se señala la dificultad de promover la permanencia de los estudiantes cuando el curso que realizan no es de su preferencia, lo cual constituye un factor de abandono:

(...) las chicas a las que no les gusta la orientación, lo único que hacen es estar afuera, el famoso facebook en la computadora, era una lucha de todos los días por eso es estresante total. Yo creo que la situación cambiaría si en realidad los chiquilines estuvieran en el taller que les interesa, ahí sería algo a favor, mas allá que las demás materias no les interese, que sea duro también, que estudien, hacerlas llevar de la mano, todo el día diciéndole pero creo que hay que empezar por eso, hacerles gustar algo que no les gusta es casi imposible (...). (E1)

Al respecto, se destaca un planteo en el que se hace explícita la situación institucional que subyace muchas veces a las inscripciones en cursos que los estudiantes no prefieren: "(...) y bueno capaz que en eso me perjudico porque mi área es la que está más... chica, pero no, es la realidad" (E1).

Esta situación se ve influida por diversos motivos: la apertura de los cursos requieren un mínimo de estudiantes inscriptos para poder concretarse, a su vez los grupos tienen cupos máximos, y por otra parte, existen áreas de formación que son muy demandadas y otras que no. Esto provoca que haya un alto número de estudiantes inscriptos en áreas de formación que vocacionalmente no prefieren, y a la larga genera un mayor número de abandono en dichas áreas. A eso se refiere el entrevistado cuando plantea que: " hacerles gustar algo que no les gusta es casi imposible" y que admitir esa realidad la puede perjudicar por ser su área una de las que "está más...chica", es decir con menos apertura de cursos.

4.3.6.5 Falta de preparación y de herramientas en los docentes del Plan

Se señala la falta de preparación para trabajar ante las conflictivas que presentan los estudiantes, lo cual hace que en ocasiones se requiera el manejo de herramientas para abordar al estudiante de una manera particular. Se destaca que en muchas ocasiones esta

falta de preparación, de recursos y de técnicos para apoyar la tarea docente, puede incidir en la situación de abandono del curso.

(...) la mayoría de las veces con estos gurises, nosotros los docentes, no tenemos herramientas como para poder cambiarlo, es decir, no tenemos preparación, creo que tendría que haber algún equipo de psicólogos que trabajaran directamente con ellos, porque hay cada problemática tremenda, (...) y nosotros a veces no sabemos cómo tratarlos, (...), los vemos desde un punto de vista, que es muy probable que un profesional lo vea de otra manera, lo trate de otra manera y quizá de cada diez que se van, cinco se podrían quedar. (DCP1)

4.3.6.6 Diferencia salarial

Se presenta una tendencia en el discurso de los entrevistados en la que se resalta la incidencia del factor institucional en las dificultades emergentes, particularmente en las situaciones que influyen en el abandono. Al respecto se destaca el desconocimiento del perfil real y de la dimensión de las problemáticas que presentan los estudiantes por parte de las autoridades educativas:

(....) escucho a la gente esta que habla y los que salen en la televisión, entonces digo que las causales aquí son muchas, lo que creo es que hay algunas patas de esta mesa, en la cual, como que no han entendido con qué clase de gurises se está trabajando y se habla más de lo que se hace, y otros que hacen menos de lo que tendrían que hacer, ahí esta el gran tema (...). (DCP1)

El mismo docente sostiene que esta situación se intensifica porque los docentes que eligen las horas para trabajar en FPB son los que se inician en el ejercicio de la docencia, porque los docentes con mayor experiencia y antigüedad en el cargo no eligen horas en FPB sino en los cursos de otros planes, como los correspondientes a EMS porque en ellos la hora docente tiene un porcentaje mayor de sueldo del orden del doce y medio por ciento mayor que las horas docentes en FPB.

(....) y no hay que olvidarse de que la mayoría de los docentes del grado alto, ninguno quiere agarrar este tipo de cursos, que eso también implica de que ellos estén trabajando, a veces, con muchos profesores nuevos, que tienen poca experiencia, entonces agarrás un grupo de gente problemática y encima docentes con poca experiencia, eso también influye, hay un montón de ..., el tema sería que alguien algún día se siente a decir bueno, "yo soy culpable", el problema es que nadie acá quiere ser culpable de nadie. (DCP1)

De acuerdo al planteo del docente, los docentes con más experiencia no eligen horas de docencia en FPB por dos motivos de peso:

Por dos razones, una por dinero, porque como los EMT, por ejemplo, el EMT y todo eso pagan un porcentaje mayor de sueldo, los que están en grados mayores tratan de agarrar esos grados (...) el tema del dinero y además, el otro tema es la conducta, o sea, los grupos de más problemática de conducta son estos, ojo, que la primera razón no es la conducta, la primera razón es la diferencia que hay de plata (...). (DCP1)

Este reclamo salarial para equiparar el salario que perciben los docentes entre los diversos planes coincide con la propuesta realizada desde la ATD de UTU en ocasión del segundo congreso nacional de educación.

4.4 SOBRE LA PERMANENCIA

Con la categoría permanencia no se alude simplemente a la situación contraria al abandono sino a la situación que se produce en aquellos estudiantes que continúan estudiando y que desarrollan una modalidad de permanencia constante y motivada. En este sentido, se trata de identificar los factores que inciden favorablemente sobre el proceso educativo de los estudiantes y que permite el sostenimiento del curso, que promueven la asistencia y la motivación para continuar los estudios. Al respecto, los entrevistados señalaron una serie de factores que responden a distintos niveles ubicados entre lo individual e institucional.

4.4.1 Sobre los que permanecen

Con respecto a los factores que se identifican como facilitadores para la permanencia de los estudiantes, vale destacar la apreciación realizada por un docente sobre la situación respecto a los estudiantes que permanecen. El docente sostiene que la atención y preocupación docente recae mayoritariamente sobre los estudiantes que presentan mayores problemáticas y dificultades en su proceso educativo, y que en general son quienes presentan mayor riesgo de abandono, lo cual provoca que los docentes no se ocupen de los estudiantes que tienen buen rendimiento o que no presentan dificultades, ante lo cual plantea que en esos casos los estudiantes son "abandonados" por los docentes.

No hay tiempo para atender a los que permanecen y obtienen buenos resultados porque se mantienen ocupados con los problemáticos. Estamos permanentemente focalizados en los problemáticos y quienes tienen una brillantez, por que inclusive encontramos gurises muy capaces, los terminamos abandonando o, no abandonando, por decir "tomá te explico rapidito porque ya sé que lo entendés" y yo digo, que feo eso también. (DCG5)

Por otra parte, se destaca el término utilizado para referirse a los estudiantes que permanecen y que logran sostener el curso, a quienes aluden como "sobrevivientes" para dar cuenta de las dificultades en el proceso que debieron tolerar relacionadas al comportamiento de sus compañeros y al "descuido" sentido por los docentes.

Lo pensamos todos, la mayoría al menos porque estamos muy entre estresados o focalizados diría yo, en los problemas, en lo problemático de los gurises, o sea, en los gurises problemáticos, no en los que quedaron, en los que están ahora, el que sobrevivió y es buen alumno, se merece una (...), de hecho yo lo paso con un diez, un once, o hasta un doce porque realmente se bancó compañeros que no correspondían, (...) te respondo con una palabra, no, los que logran el proceso nosotros no le hacemos mucha historia porque estamos súper metidos con los otros. (DCG5)

4.4.2 Los factores de permanencia

4.4.2.1 A nivel de los estudiantes

El papel de la familia es destacado como un factor de apoyo y sostén que permite la permanencia de los estudiantes en el curso.

(...) también una situación familiar acorde, o sea una situación familiar que le permita estudiar porque puede haber todo lo otro y si no tenés una situación familiar que te permita estudiar es imposible, creo que es eso básicamente. (DCG2)

Se señala la importancia del factor vocacional como uno de los elementos que favorece la motivación para continuar y que provoca el sostenimiento del curso. Los docentes destacan que cuando el estudiante realiza la formación profesional en el área de formación de su interés, se logra sostener la motivación por el curso lo cual favorece la permanencia y la proyección del estudiante en la continuidad educativa.

Otros pueden ser que, porque les guste el curso, por lo menos lo que yo hablo con ellos, otros incluso me pasa hasta con los que egresan, que veo que siguen estudiando que quieren tener algo con qué trabajar (...). (DCG4)

El vocacional es uno, en general los chiquilines que les gusta mucho la mecánica, la carpintería, lo que están haciendo, yo creo que tienden a seguir (...). (DCP4)

Asociado al factor anterior, se señala la presencia de un proyecto laboral, y en menor medida educativo, por parte de los estudiantes como un factor motivador para permanecer

en el curso e incluso para continuar estudiando. Este proyecto se va consolidando a medida que el estudiante avanza en el curso y permite que continúe estudiando.

(...) dentro de un paquete de veinticinco o treinta, vos tenés ocho, diez, que saben por qué están, y que quieren seguir (...). (DCP1)

Algunos porque quieren tener un oficio o quieren tener los conocimientos del oficio porque a ellos les gusta y otros porque les interesa de verdad, interesar quiere decir que quieren seguir hacia adelante, porque por ejemplo, hemos podido conversar con algunos sobre los EMT y los EMP y ellos quieren progresar, quieren salir adelante en el curso, inclusive hay uno o dos que quieren seguir un bachillerato entonces, eso, (...)son pocos. (DCP2)

Otro de los factores que señalaron los docentes es el aumento de la autoestima y de la confianza en las habilidades personales por parte de los estudiantes, lo cual se produce a punto de partida de los logros alcanzados durante el proceso educativo. A medida que transcurre la trayectoria educativa, el ejercicio de las herramientas aprendidas en taller, las evaluaciones favorables en las asignaturas y la acreditación de los módulos permite que la confianza en los logros propios pueda ir en aumento. Al aumentar la confianza en los logros personales, los estudiantes pueden comenzar a construir una imagen de sí mismos a partir del reconocimiento de los aspectos positivos, lo cual enriquece su autovalía y autoestima y rompe con la construcción de la imagen negativa fomentada por la estigmatización del fracaso con la que ingresan al plan.

(...) lo que te decía hoy también como que les levanta un poco la autoestima, el ver que pasaron de un módulo a otro y ver que ese módulo también lo terminaron y pudieron aprobarlo bien o mal, capaz que con algún examen o algo, eso lo ven como que pueden ser capaces de seguir. (DCG4)

Ellos notan que pueden, y están creciendo y son los que empiezan a notar que no son diferentes, que son iguales a todos y que tienen (...), que tuvieron posibilidades que desperdiciaron y que tienen la segunda oportunidad y eso en conjunto hace que el chiquilín se sienta a gusto. (DCP5)

Así como entre los motivos de abandono se identificó la dificultad para adecuarse a la normativa institucional, en coherencia con este planteo, los docentes señalaron que la apropiación de las normas institucionales y de las pautas de convivencia es un facilitador en el sostenimiento del curso y de la asistencia al centro educativo.

Claro, entro a las puertas de la UTU y estoy en un ámbito sociocultural distinto al que cotidianamente estoy, creo que eso se aplica, se que es un

lugar, ellos saben, son conscientes de que es un lugar diferente, (...) el que experimenta esa diferencia de forma muy potente es al que le cuesta persistir pero en la medida que esa diferencia, esa frontera entre su espacio sociocultural habitual y la UTU es menor o menos intensa logran permanecer. (DCG7)

En esta línea de apropiación de la normativa institucional, también se destaca la importancia de sostener y acompañar este proceso desde el docente e insistir en el mensaje sobre el valor de la educación

(...) hay que aprender a conocer a cada uno de ellos, a ver cómo tenés que tratarlo para que él esté cómodo, si para él estar cómodo es tener mala conducta, faltar el respeto y todo eso, evidentemente, vos eso no lo permitís, entonces ese se va, porque al que le gusta eso y vos no se lo permitís, se termina yendo, pero hay muchos de los que se quedan hasta fin de año que cambian la actitud, cambian la forma de ser porque, bueno, vos les hablas todo el año, les vas diciendo las cosas como van a ir pasando en el año y ven que es verdad y se van afirmando, y bueno, y si vos lográs que esté dos o tres meses contigo y estás continuamente, todos los días, diciéndoles "Muchachos hay que estudiar, hay que prepararse", bueno, llega un momento de que muchos de ellos entienden que es así y se quedan por eso. (DCP1)

En este sentido, se destaca que la permanencia educativa también es resultado de la apropiación del discurso acerca del valor de la educación como medio de desarrollo personal, lo que otorga sentido a la formación del estudiante para el desarrollo de los proyectos personales.

Que se han apropiado de parte del discurso de sus referentes en cuanto a la importancia de la educación, los que continúan son los que han logrado apropiarse de ese discurso.

(...) evidentemente está la consideración de fondo que sin educación no sos alguien, creo que los que continúan aceptan con mayor facilidad que la educación afecta la identidad, entienden eso, que la cuestión de la educación afecta la identidad, los que no se apropian de ese discurso de que la educación es un componente de la identidad, son los que dejan primero. (DCG7)

De la mano con la apropiación de la normativa y pautas de convivencia institucional, los entrevistados también destacaron que uno de los facilitadores en la permanencia de los estudiantes, lo constituye el sentido de pertenencia. Los estudiantes que logran sentirse parte del grupo y de la institución en general, comienzan a construir lazos afectivos y a generar procesos de construcción identitaria en referencia al grupo y a la institución. Este proceso permite que encuentren un espacio de acogida al que pueden habitar de manera

distinta a otros espacios, generando un sentido de pertenencia al mismo.

(...) es muchas veces, el grupo mismo, que se sienta muy bien acogido, cuando se sienten parte de un grupo ellos se quedan, cuando se sienten en confianza en un grupo, en un grupo en el que realmente se sienten cómodos, se quedan. (DCG2)

Pienso yo que puede ser que ellos quieran sentir la compañía de algunos otros chiquilines (...). Como que ellos quieren seguir porque se sienten acompañados, o por que les falta algo que en los compañeros lo encuentran, es decir alguna amistad o estar relacionado (...). (DCP2)

Se destaca que los estudiantes no solo logran generar un sentido de pertenencia hacia el grupo de pares, sino que logran construir un espacio de referencia en el centro educativo, lo cual fomenta su asistencia y permanencia.

(...) al final deja de ser un castigo venir a la escuela, hay muchos chiquilines que no tienen las clases, que falta un profesor o no se quieren ir, entonces la famosa frase que he escuchado mil veces, "están mejor acá que en la casa", que a veces uno dice: "pucha, la casa de uno tendría que ser el lugar precioso para uno", pero que los chiquilines no quieran volver, entonces yo pienso que es un trabajo conjunto y sobretodo un respeto hacia ellos, nosotros queremos ser respetados, entonces empezamos por respetarlos a ellos, y ellos eso lo entienden y eso los hace cambiar a ellos, que la agresividad que traen la dejan mucho de lado. (E1)

Un alumno que, el alumno de FPB cuando viene a la UTU es porque quiere encontrar una segunda casa, es diferente del ciclo básico o del EMP, es diferente, el quiere encontrar una segunda casa acá, la prueba está de que hoy viene un alumno que andaba a la vuelta, tienen muy buen sentido de pertenencia, vienen para una ATD, hay un paro, un feriado y están a la vuelta, el alumno para comenzar tiene un sentido de pertenencia a la propia institución (...). (DCP6)

4.4.2.2 A nivel institucional

4.4.2.2.1 El cuerpo docente

El cuerpo docente es resaltado como un factor importante que incide en la motivación, asistencia y en la permanencia del estudiante. Dentro de este factor se distinguen distintos aspectos que influyen en este proceso.

También con los profesores, cuando sienten que también tienen unos profesores que los escuchan, que los trabajan, y hay un buen clima, todo eso facilita mucho la permanencia del alumno, (...). (DCG2)

La regularidad del docente es una, otra es que el docente mantenga viva la llama de su propio trabajo y hacer lo más atractivo posible la presentación de la asignatura con relación a la orientación, esos son aspectos que un poco puedo tocar así por arriba. (DCP6)

Con respecto al cuerpo docente, se señala el trabajo en equipo como otro de los factores que permite potenciar acciones para intervenir, destacando la articulación de acciones y estrategias en el abordaje de algunas situaciones.

Que los puede llegar a contener, lo que pasa es que depende del caso del alumno, es todo un proceso que lleva, han habido alumnos con problemas de conducta y que se trata de hablar con ellos y de estar pendiente de ellos, llamar a los padres, capaz que los padres ni siquiera vienen y se hace todo un trabajo entre todos lo que es la parte de profesores en si. (DCG4)

La continuidad del cuerpo docente también es identificado como un factor que favorece en tanto logra ofrecer estabilidad y continuidad en el curso.

Un cuerpo docente que, en realidad, esté integrado. Hay veces que el cuerpo docente no está integrado, o que varía mucho. Tengo un grupo, por ejemplo, que cambió tres veces de docente de taller, que ahí interrumpimos la base de lo que es el programa, (...). Lo que facilita mucho es cuando, por ejemplo, pasa, lo que nos pasa hace tres años acá en la noche, que venimos constantemente los mismos docentes, tenemos ya una forma de trabajo propia, solo nos basta con mirarnos para saber lo que queremos decir y eso nos ha facilitado el trabajo, mucho, es la fortaleza que tiene esta escuela, por lo menos en el turno nocturno, (...). (DCG3)

4.4.2.2.2 El docente de taller

Dentro del cuerpo docente se señala la figura del docente de taller como uno de los actores con incidencia sobre la motivación de los estudiantes para continuar con el curso:

(...) otro factor y yo creo que es el maestro de taller, si los chiquilines dan con un maestro de Taller contenedor, exigente y que los logre motivar y que genere un buen vínculo con ellos, esos gurises sostienen y siguen, lo mismo pasa capaz que en menor medida si los demás docentes también caminan en la misma línea, es raro de que si el maestro de taller no tiene estas características pero sí las tiene el de matemática, el de informática, los gurises sostengan porque no es tan sencillo. (DCP4)

4.4.2.2.3 El educador

La figura del educador es uno de los factores más destacados como facilitador en la permanencia de los estudiantes. La función de acompañamiento y seguimiento le exige un

mayor acercamiento y conocimiento de los alumnos y de su situación, lo cual facilita la construcción de un vínculo que favorece la referencia y confianza hacia el educador. Asimismo, el educador es quien oficia de nexo entre los estudiantes, sus familias y el cuerpo docente, procurando construir estrategias colectivas que permitan ofrecer contención e intervenir en las situaciones en las que se presenta un mayor riesgo de abandono del curso. Esta función hace posible que el educador logre ofrecer contención al estudiante y motivar su permanencia en el curso.

Y la figura del educador también es muy importante, hace el vínculo entre nosotros y los padres, el nexo, y entre la institución también, es el que llama a las casas, el que informa sobre las pruebas, hace un seguimiento de cada alumno. Y ellos encuentran mucha contención, porque de repente si no se pueden abrir con nosotros por el poco tiempo que nosotros tenemos con ellos, porque imagínate que nosotros trabajamos en más de un lugar y ellos con el educador tienen otro tipo de vínculo, se pueden desahogar. (DCG1)

Las educadoras están haciendo un trabajo muy bueno (...) veo que hacen un trabajo bueno que quizás es un trabajo que antes lo hacía la familia, ahora lo hacen las educadoras, bien encarado está bueno, yo he presenciado que las compañeras han ido hasta la casa a buscar a los chiquilines (...). (DCP3)

Por otra parte, se destaca que la función del educador no solo favorece la permanencia del alumno por la capacidad de contención y apoyo sino que se resalta su papel en la aplicación de los artículos del REPAM tendientes a las acciones de retención de los estudiantes. Tal es el caso de los artículos 23 y 24 del reglamento, los cuales introducen la posibilidad de ampliar el margen de inasistencias permitidas en las situaciones en que los estudiantes tienen buen rendimiento. Esto en muchas ocasiones implica situaciones de tensión por el intercambio de posturas acerca de la situación y el proceso educativo realizado por los estudiantes, los cuales son apreciados desde distintas perspectivas: la mirada docente sobre los estudiantes desde el proceso del aula y la mirada de los educadores desde el proceso socioeducativo.

Esta situación, muchas veces es percibida por los docentes como un accionar que se orienta con la finalidad de retener al estudiante y no atiende a los aspectos de exigencia académica, lo que produce malestar.

El desacuerdo y la situación de tensión entre docentes y educadores se ve reflejado a través de la definición sobre el Plan otorgada por un docente acerca de los comentarios que recibía antes de trabajar en el plan:

¿qué comentarios escuchaba acerca del plan?, dicen bueno, “el Plan FPB es

para que luches con los alumnos y te pelees con los educadores”, he escuchado eso más de una vez. (DCP5)

(...) los educadores ejercen presión para que se aplique y los docentes ya están acostumbrados a que se aplique, quizá no deberían ejercer tanta presión, pero es como (...), si uno no quiere, es como luchar contra (...), no solamente contra el educador sino contra el adscripto, el docente de taller. (DCG3)

4.4.2.2.4 El espacio de Taller

El espacio de taller es señalado como el espacio central y fundamental en el proceso realizado por el estudiante porque la formación profesional es considerada el principal motivo en la elección del curso.

(...) el taller en el FPB es fundamental. Muchas veces también, a veces pasa, a principio de año que a veces están tres, cuatro meses sin profesor de taller y van dejando, especialmente la gente que trabaja. O sea, no es que ellos no valoren las teóricas, pero el tema es que ellos vienen para aprender un oficio, digo más allá de que sea importante Idioma Español, Matemática, Inglés, y las demás materias, ellos vienen a aprender un oficio que les sirva para el mundo laboral. (DCG1)

4.4.2.2.5 Recursos y materiales en Taller

La infraestructura, los materiales y el equipamiento de los talleres también se consideran un factor importante que influye en la permanencia de los alumnos. El espacio de los talleres se desarrolla en condiciones favorables cuando cuenta con los recursos materiales, materias primas, herramientas y maquinarias necesarias que permite el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el cual es fundamental la aplicación y ejecución de los conceptos teóricos aprendidos, dado que la concepción práctica del conocimiento permite la aplicación del trabajo como principio educativo. Si las condiciones materiales en el espacio de taller, no están dadas, no es posible incentivar ni motivar a los estudiantes.

(...) y los que siguen también yo creo que tiene que ver con el equipamiento de los talleres, talleres que están mejor equipados yo creo que los gurises se ven más motivados para seguir que talleres donde la cosa está mal. Por ejemplo, en nuestra escuela yo pienso: en el Taller de Gastronomía que uno que no sabe nada de gastronomía lo mira y dice: "ay, que precioso, me gustaría ser alumno de esto", y pienso en un taller como mecánica, por ejemplo, que está bastante desabastecido de mucho material y la motivación no es la misma, no sé los números que dan pero posiblemente retenga más Gastronomía que Mecánica Automotriz. (DCP4)

4.4.2.2.6 Capacidad de contención

Se destaca la influencia del factor institucional a nivel de la capacidad de contención que se pueda generar desde los actores del centro educativo en general y del plan FPB en particular. Desde esta perspectiva se señala que la contención constituye un factor importante que incide en la motivación de los alumnos al encontrar un lugar de apoyo y de referencia en la escuela: "*(...) sobre todo porque muchos sienten contención acá en la escuela, se sienten contenidos y entonces se terminan entusiasmando*" (...). (DCG4)

(...) y creo que también, que aunque no le guste taller, sacándole que si le gustara el taller, el chico lo que tiene es que está muy contenido adentro. Entonces se le enseñan pautas de comportamiento que ellos no lo traen, no lo saben, nunca les enseñaron, o sea, capaz que es una pavada, yo que sé, dejarle el paso a un compañero, pedir permiso, capaz que es una pavada, pero si ellos no lo traen (...) o sea vos ves a un chiquilín cuando empieza, sobre todo en el Trayecto I, si logra llegar al final, lo cambiado que es, lo cambiado que es, yo te digo por los compañeros, el orgullo que tienen con sus niños, de los que empezaron, que estaban a los garrotazos, ahora que vienen, saludan, te dan un beso, te conversan, te cuentan cosas de la casa.
(E1)

4.4.2.2.7 Algunas características del plan

Se destacan algunas características del plan como facilitadores en el sostenimiento y permanencia de los estudiantes:

Que el curso sea modular es una de la ventajas porque el FPB tiene esa facilidad en el sentido de que al ser un curso modular, es como que después de agosto en adelante el año empieza de nuevo, entonces no es como en ciclo básico que tenés que hacer todo el año. Sin embargo ellos tienen la chance digamos, de un módulo al otro, en los trayectos I y II de poder levantar las asignaturas que tienen bajas. El tener menos materias también, es un poco más flexible, llevadero (...). (DCG1)

4.4.3 SOBRE LAS PRÁCTICAS

Las prácticas de los docentes toman como referencia los sistemas de disposiciones interiorizados en relación al ámbito escolar, este habitus (Bourdieu, 2007) es el que estructura y organiza las representaciones de los docentes y sus prácticas. Orientados por este sentido práctico, los docentes intentan generar respuestas ante los nuevos alumnos y las nuevas situaciones que se presentan en el aula.

