

Visiones de jóvenes sobre su participación en medidas educativas en el Norte de Portugal: entre desafíos y oportunidades

Young people insights on their participation in educational measures in Northern Portugal: Between challenges and opportunities

EUNICE MACEDO*¹

eunice@fpce.up.pt

SOFIA ALMEIDA SANTOS*

sofiasantos@fpce.up.pt

ALEXANDRA OLIVEIRA DOROFTEI*

alexoliveira@fpce.up.pt

HELENA COSTA ARAÚJO*

haraujo@fpce.up.pt

COSMIN NADA*

cosmin@fpce.up.pt

* *Universidade do Porto, Portugal*

Resumen:

Este artículo se centra en la participación de jóvenes, como dimensión crucial de su ciudadanía, en el contexto educativo, después de casi veinte años del reconocimiento de la juventud como grupo social distinto de los niños, en la Unión Europea. Las/os jóvenes son ahora reconocidos por sus especificidades y derechos como ciudadanas y ciudadanos europeos, con un papel crucial en la construcción de Europa. Argumentamos a favor del ejercicio de

Abstract:

This article explores the participation of young citizens in educational contexts when almost twenty years have passed since the European Union recognized them as a social group different from children. Young people are now considered to have specificities and rights as European citizens, with a crucial role in the building of Europe. This article argues in favor of the exertion of educational citizenship by young people. Within this framework,

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María Teresa González González. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

la ciudadanía educativa por las/os jóvenes. Con estos supuestos, ellas e ellos son consultados sobre las razones de su participación en una medida educativa de intervención, en la escuela, y una medida de compensación en un centro de formación/entrenamiento, en la lucha contra el abandono escolar prematuro. Se llevaron a cabo entrevistas biográficas en dos fases distintas, con un carácter longitudinal. Las medidas se produjeron en conjunción con las preocupaciones europeas sobre la educación. La investigación se llevó a cabo en el marco del proyecto internacional RESL.eu, en cuatro instituciones muy distintas. La escuela de educación regular científica humanista pertenece a un grupo escolar, desde el jardín de infancia hasta el 12º grado, en un área de intervención prioritaria educativa cubierta por el programa nacional TEIP; y el centro de formación/entrenamiento es en el campo de la madera y los muebles. Ambas las instituciones están ubicadas en el Norte de Portugal, la primera en una zona urbana y la segunda en una zona industrial.

Palabras clave:

Jóvenes; participación; ciudadanía; medidas educativas; instituciones educativas.

young men and women were enquired on the reasons for their participation in an educational intervention measure, in a school, and a compensation measure in a training center, with a view to addressing early school leaving. Biographical interviews were conducted in two distinct longitudinal phases. The measures were designed along the educational lines defined by Europe. The research was carried out within the framework of the international RESL.eu project, in four very different institutions. The school which took part in the research included teaching from kindergarten through to Grade 12, in an area of priority educational intervention covered by the national TEIP program. The training center had to do with the field of wood and furniture. Both institutions are located in the North of Portugal, in an urban and an industrial area, respectively.

Key words:

Young people; participation; citizenship; educational measures; educational institutions.

Résumé:

Cet article se centre sur la participation des jeunes, comme dimension cruciale de leur citoyenneté, dans le contexte éducatif, presque vingt ans après la reconnaissance de la jeunesse comme groupe social différent des enfants, dans l'Union Européenne. Les jeunes sont maintenant reconnus pour leurs spécificités et leurs droits en tant que citoyens et citoyens européens, avec un rôle crucial dans la construction de l'Europe. Nous argumentons en faveur de l'exercice de la citoyenneté éducative par les jeunes. Avec ces supposés, ils et elles ont été consulté(es) sur les raisons de leur participation à une mesure éducative d'intervention à l'école, et une mesure de compensation dans un centre de formation/entraînement, pour la lutte contre le décrochage scolaire prématuré. Des entretiens biographiques en deux phases distinctes à caractère longitudinal ont été menés. Les mesures se sont produites en conjonction avec les préoccupations européennes sur l'éducation. La recherche a été menée dans le cadre du projet international RESL.eu, dans quatre institutions très différentes. L'école d'éducation régulière scientifique humaniste appartient à un groupe scolaire, du jardin d'enfance à la terminale, dans une aire d'intervention couverte par le programme national TIEP ; et le centre de formation/entraînement est dans le domaine du bois et des meubles. Ces deux institutions se trouvent au nord du Portugal, la première en zone urbaine et la seconde en zone industrielle.

Mots clés :

Jeunes; participation; citoyenneté; mesures éducatives; institutions éducatives.

Résumé:

Cet article se concentre sur la participation des jeunes, en tant que dimension cruciale de leur citoyenneté, dans le contexte éducatif, après près de vingt ans de reconnaissance des jeunes en tant que groupe social autre que les enfants, dans l'Union européenne. Les jeunes sont désormais reconnus pour leurs spécificités et leurs droits en tant que citoyens européens, avec un rôle crucial dans la construction de l'Europe. Nous plaidons en faveur de l'exercice par les jeunes de la citoyenneté éducative.