En el plan FPB particularmente se destaca la acción de los docentes guiada por los modelos tradicionales de enseñanza, a partir de los cuales se intenta generar respuestas y acciones al interior de un plan con un formato educativo novedoso e innovador respecto del modelo

tradicional y ante un perfil de estudiantes diferente al esperado por el dispositivo escolar. Al tratarse de un plan que contiene fines más allá de lo educativo, que se orienta por la inclusión educativa y social de los estudiantes, el mismo introduce aspectos novedosos tendientes a la revinculación y a la retención de los adolescentes y jóvenes. En este sentido, implica un conjunto de acciones y prácticas que trascienden el componente estrictamente educativo y que apela a estrategias de acción orientadas a favorecer la permanencia educativa.

Desde esta perspectiva, en esta categoría se intenta conocer las prácticas que conforman las estrategias desarrolladas por los docentes y la institución para promover la permanencia de los estudiantes, lo cual implica a las prácticas a nivel general.

4.4.3.1 Estrategias docentes

La presencia de estudiantes cuyas situaciones personales atraviesan el aula, implican la consideración y contemplación por parte de los docentes, no solo en las estrategias y en las prácticas desarrolladas sino en los aspectos a tener en cuenta en el momento de la evaluación del alumno. La evaluación deja de basarse en logros medibles y cuantificables que se obtienen en calificaciones y promedios e incluye aspectos procesuales que trascienden lo estrictamente académico y se orientan al proceso socioeducativo realizado por los adolescentes y jóvenes.

Tenés que tener en cuenta muchas veces situaciones personales, o sea vos tomás en cuenta situaciones personales que en un curso superior capaz que no lo tomás en cuenta, vos juzgás si lo hizo bien o mal, y capaz que en el FPB como estás evaluando el proceso, vos tenés que partir de la base de que el alumno mejoró y eso ya te sirve para ponerle una nota favorable, si el proceso ha sido positivo le ponés una nota favorable, (...). (DCG2)

Este enfoque requiere el desarrollo de acciones y prácticas con mayor flexibilidad y capacidad de adecuación a las situaciones atravesadas por los estudiantes, las cuales implican acciones de diverso tipo y en distintos niveles: a nivel del aula, del colectivo docente, del centro educativo, de la familia y de la comunidad. Por lo cual la práctica docente dentro del FPB comienza a identificarse con la flexibilidad, al respecto se encuentra una tendencia a concebirla como equivalente a una menor exigencia y a considerarla legitimada a través del REPAM.

Cuando el problema suele ser algún problema externo a la escuela, ahí en general sí, se conversa en la EDI “mirá, a fulanito le está pasando tal cosa, vamos a darle para adelante porque tuvo un problema familiar”, ahí sí (...) que

los gurises están mal por tal o cual motivo no es inherente a que el problema radique en un docente, ahí como que se encaran a veces cosas, si, entonces hay tolerancia en determinados niveles de exigencia a la asignatura o dejar pasar algunas cuestiones en materia de conducta y eso, generalmente si. (DGP4)

Un docente en FPB se adecúa al Plan FPB y es más flexible y el mismo docente dando clase en EMP o EMT, aplica otra exigencia de acuerdo al plan de EMT y EMP. (DGP3)

Al respecto, al abordar en qué consiste la flexibilidad otorgada, el docente la define de la siguiente manera:

Es permitir que un alumno no realice trabajos, o que no los entregue en tiempo y forma, quizás eso no lo dice el plan, pero si hay que tener tolerancia con la falta, bueno se pone un trabajo y el alumno no lo entrega porque no vino y no hizo el trabajo, pero no vino, las faltas se toleran porque trabajan, porque..., situaciones sociales, situaciones económicas de cada uno, como hablábamos hoy, y todo ese tema está amparado en los dos artículos que hablaba, 23 y 24. (DGP3)

Las situaciones en que los estudiantes tienen dificultades en la asistencia al curso por motivos laborales, son consideradas de manera diferente por los docentes, quienes delinear estrategias para que los estudiantes puedan permanecer en el curso.

Cuando es un tema laboral podés tener cierta tolerancia, si el alumno te dice “profesor conseguí trabajo, y tengo que llegar una hora tarde sino no puedo llegar”, le podés mandar trabajos y suplantarlo de otra forma, o sea, en ese caso no hay problema, ya cuando es un tema personal, algún conflicto, ahí ya es muy difícil el tema, si se peleó con la madre y se fue a lo del padre, vive más apartado, ahí ya es otro tema que yo me mantengo al margen, en el tema laboral sí, no tengo ningún problema (...). (DGP2)

Tenés que ver lo otro, ¿por qué está faltando? una cosa es el que falta porque se queda dormido y se levanta a cualquier hora, y se va de la escuela y se queda hasta las cinco de la mañana jugando en el facebook, y otra cosa es el botija que tiene que cuidar a los hermanitos, y que tiene que salir a hacer una changa para traer algún pesito para ayudar a la casa, porque la cosa está complicada, y son casos totalmente distintos y vos al gurí que se la está junando todos los días, no podés estarle con el hacha. Tenés que buscarle la manera de que cuando venga, aquello que no lo vio, lo vea, ese es el gran tema de la nivelación, a nivel de nosotros los técnicos, porque es muy difícil a veces nivelar, pero tenés que buscar la manera, ahora, si ese botija que sabés que está en cualquiera, que no le importa nada, ahora, si realmente tiene una problemática en la cual vos tenés que darle una mano, hay que darle una mano, después verás a fin de año qué pasa, pero tenés que ayudarlo, ni hablar. (DGP1)

Ante las características de los estudiantes destacadas por parte de los docentes, que los perciben en contraposición al modelo de alumno tradicional, señalando su modalidad dispersa, con dificultad para sostener la atención, inquieto, desmotivado y sin hábitos de estudio, los docentes transmiten la construcción de diversas estrategias con la finalidad de poder desarrollar su clase en el interior del aula.

Bueno, yo les traía todo el material a ellos, todo el material de dibujo, les traía goma, lápiz, sacapunta, regla, juego de geometría y le traía mucho material gráfico para que ellos se concentraran. No podía estar dibujando, por ejemplo en el pizarrón porque ellos tienen la tendencia a ser dispersos, capaz que me centro en, bueno, pero si estamos hablando de FPB, son todos los FPB así, vos le traías material gráfico, fotocopia y ahí podíamos encarar la materia. (DCP6)

Con estos grupos lo que tengo medio como única norma digamos que es la que me ha dado resultado cuando la he podido aplicar, es que mientras ellos tengan una actividad muy concreta que realizar se logra tener un clima de clase por lo menos aceptable o por lo menos proclive a que ellos vayan aprendiendo, (...) son actividades muy concretas y aparte actividades que tienen algunas características que tienen que hacer que fuercen a la concentración, por ejemplo, a ellos los desafíos los atraen pero tienen que ser muy concretos y no más de a dos personas haciéndolo cuando vos pensás dinámicas de grupo, organizar un debate de diez chiquilines de FPB no resulta, es demasiado, es un esfuerzo de atención que se le requiere a ellos de que no están, no se si capacitados o por lo menos no tienen las condiciones para hacerlo, (...) entonces lo que funciona son pequeñas tareas concretas, que muchas veces necesitan algún material como mediador para la actividad (...). (DCP4)

Se destaca que el trabajo docente en FPB requiere la introducción de elementos novedosos y de creatividad para estimular a los estudiantes y mantener su atención, lo cual insume una carga horaria importante para realizar la planificación y es inviable por la cantidad de horas docentes repartidas en diversos grupos.

Aquí tenemos un problemón que es por un lado la falta de tiempo que tenemos, como planificar y preparar esas actividades, cosas que hay que hacerlas fuera del aula y del taller, los docentes no tenemos ese tiempo (...). Ahí yo creo que a todos los docentes hace rato que nos tapó la ola, no tenemos tiempo y la falta de tiempo y el estar pasados de rosca con tanta cantidad de horas y actividades, yo creo que hace rato que nos tapó la ola y nos ha matado hasta muchas veces la creatividad para ir generando nuevas y nuevas propuestas de trabajo. (DCP4)

A esta dificultad se agrega la falta de recursos y materiales de apoyo didáctico, lo cual en su

conjunto se considera un obstáculo que en última instancia incide en la desmotivación del estudiante y en el desgaste del docente.

(...) los recursos materiales que requiere eso, ya sea poder imprimirle una hojita cada dos chiquilines todas las clases para que tengan una actividad, o en el caso del taller tener la suficiente cantidad de material didáctico como para poder armar grupos de dos o tres chiquilines máximo, que puedan trabajar concretamente en algo (...) hay un problema grande en eso para captar la atención de ellos es necesario tener elementos materiales concretos que los motiven y no es darles cualquier cosa para desarmar o cualquier cosa para hacer sino que hay que pensar en cosas que sean lo suficientemente desafiantes para ellos. (DCP4)

Con respecto a las estrategias adoptadas y desarrolladas en el aula, un docente destaca la dificultad para realizar las actividades planificadas, atribuyendo los motivos a las dificultades en el comportamiento y en la actitud de los estudiantes, lo cual considera un problema que no es parte de lo educativo, sino de ausencia de hábitos en los estudiantes, los cuales son concebidos en contraposición a un modelo de alumno prescripto que responde a otro contexto:

hay una palabra que suena mucho que es que nunca llegamos, esa es la palabra, no llegamos a implementarlo porque es como no poder, llegás con algo decís "esto lo va a poder entender porque mira le traigo papeles con la función del motor", de una forma de que salte, no sé, cosas por el estilo y llegás a la próxima reunión y decís: "no, ¿qué va a funcionar? si ese día le pegó tal a tal y vino la policía", o "le pegó ese día" no sé cuanto. Nunca, no, o sea, por más buena voluntad que podés llegar a tener hay un problema que no es educativo, es de hábito de estar en cuatro paredes, es el hábito, insisto en ese punto, si ellos pudieran mantenerse quietos en el lugar las estrategias fluyen porque estamos todos preparados para eso, estudiás cuatro años para eso, no sé si te queda claro en ese punto. (DCG5)

Entre las características destacadas por los docentes con respecto a la modalidad subjetiva de los estudiantes, hay docentes que señalan que no ejercitan la memoria o la falta de razonamiento para aludir a la modalidad de aprendizaje de los mismos. Esto pone de manifiesto la influencia de los modelos tradicionales del aprendizaje como un conocimiento a transmitir y que el alumno debe almacenar y no como un proceso activo de construcción y apropiación del conocimiento. Situación que también da cuenta del reconocimiento de un cambio de subjetividad pedagógica a una subjetividad mediática, que implica un cambio en las operaciones realizadas para habitar la institución escolar y la tendencia a la aplicación de un modelo pedagógico obsoleto.

En este contexto, una de las estrategias empleadas por los docentes es el repaso previo a la

aplicación de las pruebas y la realización de ejercicios similares:

(...) falta de memoria, no existe la capacidad de memoria, de mantener de una clase a la otra lo aprendido anteriormente, menos de dos semanas atrás, de un mes atrás. Para las evaluaciones integrales se hace un esfuerzo enorme para no perjudicar al alumno, teniendo en cuenta esto si, de la falta de memoria, un alumno de FPB típico, común, hay excepciones, pero uno típico, no se va a acordar hoy, la semana diecisiete, dieciseis, no se va a acordar lo que vio en la semana cinco, o lo que vio en la semana nueve, diez, entonces previo a las evaluaciones, hay que hacer todo un repaso de todo lo que se vio. En evaluaciones similares a lo que sería una prueba para que el alumno vaya agarrando más mecánica, que quizás esté mal porque los privamos nuevamente de la libertad de pensar y razonar, o vamos en contra de eso, pero es la única opción que hemos tenido hasta ahora, porque no están razonando y no están memorizando, son dos cosas que son claves en el estudio, memorizar y razonar, bueno y calcular menos todavía. (DCG3)

Por otra parte, hay docentes que manifiestan que hay momentos en los que no pueden contener a los estudiantes, quienes necesitan un apoyo por parte de profesionales. En las situaciones en las que los estudiantes desbordan la capacidad de contención en el aula, los docentes tienden sacar a los estudiantes para afuera del salón, lo cual institucionalmente no está permitido y genera malestar en el docente y la sensación de trabajar en soledad y sin el respaldo institucional.

Primero que nada lo que necesitamos es un apoyo, no sé como es que se llama, de la parte de psicología o educadoras que me parece que no se está haciendo el trabajo como realmente se tiene que hacer. (DCG4)

(...) el FPB tiene una flexibilidad tremenda con respecto a observaciones y con respecto a ya que tiene eso de quererlos retener acá, no les vamos permanentemente a decir, a ver, les podemos decir "Portate bien, quedate quieto, estás distorsionando la clase", pero no lo sacás de la clase, aunque los demás se perjudiquen. Queda adentro del aula, hay como un acoso muy de eso, también viene de política de estado a veces de mantenerlo acá adentro, entonces uno hace la fuerza de que quede acá adentro, te distorsionó y no hubo educación pero puertas adentro hubo (...). (DCG5)

4.4.3.1.1 Bajar el nivel de exigencia

En los entrevistados se presenta una tendencia discursiva que se dirige a la construcción de un perfil de estudiantes con ausencia de hábitos de estudio, bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje y en el sostenimiento del curso. Los docentes construyen sus prácticas en respuesta a este perfil de estudiantes, ante lo cual identifican la tendencia a la producción de prácticas con mayor flexibilidad en cuanto al nivel de exigencia académica y a la falta de hábitos de estudio.

Si bien esta situación es identificada como una dificultad por los docentes y les produce el cuestionamiento de sus prácticas, se identifica una tendencia a asumir dichas prácticas como un accionar inmodificable y extensivo a la mayoría de las situaciones, lo que se respalda en algunos artículos contenidos en el REPAM del Plan FPB 2007, los cuales tendrían un efecto legitimador.

Esta situación provoca una tendencia a la aplicación de algunos artículos de manera automática ante diversas situaciones y por motivos de diferente índole. Tal accionar genera malestar a nivel del cuerpo docente con relación al propio plan, más específicamente con relación al REPAM. Resulta significativo cómo se refleja este malestar con respecto a la mirada que se construye sobre los estudiantes, quienes muchas veces aparecen en el discurso docente como responsables del accionar y de las prácticas desarrolladas tendientes a su permanencia.

(...) deberían de estar en grupos diferentes, deberían de haber grupos diferentes para que el que realmente sabe y entiende enseña, claro yo no puedo dar algo más avanzado porque los otros no me van a entender entonces tengo que tratar de adaptarme a los que no entienden, no al que si realmente entiende, eso es la otra desventaja que veo del FPB, es la gran desventaja porque el que tal vez realmente entiende y el que estudia y el que lee, debería de tener un poco más de aprendizaje, es más, ellos mismos me doy cuenta, como que quisieran saber más y eso es lo que un poco me choca de FPB esa gran diferencia de niveles que no es justo. (DCG4)

(...) lo que yo destaco como negativo del FPB, cuando no es bien aplicado y pasa a seguir, aceptar lo mínimo y no trata de exigir más, entonces con los propios artículos que existen en el formato en el REPAM, que habilita tantas flexibilidades, muchas veces se utilizan, en el lugar de tratar rescatar a esa persona para que tenga mejor futuro, se utilizan sin que la persona lo sepa y sin mala intención de los docentes, se utilizan en contra de esas personas, porque se les permite mucha cosa que en realidad cuando llegue al mundo laboral, al mundo real, fuera de la educación, se va a dar cuenta que no, que con esos mínimos tan mínimos que se exigen, no va a llegar a ningún lugar. (DCG3)

(...) a esos con grandes y serias dificultades no estamos logrando hacerlos subir lo que tienen que subir o progresar lo que tienen que progresar como para decir terminó el ciclo básico y puede encarar allá. A veces pienso que engañamos a la gente cuando promovemos con tanta soltura y no decimos lo que hay que decir, "Mire, hizo el esfuerzo, muy bien, vamos a hacerlo de vuelta el año que viene", repetir no es una maldición, repetir es volver a intentar y volver a empezar hasta lograrlo y si les lleva el doble de tiempo, les llevará el doble de tiempo pero al salir va a salir para pelearla de igual a igual con los que tienen Ciclo Básico aprobado. (DCP4)

Esta situación provoca la elección de los cursos de FPB como una alternativa al ciclo básico, (en el caso de los estudiantes que se orientan por el FPB luego de haber cursado algún año en ciclo básico) y construye la expectativa alrededor del Plan que lo concibe como una propuesta con menor exigencia que permite lograr el mismo resultado.

(...) hay muchos que ven que el Ciclo Básico no lo pueden rendir, o sea, los primeros años, y ya se vuelcan inmediatamente al FPB porque seguro, son menos materias, son más fácil de llevar, tienen taller, cosa que en el Ciclo Básico no hay, entonces es mucho más fácil para ellos y el resultado es el mismo, el resultado es que aprueban el Ciclo Básico (...). (DCG7)

4.4.3.1.2 Mayor flexibilidad ante inasistencias

Entre las dificultades que presentan algunos estudiantes, se destaca la asistencia de manera intermitente. Los estudiantes en esta situación asisten de modo poco sostenido e incluso esporádico, sin dejar el curso de manera definitiva y rindiendo en las instancias de evaluación de las asignaturas. Esta situación trastoca los modelos a partir de los cuales los docentes realizan sus evaluaciones, dado que el carácter presencial a través del cual se desarrolla el proceso de aprendizaje y el requisito de asistencia para considerar este proceso, se ve enfrentado a nuevas modalidades de transitar el proceso educativo.

Esta situación genera un grado de incertidumbre en el docente dado que no tiene la certeza de que aquel estudiante que no está asistiendo haya dejado de asistir de manera definitiva, y cuando el estudiante se vuelve a presentar el docente debe considerar su actuación. Se configura así una práctica docente considerada con mayor flexibilidad y contemplación hacia las situaciones atravesadas por los alumnos con esta modalidad de permanencia, con lo cual no muchos docentes están de acuerdo:

muchos no sostienen y dejan de venir, el tema es que algunos dejan de venir sin dejar de venir, o sea, te vienen una o dos veces por semana y nunca terminan de abandonar del todo. Entonces ahí otra tensión que te trasladan a vos, "dejó de venir, no dejó de venir", bueno, me olvido de este gurí porque ya no viene, pero al otro día me aparece y si aparece me siento en el compromiso de tratar que recupere las clases perdidas, entonces (...), es una tensión que te genera que es bastante importante en ese sentido, pero tiene un alto porcentaje de desvinculación el FPB siempre ha sido así, capaz que varía de un área a otra, capaz que varía de una escuela a otra, capaz que varía de un docente a otro, capaz y sin capaz, varía con todas esas cosas que (...), pero es alto en general el porcentaje. (DCP4)

Esta situación queda contemplada en los artículos que consideran el régimen de inasistencias en el REPAM y enfrenta a los docentes a la consideración de los estudiantes

que quedan incluidas en él, lo cual genera malestar en los docentes que no están de acuerdo con la ampliación del margen de inasistencias en algunas situaciones.

Con relación a los artículos relacionados a las inasistencias, el artículo 23 y el artículo 24, uno de ellos (art. 23) introduce un sistema de votación docente para ampliar el margen de inasistencias en aquellos estudiantes que posean un buen rendimiento. Este artículo genera controversias porque es aplicado en diversas situaciones y en algunas hay docentes que no están de acuerdo porque consideran que no se transmite un buen mensaje promoviendo a los estudiantes cuando no han asistido con asiduidad.

(...) pero bueno, está el artículo, o sea no, si no viene más nunca, es como el que viene a veces, porque a veces bueno hay tantos problemas de todo tipo que te puede venir un alumno una o dos veces por mes calculale, por mes, entonces vos ves una libreta que algunas veces vino, entonces ese es el parámetro, al ver que alguna vez vino ya está como habilitado a que bueno..., a votación. (DCG5)

No, a veces no apoyo, directamente no voto, pero a veces se entiende que si, bueno, hay que dar una oportunidad al muchacho para pasar de módulo y a veces da resultado porque el muchacho se afirma a algo y continúa bien y ha dado buen resultado, pero a veces realmente el tiempo va mostrando que después de pasado, sobre todo a mitad del año, un pasaje de un módulo a otro en el mismo año el alumno continúa, en vez de darse cuenta de pensar, bueno, me dieron una chance voy a aprovecharlo, continúa igual o peor y abandona. (DCP6)

(...) hay casos que no lo merecen porque después es un desprestigio para el curso, para la institución y además un mal ejemplo para los chiquilines, que el que no vino nunca pasó, por eso hay que ser muy cuidadosa, además otra cosa, en el artículo 23 y 24 hay otra cosa que cuestiono porque si no vino nunca el chiquilín, y los docentes le pusimos nota suficiente hay algo que no está encajando, entonces nos tenemos que hacer cargo, no ser estrictos, (...) dentro de lo que tenemos, tratar de buscar una solución, bueno hasta acá llegaste pero sabés que después si continuas vas a tener que encarar de otra forma, porque si no le estamos haciendo mal al chiquilín, el facilismo también le está haciendo un mal a él, ¿cuándo va a aprender a ser responsable?. (DCP3)

Si, a veces si, pero a veces un poco por lástima, (...), en realidad el 23 se vota, lo votan entre todos los profesores y el 24 es automático, o sea, "tengo todas las materias suficientes y no vine nunca, y me ampara el artículo 24, yo paso igual, no pierdo por faltas, no me tiene que votar nadie, es automático, estoy respaldado por ese artículo". (DCG4)

También se plantean situaciones en las que se vota a favor de la continuidad del estudiante, pero no por estar de acuerdo con su permanencia en el curso ni por conocer su situación

sino porque la votación se produce como una práctica irreflexiva y automática en la que se somete a voto la tolerancia de faltas porque hay alumnos a los que se les otorgó la tolerancia pero que la merecen en menor medida. Esta situación es considerada como el otorgamiento de "privilegios" a modo de contrapartida por las inasistencias, la cual produce una tendencia discursiva hacia la culpabilización y responsabilización de los estudiantes por recibir menores exigencias, ante lo cual vale preguntarse por la responsabilidad institucional o docente al momento de efectuar la votación.

El veintitrés todo, depende de lo que voten los profesores, y bueno, como también nos imaginamos que pueden haber otros casos peores que los han votado, terminan votando esos casos, (...) para que no quede en la calle, para que no quede afuera del sistema porque muchas veces lo usamos por eso. (...) a pesar de que yo no estoy de acuerdo con eso, yo he votado a favor de algunos para que queden adentro del sistema, pero porque ya está así, porque ya es así, porque no me va a cambiar, a ese alumno capaz que yo lo dejo fuera del sistema mientras todo el resto de la escuela están votando a alumnos que se lo merecen menos, siempre creo que un poco también estamos todos con eso, que quedamos siempre que al otro le dieron más privilegios y por qué no se lo voy a dar a este. (DCG4)

(...) yo muchas veces no lo he votado porque me parece que no, que no se puede premiar algo así tan flagrante como prácticamente haber abandonado un curso, ¿cómo podemos acreditar aprendizajes? que ahí también hay toda una discusión en el sentido acerca de cómo evaluamos, ¿cómo una persona que vino la mitad del módulo tiene suficiente en distintas asignaturas? Está difícil, eso significa, si tiene suficiente significa que hemos bajado los niveles de exigencia a un mínimo tan mínimo que después es una trampa para los chiquilines que les decimos que egresan aprobando el Ciclo Básico. (DCP4)

De este modo, se pone de manifiesto, una de las problemáticas presentes en la EMB que refiere a la retención, al costo del aumento de indicadores negativos (MEC, 2014), tales como la repetición, los aprendizajes de baja relevancia y la disminución en las posibilidades de continuidad educativa.

Al respecto, el docente manifiesta que este accionar en definitiva afecta la efectiva realización del propio Derecho a la educación dado que no es posible pasar del plano teórico al plano fáctico. Esta situación produce la profundización de la desigualdad educativa porque aumenta la brecha entre las oportunidades educativas que busca igualar en los puntos de partida.

(...) a mí también me preocupa eso, es decir el FPB a mi me motiva mucho por una cuestión de derechos humanos, pero al final termina siendo una especie de cuestión declarativa de derecho humanos, "démosle la oportunidad de seguir pero no", el derecho se completa cuando le dimos la

oportunidad de seguir y le exigimos aprender y logramos que aprendiera, que ese es nuestro trabajo, lograr que aprendan, no lograr que se mantengan y que pasen por aquí porque le estamos haciendo trampa a todo el sector social al que pertenecen nuestros chiquillines, les estamos dando una falsa ilusión de movilidad social (...). (DCP4)

Por otra parte, el malestar de los docentes ante la aplicación de los artículos del REPAM en el caso de ampliar el límite de inasistencias se ve reforzado por la idea presente de que los estudiantes tienen conocimiento de esta consideración:

(...) saben que se aprueba el artículo veintitrés y que no importó que hayan faltado dos meses enteros, entonces juegan un poco con eso, a ver si (...), "Voy por las dudas a fin de año, a ver si igual me salvan", pero de esos dieciseis, diez deberían terminar, que han venido continuamente. (DCG3)

(...) y los propios jóvenes también son conscientes de eso y esto también tiene un efecto perverso porque los gurises, a mí me ha pasado, me lo han dicho, yo estuve organizando algunos talleres con los jóvenes y en varias ocasiones, en distintos grupos se planteó que el FPB es la forma de terminar el Ciclo Básico. (DCG7)

En cuanto a la tendencia a priorizar la inclusión educativa y permanencia de los estudiantes se destaca el planteo de un docente que manifiesta la presencia de una tendencia general a reducir los niveles de exigencia ante las dificultades académicas que presentan los alumnos. Esta tendencia se instaura como una práctica que se legitima a través de los artículos de REPAM orientados por mecanismos de retención escolar. A partir del discurso de los docentes podría pensarse en un cambio de lógica y de principio orientador de las prácticas, las cuales en algunas situaciones dejan de orientarse por los aprendizajes realizados y los niveles académicos alcanzados por los estudiantes y se orientan por la lógica de las políticas educativas orientadas por la retención y permanencia, situación que genera un conflicto en cuanto a la función y los elementos que constituyen la identidad docente.

(...) no puedo perder todo el tiempo del mundo, realmente un año perdido tratando de escolarizarlos desde un punto en el que no estoy ni preparado ni quiero hacerlo porque yo soy profesor, sino ya hubiera elegido tal vez otra cosa, hubiera elegido algo como educador social, algo como algo, pero no fue ese algo, yo soy docente. (DCG5)

(...) si tuviera que hablar de mí no logré que no me afectara, o sea pase todo un año con gurises, en este caso vengo de ahí, de la reunión hablando de los mismos problemas desde marzo, o sea no hubo un cambio en ocho de los diez entonces, claro dos sabemos que pasan, cinco cerramos un ojo y pasan, ¿me entendés?, y los otros en un examen, que el examen estamos bajando

tanto el nivel que prácticamente es decirles pone esto acá, acá y acá y terminás poniendo una nota de pasó. Creo, no exagerar un ápice de lo que te estoy describiendo porque ya, y cada vez menos digamos, mirá vos lo que te voy a decir, cada vez menos está "sotto voce"²⁷ esto, antes estaba como un y bueno lo hacemos pero no lo decimos mucho, ahora ya es tal la necesidad de expresarnos que tenemos en las reuniones, en las EDI que se llaman así, que ya directamente uno dice "Bueno yo le pongo esto y ya está", es como ese ya está, está sonando mucho más frecuente desde el principio y por lo que me dice otra gente suena más que antes que otros grupos, porque no tiene muchos años este plan tampoco. (DCG5)

Cuando se planifican las pruebas son planificadas para no matarlos, entre comillas, las pruebas se piensan para asegurar su aprobación, la única forma de que un estudiante de FPB pueda perder el módulo o el año es, o por faltas porque nunca asistió a clase o por mala conducta, pero nunca por la no adquisición de los aprendizajes. (DCG7)

En el caso de que el bajo rendimiento académico se deba a alguna dificultad en el aprendizaje y no a un comportamiento inadecuado o a la ausencia de hábitos de estudio, los docentes emplean estrategias para motivar el aprendizaje y evalúan a los estudiantes de manera diferente, destacándose en el discurso la valoración del esfuerzo del estudiante como contrapartida a la contemplación del docente.

(...) a esos casos que vemos que se esfuerzan y quieren estudiar y no les alcanza, o sea, no entienden, tratamos de ayudarlos y sabemos y nos damos cuenta en seguida y tratamos de sacarlos adelante, dándoles capaz un poco más de, o sea, menos contenido, tratar de que hagan una carpeta, que investiguen, no que hagan menos cosas sino al contrario que trabajen más en la casa, por ejemplo, pero no se les exige tanto en los escritos capaz que hacemos un poco más, les ponemos algún punto más si vemos que realmente se esfuerza (...). (DCG4)

Sin embargo, de acuerdo a lo manifestado, la introducción de estas estrategias alternativas no favorece el logro de los aprendizajes esperados:

(...) no aprenden realmente lo que tendrían que aprender, es mucho menos lo que les llega a pesar de que trabajan más y se esfuerzan más, investigan más y hacen carpetas y cosas pero creo que en conocimientos es mucho menos. (DCG4)

En relación al bajo nivel de los aprendizajes, se destaca el planteo de otro entrevistado que manifiesta:

²⁷ Expresión que significa: "En voz baja, en secreto".

(...) son aprobados igual, es suficiente con que vengan a clase, no molesten y hagan tareas mínimas, que muchas veces es la reproducción de conocimientos que ni siquiera necesariamente debían ser impartidos o adquiridos aquí en el FPB. (...) a veces las evaluaciones ni siquiera son, ni siquiera evalúan la adquisición de los conocimientos en el FPB, sino que son conocimientos que intuitivamente adquieren. (DCG7)

Entre los artículos presentes en el REPAM que provoca controversias por la diversidad de posturas en el cuerpo docente, se destaca el artículo 52, el cual establece la posibilidad de promover a los estudiantes del módulo uno al módulo dos aunque tengan el taller con una calificación de cinco, y en caso de que no logre, al menos, esta calificación no podrá promover al siguiente módulo.

Al respecto se destaca la priorización de la inclusión educativa y de las acciones de retención antes que la situación de repetición, lo cual genera posiciones encontradas, dado que algunos docentes consideran que el aprendizaje del taller es fundamental por ser el componente profesional y otros sostienen que durante el primer módulo no es posible hacer una valoración del proceso sino que hay que darle más tiempo a los estudiantes. Esta situación provoca distintas posturas:

Ellos tienen que tener un punto de saber qué es lo mínimo a lo que ellos tienen que llegar, es decir, esto está diseñado para que tengan todas las oportunidades habidas y por haber, de que puedan seguir estudiando, como nunca han habido cursos que tengan tanta facilidad para que ellos puedan seguir, pero tenés que ponerle un punto mínimo. (DCP1)

(...) yo pienso que algunas cosas de esas se podrían pasar por encima, porque capaz que hay algunos temas de la mecánica que a él no le gusten, pero hay otros que sí y capaz que evitamos que el no conozca el resto de lo que es el curso y lo eliminamos en la primera etapa. (DCP2)

El primer módulo lo terminan todos, con la característica y la falta de exigencia que hay, y el segundo módulo, (...) simplemente van perdiendo los que dejan de asistir, no es que pierda ninguno por exigencia, por rendimiento, entonces al no perder por rendimiento, simplemente basta con asistir y esa asistencia puede ser irregular, ya ahí, hay que venir una vez cada tanto, y no portarse mal, con eso se pasa el primer año. (DCG3)

Las posturas docentes que están de acuerdo con la no promoción argumentan motivos técnicos y de mínimos de exigencia que los docentes y el plan deben establecer.

(...) uno tiene la concepción de que si el alumno tiene un 10 en inglés, tiene un 10 en dibujo y tiene un 10 en idioma español pero tiene un 5 en taller que es el motor, el eje central, el tronco, no hay sentido de que él, si se anotó, el

taller esté bajo porque está dedicado a un profesor más horas por semana a ese alumno. (DCP6)

Para mí, uno de los problemas que tiene el sistema es que se ha declarado maldita la repetición y es algo que hay que trabajarlo y hay que hacerles ver a los chiquilines de que el repetir es, "no llegué pero no fracasé absolutamente", "no llegué, tengo que intentarlo de vuelta", (...) y si, yo creo que sí el REPAM en general es muy permisivo, permite, es muy difícil que alguien repita a no ser que tenga insuficiente en taller, y yo creo que está bueno eso, que por lo menos haya algo que uno diga bueno, si no llego al mínimo con todas las chances que se le da, (...) Yo creo que si, que el REPAM tiene muchas, muchas, muchas posibilidades de incidir en el sentido que el alumno promueva (...). (DCP4)

(...) hay dos problemas ahí, porque el alumno si no pasa de año queda fuera del sistema otra vez, queda fuera del sistema porque después es muy difícil qué pueda enganchar en un mismo trayecto o capaz que se engancha pero queda medio año en la calle, entonces ahí pierde un poco el objetivo del FPB. (...) A lo mejor no tendría que pasar el curso obviamente porque tiene insuficiente, no podemos, como te dije hace un rato, estar mintiendo a los chiquilines, pero debería haber o algún docente o alguna actividad planteada por un equipo de docentes, puede ser de educadores, puede ser de otros docentes, un sistema que es que haga que ese alumno si bien no esté, esté dentro de la institución haciendo otra actividad, y ese medio año no esté en la calle. (DCP5)

4.4.3.1.3 Prácticas a nivel del colectivo docente

El trabajo en equipo es ponderado ampliamente entre los distintos entrevistados como la estrategia de intervención más empleada y efectiva al interior del plan ante las dificultades que presentan los estudiantes. Las prácticas de trabajo en equipo a nivel del colectivo docente y a nivel interdisciplinario es facilitado por el Espacio Docente Integrado, el cual además de ser empleado para realizar los cometidos establecidos en el REPAM, también se configura como un espacio y dispositivo de intercambio, construcción de estrategias colectivas y de contención entre los propios docentes.

Se destaca la importancia de acordar y coordinar las acciones a nivel del colectivo de docentes ante los grupos que son conflictivos, señalándose la relevancia de contar con el apoyo de otros docentes en la tarea.

(...) Otra cuestión o política, no sé cómo definirla, que hemos adoptado es ir todos con el mismo discurso frente a los chiquilines, o sea, ante una situación determinada, (...) eso es otra cosa que tiene de beneficio el FPB, por tener esas dos horas de coordinación, que no tiene el Ciclo Básico, por ejemplo, que esa política o estrategia a nivel de grupo, la podemos trabajar entre todos porque tenemos tiempo para discutir esas cuestiones. (DCG3)

(...) en algunos se ve el proceso, de un año al otro se ve, en algunos se ve el trabajo. Es un trabajo de todos, ¿no? y se ve también en las clases cuando el equipo docente está..., ellos lo notan también, cuando están unidos, en el sentido de decir todos tiran para el mismo lado, los alumnos lo notan también, lo perciben también. (DCG1)

(...) pero como en todos lados, no contás con el 100%, hay docentes que sí, generalmente tratan en la coordinación, en las EDI tratamos de hacer alguna estrategia, de repente para evitar determinados conflictos que han habido, que puedan llevar a que dejen los gurises. Hemos buscado dentro de lo que son las EDI, de que cuando hacemos los espacios integrados, no sea un espacio aburrido, buscarle a veces, dentro de la sencillez, poder profundizar algún tema, se ha buscado, sí, se ha buscado, y... yo ahora no puedo hablar ni por los demás FPB, ni por las demás escuelas, en los grupos que he trabajado te diría que el 80% de los docentes, en ese sentido, han trabajado, siempre tenés alguno que le importa poco, pero eso no hay como evitarlo. (DCP1)

En esta modalidad de trabajo, se destaca principalmente el papel del educador y el del maestro de taller por ser quienes establecen un contacto más cercano y sostenido con los estudiantes.

Lo que se hace es, muchas veces, la situación típica es, muchas veces el docente que más ve a los alumnos es el docente de taller, muchas veces el docente habla con la educadora y le informa tal alumno está faltando, y la educadora se encarga de llamarlo, de contactarse con la familia, a ver qué sucede, por qué dejó de venir, intentar que siga asistiendo, o sino se da en el colectivo donde se hace la EDI.(...), pero si se intenta buscar, cuando nos damos cuenta o percibimos que alguien está dejando intentamos comunicarnos, ¿mediante quién? Básicamente la educadora, es la que hace y cumple esa función. (DCG2)

Hablar con el educador, hablamos en las EDI, hablar con cada uno de ellos, con los padres, cuando responden porque no siempre responden, pero como yo te digo, yo hago lo que está a mi alcance porque yo en realidad no tengo una formación como para tratar temas. (DCG1)

(...) ahí trabajamos mucho con la educadora, que también, dependes mucho de la educadora o el educador que tengas, porque si es un educador que se preocupa, te da una mano enorme, a nivel de esa relación que hay puedes mejorar mucho esto, pero es una tarea que hoy estamos perdiendo como 5 a 0..., ya te digo, se necesitarían otras herramientas para poder buscar la forma de que estos gurises te capten mejor el mensaje, tenemos que hacer algún curso de psicología. (DCP1)

Por otra parte, se destaca la presencia de prácticas tradicionales dentro del sistema educativo, entre las que se destacan: las salidas didácticas y los campamentos como instancias que favorecen otro tipo de acercamiento entre profesores y estudiantes,

inciendiando en el vínculo entre ambos.

Las salidas didácticas es la oportunidad que ellos tienen de salir, de conocer cosas y eso aporta mucho, te genera otro vínculo también, salir de la clase, de estar sentados, a estar en un viaje, de reírte en el ómnibus, de hacer un chiste, genera otro vínculo también con ellos. (...)

Te genera otro vínculo, el no estar acá, en el salón de clase, el decir me tengo que sentar y sacar un cuaderno, ya como que..., pero el salir, alumnos que son inquietos, en las salidas didácticas se portan precioso y ahí comprobamos que aportan. (DCG1)

(...) las salidas a campamento también son muy buenas porque además de conocerlos, nos conocen, o sea nos conocemos en otros aspectos pero a ellos les ayuda también para abrir la cabeza, a distraerse, está bueno también. (DCP3)

Otra de las prácticas tradicionales en los centros educativos son las reuniones de padres empleadas para abordar temáticas y situaciones de interés para la familia y el centro educativo en relación al proceso educativo de los estudiantes.

Las reuniones de padres, por ejemplo, un grupo en la mañana que tengo, hemos hecho 150 mil reuniones, los padres vienen preocupados porque te das cuenta que no todos los padres... porque a veces miras a los gurises y piensas "cómo será la casa" pero no, a veces no es eso, a veces el chiquilín es así porque es así porque te das cuenta que los padres son dedicados, que se preocupan, que trabajan, vienen, dan la cara, o al revés, a veces el chiquilín es muy bien y en la casa nada que ver, todo varía. (DCG6)

Una de las características que realmente salta es cuando vos llamas a reuniones de padres y no existen los padres, o sea, por lo general la gran mayoría de los alumnos, que si bien sí tienen padre y madre, pero no tienen el suficiente apoyo (...). (E2)

4.4.4 SOBRE EL ROL DOCENTE

En el nuevo escenario escolar en el que irrumpen las problemáticas sociales y se manifiestan a través de los alumnos, y en el que los estudiantes que llegan a la institución educativa no solo son más sino que son diferentes, y no cumplen con las expectativas del alumno esperado y supuesto desde la institución, la tradicional tarea docente de enseñanza se ve expuesta y cuestionada.

Esta situación no solo es provocada por los cambios producidos a nivel social e institucional, y las transformaciones que implicaron a nivel de las instituciones educativas, sino por los cambios producidos a nivel de las nuevas formas de habitar la institución escolar, los nuevos

tipos subjetivos que reflejan los alumnos.

Estos cambios y transformaciones se combinan y toman formas particulares de concretarse a través de la implementación de un plan de estudio particular que pretende introducir innovaciones curriculares, metodológicas y en sus mecanismos de evaluación, lo cual provoca una nueva situación de cambios a la tarea docente.

En este escenario, el rol docente se enfrenta a nuevos espacios, a nuevos estudiantes y a planes de estudio con lógicas y mecanismos que difieren de la modalidad tradicional, situaciones que requieren al docente otras exigencias, nuevas formas de pensar la escena escolar y nuevas formas de desempeñar el rol.

Dentro de las características valoradas e identificadas por los docentes como aspectos necesarios para trabajar en el FPB, se identifican diversos atributos y características personales, las cuales aluden mayoritariamente a rasgos de personalidad y en menor medida a la formación o preparación para trabajar con el perfil específico de los estudiantes del Plan.

Esa valoración de las características personales da cuenta del planteo realizado por Dubet (2007) al manifestar que el rol y la tarea del docente en el escenario de declive de las instituciones no se sostiene más en normas que lo trascienden, dado que los valores institucionales que el docente representaba perdieron su poder simbólico y ante ello, el docente debe apelar a su personalidad para lograr sostener su figura de autoridad.

Los docentes, apelan a las relaciones interpersonales y se basan en la construcción de vínculos más estrechos con los estudiantes con la finalidad de mantener la autoridad y para constituir una figura referente. En el proceso de construcción de este vínculo es valorado el interés de los docentes por conocer y comprender a los alumnos, más que su idoneidad técnica o pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual lleva a la pregunta sobre el objeto de conocimiento, por el saber en tanto componente del vínculo educativo, lo que conlleva el cuestionamiento por el tipo de vínculo establecido con el estudiante, ¿es posible hablar de vínculo educativo?

Esta tendencia en la perspectiva de los docentes se destaca en el discurso de los profesores, particularmente en los docentes del componente profesional, quienes comparten mayor tiempo con los estudiantes y tienen la posibilidad de generar otra modalidad vincular.

Tenés que acostumbrarte a tener paciencia y hay que aprender a marcarle en los momentos que hay que hablarle fuerte y cuando tenés que bajar las revoluciones para que no se sienta mal, (...) o sea, creo que el profesor del FPB lo primero que tiene que ser es padre, un padre normal, porque muchas de las cosas que tenés que hacer o decir, es lo que vos hiciste con tus hijos, entonces, primero que nada, el docente del FPB tendría que ser un buen

padre (...). (DCP1)

(...) el docente precisa ser.., entrarle mucho a los alumnos, yo siento que muchos también tienen mucha carencia de afecto, de cariño, o sea es muy especial dar clase en FPB, (...) me parece que tenes que llegarle mucho al alumno porque si no les llegas, no hacen nada y no quieren nada. (DCG2)

Paciencia, mucha paciencia, yo creo que la paciencia es lo fundamental para mí en FPB, paciencia, es lo único que te puedo decir, mucha paciencia porque al principio es difícil, es bravo, al principio, y más la adaptación como te digo, paciencia y no se si vocación porque a veces no precisas tener vocación, yo pienso que sí, yo tengo vocación, paciencia es fundamental. Paciencia pero con límite no hay que decir bueno tengo paciencia y dejo pasar todo, no, no porque vos estás formando, estás educando, pero paciencia creo que es lo fundamental, y ser un poco..., ellos buscan mucho el afecto acá, y bueno eso también, la paciencia viene con todo eso, el afecto, ser afectuoso también, y (...). paciencia y compromiso también con el trabajo, comprometerse, no tomar esto como si fuera "no tengo horas en ningún lado y vengo acá, no me importa nada", el compromiso también es muy importante con lo que uno hace (...) eso hace también que el alumno asista a la clase. (DCG1)

Se destaca la construcción de vínculos orientados por el afecto en la búsqueda de generar una modalidad de "llegada" hacia el estudiante y de proporcionarle la suficiente contención. Por otra parte, también se señala la necesidad de contención que requieren los estudiantes y la importancia de constituir figuras de referencia claras y estables, oficiar de sostén estructurador para los estudiantes, de manera de ofrecer un marco de estabilidad en el que los estudiantes puedan construir una experiencia educativa sólida, en contraposición con la inestabilidad o desorganización de su entorno. En este sentido se destaca la importancia de ejercer el rol de una manera correcta en la que se transmita a los estudiantes la importancia de la responsabilidad, de la puntualidad, y de la asistencia para cumplir con las obligaciones.

(...) primero que nada es ser cumplidor, es decir, ellos vienen de un lugar en el que las reglas no se cumplen y si vienen acá y se encuentran con que el docente viene cuando quiere, y toda esa historia, siguen con el mismo panorama que tienen de donde vienen, por lo tanto, el docente tendría que, primero que nada, ser cumplidor en cuanto a venir a trabajar, eso fundamentalmente.

Lo otro, sería que realmente les importe los gurises, que no sea simplemente horas de trabajo, debido a la problemática que tienen los gurises. Yo haría una selección de docentes, es decir, haría un área en la cual se le preguntara a los inspectores y a las direcciones, qué docentes tienen esos perfiles y que esos docentes primero eligieran los FPB y después los demás, es decir, gente cumplidora, que le pone ganas, que realmente quiere que los gurises salgan adelante, para mí antes que la..., ya te lo dije hoy, antes que lo técnico, acá está la persona, nosotros tenemos que tratar de cambiarle la mentalidad a

estos gurises, después si aprenden mecánica bárbaro. (DCP1)

Se destaca la antigüedad y experiencia en el ejercicio docente como un facilitador a la hora de ejercer el rol de autoridad y la tarea docente.

Son los años, porque muchos de los profesores o parte de los profesores tratan de buscarle a como era antes, no más drástico sino más firme, no dejar la firmeza de lado, pero tampoco ser tan amable, buscar un punto medio, ser tolerable en algunas cosas. (DCP2)

En contraposición al planteo de la necesidad de años de experiencia, una docente destaca el ser joven como una característica valorada para trabajar en el plan dado la demanda de energía que requiere, no sólo por la tarea docente específica en el plan sino por la carga horaria del trabajo docente en general. Asimismo, la docente también menciona la importancia de la vocación y también la necesidad de la preparación pedagógica y de la formación permanente.

Ser joven, porque necesita mucha energía, preparado pedagógicamente, actualizado, sensible, comprometido, bueno, estoy pidiendo demasiado, y que le guste, que somos iguales o fuimos iguales y vocación, y bueno después el tema del sueldo, pero eso ya es otro..., por supuesto que los sueldos son sumergidos pero bueno, (...) sería lo ideal trabajar un turno para poder rendir mejor, pero si estás corriendo para un lado y para el otro, eso no es culpa de, y nos enfermamos porque es lógico, estar corriendo para arriba y para abajo con los chiquilines, con toda la problemática y las exigencias, el físico no da. (DCP3)

En concordancia con este planteo, se sostiene que el plan FPB se trata de un plan con una alta exigencia a nivel de los docentes, y que requiere una mayor preparación de los mismos. Sin embargo los docentes que trabajan en este plan, reciben un salario menor que en los demás planes de UTU.

(...) una gran traba es que el FPB paga menos que todos los otros, hay una cuestión económica salarial que hace que haya un 12,5% por lo menos de diferencia con Ciclo Básico, y con el EMT más diferencia todavía. Entonces obviamente los docentes que estamos en grados más altos y que somos efectivos naturalmente tendemos a elegir horas en otros niveles, (...) el cuerpo docente que se supone más preparado le dispara al FPB por una cuestión salarial y también por una cuestión de que pasa el tiempo y uno se vuelve más viejo y se vuelve menos tolerante a determinadas cosas y busca la tranquilidad y la tranquilidad precisamente no está en el FPB de ninguna manera, es el Plan más exigente para el docente y se da ese contrasentido. (DCP4)

Esta situación, constituye uno de los factores que provoca que los docentes que tienen más antigüedad laboral y experiencia de trabajo no elijan las horas docentes en FPB. Por otra parte, los docentes que se desempeñan en FPB al tener un menor salario por las horas docentes, deben elegir una mayor carga horaria. Situación que también se destacó como uno de los factores que incide en las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje dada la menor disponibilidad de tiempo con que cuenta el docente para planificar y para considerar las situaciones personales de los estudiantes que se manifiestan en el aula.

(...) y además la carga horaria también es brutal, es decir el docente de cualquier área que tenga 40, 50, 60 horas semanales no hay Cristo que pueda planificar y con los niveles de exigencia en planificación que tiene el FPB, pero yo que sé, más allá de esas características humanas que serían deseables para los docentes de FPB está el problema material que marca todo, eso te cambia todo, vos podés tener las mejores intenciones pero llega un momento en que, llega fin de año que hasta el más voluntarioso y vocacional y apóstol en la enseñanza que haya, ya vamos tirando la toalla porque el cansancio te termina venciendo. (DCP4)

Por otra parte, en contraposición a la valoración de lo joven como un atributo se destaca el planteo por parte de un docente que manifiesta que los docentes jóvenes comparten modalidades subjetivas con los adolescentes y jóvenes que estudian en el plan. Por lo cual la modalidad de funcionamiento subjetivo para habitar la situación del aula son similares y esta similitud es concebida por el docente como un obstáculo a la hora de ejercer la autoridad y de ofrecer el marco de contención que requieren los estudiantes.

La modalidad de funcionamiento que destaca el docente configura un tipo subjetivo diferente al esperado por la institución educativa puesto que constituye una subjetividad cuyas operaciones no coinciden con las esperadas por el dispositivo pedagógico moderno y configuran una subjetividad mediática, marcada por la fluidez, inmediatez e inestabilidad (Corea, 2008)

(...) los que estamos hace tiempo dando FPB todos los años nos encontramos un nuevo plantel de docentes en teóricas, superjóvenes y aparte hay otro tema, que es que estas generaciones más jóvenes de docentes también vienen con esa nueva forma de falta de concentración, de falta de atención, de dependencia de los celulares, de las computadoras, lo notás en las EDI. Lo notás en qué poco les resulta conflictivo ese funcionar caótico de los chiquilines pero no aprenden, no se dan las clases, es decir, tienden a transar mucho en ese dejar que transcurran las cosas así y eso yo creo que los docente en FPB tendrían que ser bastante más estructuradores de los chiquilines y para eso se requiere una constancia, una paciencia, una capacidad de aguante y una firmeza que es la que no está apareciendo en las generaciones nuevas (...). (DCP4)

Desde este panorama, a lo largo de las entrevistas se destaca en el discurso de los entrevistados el cuestionamiento sobre la falta de preparación para trabajar con las características de la población a la que está dirigida el plan, la cual de acuerdo a los entrevistados requiere herramientas particulares de abordaje.

La necesidad de una mayor preparación se visualiza en distintos aspectos, por una parte en cuanto a las características académicas de los estudiantes, quienes muchas veces presentan un bajo rendimiento, por lo cual se trataría de una preparación para abordar las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje.

(...) es muy complicado para un docente, es como estar, las clases en FPB es como haber tomado una especialización sin haberse especializado, o sea, si vos egresas del IPA y te especializas en Alumnos con Dificultades creo que ese es su ámbito, ahora, para los que no y tal vez a los que no aspiramos tampoco a hacer eso, es muy difícil porque no tenemos herramientas (...). (DCG5)

Por otra parte, se señala la falta de preparación para abordar las dificultades personales, familiares y sociales que inciden en el proceso educativo y en la permanencia de los adolescentes y jóvenes, lo cual demanda una mayor contención de parte de los docentes y otros actores del plan.

(...) la mayoría de las veces con estos gurises, nosotros los docentes, no tenemos herramientas como para poder cambiarlo, es decir, no tenemos preparación, creo que tendría que haber algún equipo de psicólogos que trabajaran directamente con ellos, porque hay cada problemática tremenda, que lo ves todos los días, (...). (DCP1)

Esta falta de preparación, lleva a la acción automática o a las acciones conocidas desde el ejercicio de otros roles, incluyendo el paternal y se identifica como uno de los factores que incide en la desvinculación de los estudiantes:

Yo soy uno de los que siempre digo, lo que hago lo hago por inercia, lo hago por años de experiencia, un poco por padre, otro poco porque es lo que me gustaría, pero no tengo herramientas como para poder trabajar con ellos y muchos los perdemos porque nosotros a veces no sabemos cómo tratarlos, (...). (DCP1)

Esta contención hacia los estudiantes lleva a los docentes a la consideración de las situaciones personales que atraviesan, las cuales influyen de manera directa en el rendimiento y en ocasiones en su asistencia.

Un alumno que ingresa al FPB es porque le fue mal, entonces vos tenes que intentar ayudarlo (...) tenes que tener en cuenta muchas veces situaciones personales, o sea, tomas en cuenta situaciones personales que en un curso superior capaz que no lo tomas en cuenta, (...). (DCG2)

(..) el año pasado me tocó un tema del que el muchacho habló de un tema especial de la familia delante de cuatro o cinco compañeros, no sé si tratando de desahogar o buscando una persona para poder conversar las cosas, pero son cosas que ellos buscan a veces y que a veces nosotros decimos, “no, pará estas cosas acá no conversamos”, sino que uno pueda escucharlo porque uno es padre de familia y si no es padre de familia, lo va a ser en algún momento, y esas cosas pueden pasar en la familia de uno, escucharlo y en lo posible darle un consejo, que sea sano o por lo menos tratarlo de encausar, o ver la forma de que lo que está pasándole a él, bueno, que lo pueda llevar de otra forma diferente. (DCP2)

Por otra parte se identifica el malestar general a nivel de los docentes por el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Destacando que los mismos no presentan la base de conocimientos mínimos que deberían tener para el nivel de ciclo básico. Ello dificulta la tarea docente, dado que requiere de estrategias de nivelación que ante las características de las condiciones laborales no pueden desarrollar de la manera esperada.

(...) son muy pocos a los que realmente les queda algo de lo que les estás enseñando, de hacerlos estudiar en la clase y hacerles esquemas y repetirles veinte veces, todo perfecto y en la próxima clase le preguntas y te miran como que estás hablando en chino, como te digo, hay varios que estudian, hay gente que estudia sobre todo los de la noche, en la noche es algo más, son otros resultados, pero de la mañana y de la tarde, es desastroso. (DCG4)

Los docentes plantean que el bajo nivel académico que presentan los estudiantes unido al régimen de evaluación y de calificación contemplado en el REPAM, provoca en los hechos la disminución de las exigencias académicas.

Esta situación (la disminución de exigencias académicas) asociada a la composición de las asignaturas de formación general, las cuales no tienen equivalencia con las asignaturas de ciclo básico, provoca el doble cuestionamiento de la tarea docente al interior del colectivo de profesores: por un lado los docentes cuestionan los mecanismos de evaluación y por ende su rol en tanto consideran que no exigen lo que deberían. Por otro lado, al calificar de manera aceptable y promover a los estudiantes con las condiciones académicas señaladas, en un régimen de asignaturas que no es equivalente totalmente a las asignaturas curriculares de un ciclo básico tradicional, los docentes cuestionan su tarea de enseñanza en tanto sienten que los alumnos que egresan no están en condiciones curriculares de

iniciar cursos en la Educación Media superior

(...) la preparación del FPB es muy básica, muy básica en el sentido de que.., no sé si decir pobre porque queda feo, pero en el sentido de que ellos van a hacer un bachillerato y hay materias que no tienen en FPB, no tienen literatura, no tienen historia y si van a un bachillerato en el liceo tienen de todo, son muy pocos los que siguen y eso también es una falla del plan, facilitar pero hasta qué punto, porque es lo básico, te dicen si tienes que dar lo básico, que aprenda a leer, que aprenda a escribir pero va a hacer un cuarto y no va a pasar de cuarto año. (...) a veces pienso que estas formando en una mentira porque estás formando una mentira, uno les dice "si porque el año que viene van a seguir en bachillerato" pero no todos siguen bachillerato (...). (DCG1)

Por otra parte, la consideración y atención a las dificultades que presentan los estudiantes es contemplada desde artículos específicos establecidos en el REPAM, que se orientan hacia la retención de los estudiantes que presentan mayor riesgo de abandono en el marco de las políticas de inclusión educativa.

Esto se manifiesta en la posibilidad de ampliar el margen de tolerancia en las inasistencias de los estudiantes en algunas situaciones particulares (artículos 23 y 24 de REPAM) y en la posibilidad de promover el taller en modalidad condicional con una calificación de cinco en el pasaje del primer al segundo módulo (Artículo 52).

Esta consideración legitimada a través de los mencionados artículos, en muchas ocasiones constituye un motivo de controversia para los docentes, dado que no siempre están de acuerdo con la aplicación de los artículos.

Algunos docentes consideran que la aplicación se produce de manera automática sin tomar una decisión responsable tras la ponderación de las situaciones que ameritarían la aplicación de los artículos.

Esto provoca diversas posturas en el cuerpo docente a la hora de considerar las situaciones y aplicar los artículos.

En el caso de los artículos que refieren a la ampliación de tolerancia en el régimen de inasistencia, los docentes consideran que los mismos contribuyen a la producción de un mensaje contradictorio hacia los estudiantes: por un lado se produce la exigencia de asistencia y de cumplimiento con los horarios, puntualidad y asiduidad en las asignaturas, y por otro lado, tras la aplicación de los artículos hay estudiantes que promueven y acreditan los módulos a pesar de exceder el límite de inasistencias y de no cumplir con las pautas esperadas.

Esta situación produce un malestar a nivel del colectivo docente dado que este mensaje contradictorio, lo que pone en cuestión es su propio rol y función. En tanto, el docente es el

encargado de evaluar y exigir determinadas actitudes y conductas que valora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la asistencia, asiduidad y puntualidad son parte de los elementos que pondera en el proceso educativo como parte de las cualidades del buen alumno.

Se trata de un punto de referencia y de apoyo con el que deja de contar al momento de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el que tiene que hacer caso omiso en el caso de los estudiantes que no lograron el nivel de asistencia esperado.

Se destaca la dificultad en el ejercicio del rol de autoridad ante los alumnos que hoy llegan a la institución educativa, lo cual no solo es manifestado en la falta de cumplimiento de las exigencias curriculares sino en la actitud indiferente de los estudiantes cuando no cumplen con lo exigido, quedando en evidencia la ineficacia simbólica del rol:

(...) esa falta de asumir esa responsabilidad es brutal porque por ejemplo me acuerdo de uno de los gurises que no traía nada, “no trajiste un lápiz”, “no”, y quedaba ahí la respuesta no pasaba de eso, es decir, yo me imaginaba cualquier alumno hace..., yo que sé, diez años atrás, no trajo un lápiz porque le importaba tres pepinos traer un lápiz pero se deshacía en excusas. Ahora es “no, no lo traje”, y no te lo dicen pero toda la actitud de ellos y las expresiones, continúan la frase, “no lo traje y no me importa”, “¿y qué?”, y ahora la pelota está de tu lado, “resolvé vos”, “yo no traje el lápiz, ¿qué hago?”, ni siquiera el qué hago, “yo no traje el lápiz”, punto, pasa a ser mi problema como docente que él no haya traído el lápiz, en vez de ser su problema,(...). (DCP4)

La dificultad en el ejercicio de la autoridad queda expuesta por la falta del valor atribuido al conocimiento poseído por el docente, quien sin el investimiento de autoridad y sin la valoración y reconocimiento por su saber queda expuesto a una situación en la que el encuentro alumno-profesor deja de estar mediado por el saber. No sólo porque no hay interés por un saber, ni docente que reconocer sino porque no se asume el lugar de estudiante, y por lo tanto, deja de haber alumno y profesor. Desde esta perspectiva, sin objeto de saber que medie la relación no es posible hablar de vínculo educativo, en esta situación, docente y estudiante pasarían a ser dos sujetos que coinciden en un salón de clase, en este caso concebido como un “galpón” (Lewkowicz, 2004).

Entonces está muy difícil cuando no está ni siquiera el hacerse cargo de que él no trajo las cosas, en dibujo es bien concreto porque es una asignatura que es como un taller, sin herramientas no se puede trabajar, en dibujo sin útiles no se puede dibujar. La clase carece de sentido, porque no hay otra forma que aprender a dibujar que no sea dibujando y ahí hay una preocupación grande que tengo porque esa falta de asumir responsabilidades, de hacerse cargo de que es a él, al alumno, que le correspondía tal parte de esta historia, de aprender y enseñar. (DCP4)

Ante las dificultades en el ejercicio de la autoridad se destaca la importancia de no ubicarse en los extremos, de no ser demasiado rígido o exigente pero tampoco demasiado complaciente.

(...) y nosotros a veces no sabemos cómo tratarlos, porque si lo haces con mano dura, lo más probable es que se vayan o esté allí un cuerpo, mentalmente no está, o te puede pasar que, de repente si vos lo tratás demasiado suave, llega un momento que puede más él que vos, pero eso es porque a veces uno no sabe cómo tratarlos. (DCP1)

(...) demuestran que se llevan el mundo por delante, contestan, se creen que mandan y eso va arrastrando a todo el grupo, esas son las dificultades que se han presentado pero digo siempre traté, llegué a lograr de que eso termine, siempre demostrándoles que no mandan, o sea, yo no te voy a mandar pero tampoco vas a mandar en la clase vos, venís a estudiar, (...) pero no puedes ser muy exigente con ellos pero tampoco dejarlos que hagan lo que quieran hay que tratar de buscar un equilibrio y todos los grupos son diferentes. (DCG4)

En esta búsqueda de la medida justa para señalar los límites e introducir las normas y exigencias, se manifiesta la búsqueda de legitimación del rol, donde se destaca la plasticidad y la flexibilidad en el ejercicio docente de acuerdo al perfil de los grupos y de los estudiantes, lo que da cuenta de la necesidad constante de la producción de normas en la que apoyar la tarea como parte de la legitimación del rol. Escenario que también da cuenta de la emergencia de situaciones regladas ante la ausencia de una ley simbólica institucional que trascienda a las personas. Esta situación provoca un agotamiento docente, dado que la clase ya no es una rutina (Dubet, 2007), sino que tiene que reinventarse a diario con cada grupo.

(...) capaz que a un grupo los amenazas con que no salen al recreo y puede ser que te hagan caso y capaz que a otros no les importe, o algunos negocias: "bueno, se portan bien y salen cinco minutos antes" y lo logras que se porten bien y que te escuchen y capaz que a otro grupo no les interesa, entonces tenés que buscar otra cosa. Es más estresante trabajar con ellos en ese sentido que tenes los cuarenta y cinco minutos tenés que estar alerta de todo lo que haces porque donde te equivoques en algo fuiste, ya te pasan por arriba y hacen lo que quieren, pero se puede. (DCG4)

(...) no ser tan permisivos pero tampoco ser muy exigentes, no es que vengo con cara mala y los rezongo a todo el mundo y no, o seguir adaptándose, (...) adaptarse a la situación, no se si se entiende, no adaptarse de que si hacen lo que quieren yo los dejo que hagan lo que quieran, al contrario, todo lo contrario a ellos, pero no muy extremista, porque si no, porque me ha pasado empezando el año pasado de que con grupos de no poder porque claro, me

enojaba mucho con ellos y era peor. (DCG4)

Por otra parte, se vuelve a destacar la vocación como un componente importante de la tarea docente, el cual aparece ligado a la paciencia y a la puesta de límites, volviendo a mencionarse la necesaria autoridad en el trabajo docente, tanto para los docentes como para los alumnos.

vocación, vocación de decir, bueno, cumplo con esta tarea y no lo sufro en tal caso, yo considero que tengo las características para hacerlo, pero terminé sufriendo mucho en mi caso, o sea, características en el sentido de que soy muy paciente, jamás ni levantar la voz ni nada, soy firme, que también lo considero una característica con ellos que piden a gritos guíame te lo dicen de otra forma (...). (DCG5)

Al respecto, se señala que el ejercicio de la autoridad no implica la imposición ni el destrato sino el mantener una postura firme y persistente.

(...) no es autoritarismo porque si hay una cosa que hace dejar a los chiquilines automáticamente es cuando los "botonean" mal, a los chiquilines no les gusta que los sobren, no les gusta que se burlen de ellos, no les gusta que hagan comentarios irónicos sobre sus respuestas desacertadas en clase o sobre sus limitaciones para aprender. (DCP4)

Sin embargo en este planteo se refleja además las lógicas de la pedagogía clásica, las cuales manifiestan su influencia en la interiorización de determinados mecanismos de disciplina y control, que a pesar de haber perdido vigencia en la institución educativa actual aún se apela a ellos para aplicarlos en contextos distintos y con estudiantes diferentes. Por lo tanto, si bien se produce la expresión de una postura más contemplativa y comprensiva acerca del lugar de los estudiantes cuando se sienten vulnerados ante la imposición autoritaria de los adultos, pero por otro lado, se refleja la influencia de mecanismos de control que parecen actuar de manera inconciente:

Entonces eso a los chiquilines les rechina, pero no tiene nada que ver eso con la necesaria firmeza que tiene que haber, ahí tiene que haber un no transar en el que las normas que hay que cumplir, hay que cumplirlas y no imponerlas de pesado, de insistir hasta el cansancio en que "cuando un burro habla el otro para la oreja" y eso debe ser así y punto, y no de pesado pero hay que insistir, insistir e insistir, hay que ganarle por cansancio a ellos en ese sentido. (DCP4)

El docente sostiene que este modelo de autoridad a veces se confunde con la figura del "profesor botón" y que no solo es resistida por los estudiantes sino también por los docentes

más jóvenes. Desde esta perspectiva sostiene que el Plan FPB necesita docentes con una postura firme a la hora de poner los límites.

Se destaca del discurso de los docentes que los trayectos educativos con mayores dificultades son los que corresponden al trayecto I, los cuales están integrados por estudiantes que se revinculan o que ingresan por primera vez a la educación media básica. En ambos casos, los entrevistados señalan que se trata de los grupos con más dificultades a nivel de comportamiento y de hábitos de estudio. En este contexto, plantean que la tarea docente básicamente consiste en lograr que el estudiante se apropie de la normativa institucional e incorpore hábitos de estudio y de convivencia.

Al respecto, se destaca el discurso de un docente que manifiesta el placer de trabajar con los grupos de estudiantes que recién ingresan porque considera que en primer año es fundamental abordar y estimular la motivación y el interés de los estudiantes por la formación y educación.

(...) que ellos entiendan, de que el futuro de ellos está si estudian y si no se les va a complicar la vida, esa es la fundamental. Yo siempre agarro los primeros, toda mi vida agarré los primeros, porque el que está en segundo o tercero ya es una persona que sabe por qué está, a donde va, el tema es agarrar al crudo, al que viene..., que por lo general está, como te decía yo, en el medio del océano, y encaminarlos, por eso agarro los primeros, me encantan los primeros, te dan más problemas (...). (DCP1)

Por otra parte, se señala la necesidad de motivación de manera constante para atraer la atención y el interés de los estudiantes, lo cual es atribuido a las características de las nuevas generaciones, situación que implica otra exigencia a la tarea docente en tanto debe buscar la manera de sostener la motivación.

(...) lleva trabajo pedagógico de mucha paciencia y bueno, buscarle la forma de cómo motivarlos, por que además es una generación que se aburre de cualquier cosa, o sea de que permanentemente tiene que haber algo nuevo que los motive sino se aburren, también el hábito de ser puntuales, lo que veo también es como que han perdido o no le sienten el gusto a aprender cosas nuevas, como que es una carga el venir, el aprender, no sé cómo expresarme, hay que buscarle la vuelta de que ellos estén motivados. (DCP3)

El docente no sólo siente que su tarea no se sostiene en la lógica tradicional, sino que la lógica de evaluación a través de la cual se exigía un aprendizaje acompañado de determinados hábitos, a cambio del reconocimineto traducido en una calificación, es trastocada y revertida de manera tal que consideran que transmiten el mensaje contrario: a menor esfuerzo menor exigencia.

Esta situación es percibida principalmente a consecuencia de la aplicación de algunos artículos del REPAM, particularmente de los artículos relacionados al régimen de asistencia (artículos 23 y 24) y al artículo que establece el pasaje condicional en taller con una nota mínima de cinco, en lugar de seis (artículo 52).

Se destaca la centralidad del taller, no sólo por la integración de las asignaturas con el componente profesional sino por la ponderación que se realiza de hecho de la formación profesional por sobre la formación general.

El énfasis sobre el componente profesional provoca el cuestionamiento de los docentes acerca de la preparación de los estudiantes para la continuidad educativa en los niveles de enseñanza superior, pero no sucede lo mismo en el caso de la formación profesional, dado que los docentes destacan la importancia de otorgarle herramientas a los estudiantes para su inserción laboral.

(...) se pasa con lo mínimo y el chiquilín, si... el objetivo es cursar, que salven Ciclo Básico, muchos quieren seguir estudiando y al pasar a cuarto, a un primero de EMP o EMT les cuesta horrible y se sienten frustrados porque no saben casi nada, en el tema de las teóricas te estoy hablando, porque en realidad el tema del profesor de taller, creo que la característica casi siempre es eso que queremos que el chiquilín sepa, que el chiquilín salga con una mano de obra, o sea, habría que hacer unos cursos para prepararnos, volvemos a lo mismo, un curso para preparar, tanto adscriptos como docentes sobre este plan. (E1)

Esta situación da cuenta de la consideración que se realiza sobre la integralidad, e implica el cuestionamiento acerca de qué lugar ocupa como principio educativo. Si se mantiene en el plano teórico o si efectivamente se promueve una educación integral que permita la formación de los adolescentes y jóvenes y su preparación no sólo como mano de obra calificada sino la formación global que promueva el desarrollo en todas las dimensiones, es decir el saber hacer y el saber ser.

La función docente de enseñanza se mantiene ligada a un modelo de alumno y a una estructura y dinámica de funcionamiento aúlico que actualmente no se produce. De acuerdo al planteo de los docentes esto es más notorio en los grupos del plan FPB, donde se considera que la tarea docente implica ir más allá de la enseñanza de un contenido, dado la presencia de diversas dificultades que atraviesan el aula.

Este planteo refleja la interiorización de un habitus en tanto principio organizador de las prácticas (Bourdieu, 2007), desde el cual los alumnos y la tarea docente se conciben en relación a situaciones y contextos pasados y se intenta generar una respuesta de acuerdo a

los modelos internalizados, lo cual puede provocar la tendencia a generar respuestas y modos de acción descontextualizados, no adecuados al nuevo contexto y a los nuevos estudiantes que recibe la enseñanza media actual en general y el plan FPB 2007 en particular.

Lo normal sería que se queden quietitos en el banco anotando y haciendo preguntas, pero no, tienen cada salida, que se paran, que les tenes que estar diciendo "a ver si te podes sentar, o ¿qué estás haciendo con el papelito?, o ¿qué estás haciendo?, les tenes que llamar la atención reiteradas veces, que en un curso superior esas cosas no suceden, vos vas y das tu clase, podes tener un determinado vínculo o lo que sea, pero vos vas y das tu clase, acá no es solo dar tu clase, das tu clase y más, eso es el FPB. (DCG2)

(...) la forma de aprender que el sistema uruguayo tiene, porque capaz que en otros lados no, es que estén en una clase, Varela nos puso así en el salón, un pizarrón adelante y las filas y las ventanas para afuera para un pasillo en común, así lo planeó Varela y ese es el maestro de Uruguay. (DCG5)

Tienen que dejar de lado lo que es la estructura de: "comienza la clase, se da el contenido, se trabaja sobre ese contenido, se evalúa el contenido y finaliza la clase", esa estructura desaparece con el FPB al integrar las materias, ya un docente estructurado en ese régimen, el docente que venga quizás de años trabajando en ese régimen, le puede costar mucho, (...) por eso también es que trabajan mucho más jóvenes que docentes mayores (...). (DCG3)

En FPB me pasa muchísimo partir de cero, como si fuera maestra, si me pasa si, muchísimo, para lograr, capaz que en un año no lo logro y si al otro año tomo el mismo grupo y sigo, mejor, porque ya los conozco pero si es otro docente si...pero bueno es una de las carencias del FPB, la formación tan básica. (DCG1)

(...) lo que ocurre es que estos jóvenes son emocionalmente demandantes, requieren una concentración emocional por parte de los referentes, sus docentes, que no estamos dispuestos a dar, requiere una conexión diferente. (DCG7)

Estos cambios y transformaciones que se reflejan a nivel del aula, también manifiestan las diferencias generacionales y configuran la dificultad de poder hablar un lenguaje común, y moviliza al docente a la búsqueda de estrategias y de alternativas para acercarse al interés de los estudiantes.

Hay que tratar con ellos sus intereses inmediatos, primero tenés que procurar pararte en el mismo nivel de ellos y hablar su lenguaje, de veras que no te entienden cuando intentas hablar con un lenguaje aceptable para un salón de

clases, para lo que nosotros entendemos como un salón de clases, pero en realidad nosotros hacemos educación no formal. (DCG7)

Al alumno que el docente supone, se le atribuye de antemano el interés por el conocimiento que el docente tiene para ofrecer, sin embargo en el contexto de la institución educativa actual se produce la destitución de ese saber, lo que implica la pérdida de su valor simbólico (Corea, 2008). De este modo, la relación alumno y profesor deja de estar mediatizada por el saber, lo que implica la tarea docente de motivar el interés del estudiante por el conocimiento que tiene para ofrecer, cuando se configura la demanda del estudiante por ese saber ofertado, se puede hablar de vínculo educativo (Tizio, 2003).

Al respecto, se identifica la dificultad de estimular el interés de los estudiantes por el objeto de conocimiento ofertado por el docente, lo cual en el Plan FPB, entre otros factores, puede resultar como consecuencia de la inscripción en áreas de orientación profesional que no son del agrado de los estudiantes o que no satisfacen las expectativas en relación a lo esperado.

En un EMP, un EMT, el vínculo entre el docente y el estudiante es el aprendizaje de una materia, estos gurises no tienen el más mínimo interés en aprender una materia, su interés fundamental es la satisfacción de ciertas necesidades emocionales que están o desviadas o ignoradas o inconclusas o no maduras, etc., y al menos que hagas ese vínculo, generes ese vínculo emocional vos no obtenes ningún resultado de ellos, no les interesa aprender la materia, no ven en el aprendizaje de una materia determinada eficacia (...) no tienen ese interés, que otros jóvenes si tienen, cada vez son menos. (DCG7)

La ausencia del interés por la oferta de un saber, la falta de demanda de saber de parte del estudiante es manifestada por un docente que plantea la imposibilidad de poder generar un proceso de enseñanza-aprendizaje porque para ello necesita algo tan básico como la mirada del estudiante.

si no logras que te miren, no puedes explicar algo, no hay una relación enseñanza-aprendizaje, tiene que haber un mínimo, si en vez de estar sentado derecho al profesor, está sentado para atrás directamente, porque yo tengo gurises que les tengo que decir, "date vuelta porque yo estoy acá", entonces eso afecta (...) obviamente no es lo que naturalmente o lo que nos enseñan en el IPA, o lo que nos enseñan en los profesorados, es evidente que no. Aparte yo creo que sería muy interesante si un día pudiéramos como atacar ese tema desde la docencia para que cada uno después elija si quiere hacerlo o no, me entendés, pero que evidentemente afecta yo creo que ellos que no aprenden y yo que me frustró, menos dos o tres. (DCG5)

Nuevamente lo sucedido en el Plan FPB es comparado con la situación de los estudiantes

de grupos de nivel II para delimitar lo planteado como propio de los estudiantes del plan.

(...) cuando a vos te encara un estudiante de nivel superior lo que quiere sustraer de vos es tu conocimiento e información sobre la materia, estamos hablando de un estudiante, su interés en el vínculo es información técnica, o tecnológica, inmediatamente recibe lo que necesita para aprender un procedimiento, un proceso o entender una idea, el joven queda satisfecho. (DCG7)

Ante esta situación planteada por el docente, a partir de la cual se entiende que no es posible hablar de vínculo educativo por la ausencia de demanda de un saber, el docente sostiene que en contrapartida hay una tendencia a la construcción de un vínculo afectivo.

(...) de alguna forma establecer un vínculo afectivo es el mejor resultado, es lo que me ha dado mejor resultado, entonces necesariamente la búsqueda de las temáticas que se tratan van por ese lado. (DCG7)

Mi primera intención es interesarlos a ellos, ese fue como mi primer objetivo en mi estrategia, porque yo llegué con la intención de desarrollar el tema que se había elegido para el año, pero al ver que para ellos era un tema árido y aburridor, me empecé a interrogar, hubo un momento que con uno de los grupos, un grupo de Belleza bastante numeroso, en un momento les dije: "Bueno gurisas ¿de qué quieren hablar?" ¿sabes de qué me pidieron hablar? del aborto, (...) y empezamos a tratar el tema y de alguna forma procuré vincular ese tema con las seguridad social, la ciudadanía, la participación social, el activismo social, el activismo político, la legislación, el lugar de la norma, la ley, las conductas adaptadas o las conductas desviadas, yo las hacía reflexionar sobre todo ese tipo de cosas, fue algo muy útil, fue muy interesante, ese grupo es bastante homogéneo creo que por eso pude hacerlo. (DCG7)

(...) las estrategias se me fueron también derrumbando, derrumbando no, yo diría que las que apliqué no funcionan porque me falta el primer paso que es mírenme, la atención, mírame, yo necesito que ese paso esté cumplido sino es como si dijera que, un ejemplo muy extraño que podría llegar a dar que es como que si no me miran que es el primer acto de decir "voy a prestar atención", yo no tengo, y para captarles más atención tengo que ir más allá de lo que a ellos les interese entonces me voy de la materia. (DCG5)

Esta situación al interior del aula, en la que se identifica la ausencia de vínculo educativo, en la que se señala la imposibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, refleja la dificultad que encuentra el docente en el ejercicio de su rol, en su función de enseñanza. Al respecto se destaca el planteo de un docente que manifiesta:

(...) yo este año que viene voy a hacer un esfuerzo supereconómico pero no voy a tomar FPB, porque el año que viene quiero enseñar inglés, es lo que yo

enseño, soy egresado de la Alianza Uruguay-Estados Unidos, soy profesor egresado particular, o sea, terciario y ahora estoy haciendo el IPA desde hace un par de años porque bueno para secundaria me sirve, pero lo mío es el inglés no es decirle a un muchacho todo el año: "no podes comer en clase". (DCG5)

La pérdida del poder y eficacia simbólica de la institución, de su capacidad de instituir subjetividad, es aludida por los docentes a través de la pérdida de los efectos que poseían las prácticas tradicionales de evaluación, calificación y sanción, lo cual es ejemplificado a través de la alusión a la libreta de calificación docente. Situación que es concebida como particular en el Plan FPB, al distinguirla de lo sucedido en los grupos del CES o en planes de UTU del Nivel II.

En secundaria o en EMP, EMT la libreta, por ejemplo, tiene un valor, tiene un valor porque el alumno sabe desde la primera semana, el primer mes calculale para darle más tiempo, que si le va mal va a haber alguna repetición, va a haber alguna consecuencia digamos. En el FPB me arriesgo a decirte que el 99% no, no le tiene respeto a la libreta, no le tiene mucho respeto al profesor, entonces esa es la parte negativa, en el día a día lo encuentro muy negativo pero extremadamente diría yo, es como si dijera que tendría que haber siempre un profesor, no un profesor, me equivoqué, el profesor dando la clase y alguien que cuide la conducta de cada alumno. (DCG5)

El declive de la autoridad, de los valores y normas institucionales que sostenían el rol del docente, también es manifiesto en el planteo del docente, que ante la pérdida del apoyo simbólico transmite la necesidad de otro tipo de apoyo que le permita ejercer la autoridad y el control.

La nueva situación del aula y los cambios que implica a la tarea docente, produce el cuestionamiento de la función docente al interior del plan y sobre la especificidad de la misma, particularmente en el contexto en el que el rol docente no sólo no cuenta con normas trascendentales que lo sostengan sino que además el docente siente que su accionar no cuenta con el respaldo de las autoridades educativas en general y con la dirección del centro en particular.

(...) y peor a veces como no tengo eso de "bueno, a ver, te sacaré de clase", no, viene corriendo alguien y me dice: "pero no lo puede sacar de clase profesor", "profesor él estaba afuera", ¿qué hizo?, le digo: "Mirá, no me está dejando dar la clase", "Mirá, dejalo adentro no importa", eso es directo, eso es así.

(...) si uno se pone muy como "mirá lo que le hacen al profesor, prendieron eso fuego", "el docente tiene que manejar la clase" te dicen, llegas a escucharlo y vos quieres morirte ahí mismo, o sea, ¡tragame tierra! porque,

no, no es mi función docente, mi función docente es mínimamente decirle bueno a ver, como puede ser la educación en clase, es tal o cual, vamos a la clase, porque yo no puedo perder todo el tiempo del mundo, realmente un año perdido tratando de escolarizarlos desde un punto en el que no estoy ni preparado ni quiero hacerlo porque yo soy profesor, sino ya hubiera elegido tal vez otra cosa, hubiera elegido algo como educador social, algo como algo, pero no fue ese algo, yo soy docente. (DCG5)

(...) si no tenes un apoyo de una directiva y te sentís solo contra el mundo es peor todavía.(...)

Hay escuelas donde estás muy apoyado por la dirección, pero hay escuelas donde sos vos y tus alumnos y suerte, ahí es donde falla también, ahí es donde falla, ahí es cuando renuncian los profesores, de hecho yo renuncié a un grupo, la primera vez en veinte años.

(...) el problema es que si no estás apoyado de una dirección con una directiva, la dirección, ahí ya no puedes hacer más nada, necesitas un apoyo, el apoyo de alguien que esté más arriba, no es el chiquilín, "ah ya, ya hablo con él, ya hablo con la educadora para que entre a clase", el chiquilín entra a clase y vuelve a hacer lo mismo.

(...) yo empecé a trabajar en el año '91 fijate cuantos años, nunca renuncié a ningún grupo, jamás y ésta es la primera vez, por salud. (DGP5)

Al respecto, se señala la importancia del trabajo en equipo como parte de la tarea docente al interior del plan FPB.

Primero, trabajé lo que pude, hice lo que pude, ese grupo era disperso desde el comienzo, intenté hasta donde pude pero ya cuando te sentís que sos el único, que sos solo frente a un grupo completo y que prácticamente al no tener apoyo, es como si también estuvieras en contra de dirección, en contra de las educadoras, estamos en off, no te digo en contra, porque jugamos en cuadros diferentes entonces ahí no tenes mucho para hacer, el FPB es un Plan para trabajar en equipo, sino trabajas en equipo fuiste. (DGP5)

En este sentido, se destaca el espacio docente integrado desarrollado semanalmente:

(...) y quizás sí, los espacios integrados no se utilizarían como deberían en un 100%, quizás deberíamos hablar las dos horas reloj del alumno, del proceso, si cumplió o no cumplió con el proceso, pero creo que además de realizar todas esas..., si realizamos todas esas tareas, en un tiempo menor, como nosotros, que lo hacemos habitualmente, conversamos, dialogamos entre nosotros, nos conocemos entre los docentes, el docente de UAL, a veces nos hace algún taller para conocernos, para trabajar, entonces si hacemos todas esas cosas, creo que beneficia mucho a lo que es trabajo con el FPB. (DCG3)

4.4.5 SOBRE LAS EXPECTATIVAS: Los sobrevivientes del FPB

Las expectativas son consideradas con relación a la mirada y percepción de los docentes sobre las posibilidades de los estudiantes acerca de la continuidad educativa y la inserción laboral posterior a la finalización del curso, al egreso del Plan FPB 2007.

En este sentido, hay una tendencia en el discurso de los docentes que sostiene que los estudiantes ingresan al plan con una motivación orientada hacia el mundo del trabajo, y en consecuencia cuando egresan su interés reside en la inserción laboral: "*(...) los intereses que tienen ellas es terminar, el interés real es terminar el FPB para conseguirse un trabajo, eso es lo inmediato, que necesitan ingresos para poder subsistir*" (DCP3).

En el turno de la noche viene gente, que en realidad, por lo general, en su mayoría está orientada hacia el mundo del trabajo y busca en el FPB ese resguardo que no tuvo, creo yo, en el momento que lo debió haber tenido para estudiar (...). (DCG3)

Esta situación genera un efecto sobre las prácticas docentes, dado que el énfasis recae en la formación profesional, lo cual además está institucionalizado a través de la centralidad en el taller, espacio que funciona como la figura pedagógica del plan.

(...) ellos vienen a aprender algo para trabajar, no aprende las demás materias, y bueno, tendrá que dar examen porque si no no va a tener el título de lo que sea, pero bueno, no sabe taller, no aprende lo que es el taller y bueno, es obviamente que tiene que quedar para atrás, empezar de nuevo. (DCG4)

(...) No es que ellos no valoren las teóricas, pero el tema es que ellos vienen para aprender un oficio, digo más allá de que sea importante Idioma Español, Matemática, Inglés, y las demás materias, ellos vienen a aprender un oficio que les sirva para el mundo laboral. (DCG1)

Por otra parte, en el discurso de los docentes, este énfasis en la formación profesional deja entrever la concepción de la capacitación como la cualificación y formación de mano de obra para la inserción laboral, concibiendo al estudiante como un futuro operario con herramientas profesionales para desenvolverse en el mundo del trabajo. Por lo tanto, desde esta perspectiva no hay posibilidad de concebir al estudiante en todas sus dimensiones y de orientarse hacia la formación de un profesional trabajador en tanto sujeto capaz de incidir y transformar su realidad.

(...) ellos en realidad lo que viene hacer es un taller que obviamente que tienen que aprobar las demás materias porque tienen que tener un poco de

cultura general pero creo que ellos vienen a hacer un taller y lo secundario que no quiere decir que sea menos importante sería toda esa cultura general de matemática, física, química cosas que va a usar en ese taller, me parece perfecto que lo condicione taller. (DCG4)

En este marco, la continuidad educativa no se concibe como una opción que los estudiantes se planteen al finalizar el curso en FPB:

De los que egresan, son pocos los que se plantean continuar estudiando, quizás un 50., son pocos los que se plantean seguir hacia un EMT, EMP para continuar sus estudios, pero capaz que la mitad de los que egresan, si egresan 6, si egresan 6 de 30, 3 de 30, o sea, lo que sería un 10% de los que se inscriben, continúan en un segundo período de estudio, un segundo ciclo, así que ahí, más o menos son cifras que hay. (DCG3)

Se señala que el énfasis e interés de los estudiantes por taller no sólo responde al interés de la inserción laboral, sino porque ellos priorizan la formación profesional por sobre la formación general dado que no conciben el carácter integral de la formación.

(...) en este momento en el que ellos están cursando es difícil que ellos vean, digamos, la razón de dar taller con idioma español, porque me lo han dicho “¿para qué quiero aprender Idioma Español, si a mi me importa el taller, yo estoy estudiando mecánica, para qué me va a servir?” Y uno le tiene que hacer ver la importancia del lenguaje, de expresarse bien, de hablar bien, de escribir bien, (...) pero ellos no encuentran la relación o la finalidad. (DCG1)

(...) si no muestra interés en el taller, que es como la materia básica digamos, si vos venís al taller, a estudiar esa materia específica, entonces ¿Qué podes pretender para las demás materias? ¿no? que somos todas teóricas, normalmente no les prestan atención menos si no te interesa taller. (DCG6)

Por otra parte, con respecto a los estudiantes que egresan de FPB e inician cursos en el nivel superior, los docentes plantean que realizan la continuidad educativa en cursos del Nivel II del CETP, tanto en Educación Media Profesional como en Educación Media Técnica, EMP y EMT respectivamente.

En el caso de los estudiantes que están en condiciones curriculares de iniciar la continuidad educativa, se destaca el planteo de dos docentes que no se anticipan a los resultados y que no ponen en duda la posibilidad de los estudiantes de poder realizar cursos de nivel superior, por lo cual el curso de FPB 2007 aparece como la base para cursos futuros y no como un límite en los estudios.

Eso es lo que venimos pidiendo desde años A, porque los básicos,

terminaron los básicos y se les terminaba, y aquí, por lo menos, pueden seguir hasta donde quieran o hasta donde puedan, pero tienen un camino largo, nosotros logramos creo que al FPB, en el EMP, hemos logrado que varios del FPB egresaran, y en el EMT hemos logrado uno o dos. (...) capaz que es una cifra muy pequeña, pero para alguien que estaba desahuciado hace cinco años atrás, hoy ser un técnico creo que es muy importante. (DCP1)

(...) lo ideal es que continúen estudiando a nivel académico, que hagan bachillerato y bueno, y después...,pero que continúen estudiando y trabajando porque no vamos tampoco a hacer cosas utópicas, no, no, que continúe ese oficio, esa pequeña herramienta que uno le dio, que le sirva para poder ganarse la vida y seguir estudiando, perfeccionándose, para después tener mejores posibilidades, si llega alguno a estudios terciarios ahí si estaría bueno, lo que conozco es que están haciendo bachillerato. (DCP3)

En cuanto a los estudiantes que eligen continuar estudiando predomina una tendencia discursiva a la anticipación del fracaso de los estudiantes en los cursos correspondientes a la EMS. Esta tendencia, se basa en distintos motivos.

Por un lado, hay quienes manifiestan que los estudiantes no logran sostener los cursos en la EMS debido a las circunstancias vividas por los alumnos y que provocan el abandono educativo. Entre estos se destacan los motivos laborales y también se alude al embarazo.

Es muy difícil que continúen, precisamente la ex alumna que trabaja acá, que tiene una pasantía, que está haciendo turismo, me dijo, "Para el año que viene no voy a poder seguir haciendo turismo", está haciendo el EMT, porque está sola, con un hijo y tiene que trabajar, ahora se le termina la pasantía, ese es el tema, el tema es subsistir, o sea, si tuvieran un trabajo, el cual les permita cubrir las necesidades básicas (...). (DCP3)

(...) las que siguen son las menos por lo que ya te dije, porque el tema que tienen que trabajar, de que quedan embarazadas, me enteré también de que alumnas muy buenas, que costó muchísimo encaminarlas, pero muy inteligentes terminaron el año pasado y ahora están embarazadas y son jovencitas, o sea, como que eso también se les complica más para poder tener una continuidad académica. (DCP3)

Por otra parte, los docentes destacan mayoritariamente que los estudiantes *fracasan* en los cursos superiores porque a pesar de egresar de FPB con la EMB completa, están menos preparados para poder sostener los cursos en EMS porque el FPB 2007 en los hechos no equivale curricularmente al ciclo Básico del CETP ni del CES.

(...) se pasa con lo mínimo y el chiquilín..., si el objetivo es cursar, que salven Ciclo Básico, muchos quieren seguir estudiando y al pasar a cuarto, a un primero de EMP o EMT les cuesta horrible y se sienten frustrados porque no

saben casi nada, en el tema de las teóricas te estoy hablando, porque en realidad el tema del profesor de taller, creo que la característica casi siempre es eso que queremos que el chiquilín sepa, que el chiquilín salga con una mano de obra (...). (E1)

Están habilitados a hacer un cuarto de Liceo en secundaria o continuar en la UTU para que ese Operario-Ayudante pase a ser un profesional y tengo que decirte algo, muy pocos aguantan eso, o sea, egresados del FPB es tan poco el conocimiento que cuando se inscriben tanto en cuarto de Liceo ni una semana están porque la estadística lo dice y acá son los que terminan dejando a mitad de año también porque no, el gran proveedor de la UTU de los cursos profesionales es secundaria no es la propia UTU. (DCG5)

La diferencia que los docentes identifican entre el FPB y el Ciclo Básico reside básicamente en dos aspectos, por un lado en la menor cantidad de asignaturas y por otro lado, en el bajo nivel de exigencia que presenta el plan FPB.

Con respecto a la menor cantidad de asignaturas destacan:

(...) les va mejor a los alumnos del FPB en el taller, en la práctica pero después en las teóricas lamentablemente no, ¿por qué?, arrancamos: primero tienen menos materias en FPB, además de tener menos materias, por ejemplo en la signatura que yo dicto tienen menos carga horaria por año (...) Entonces dictas muchas horas de clases en ciclo básico de teóricas que en FPB, entonces está claro que un alumno de ciclo básico va a salir mejor preparado que un alumno que de FPB en las teóricas, entonces eso está clarísimo. O también pasa muchas veces por la forma de la evaluación, por la forma misma de la evaluación de los alumnos, muchas veces un alumno de FPB, que ha tenido capaz nota baja conmigo pero como en taller le va muy bien, ese alumno tiene nota alta y va pasando y llega capaz a un curso superior teniendo notas bajas en mi materia propiamente dicha, eso pasa y bueno, después más adelante se ven los problemas, o sea cuando llegan a los cursos superiores es que ven los problemas, yo eso lo veo claramente, es una realidad. (DCG2)

El Ciclo Básico completo que creo que es ese el objetivo de la política o sea tener mucha gente que termine 3ro de Liceo porque es obligatorio (...) cosa que es muy discutible también porque ellos, por ejemplo no tienen directamente Geografía, Historia, no hay materias o sea, son materias muy básicas, tienen Inglés, Matemática, Idioma Español, una especie de Física, Química y Biología, ¿me entiendes? porque se unen un poco las tres y nada más, entonces no hay Historia, no hay Geografía y eso después lo sentís en los gurises porque egresan, (...) no saben nada porque no tuvieron, y de Geografía tampoco porque todo ese trayecto que hicieron de primero a tercero del FPB no existe la figura de Geografía, Historia y algunas más que no me acuerdo ahora pero lo que podría tener un Liceo. (DCG5)

Con respecto al menor nivel académico y de exigencia:

(...) el FPB es una estrategia para los gurises hacer el menor esfuerzo y aprobar el Ciclo Básico, porque muchas empresas piden como mínimo el Ciclo Básico, porque es la forma de terminar algo, son gurises que nunca terminaron nada, excepto la escuela (...). (DCG7).

Les va muy mal, tuvimos casos acá, (...) salieron alumnas de FPB, pero cuando se fueron a insertar en un EMP, con materias reales, con exigencia real, se dan cuenta de que ya no teniendo estos artículos, no teniendo esta flexibilidad, se encuentran en un mundo que no conocían, (...) porque un alumno que hoy en día sale de un FPB, quizás es culpa de los docentes que estamos teniendo tanta flexibilidad, o del plan mismo que otorga tanta flexibilidad, cuando llega a un EMP o un EMT, con sus propios planes y programas, y reglamentos propios, muy diferentes al FPB, no logran los mínimos porque los mínimos de EMP y EMT son exigentes. (DCG3)

(...) sí creo que hay pocas posibilidades de que puedan tener las mismas oportunidades a nivel educativo, te estoy hablando de aquellos que terminen el Ciclo Básico y hacen un EMP o EMT, ya los conocimientos no están a un mismo nivel, no salen a un mismo nivel, no salen a un mismo nivel no porque no puedan salir sino porque nosotros los profesores tenemos que bajar mucho el nivel. (DCP5)

Por otra parte, hay docentes que consideran que si bien los estudiantes no están preparados a nivel de formación general, sí están mejor preparados a nivel técnico.

(...) ellos cuando van tienen muy buena base de por ejemplo mecánica, tienen base, pero que hacen con una matemática de lo que vendría a ser un equivalente a cuarto de Liceo, tienen un primero por decirlo así, sin embargo egresaron de tercero. (DCG5)

(...) no te digo que haya una equiparación real entre el FPB y el ciclo básico, no, no salen iguales. Un alumno que sale de FPB, claramente tiene una mayor técnica en taller que en las teóricas, y un alumno que sale de ciclo básico le va mejor en las teóricas que en el taller (...). (DCG2)

Con respecto al conocimiento técnico, un docente considera que los estudiantes que en ese momento estaban cercanos al egreso aún no estaban preparados completamente para realizar un curso en EMS porque hay conocimientos técnicos y a nivel de la apropiación de hábitos de estudio que le requiere la inserción en el nivel de enseñanza superior por ser un nivel más exigente, que los estudiantes de FPB no alcanzan.

(...) hay conocimientos, cosas básicas que ya tendrían que estar cambiadas,

por así decir, cambiado la parte de lo que me corresponde a mí de mecánica, como así también creo que capaz que habría que cambiar algunos conocimientos de las demás materias también, es decir, para que los chiquilines no lleguen a un EMT o EMP con conocimientos que puedan sentirse defraudados o por decirte de otra forma, que no lleguen con los reales conocimientos como están adquiridos en los demás. (DCP2)

(...) son muy pocos los que están preparados, es decir, va en parte del plan, como va en parte también así de ellos mismos, de poder crecer, en el sentido del estudiar porque el estudio no es un hábito para ellos, no es un hábito (...). (DCP3)

Asimismo, un docente plantea que el conocimiento con el que egresan a nivel del área profesional es básico y que lo terminan de consolidar en la práctica laboral posterior al egreso del plan.

A nivel educativo, es un poco escaso a veces, dependiendo del curso también, pero yo entiendo también que tampoco pueden salir siendo profesionales del FPB, es entendible. Ellos aprenden cosas, y seguramente donde tenga una pequeña salida laboral, donde tengan una pequeña oportunidad, en la práctica van a terminar de aprender directo, sí, sí, eso lo creo, aquel alumno que llega al último módulo en FPB y en Ciclo Básico, pienso que sí, que a la ahora de tener una mínima oportunidad de trabajo, van a tener la chance de poder desarrollarse más en la parte práctica,...). (DCP5)

A partir de estas construcciones discursivas en torno a los estudiantes del FPB y a su situación, no sólo en referencia a los puntos de partida, que toman como referencia el fracaso, sino en relación a los puntos de llegada, a las condiciones en las que egresan, alrededor de las cuales hay una tendencia discursiva a la anticipación al fracaso, se trata de representaciones y de prácticas que tienden a la reproducción de las condiciones de desigualdad educativa y social.

Se destaca el planteo de un docente, quien manifiesta que a los estudiantes que egresan de FPB y que realizan cursos en el nivel II los denominan los "sobrevivientes", y que se diferencian e identifican de manera notoria como egresados del plan FPB, por la ausencia de hábitos de estudio.

En mis grupos de EMP, yo soy docente de una materia de primer año de EMP, puedo distinguir con absoluta claridad quien egresó del FPB y quien no. (...) tengo el otro grupo en [menciona otra escuela técnica] donde predominan los egresos de FPB, los sobrevivientes como los llaman. Los que pasan al segundo nivel, imaginate los sobrevivientes de FPB y pasé todo el año para pedirles carpetas (...) y algunas no las trajeron. Mi nivel de exigencia ha sido mucho más bajo en ese grupo porque las perdía a todas, si

yo les hubiera exigido lo mismo que al otro grupo, a una escuela que está a diez minutos de distancia, las perdía a todas, entonces tuve que exigirles mucho, no tienen la más pálida idea, a veces las escucho hablar de sus planes y eso es algo que hemos hablado con todos los grupos y piensan que realmente el sistema educativo perpetúa las costumbres o prácticas del FPB, llegan a creer esa idea y eso explica su dificultad para la continuidad educativa de los FPB egresados. (DCG7)

En cuanto al término Sobreviviente para dar cuenta de los estudiantes que egresan del Plan FPB 2007, se destaca que la nominación transmite la construcción de una nueva etiqueta para los estudiantes que logran el egreso.

Esta etiqueta genera sus efectos, en tanto da cuenta de la sustitución de la etiqueta del SER de FPB por el SER SOBREVIVIENTE de FPB. Esta nueva manera de nombrar a los estudiantes, invisibiliza el logro de la acreditación de un ciclo educativo y de la certificación profesional y genera una nueva etiqueta que mantiene las connotaciones negativas en relación al SER de FPB, puesto que ser SOBREVIVIENTE define al estudiante en referencia a su anterior pertenencia al plan, a modo de un estigma.

4.4.6 SOBRE EL PLAN FPB

La amplia mayoría de los entrevistados señala como aspecto positivo del Plan, la finalidad inclusiva, el objetivo de revinculación y declaran estar de acuerdo con ese objetivo, aunque destacan que el mismo no se está pudiendo realizar en el plano fáctico.

Básicamente la idea que me gusta, que lamentablemente no ha pasado de teoría es el tratar de reinsertar a chiquilines a una oferta educativa o al circuito, por decirlo de alguna manera, de la enseñanza formal. (DCP4)

Otro de los aspectos más destacados del plan es la continuidad educativa que ofrece a los estudiantes que egresan del mismo, quienes pueden continuar estudiando en los niveles superiores.

Yo creo que fue bien parido, bastante cerca a lo que hemos planteado siempre a través de las ATD, por ejemplo, o a través del Sindicato, o sea, darle una oportunidad a estos gurises de que pudieran seguir estudiando, creciendo, dentro de lo bueno, entonces sería de que por lo menos se hizo algo para que puedan crecer, que puedan aspirar, a tener un mayor nivel de aprendizaje. (DCP1)

Antiguamente estaban los llamados Cursos Básicos, antes que el FPB pero que no tenían continuidad educativa ninguna, entonces a los gurises los teníamos dando vueltas acá en la UTU de un curso básico a otro. Entonces un año te hacían mecánica, el otro año electricidad, el otro año te hacían

cocina, no tenían como un rumbo, un proyecto de vida, en cambio esto como les permite terminar el ciclo básico, ya les permite ir despegando que es un poco la idea para estos gurises que vienen de situaciones socio-económicas bastante complicadas. (DCP4)

A nivel de las dificultades que se identifican en el desarrollo del plan, que serían obstáculos para el efectivo cumplimiento de los objetivos del mismo, se destacan diversos factores que aluden al ámbito institucional.

4.4.6.1 Formación y preparación de los docentes y actores del plan

Se destaca la necesidad de formación y preparación para trabajar con el perfil de población que recibe el plan:

Evidentemente el Plan surge por la necesidad de incluir una población de jóvenes cuyas necesidades no eran comprendidas por ningún otro Plan, pero creo que debería ser más diferente de lo que es del resto. Todavía el Plan no se entiende y no está logrando los objetivos, a mí parecer, que debería de estar logrando, el problema es que queremos aplicar un Plan con las mismas capacidades que se requieren para los otros planes. Este Plan requiere capacidades diferentes, formaciones diferentes, la Alfabetización Laboral y los Educadores Sociales de alguna forma intentan generar esas diferencias pero también estamos, creo yo, como sub-utilizados y los docentes que trabajan de forma, como docentes con los jóvenes, claro tienen la formación tradicional pero estos jóvenes requieren cosas diferentes. (DCG7)

(...) el programa en sí, la estructura en sí, está bien, el tema es que a veces nosotros fallamos, a veces fallamos y nos gusta echarle la culpa al otro, o sea, todos somos y todos los que estamos involucrados en la medida ... porque acá lo que veo es que hablamos mucho, planificamos mucho, criticamos, ya se han hecho estudios, estadísticas, diagnósticos, no, ya está, ahora es ponernos a trabajar. (DCP3)

4.4.6.2 Actitud y comportamiento de los estudiantes

Únicamente el planteo de un docente destaca que uno de los obstáculos en el buen funcionamiento del plan es la actitud negativa de los estudiantes, quienes no tienen voluntad de estudiar.

(...) la idea es, sobre todo muchas veces que los muchachos que son desertores del ciclo básico se vuelvan a reenganchar. Ellos se reenganchan pero se reenganchan muchas veces con la misma actitud con la que perdieron el ciclo básico, entonces vos esperas que ellos se reenganchen pero que se reenganchen con ganas para poder salir adelante, pero no, ellos se reenganchan con poco trabajo, con poco hábito de estudio, se reenganchan muy... con poca fuerza, dedicación, falta de voluntad de trabajo y eso es lo que ha perjudicado, me parece al FPB. O sea, la idea, la

propuesta está buena, pero esos muchachos no cambian la actitud por la cual les fue mal, o sea si ellos cambiaran su actitud capaz que el plan hubiera estado buenísimo. (DCG2)

4.4.6.3 Inscripciones por cupos

Con relación a los cupos limitados en los grupos, se destaca que en ocasiones provoca que los alumnos y referentes de los mismos efectúen las inscripciones en los grupos y cursos que tienen cupos disponibles y no en aquellas orientaciones profesionales de preferencia vocacional. Esta situación es identificada como uno de los factores de riesgo de abandono que produce un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del plan.

El plan en realidad a mí me gusta pero el tema es que no se lleva a cabo como debe, si se cumpliera tal cual capaz que sí, el tema es que si vamos a los primeros, empezamos cuando los inscribimos a los chiquilines, bárbaro, tenemos tema beca, hay que ver también bien cómo se da la beca, porque mucha gente viene porque es muy a la ligera la dan a la beca, el tema también de la asignación familiar, lo meten en cualquier..., por ejemplo, "Bueno no hay lugar en Mecánica Automotriz, lo ponemos en Vestimenta", tiene que ser lo que les gusta primero que nada, y está pasando al revés esto, los padres con la desesperación los ponen en lo que venga, ese es el primer fracaso. (E1)

4.4.6.4 Ausentismo docente

Después tenemos por el lado de los docentes sobre..., como profesora a mí, el tema mío fue que los demás colegas, los demás compañeros no venían mucho, tenían mucha licencia, o por estudio, o médica, pero los chiquilines pasaban igual, con poquitas clases cumpliera o no cumpliera el programa, había muchas cosas que fallaban, pero en sí el plan, si se llevara a cabo está bien hecho. (E1)

Se destaca la existencia de una tensión entre los docentes y la decisión institucional con respecto a la apertura de los cursos. Situación que es sentida por los docentes como la acción de la presión institucional sobre el trabajo docente, en tanto la creación de las horas docentes depende de la continuidad y permanencia de los cursos en la oferta educativa de cada escuela técnica. Para que esta permanencia sea posible es necesario que haya un mínimo de estudiantes inscriptos en los cursos y que justifiquen a nivel de presupuesto, su apertura o continuidad.

Entonces, yo lo que veo negativo totalmente, es los cambios que han habido, de que volvimos a lo mismo ¿qué pasa con los demás grupos? si tenés tal deserción, ese grupo no te lo abren al año siguiente, (...) vivimos lo mismo

que vivíamos antes, empieza el año y tenemos la espada de Damocles clavada en la cervical y a ver qué es lo que pasa, entonces vos no estas peleando, muchas veces, para que salgan adelante los gurises sino que los estas cuidando para que el año que viene no lo cierren y no le quiten la oportunidad a otros estudiantes y no puede ser eso, así no podés trabajar, eso no es educación. (DCP1)

Al respecto se señala un cambio en la postura y en los lineamientos políticos a nivel de la institución, dado que de acuerdo al planteo de un docente en los comienzos de la implementación del plan, a nivel institucional se priorizó el objetivo inclusivo por sobre el económico:

Como malo, no entiendo los vaivenes, es decir, hoy no me podés decir: "Miren profesores, si de veinte quedan cinco, no se preocupen porque es muy importante que esos cinco hayan quedado, porque ahora tenemos cinco adentro y quedan quince afuera que vamos a buscar la manera de volverlos a ingresar", bueno pero ahora resulta que si pasa eso: "No, no, este grupo ya no se abre el año que viene", entonces, me gustaría saber cuál es la diferencia de dinero..., o sea, ¿qué pesa más, el dinero o lo intelectual? Bueno, cuando arranca el FPB pesaba mucho más lo intelectual, el aprendizaje, ahora creo que está pesando mucho el dinero, porque sino no tiene explicación. (DCP1)

De este modo, surge del discurso del docente un cuestionamiento a los mecanismos institucionales y a las decisiones políticas con respecto a la apertura de los grupos. Esto refleja la incidencia directa de las políticas educativas en el propio rol del docente y en la función y tarea educativa, dado que, como lo plantea el docente, puede provocar la conservación de los alumnos para mantener las horas docentes y no por los aprendizajes realizados, lo cual se produce en detrimento del proceso educativo y a modo de círculo vicioso provoca la retención de los estudiantes al costo de un bajo nivel educativo.

Al desgaste de la tarea diaria docente y al malestar por las condiciones de su tarea se suma la presión institucional por la fuente laboral, situación que resulta desalentadora y que no contribuye en la motivación por la tarea, lo que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.4.6.5 Diferencia salarial con respecto a otros planes del CETP-UTU

Se destaca que los docentes en FPB perciben un salario inferior en un 12.5 % en comparación con el salario docente en otros planes de UTU. Esta situación provoca efectos de distinta índole que no sólo son identificados como obstáculos para el cumplimiento de los objetivos del plan sino como factores de riesgo de las situaciones de abandono, que por lo tanto inciden en el proceso educativo de los estudiantes.

(...) tendría que haber una gran, gran, gran mejora salarial que hiciera incluso que se discriminara positivamente al docente que trabaja en FPB pagándole más todavía para tratar de atraerlo (...). (DCP4)

El otro obstáculo que uno por experiencia ve, es que por ejemplo, si nosotros comparamos el FPB con los cursos superiores del EMP y EMT tiene una diferencia de un 12.5% en el sueldo ¿qué quiere decir esto? que hay mucho profesorado que en vez de elegir el FPB elige los otros cursos, o sea queda, no quiero desprestigiar a los docentes, pero queda como que aquellos docentes que, por decir, en el escalafón están últimos son los que agarran los FPB, o sea que hay una gran mayoría de docentes que, a ver, la aplicación de las materias de los docentes, la parte educacional no la tiene muy clara como si fuera un docente del EMP o EMT, son otro tipo de clase de docente que trabajan diferente. (E2)

4.4.6.5 Los docentes con mayor antigüedad y grado en el cargo no eligen horas en FPB

Se destaca que los docentes con mayor antigüedad en el cargo no eligen horas en el plan debido a la diferencia salarial y a las características en el comportamiento de los estudiantes:

(...) por eso siempre hemos hablado de que el FPB para sacarlo adelante y sacar a estos gurises adelante tendrían que pagar ese doce y medio por ciento (12,5 %) que pagan, como para incentivar a que los docentes con más experiencia estén atrás de esto. (DCP1)

4.4.6.7 Los docentes que eligen horas en FPB son los más jóvenes y con menos experiencia

Como consecuencia de lo anterior, quienes si eligen horas en el plan, son los docentes que se inician en la docencia:

La formación tal vez que sean iguales, el problema por experiencia, en algunos casos por capacidad y en otros casos porque no están preparados para trabajar con estos alumnos, se necesita una preparación, para mí, una preparación específica (...). (E2)

(...) lo que creo es que hay algunas patas de esta mesa, en la cual, como que no han entendido con qué clase de gurises se está trabajando (...) y no hay que olvidarse de que la mayoría de los docentes del grado alto, ninguno quiere agarrar este tipo de cursos, que eso también implica de que ellos estén trabajando, a veces, con muchos profesores nuevos, que tienen poca experiencia, entonces agarrás un grupo de gente problemática y encima docentes con poca experiencia, eso también influye (...). (DCP1)

4.4.6.8 Inestabilidad del cuerpo docente en asignaturas teóricas

Se plantea que el FPB constituye una "puerta de entrada" a la docencia en el CETP, por lo que una vez que los docentes eligen horas en el plan y generan una calificación quedan mejor posicionados en la lista para realizar la elección de horas al año siguiente, motivo por el cual generan nuevamente horas vacantes en el FPB y se produce la rotatividad mencionada:

(...) tenemos en el FPB muchos docentes nuevos, todos los años cambia, yo diría que más de la mitad del plantel docente de las teóricas, los de los talleres están como más cautivos, no porque no quieran cambiar, están como más cautivos porque un grupo son 20 horas con dos grupos ya tenés la carga horaria que te permite pagar las cuentas y comer, pero en el caso de los docentes de las teóricas una de las claves está en eso, en que hay un nivel de experiencia muy bajo, son muchos docentes nuevitos, que aparte un año en el FPB y en cuanto pueden disparan para Ciclo Básico, para EMP o para EMT sistemáticamente cada vez que pueden lo hacen, es como la puerta de entrada el FPB a la enseñanza (...). (DCP4)

La inestabilidad y rotatividad del cuerpo docente no permite la acumulación de experiencia, particularmente en la implementación y el desarrollo de la integralidad.

(...) entonces no van generando la experiencia de trabajo con este tipo de poblaciones, no van generando la experiencia del funcionamiento en las EDI, no van generando experiencia de trabajo integrado cuando tienen que dar las horas integradas con taller. Entonces todos los años es como empezar de vuelta, si, los que estamos hace tiempo dando FPB todos los años nos encontramos un nuevo Plantel de Docentes en teóricas, superjóvenes (...). (DCP4)

4.4.6.9 Docentes con carga horaria muy elevada para tener un salario adecuado

Al percibir un menor salario por las horas docentes en FPB, los docentes que trabajan en el plan tienden a elegir una cantidad de grupos muy elevada, de manera de poder percibir un mayor salario. Esta cantidad de grupos implica una mayor carga horaria, a la que se suma los tiempos de traslado de una escuela técnica a la otra, lo cual provoca una menor disponibilidad de tiempo para planificar las actividades y un desgaste en el docente que influye en dicha planificación. Esta situación, de acuerdo a los entrevistados es contradictoria con la necesidad de motivación constante que necesitan los estudiantes de FPB y con la necesidad docente de atraer el interés y atención de los estudiantes. Constituye así uno de los obstáculos en el proceso realizado por los estudiantes, en la actividad docente y en el desarrollo del plan.

Sería lo ideal trabajar un turno para poder rendir mejor, sé que esto cae bastante obvio, pero con 20 horas no se puede vivir, con 30..., no 60, yo no estoy de acuerdo en 60, no porque no haya tenido oportunidad, porque yo con el cargo de docente y el cargo de adscripto a mi no me da el tiempo, eso es otro tema, pero eso no podemos ni culpar a los docentes, porque el tema económico..., (...) pero si pudiéramos trabajar 40 horas o 36 horas y tener un salario digno, entonces ahí conoces a los muchachos, podés planificar, podés investigar, pero si estás corriendo para un lado y para el otro, eso no es culpa de, y nos enfermamos porque es lógico, estar corriendo para arriba y para abajo con los chiquilines, con toda la problemática y las exigencias, el físico no da. (DCP3)

4.5 Resultados

4.5.1 De la descripción a la comprensión

Luego de la instancia descriptiva que se fue alternando con una modalidad de análisis más comprensiva, en la que los discursos emergentes se ordenaron en las categorías presentadas, se avanza un paso más hacia la comprensión del fenómeno para lo cual se organiza la presentación de la tendencia discursiva constatada acerca de los núcleos temáticos que dan cuenta de las preguntas de investigación.

Estos núcleos temáticos que aportan a la comprensión y análisis sobre la tendencia discursiva de los entrevistados en relación a los estudiantes del plan y a las prácticas desarrolladas, se organizan en función de las preguntas y objetivos de la investigación:

¿Cuáles son las construcciones discursivas que producen los docentes del Plan FPB 2007 sobre los estudiantes del Plan?

¿Cuáles son las características y expectativas que atribuyen a los estudiantes que ingresan al plan FPB 2007?

¿Qué acciones y prácticas educativas realizan en base a tales construcciones?

4.5.2 Sobre las características de los estudiantes: "SON DEL FPB"

Los entrevistados construyen un discurso en el que predomina la caracterización del estudiante de FPB basada en cualidades negativas relacionadas a la ausencia de hábitos de estudio y al bajo rendimiento académico. Asimismo señalan que estas características no son exclusivas de los estudiantes que ingresan al plan FPB 2007:

Como estudiantes ya ahí no puedo separar ni FPB ni Ciclo Básico porque son todos iguales, no estudian, no tienen hábitos de estudio, no son concientes de que si van a dar un escrito sin estudiar van a sacar un uno, o capaz que son concientes y no les interesa. Con ciclo básico me pasa lo mismo, incluso

piensan que con solo mirarme y prestar atención, ya con eso ya está, ya cumplieron, y es lo que me cuesta, que no estudien, no consigo que tengan hábitos de estudio, eso en general creo que todos.(DCG4)

(...) la palabra estudiar no les gusta, ¿qué es el trabajo? ¿qué es cooperar? ¿qué es el hacer cosas productivas? si alguno lograra asumir todo eso o tuviera asumido todo eso, sería facilísimo, pero justamente el reto es otro, pero nos enfrentamos a eso en todos los cursos ahora, no solamente en FPB (DCP5).

Los docentes reconocen que la problemática del abandono, el bajo nivel académico y las dificultades debido a la falta de hábitos de estudio, no solo se producen en los cursos del Nivel I, correspondientes a la EMB sino también, y cada vez más, en los estudiantes que realizan cursos en la EMS:

(...) los EMP y los EMT están teniendo una deserción que no la tenían antes y las problemáticas de aprendizaje, es mucho peor la de ahora, que la de hace cinco años atrás de los EMP y EMT, es decir, la dificultad del aprendizaje no viene solamente de los de abajo del todo, ya la pirámide va hacia el vértice, a ver si me entendés, porque yo lo noto, que doy EMP hace como diecisiete, dieciocho, veinte años (...) si yo comparo mi grupo de EMP de primer año, de este año, con un grupo de hace diez años y...me quiero morir (DCP1).

Me pasa con los FPB, pero cada vez más está pasando en los EMT y EMP, en los primeros años de EMT de administración, que son los grupos más exigentes de la UTU, (...) y en los primeros años está pasando lo mismo (...) son alumnos que hicieron hasta tercer año, hasta tercer año de liceo aprobado y están ingresando hoy con 16 años en un EMT, está pasando esto, mismas edades que en un FPB, pero la única diferencia que tienen es que ya terminaron tercero de Ciclo Básico (DCG3).

Si bien los entrevistados manifiestan que estas características no son particulares de los estudiantes de FPB, contribuyen en la construcción de un perfil de estudiante con identidad propia, que se diferencia de los estudiantes de otros planes de UTU.

Es factible comprender que no son estas características las que definen al estudiante sino que lo que le otorga al alumnado una identidad diferente es la pertenencia al Plan FPB 2007.

Situación que puede entenderse si se considera que el Plan se enmarca en las políticas educativas focalizadas de inclusión. Al tratarse de un Plan que, en el marco de las políticas educativas, tiene por finalidad la revinculación de los estudiantes, necesariamente su población objetivo implica a los adolescentes y jóvenes que a sus 15 años permanecen sin culminar la educación media básica obligatoria. En este sentido, la población objetivo es

definida de la siguiente manera²⁸:

Jóvenes/adultos mayores de 15 años, que han concluido Enseñanza Primaria y no han completado el Ciclo Básico o Educación Media Básica Obligatoria, que manifiestan voluntad de continuar estudiando y desean obtener una formación con un componente profesional específico.

Esta población de jóvenes y adultos está conformada por tres realidades académicas diferentes:

- Los que provienen del egreso del Ciclo de Educación Primaria o que no han completado los estudios de 1er. año de Ciclo Básico.
- Los que han aprobado 1er. año de Ciclo Básico.
- Los que han aprobado 2do. año Ciclo Básico. (ANEP-CETP-UTU, 2009)

El FPB 2007 es un Plan pensado para una población específica: aquella que con 15 años cumplidos de edad y teniendo primaria terminada, no ha completado su educación básica. Esto supone que los sujetos de aprendizaje son personas vulnerables desde el punto de vista social, psicológico y/o pedagógico, a quienes se les reconocen potencialidades de aprendizaje y creatividad. (...) Se trata de sujetos que han tenido dificultades para cursar la tradicional propuesta formal homogeneizadora (...). (Bianchi, 2009, p. 50)

De la mano de los efectos estigmatizantes propios de las políticas focalizadas (Bordoli y Martinis, 2010), el estudiante de FPB es definido de antemano como un sujeto que ha transitado por situaciones de fracaso escolar: rezago, repetición, extraedad, ausentismo, abandono, desvinculación, son alguno de los indicadores. Esto se transforma en una carta de presentación frente a los docentes, quienes antes de recibirlos en el aula y de trabajar con ellos, todo lo que saben sobre sus antecedentes académicos se define en una palabra: Fracaso. Al decir de Frigerio y Diker (2008), la palabra posee un potente efecto subjetivo y político puesto que puede habilitar o condenar a los sujetos. Este efecto se produce por el carácter performativo del lenguaje, a través del cual, al mismo tiempo que se produce el nombramiento, se produce lo que se nombra, lo cual se transforma en una etiqueta:

Cuando las operaciones de nombramiento se inscriben en el marco de enunciados descriptivos y, como ya dijimos, ocultan su carga normativa, parecen designar lisa y llanamente lo que el otro es, algo así como su esencia. Y, en ese proceso, el nombre deviene etiqueta. (Frigerio y Diker, 2008, 42)

En consecuencia, a partir del discurso de los docentes se constata la producción de un perfil de estudiante que se construye a partir de una etiqueta, la cual a su vez lo vuelve a producir y a modo de círculo vicioso no permite pensarlo de otra manera, actúa como una condena

28 Extraído del texto del Plan. ANEP/CETP-UTU. Plan FPB 2007. 2009.

dado que no da lugar a la posibilidad. En este sentido, se destaca el efecto condenatorio del término fracaso, el cual deviene en una etiqueta para los estudiantes del plan FPB.

(...) mayores de 15 años, fracasos escolares de todo tipo, varias repeticiones escolares, varias repeticiones tanto de liceo...de secundaria como de Ciclo Básico acá en UTU, es la característica del FPB, es condición sinequanon para que entren al FPB. Por lo tanto tienen que cumplir eso, esas características que son inclusive desde el vamos son características negativas: "¿repetiste?, si, ¡bárbaro, tenes un punto para entrar al FPB!, ¿tenes más de 15 años o 15 años? si, ¡entonces al FPB!" y todo así (...) (DCG5.)

(...) ya que tenían un montón de problemas de por sí, porque es evidente, para estar en el FPB tuvieron que afrontar un montón de problemas antes, tuvieron que repetir, tuvieron que desertar, ya que venían con todos esos problemas, todavía les sumamos éste. (DCG3)

Esta etiqueta que diferencia a los estudiantes de los distintos planes, conlleva además la individualización y responsabilización de los mismos sobre su situación escolar y social, atribuyendo la situación de fracaso a los estudiantes. En esta línea, resulta válido apelar a lo planteado por Kaplan (2005) quien sostiene que:

Para el caso de los fracasos educativos, las desigualdades en las condiciones sociales para aprender, se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficit de aptitud individual (muchas veces identificada como "inteligencia") o en déficit familiar (...) La inteligencia o la familia heredadas se postulan como premisas de éxito o fracaso. (p 94).

Con respecto a este planteo, resulta elocuente la siguiente afirmación de uno de los entrevistados:

Bueno, en ese caso nosotros tenemos una gran variedad, dentro de la institución, tenemos una variedad enorme de las características de los alumnos porque tenemos alumnos que pertenecen a EMP y EMT, alumnos que pertenecen al Ciclo Básico y los alumnos de Formación Profesional Básica. La diferencia que tú notas entre unos y otros es que por supuesto les cuesta mucho más a la gente que está en Formación Profesional Básica que a los demás, les cuesta integrarse, les cuesta estudiar, porque no tienen hábito, o sea es toda una problemática de esa clase de la sociedad, de esa cantidad de alumnos que tiene la intención pero que no pueden, porque no les da, no les da la cabeza, hay que formarlos, hay que enseñarle a estudiar, no es fácil el tema ese (E2).

Asimismo esta atribución de responsabilidad a los estudiantes por atravesar situaciones de fracaso escolar, cobra más notoriedad cuando es, incluso, atribuida a la voluntad de los

estudiantes:

(...) yo siento, lo que considero que me parece normal es que ellos reflexionen un poco más, que se den cuenta de sus errores, ¿por qué fracasaron?, que intenten tener una actitud diferente a la que han tenido y que han fracasado, yo siento que un alumno que hace FPB se tiene que dar cuenta, diciendo ¿en qué fallé?, ¿en qué me equivoqué?, un poco de autocrítica (...) (DCG2).

Otro efecto relacionado con la estigmatización y la anticipación a los resultados, se visualizó en las situaciones en las que los docentes identifican la presencia de estudiantes que cumplirían con las expectativas de un alumno tradicional de acuerdo al modelo prescripto (Brito, 2009). En estas situaciones los estudiantes son visualizados como la excepción:

(...) los que no fracasan son aquellos gurises que son esa minoría de gurises que realmente tienen una capacidad de resistencia, una capacidad de aprendizaje brutal y que uno dice, ¡la pucha, que lástima! ¿por qué no terminó el Ciclo Básico en su momento? que podría haberlo hecho. (DCP4)

(...) yo por ejemplo tengo gurises (...) están terminando el primer año de un trayecto uno, gurises que jamás lograron superar el primer año de ciclo básico y que por la forma en que trabajan, por la forma que razonan uno dice, ¿que hace este gurí en un FPB si este gurí no es un fracasado?, no sé por qué, no es un gurí fracasado no, no es un fracaso escolar en el ciclo básico ¿qué hace acá? (DCP4)

La afirmación deja entrever el desencuentro en las expectativas entre el estudiante que se espera que llegue a estudiar al FPB y aquellos estudiantes que aplicarían dentro de la categoría del "buen alumno", el cual pasa a ser el sujeto no esperado, la excepción.

Esta situación permite interrogar acerca de los supuestos y preconceitos implícitos en torno a los estudiantes de FPB. Es pertinente plantear si el supuesto sobre los estudiantes, opera y produce efectos de manera tan naturalizada en el discurso de los docentes que no hay lugar para pensar al estudiante "no fracasado", al estudiante de FPB como un sujeto capaz de culminar el ciclo básico obligatorio, en definitiva como un sujeto de la posibilidad. (Martinis, 2006)

(...) pero hay alumnos que son rescatables que uno se ha sorprendido de lo inteligentes que son (...) hay chiquilines inteligentes que te sorprenden, o sea, que son en conducta un desastre, un desastre son, sin embargo, te llevas cada sorpresa en cuanto a su rendimiento académico (...) (DCP3).

Esta identidad que se da en el plano discursivo desde los docentes y no docentes de la

escuela técnica, carga de sentidos la expresión "Son del FPB". Este discurso genera efectos en el plano fáctico, en las prácticas y en los hechos, y lo que es más importante, en la identidad de los propios estudiantes, dado que a partir de los discursos individualizantes se contribuye con la configuración de una conciencia sobre los propios límites, la cual adquiere efectos de destino (Kaplan, 2005).

Se constata una tendencia discursiva que da cuenta de una construcción subjetiva de los docentes hacia los estudiantes en la que se los concibe desde la ausencia de atributos esperados en relación a un modelo de alumno que fue prescripto desde un marco contextual distinto. La tendencia a percibirlo desde lo que no tiene o desde lo que no es, da cuenta de la construcción del estudiante como un sujeto carente (Martinis, 2006a).

En efecto, de acuerdo al discurso de los entrevistados, los estudiantes de FPB son percibidos desde una serie de carencias: carecen de hábitos de estudio, de disciplina, de normas de convivencia, de nivel académico acorde al esperado, carecen de afecto, de referentes, de recursos económicos, de motivación y de proyectos de vida.

Esta concepción del estudiante, de acuerdo a Martinis (2006a) tiene implicancias políticas graves, dado que para el autor constituye una situación de emergencia educativa porque anula a uno de los sujetos de la relación educativa: "Lo concibe desde lo que no tiene y perfija un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado" (Martinis, 2006b, s/n).

Concebir a los estudiantes desde la carencia implica la configuración de prácticas que no logran provocar la demanda del saber (Tizzio, 2005) ni sostener la oferta del mismo, porque implica la anticipación del fracaso en los resultados y esa constatación de antemano limita la oferta del docente. Esta situación se refleja en diversos pasajes discursivos de los entrevistados, quienes manifiestan la disminución de las exigencias académicas y la adaptación de contenidos por debajo del nivel de ciclo básico. Se produce la reducción de la oferta a conocimientos que le permitan la inserción laboral de los estudiantes, lo cual se aleja de la aspiración del sujeto activo y transformador que figura en la fundamentación del plan como sujeto de la educación.

Se destaca una distancia entre el estudiante percibido y construido a partir de la tendencia discursiva que refleja la mirada de los docentes, y aquel sujeto de la educación postulado desde la fundamentación del plan y desde la propuesta pedagógica de Pedro Figari (2007) presentados en el marco referencial.

En este sentido, es importante señalar que se constató una tendencia discursiva en la que no se manifiesta la concepción de un estudiante activo y crítico, capaz de transformar las condiciones de su entorno, ni la concepción de un estudiante autónomo, auténtico y con

criterio propio.

Esto no solo pone de manifiesto la concepción sobre el estudiante y sobre el sujeto de la educación sino que también da cuenta del concepto subyacente sobre la educación, la cual en los hechos se aleja de la concepción liberadora postulada en el plan y se acerca a una educación que tiende a la reproducción de la desigualdad social y educativa (Bourdieu y Passeron, 1996).

En este punto, resulta esencial el papel y la mirada de los actores del plan, repensar y reflexionar acerca de la concepción sobre los estudiantes, y principalmente sobre los efectos políticos y simbólicos.

4.5.3 Sobre las expectativas y las prácticas educativas:

Desde la introducción del postulado conocido como efecto pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) se otorgó un papel relevante a las expectativas de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes, en tanto el mencionado efecto refleja que las expectativas tienden a confirmarse en los hechos porque inciden en el comportamiento de los estudiantes y en sus logros educativos.

De este modo, se evidencia el poder simbólico del docente, la incidencia de sus expectativas es fundamental en tanto genera efectos subjetivos en los estudiantes en relación a sus límites y posibilidades y de aquí su relevancia en la trayectoria educativa de los mismos (Kaplan, 2006).

En el caso de los docentes del FPB, como ya se ha planteado en otros puntos del análisis, se constata una tendencia discursiva que concibe a los estudiantes desde la carencia, lo cual implica limitar el horizonte de posibilidades hacia los adolescentes y jóvenes. Al percibirlos como sujetos carentes en diversas dimensiones, también se reducen las posibilidades de vislumbrar otros destinos posibles hacia los estudiantes. De este modo, los docentes consideran sumamente difícil la acreditación del tramo de educación media superior por parte de los alumnos que egresan del Plan FPB y reducen las expectativas sobre el egreso a la inserción de los mismos en el mundo del trabajo.

A partir de estas construcciones discursivas en torno a los estudiantes del FPB y a su situación, no sólo en referencia a los puntos de partida, que toma en cuenta el fracaso, sino en relación a los puntos de llegada, a las condiciones en las que egresan, alrededor de las cuales hay una tendencia discursiva a la anticipación al fracaso, se constata la presencia de expectativas y de prácticas que tienden a la reproducción de las condiciones de desigualdad educativa y social.

De acuerdo a la tendencia en el discurso de los entrevistados, estas expectativas sobre el

estudiante tienen dos puntos de apoyo: la etiqueta de fracaso con la que ingresan al plan y la centralidad del taller como figura pedagógica del plan.

Los docentes tienden a percibir a los estudiantes desde sus antecedentes académicos con indicadores de fracaso, tales como repetición, ausentismo, abandono y desvinculación. Estos indicadores a su vez están asociados a indicadores socioeconómicos que configuran una población de riesgo y que influyen en la percepción de los docentes, quienes tienden a asociar pobreza con fracaso escolar. Con relación a la asociación entre fracaso escolar y origen social resulta válido apelar y recordar el planteo de Frigerio (2005), quien propone:

(...) interrogarnos acerca del modo en que esas representaciones conllevan e implican asignaciones de futuro (o la asignación de un futuro). Tanto más cuando esa atribución está condicionada a los orígenes (pertenencias) sociales y culturales de los sujetos y, vinculada a la naturalización de lo que no es natural, vuelve al origen un destino inexorable. (Frigerio, 2005, p.3)

A partir de esta preconcepción sobre los estudiantes, los docentes generan sus prácticas y acciones. Las prácticas, a su vez, se orientan por mecanismos de retención escolar que provocan modalidades educativas de mayor flexibilidad y de disminución de exigencias, lo cual aumenta la tendencia a una baja expectativa docente.

Por otra parte, al tratarse de un plan de formación profesional, la asignatura central está constituida por el taller, como espacio y como componente que postula la integralidad y el trabajo como principios educativos. Esta centralidad del componente profesional, provoca una tendencia discursiva que destaca el protagonismo del taller como componente principal que incide en la elección del curso y en la permanencia de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se constata la tendencia en el discurso de los entrevistados en la que manifiestan que el interés de los estudiantes que ingresan al plan no se orienta hacia la continuidad educativa sino hacia la obtención de herramientas para su inserción laboral, al decir de un docente: *"ellos vienen a aprender un oficio que les sirva para el mundo laboral"* (DCG1).

Esta concepción y las bajas expectativas que presentan hacia los estudiantes, inciden de manera desfavorable en la formación integral.

En efecto, la integralidad no sólo se presenta como un sin sentido para los estudiantes, quienes de acuerdo a los docentes, les han planteado: *"¿para qué quiero aprender idioma español si a mi me importa el taller, yo estoy estudiando mecánica, para qué me va a servir?"* (DCG1), sino que además parecería necesitar la resignificación a nivel de los docentes para que no se transforme en una práctica automatizada y únicamente concretizada en las UDI y en los EDI. En definitiva, para recobrar el valor y el sentido original

propuesto por Figari y retomado por el plan FPB, donde se concibe el trabajo manual y el trabajo intelectual como elementos indisociables que tienden a la formación de sujetos creadores y emprendedores y no a meros ejecutores de técnicas y oficios.

De este modo, las bajas expectativas de los docentes y la ponderación del taller como contrapeso de la integralidad tiene efectos en la posterior continuidad educativa de los estudiantes, de quienes se espera que al llegar a la educación media superior vuelvan a fracasar, lo cual es reflejado en el siguiente extracto de un discurso docente: "*(...) son gurises que al menos que experimenten un cambio importante no logran finalizar ningún otro tipo de formación que no sea FPB porque en realidad ni siquiera cumplieron con los requisitos de FPB pero son aprobados igual*" (DCG7).

Desde esta perspectiva, se prepara al estudiante para el mundo del trabajo, formación que es concebida como la cualificación y dotación de herramientas para la inserción laboral y no como un trabajador contemplado en todas las dimensiones y ámbitos de participación, capaz de transformar las condiciones materiales de su realidad, como lo postula la fundamentación del plan.

Al decir de Kaplan (2006) desde esta concepción las trayectorias educativas tienden a reconfirmar los puntos de partida de los adolescentes y jóvenes, lo que contribuye a la construcción de destinos inexorables o de biografías sociales anticipadas (Frigerio, 2005). Esta anticipación a los resultados de los estudiantes que asocia contexto social con rendimiento académico y fracaso escolar no deja espacio para lo nuevo, para otros futuros posibles, parafraseando a Martinis (2006a) para la posibilidad.

Esta situación configura prácticas que no sólo se organizan en base a las bajas expectativas sobre los estudiantes, sino que se apoyan en la centralidad del taller otorgada por el plan y por los mecanismos de flexibilización otorgados por el REPAM.

En este marco, se constata la tendencia discursiva que refleja la jerarquización del taller y del aprendizaje de conocimientos técnicos por sobre la formación en el componente general del currículum del plan, lo cual a su vez, es influido por lo establecido en el REPAM.

El citado reglamento, orientado por acciones tendientes a la retención y permanencia de los estudiantes, introduce un margen de flexibilidad en el régimen de evaluación y de asistencia, lo cual otorga legitimidad a determinadas prácticas y acciones desarrolladas por el cuerpo docente.

Asimismo se identifican acciones que responden a la consideración del perfil de los estudiantes y de las dificultades que presentan, las cuales requieren el desarrollo de acciones y prácticas con mayor flexibilidad y adecuación a las situaciones que atraviesan los alumnos.

En consecuencia, la tendencia discursiva a nivel de los docentes se orienta a identificar las prácticas desde la flexibilidad, la cual a su vez, tiende a ser concebida como equivalente a una menor exigencia académica, situación que de acuerdo a lo manifestado por los docentes, es motivo de malestar.

Resulta significativo cómo se refleja este malestar con respecto a la mirada que se construye sobre los estudiantes, quienes muchas veces aparecen en el discurso docente como responsables del accionar y de las prácticas desarrolladas tendientes a su permanencia. En consecuencia, el estudiante es doblemente culpabilizado: por su fracaso y por las prácticas desarrolladas tendientes a su permanencia.

Se destaca además la tendencia discursiva que da cuenta de la situación de malestar por estas condiciones en las que se desarrollan las prácticas, para las cuales las disposiciones y habitus (Bourdieu, 2007) interiorizados no logran generar respuestas adecuadas a la nueva situación del aula y a los nuevos estudiantes. Estudiantes que muchas veces demandan a los docentes tareas de atención y contención que trascienden las prácticas de enseñanza-aprendizaje y para las cuales los docentes manifiestan no estar preparados, situaciones y demandas que le exigen otra modalidad de estar en el aula.

4.5.4 Sobre los efectos de la estigmatización: "EL RESCATE"

También se destaca que en consonancia con el perfil de la población destinataria, cuyas trayectorias académicas se encuentran signadas por indicadores de repetición, extraedad y desvinculación, hay docentes que declaran sentirse motivados a trabajar en el plan considerando que el proceso de revinculación y de inclusión educativa implica un desafío. Esta motivación va de la mano con la idea de "rescate" de los adolescentes y jóvenes, a quienes se los concibe desde una mirada por momentos fatalista, donde la etiqueta del fracaso los estigmatiza y genera la anticipación de su destino. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa es considerada por los docentes como el rescate o la salvación de los estudiantes.

Quienes en caso de no estar estudiando o de abandonar sus estudios, corren el riesgo de "perderse", de perder el status de estudiante y de transformarse en un sujeto peligroso (Martinis, 2006a).

Situación que no solo significaría el fracaso del plan sino el fracaso del docente, no en tanto profesor sino en tanto la figura de referencia que algunos pretenden ser al promover la construcción de un vínculo basado en el afecto y no en el objeto de aprendizaje.

Se pone de manifiesto la marca de los orígenes del CETP (Frigerio et al., 1992), al tratarse de una institución cuya función de origen nació vinculada a las funciones de disciplina y

normalización propias de las instituciones de la modernidad. En sus inicios, el CETP recibía a la población de adolescentes y jóvenes con la finalidad de corregir las "conductas desviadas", y de reformar sus comportamientos a través de la enseñanza de un oficio que les permitiera la reinserción social.

Estas prácticas orientadas por las funciones de control y disciplinamiento (Foucault, 2005) realizadas por la EAYO, de alguna manera se mantienen relacionadas a la institución en la actualidad. Nuevamente es el CETP la institución educativa que recibe a la población adolescente y joven que se encuentra en mayor situación de riesgo social, el sector de la población juvenil desvinculada del sistema educativo formal, atravesada por la desigualdad social y por la exclusión social.

Es notoria la influencia del pensamiento normalizador, donde quien se desvía de la norma y de los parámetros esperados es un sujeto que además de ser identificado por lo que no es, se le atribuye una etiqueta que lo estigmatiza, lo cual produce efectos subjetivos y políticos. En el ámbito escolar estos efectos se traducen en la construcción de los buenos y los malos alumnos, de los estudiantes inteligentes y de los estudiantes a los que "no le da la cabeza", de los estudiantes responsables y de los cómodos y vagos.

Esta situación de normalización y estigmatización producida al interior del dispositivo escolar de la modernidad (Puiggrós, 1994), presente en las instituciones educativas, en las escuelas técnicas del CETP cobra un carácter particular, el cual es provocado por la influencia de sus orígenes. Al tratarse de una institución que surgió a punto de partida de una población que poseía un estigma de antemano, y que fue en base a ese estigma que se produjo el ingreso a las antiguas escuelas de artes y oficios.

Esta marca de los orígenes mantiene su vigencia y se refleja en el imaginario colectivo que percibe la educación para el trabajo como una educación para pobres (Marrero, s/f, Heuguerot, 2012), o como una propuesta educativa más fácil a la que pueden acceder aquellos jóvenes a los que "no les da la cabeza".

En la actualidad, es el Plan FPB 2007, el que recibe una población cuyo perfil de ingreso se produce a punto de partida de situaciones que caen bajo el rótulo del fracaso escolar por sus trayectorias educativas con indicadores de repetición, rezago, extraedad, abandono y desvinculación. Este perfil también implica la construcción de una etiqueta de antemano.

Por otra parte, a los antecedentes académicos se le agrega el hecho de que se trata de una población que mayoritariamente proviene del sector socioeconómico más desfavorecido. Esto implica otras connotaciones que influyen en la construcción de nuevas etiquetas sobre los estudiantes que van más allá de lo educativo, donde se naturaliza la desigualdad social y se tiende a la construcción del sujeto diferente, lo cual en los adolescentes y jóvenes en

situación de pobreza se relaciona con la ineducabilidad y la peligrosidad (Martinis, 2006a).

(...) yo puedo tener diferentes objetivos, incluso según cada institución, yo cuando trabajé con el FPB de [nombra una escuela técnica] ¿acá mi objetivo cuál es?, si salvo a cinco ya está, cinco personas, cinco delincuentes menos, cinco personas menos en la calle, cinco indigentes menos (...). (DCP5).

Los efectos de la normalización, de la estigmatización y de la construcción de la ineducabilidad y peligrosidad como rasgos asociados a las poblaciones vulnerables, son reflejados en algunos términos a los que aluden los docentes para dar cuenta de los estudiantes y de la situación de los mismos: *desahuciado*", *"rescatar"*, *"salvar"*, *"sobrevivientes"*, son términos que reflejan huellas de la influencia de la medicina como saber al servicio de la disciplina y de la normalización en las instituciones de la modernidad, y particularmente de la institución educativa.

lo veo como un desafío que me motiva más trabajar con gurises de FPB y (...) siempre me gustó el tipo de gurises, por lo menos la idea del Plan me gustó, el tratar de rescatar a esos chiquilines para lo que es la enseñanza formal. (DCP4)

Es una pelea diaria, o sea, nosotros, la mayoría de los que estamos acá, digo, que tenemos la idea de enseñar y que los gurises permanezcan dentro de la escuela porque es su salvación de aquí en más porque si no tienen un estudio, si no son algo, en la calle no son nada (...). (E2)

4.6. Consideraciones Finales: a modo de conclusión

El presente apartado no intenta constituir certezas ni verdades absolutas sino dar cuenta de las principales tendencias discursivas constatadas en el colectivo de entrevistados durante la investigación, a partir de la perspectiva de los actores del plan FPB 2007 y de las construcciones discursivas acerca de los estudiantes del Plan en la escuela técnica estudiada.

Apelar a la palabra de los docentes, conocer su mirada, sus creencias, sus ideas y vivencias con relación a los estudiantes del plan FPB 2007, implica la consideración de fondo sobre el poder simbólico de los docentes en la construcción de los límites y de las posibilidades de sus alumnos.

A lo largo del marco teórico ha quedado expuesto y argumentado el poder y la influencia que se ejerce por medio de las expectativas, y cómo estas inciden en las prácticas que se desarrollan. En el plan estudiado, las prácticas educativas adquieren una impronta particular

dado que se trata de un plan orientado a la revinculación de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo formal.

Situación que otorga otra importancia a la concepción y expectativas sobre los estudiantes puesto que permite dar visibilidad a la incidencia de la institución educativa y de sus actores en la producción de alternativas y posibilidades tendientes al cambio o a la repetición y reproducción de los mecanismos que mantienen la desigualdad social y educativa.

En este sentido, resultó fundamental conocer la tendencia discursiva construida en relación a los adolescentes y jóvenes que ingresan al plan, dado que se trata de un plan creado para estudiantes cuyas trayectorias educativas caen bajo el rótulo del fracaso escolar y que se encuentran en situación de exclusión educativa.

Se constató una tendencia discursiva a nivel de los entrevistados, docentes y no docentes, que concibe al estudiante del plan FPB 2007 a punto de partida del fracaso escolar, aspecto que actúa a modo de etiqueta y que genera efectos en las prácticas docentes.

Se identificó una tendencia que vincula el fracaso escolar con el origen socioeconómico de los estudiantes y que se orienta por una concepción de los mismos a partir de una serie de atributos de los que carecen, lo cual permite afirmar que hay una tendencia a la construcción y concepción del estudiante del Plan FPB como un sujeto carente, de acuerdo a la noción postulada por Martinis (2006a) y abordada en el marco teórico.

Asimismo, se destaca la tendencia a concebir a los estudiantes desde los modelos prescriptos sobre el ser alumno y ser docente, situación que también incide en la construcción del estudiante a punto de partida de referencias y modelos no adecuados al contexto educativo actual y que contribuyen en la concepción desde la ausencia de atributos esperados para el rol de alumno.

En este contexto, no hay espacio para recibir a los nuevos alumnos, quienes son pensados desde otros marcos de referencia, al decir de Corea (2008), desde una subjetividad pedagógica en contraposición a una subjetividad mediática.

Aún dentro de un formato educativo que introduce innovaciones pedagógicas, curriculares y nuevas figuras en el contexto escolar, se destaca la tendencia a repetir modelos y prácticas educativas que no habilitan al estudiante desde otra forma de ser y estar en el aula.

En este sentido, se sugiere la promoción de espacios de discusión y problematización a nivel de los actores del plan, que tengan por finalidad interrogar la imagen estigmatizada que se posee de los alumnos. Considerar las bajas expectativas sobre los adolescentes y jóvenes que cursan el plan FPB y reflexionar en qué medida éstas influyen en los resultados académicos y en la desvinculación, ante las prácticas que tienden a disminuir el nivel académico y el nivel de exigencia.

Se considera necesario interrogar las concepciones acerca de la educación y del sujeto de la educación que subyacen las prácticas educativas al interior del plan y repensar los discursos que se construyen en relación a los estudiantes que llegan al mismo.

A partir de la anterior consideración, presente en el discurso de los docentes, se entiende fundamental pensar ¿en qué medida es posible establecer un vínculo educativo con el estudiante al que se concibe desde la carencia y desde la imposibilidad? ¿qué efectos subjetivos, sociales y políticos se generan a partir de las prácticas educativas desarrolladas en el plan? ¿en qué consiste la tarea docente cuando no hay posibilidad de establecer y sostener una oferta ni de provocar la demanda por el saber?

Al respecto, se destaca en el discurso docente la presencia de cuestionamientos hacia el plan en tanto política educativa que, orientada hacia la inclusión de los estudiantes, introduce mecanismos de retención que inciden en las prácticas educativas.

En este sentido, resulta interesante repensar el plan y su lugar como política educativa, la cual con el objetivo de revincular a los estudiantes que se encuentran en situación de exclusión educativa, introduce mecanismos de retención escolar legitimados en su Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM).

En efecto, surge del discurso de los entrevistados, que el REPAM introduce una mayor flexibilidad en el régimen de asistencia y de evaluación, la cual inciden en una tendencia a desarrollar prácticas educativas con menor nivel de exigencia y con menores niveles de aprendizaje, lo cual implica la promoción de estudiantes con bajos niveles de aprendizaje que no estarían en condiciones de sostener los cursos correspondientes a la Educación Media Superior.

Desde esta óptica, resulta válido cuestionar los mecanismos de retención educativa y su incidencia en la exigencia académica y por ende en las posibilidades reales de continuidad educativa. Ante este planteo es inevitable interrogar acerca de las posibilidades del plan FPB 2007 ¿es posible la inclusión educativa en el marco del plan FPB? ¿La inclusión se orienta a la creación de condiciones habitables o sólo tiende a la generación de cupos? ¿de qué manera se desarrolla la inclusión de los estudiantes en la educación media superior?

Se identifica la necesidad de rever los mecanismos de evaluación establecidos en el REPAM De acuerdo a lo constatado en los diversos discursos, se podría afirmar que los mecanismos del plan FPB orientados a la retención de los estudiantes, logran evitar el abandono pero al costo de un menor nivel en los aprendizajes. Esta situación es reflejada en una tendencia discursiva en la que se manifiesta que los estudiantes acreditarían la educación media básica sin lograr los conocimientos esperados, lo cual pone de manifiesto que a pesar de

tratarse de una política educativa que intenta revertir la desigualdad educativa, el FPB aún no lograría cumplir con la igualdad de oportunidades que aseguren la igualdad en el acceso, en la permanencia y en el egreso de los estudiantes.

En este sentido, se entiende pertinente rever los mecanismos tendientes a la retención de los estudiantes y repensar junto a los docentes las implicancias que tienen algunos artículos del plan en las prácticas educativas, tales como el artículo veintitrés.

Por otra parte, se destaca la tendencia discursiva que identifica factores a nivel institucional que estarían incidiendo en las prácticas y en el proceso de revinculación de los estudiantes.

En este sentido, cabe resaltar la diferencia salarial existente entre las horas docentes del plan FPB y las horas docentes de otros planes de UTU.

En efecto, se considera que esta situación estaría dando cuenta de la diferenciación institucional establecida a nivel de los docentes, que va más allá de grados y escalafones sino que instala una diferencia en función del trabajo en el plan FPB 2007.

Se entiende que esta diferencia contribuye a reforzar la situación de desigualdad establecida hacia el plan FPB y a fomentar la rotatividad del plantel docente. De este modo, los docentes que trabajan en el plan son aquellos que inician su ejercicio en la docencia, puesto que el plan FPB constituiría una suerte de puerta de entrada al CETP.

De acuerdo a la tendencia discursiva, esta situación implicaría distintos efectos: por un lado, que el cuerpo docente esté integrado mayoritariamente por docentes jóvenes, con menor experiencia docente y que quienes poseen mayor experiencia elijan horas docentes en otros planes.

En este aspecto, se entiende que sería conveniente que en la órbita de las autoridades que respaldan el desarrollo del plan, pudieran considerar las posibilidades presupuestales en relación a una equiparación en el sueldo docente de manera de poder evitar los altos niveles de rotatividad, el desgaste docente por tener que elegir más horas, más grupos y más escuelas en las que trabajar, y se habilitaría el ingreso de docentes con mayor experiencia de trabajo, todo lo cual podría incidir favorablemente en el proceso de revinculación de los estudiantes.

Asimismo se considera la necesidad de formación y preparación de los docentes en el trabajo con poblaciones vulnerables, otorgando herramientas que le permitan desarrollar modalidades prácticas adecuadas a las características de los adolescentes y jóvenes que ingresan al plan.

Se sugiere, además la conformación de equipos multidisciplinarios que enriquezcan los equipos de trabajo del plan FPB 2007 desde otras perspectivas que aporten al trabajo

dentro de las escuelas técnicas y a nivel comunitario, asumiendo las tareas y funciones con perfil profesional, no docente. Se destaca al respecto, el caso de los Alfabetizadores Laborales, quienes son profesionales con experiencia socioeducativa y realizan tareas de docencia directa e indirecta.

Al respecto también se destaca la importancia de generar espacios de apoyo, reflexión y orientación hacia los docentes y actores del plan, de manera de abordar el desgaste y malestar por las condiciones de trabajo y por la labor con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, se destaca la tendencia discursiva que identifica los mecanismos de apertura de cursos como un factor que tiene incidencia directa en el proceso educativo que realizan los estudiantes.

En el CETP-UTU, la apertura de los cursos requiere un mínimo de estudiantes inscriptos, lo cual año tras año produce la creación de la oferta educativa en cada escuela técnica de acuerdo a la demanda de cursos. En el discurso de los docentes esta situación aparece como un factor que tiene influencia en las prácticas educativas desarrolladas tendientes a la retención de los estudiantes.

Esta tendencia se advierte a los efectos de conservar los cursos al año siguiente y en consecuencia, las horas docentes. Esta situación provoca el cuestionamiento sobre las prácticas y mecanismos institucionales de apertura de cursos, dado que también incidirían en el proceso educativo de los adolescentes y jóvenes.

A partir del discurso docente también se desprende la necesidad de materiales, recursos y herramientas necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas en condiciones adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta significativo identificar una tendencia discursiva que visualice la falta de recursos y de materiales en el contexto de un plan de inclusión educativa, cuya figura pedagógica es el taller como espacio privilegiado para los aprendizajes sobre la base del trabajo como principio educativo, para lo cual consta de veinte horas semanales. Esto conlleva a la pregunta por las condiciones materiales en las que se desarrollan los cursos de FPB ¿los talleres cuentan con el equipamiento y los materiales necesarios para garantizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje?

A lo largo de las entrevistas, se ha presentado una tendencia discursiva en la que se identificaron diversos factores relativos a la institución que inciden en el abandono de los cursos y por otro lado, también se identifican factores institucionales que actúan de manera

favorable para fomentar la permanencia de los estudiantes. Se entiende que los mencionados factores identificados trascienden los mecanismos de retención legitimados en el REPAM y favorecen procesos de aprendizaje que no requieren la aplicación de artículos, ni aumentar la flexibilidad en las evaluaciones y en el régimen de asistencia, ni la disminución del nivel académico.

Estos refieren a: el trabajo en equipo facilitado por el Espacio Docente Integrado, la introducción de nuevas figuras pedagógicas en el plan, tales como los educadores y los alfabetizadores laborales, el ambiente y la posibilidad de contención que pueda ofrecer el centro educativo, el equipamiento adecuado en el taller, la reducción del número de estudiantes por grupos y la continuidad de la tarea docente, facilitada por la asistencia sostenida de los mismos.

A partir de las tendencias discursivas presentadas correspondientes a los actores del plan FPB 2007 del horario nocturno en la escuela técnica estudiada, se entiende que para favorecer los procesos educativos y particularmente la revinculación educativa, es necesario la consideración de estos factores en conjunto con una revisión de los mecanismos de retención antes mencionados y las instancias de problematización sobre los discursos y prácticas docentes.

Se sugiere además retomar algunas líneas de investigación que pueden desprenderse de las preguntas que se fueron formulando a lo largo de las presentes consideraciones. Se entiende fundamental no sólo la consideración de los factores institucionales de condicionamiento material sino la problematización de los discursos estigmatizantes y de las prácticas configuradas a partir de las bajas expectativas docentes dado que configuran condicionamientos simbólicos con efectos a nivel de la producción de subjetividad y en este sentido se considera que merecen igual grado de relevancia, todo lo cual contribuirá con la generación de condiciones que posibiliten la igualdad de oportunidades y hagan efectivo el ejercicio del derecho a la educación.

Bibliografía

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos del docente en la relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa : desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. Tesis de grado . FCS, Udelar: Montevideo.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis psicológica, Madrid.
- Alvarez Pedrosian, E. (2010) Tras la exploración de lo cualitativo y singular. Fenomenología, hermenéutica y más allá. En Rasner, J. (comp.) *De la epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales*. UCEP- Udelar, Montevideo, pp. 69-137.
- ANEP-CETP-UTU. (2010) Presupuesto 2010-2014. Programa 04, Período 2010-2014, Tomo V.
- ANEP/CETP-UTU. (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: CETP-UTU.
- ANEP, CETP-UTU. Resolución CETP.UTU 2008/07. Acta 149 del 20/11/2007, Montevideo.
- ANEP- Plan Nacional de Educación 2010-2030. (Componente ANEP): *Aportes para su elaboración*. UNESCO-ANEP
- Antunes, R. (2000). *Trabalho y precarização numa orden neoliberal. En La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Aristimuño, A. (2010). La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del ciclo básico. Ponencia a las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. FCS / UDELAR: Montevideo. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_ARISTIMU%C3%91O.pdf
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, REICE*, VII(4), 181-97.
- Arocena, R. (2007) Segunda Jornada Extraordinaria del Consejo Directivo Central: Algunas sugerencias para el tratamiento de su temario. Recuperado de: <http://www.adur.org.uy/index.php/documentos/98-documentos-de-interes/463-documento-elaborado-por-el-sr-rector-de-la-udelar-rodrigo-arocena-con-fecha-15-de-abril-de-2007>
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA

- Baraibar, X. (2005). Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social. En *Temas de Trabajo Social*. FCS, UdelaR: Montevideo.
- Berger, P., Luckmann, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bianchi, C. (2009). El currículo del FPB. En ANEP-Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo del Uruguay. *FPB-Formación Profesional Básica-Plan 2007*, Tomo I, (pp. 41-60). Montevideo.
Recuperado de www.utu.edu.uy/Publicaciones/.../FPB_2007/FPB20070_e1.htm
- Bordolli, E. y Martinis, P. (2010). Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno. En Miguel Serna (Coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp.227-240). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. FLACSO, Buenos Aires: Libros Libres.
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los *profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en argentina*. En *Revista iberoamericana de educação*, (51), (pp.139-158). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie51a07.pdf>
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carabelli, P., Cabrera, F. y Hernández, A. (2010). *Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle*. Recuperado de http://www.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=309
- Cardozo, S. (2009) *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia ENIA 2010-2030 Plan de Acción 2010-2015*. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. Disponible en <http://www.enia.org.uy/>
- Cardozo, S. (2008). Cuadernos de la ENIA. Políticas de Educación. Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008.
- Castel, R. (1997). Prólogo y La nueva cuestión social. En *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. En *Revista Archipiélago* (21), Barcelona: Editorial Archipiélago.
- Castro, R. (1996). En búsqueda del significado. Supuestos, alcances y limitaciones de los métodos cualitativos. En I. Szasz y S. Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 57-85) México: El Colegio de México.

- CODICEN. (2014). *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B.* Grupo de Trabajo EMB- Acta N°54, Resolución N° 32/2013.
- Conill, A. (1992). Adriana Puiggrós. Sujetos, Disciplina y Currículum en Los orígenes del sistema educativo argentino. En *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 8(9), pp. 233-41. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/4193>
- Corea, C. (2008). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. Y Lewkowicz, I. (Eds.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós
- Da Luz, L., Casulo, I. y Liberman, B. (2009). Unidad de Alfabetización Laboral. Formación Profesional Básica - Plan 2007. En ANEP/CETP-UTU (2009), *Formación Profesional Básica. Plan 2007. CETP-UTU* (pp. 111-126), Montevideo.
- Da Silva, T. (1999). Las teorías pos-críticas. En *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (pp. 1-37) Belo Horizonte: Autêntica Editorial. Recuperado de [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA %20docs%20ident.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf)
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). La visión de los adolescentes sobre el abandono educativo. En *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro* (pp.46-55). Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- De Armas, G. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia. Sostenabilidad social.* ENIA 2010-2030.
- Denman, C., Haro, J. (2000) Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En: C. Denman y J. Haro (comps.). Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora, pp. 9-55.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. En *Revista de Antropología Social*, (16), pp. 39-66.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/8SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa.* Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad_social_desigualdad_educativa_dussel.pdf
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp.305-335.
- Elgue, M. y Torres, L. M. (2009). *Representaciones y expectativas de agentes del mundo*

laboral frente al perfil de egreso del estudiante de Enseñanza Media. CODICEN-ANEP, Instituto de Formación Docente de Carmelo.
Recuperado de http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/elgue_torres.pdf

- Fernández Enguita, M. (editor) y Sánchez, J.M. (1999). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Madrid: Editorial Ariel.
- Fernández, T., Cardozo, S y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En Fernández, T. (Comp.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Montevideo: colección Art.2, Comisión Sectorial de investigación Científica-UdelaR.
- Fernández, T. y Pereda, C. (2010). Explicar/intervenir sobre la desafiliación educativa en la enseñanza media. En UdelaR (2010) *El Uruguay desde la Sociología VIII. 8ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología* (pp.165-175). Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Recuperado de http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_582.pdf
- Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), pp.143-63. Montevideo: ICP, FCS, UdelaR
- Figari P. (2007). *Arte y Educación*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores. C.E.T.P.
- Filardo, V. y Mancebo, M.E., (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Colección Art. 2, UdelaR, CSIC.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. UNESCO, Chile: Andros Ltda
- Frigerio, G. (2006). A propósito de la igualdad. En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) *Igualdad y educación entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales, Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 27(2).
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. En *Revista Ciudadanos*. (s./d)
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas y el contrato histórico. En: Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 13-29). Buenos Aires: Troquel.
- Gabbiani, B (2013). Lenguaje oral y escrito . Hacia una educación lingüística basada en el discurso. En ANEP-CETP-UTU (2013) *Aportes a la educación uruguaya*. Seminario sobre alfabetización: Maestro Julio Castro, Montevideo, CETP-UTU.
- Gabbiani, B.; Madfes, I. (org) (2006). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. FHCE- FCE: Montevideo.

- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), pp.19-57.
- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare (comp.) *Drogas y Exclusión Social*. Montevideo: Ed. Atlántica.
- Hernández, M., Rey, M.J. y Travieso, E. (2013). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEED, Fundación Astur.
- Heuguerot, C. (2012). Educación Técnica y desarrollo en Uruguay: Algunos analizadores para un debate. En Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, (16), pp.1-14. Montevideo, FHCE, Universidad de la República, UdelaR. Recuperado de: www.area3.org.es
- Heuguerot, C. (2002). *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916)*. Montevideo: Banda Oriental
- INFAMILIA-MIDES, Planeamiento Educativo-CETP-UTU. Informe Socio Demográfico 2010, Formación Profesional Básica Plan 2007. Recuperado de <http://www.infamilia.gub.uy/pageredirect.aspx?0,397>
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98). Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y Material didáctico.
- Kaplan, C. (s/d). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. Recuperado de http://www.redligare.org/IMG/pdf/experiencia_escolar_inclusiva.pdf
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIFE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós
- Leibovich de Duarte, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Revista Investigaciones en Psicología*, V(1), pp.41-61.
- Lewkowicz, I. (2008). Escuela y Ciudadanía. En Corea, C. Y Lewkowicz, I. (Eds.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. (pp. 19-40). Buenos Aires: Paidós
- Lewkowicz, I. (2004). Intituciones Perplejas. En *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T15_Docu1_Institucionesperplejas_Lewkowicz.pdf

Llinás, P. (2009). Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: Percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. *Páginas de Educación*. 2(2), pp. 91-113. Recuperado de <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>

Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR: Montevideo.

Marrero, A. (s.f). *El futuro del país. La juventud uruguaya entre el fracaso y el desempleo*. Disponible en: <http://bibliotecaiuacj.blogspot.com/2010/05/el-futuro-del-pais-view-more-documents.html>

Martinez, A. y Ríos F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. En *Revista Cinta de Moebio*, (25), pp.111-21. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/25960/27273>

Martínez, A. y Villegas, E. (1967) *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Escuela de Artes Gráficas, Universidad del Trabajo del Uruguay

Martinis, P., Sales, M.T., Bentancur, N. y Forteza, L. (2010). *Plan Nacional de Educación 2010 - 2030. (Componente ANEP): Aportes para su elaboración*. UNESCO-ANEP

Martinis, P. (2006b). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En Martinis, Pablo (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psico Libros. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/martinispensar.pdf>

Martinis, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y Redondo, P (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp.13-30). Buenos Aires: Del estante editorial.

Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. En *Revista Andamios*, 1(1). Montevideo. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/martinisescola.pdf>

MEC-Ministerio de Educación y Cultura. . (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en uruguay*. Tomo I Pre-primaria, Primaria y Media. Capítulo III. Educación Profesional, Técnica y tecnológica. Montevideo. Dirección de Educación Área de investigación y estadística. Montevideo. Disponible en: <http://educacion.mec.gub.uy>

MEC-Ministerio de Educación y Cultura. (2014) *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Montevideo. Recuperado de <http://www.mec.gub.uy>

MEC-Ministerio de Educación y Cultura. (2013) *Anuario Estadístico de Educación 2012*. Montevideo. Recuperado de <http://www.mec.gub.uy>

- MEC- Ministerio de Educación y Cultura. Anuario estadístico de Educación 2011. Recuperado de <http://www.mec.gub.uy>
- MECT-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003) *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires.
- Muñiz, M. (s.f). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en www.psico.edu.uy
- Peluffo Linari, G. (2006). *Pedro Figari: Arte e Industria en el Novecientos*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores. C.E.T.P.
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En Fernández, T. (Comp.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 41-49). Montevideo: colección Art.2, Comisión Sectorial de investigación Científica-UdelaR.
- Peregalli, A., Ubal, M. y Méndez, J. (2011). Derecho a la Educación en madres y padres jóvenes y sus hijos: desafíos para la inclusión educativa. En PNUD-Proyecto Desarrolla (URU/07/011) Consejo Nacional de Educación No formal-MEC (p.16). Disponible en www.proyectodesarrolla.org
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela dijo: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (s.f). *Escolarización y subjetividad moderna*. Buenos Aires: Cátedra Sociología de las instituciones educativas.
- Poder Legislativo República Oriental del Uruguay (2008) Ley N° 18.437 Ley General de Educación. Recuperado en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995- 1916)*. Buenos Aires, Editorial Galerna
- Puiggrós, A. (1994). La educación latinoamericana como campo problemático. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/189957/mod_folder/content/0/Laeducacionlatinoamericanacomocampoproblematico-PUIGGROS.pdf?forcedownload=1
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Ed. Nordan-Comunidad.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES, Composición electrónica, ARFO.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Marota S.R.L.

- Stevenazzi, F. (s.f). *Derecho a la educación y educación en Derechos humanos*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/pnedh/files/2013/07/Aportes-Stevenazzi.pdf>
- Suárez, D. et al. (s.f). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategia de Investigación Cualitativa-interpretativa*. Laboratorio de Políticas Públicas -Sede Buenos Aires- Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica. Recuperadode: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Ponencia%20Joaquin.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2012). *Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones*. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE
- Tenti, Fanfani, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Buenos Aires: Mimeo.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Altamira-IIPEUNESCO.
- Terigi, F. y Vaillant, D. (2010). *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*. OEI.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50), pp.23-39.
- Tizzio, H. (2005) *Reinventar el Vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Ubal, M. (2009). *Tras las huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una tradición*. En: ANEP/CETP-UTU. (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: CETP- UTU.pp. 61-78
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. OEI.
- Yuni J. y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Volumen 1. Córdoba: Brujas