Avec ces hypothèses, eux et eux sont consultés sur les raisons de leur participation à une mesure d'intervention éducative, à l'école, et à une mesure de compensation dans un centre de formation, dans la lutte contre le décrochage scolaire. (COMENTARIO 2) Les entretiens biographiques ont été menés en deux phases distinctes, à caractère longitudinal. Les mesures ont été élaborées conjointement avec les préoccupations européennes concernant l'éducation. La recherche a été réalisée dans le cadre du projet international RESL.eu, dans quatre institutions très différentes. L'école d'enseignement ordinaire sous forme scientifique humaniste appartient à un groupe scolaire, de la maternelle à la 12e année, dans un domaine d'intervention éducative prioritaire couvert par le programme national TEIP, et le centre de formation est en domaine du bois et des meubles. Les deux institutions sont situées dans le nord du Portugal, la première en zone urbaine et la seconde en zone industrielle.

Mots clés:

Jeunes; participation; citoyenneté; mesures éducatives; établissements d'enseignement

Fecha de recepción: 13-02-2020

Fecha de aceptación: 03-03-2020

Introducción

Este artículo se centra en la participación de jóvenes, como una dimensión crucial de su ciudadanía, en el contexto educativo, después de casi veinte años del reconocimiento de la juventud como grupo social distinto de los niños, en la Unión Europea. Esta visión separa a las y los jóvenes del grupo más amplio 'niños', presentados en documentos centrales de afirmación de sus derechos, como la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, proclamada en 1989 (UNICEF, 2006). Las/los jóvenes son ahora reconocidos por sus especificidades y derechos como ciudadanas y ciudadanos europeos, con un papel crucial en la construcción de Europa –la europeización (European Commission, 2001).

Con estas preocupaciones, analizamos las razones dadas por las/los jóvenes, para su participación en medidas educativas de intervención y compensación sobre el abandono escolar prematuro. Estas medidas se produjeron en conjunto con las preocupaciones europeas sobre la educación (OECD, 2018). La investigación se llevó a cabo en el marco del

proyecto internacional RESL.eu², en cuatro instituciones muy distintas, cuya oferta educativa abarca desde la educación regular en la formación científica humanista, hasta la educación artística especializada, la educación vocacional cooperativa y la educación de segunda oportunidad.

Se hace referencia al Método Abierto de Coordinación como un instrumento importante en el campo específico de la 'juventud', cuyo uso se establece en el *White Paper a New Impetus for European Youth* [Libro Blanco Nuevo Impulso para la Juventud Europea] (European Commission, 2001). Este instrumento está destinado a facilitar la convergencia política y su aplicación se considera como promoción de la participación juvenil. El objetivo es introducir mecanismos innovadores que conduzcan a consecuencias positivas para su educación y ciudadanía. Se argumenta que la participación debe "desarrollarse principalmente en la comunidad local, incluidas las escuelas" (p. 16) como lugar privilegiado. Esto permite comprender la expectativa europea de que las escuelas/instituciones educativas serán espacios para que las ciudadanas y los ciudadanos ejerzan su ciudadanía a través de la participación.

Como la ciudadanía es vista como una relación comprometida con la inversión política y social en *una democracia de deliberación y comunicación* (Young, 2000), el enfoque en las razones para la participación de las y los jóvenes en las medidas educativas de intervención y compensación (COM, 2014) se basa en las contribuciones de las/os jóvenes a la investigación educativa y social, prestando atención a los posibles impactos en sus vidas de ejercer la ciudadanía ahora, expresando su voz. En el marco de las tradiciones críticas liberadoras (Arnot, 2006), el concepto de voz adquiere relevancia porque permite ubicar a las/os jóvenes como una parte interesada en la educación y enfatizar la necesidad de incorporar sus voces en el análisis de los contextos que informan sus vidas. Esto significa que sus experiencias e historias de vida son valoradas y ellas/os son reconocidos como *seres únicos* (Bernstein, 1996), insertados en un grupo social, y que se apropian y atribuyen significados distintos a las experiencias sociales, contribuyendo a su constitución; es decir que las y los jóvenes son los autores de la construcción de su ciudadanía, a través de la participación (Macedo, 2018).

El tema de la participación es crucial en nuestra propuesta teórica para una *ciudadanía educativa*, que se basa en la consulta con jóvenes

2 Informaciones sobre lo proyecto internacional «RESL.eu – Reducing Early School Leaving in Europe» en <https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/>

(Macedo & Araújo, 2014). Teniendo en cuenta los principios y derechos registrados en la Convención, la ciudadanía educativa surge como una alternativa a la ciudadanía como estado de base contractual. Restableciendo los *derechos pedagógicos democráticos* -inclusión, participación y auto realización (Bernstein 1996)- la ciudadanía educativa está vinculada a la reivindicación de derechos en función de las diferencias (culturales, étnicas, de edad, etc.), en línea con las reivindicaciones de los movimientos sociales.

Estos derechos pedagógicos con un enfoque en la pedagogía (Bernstein, 1996) se enriquecen con acentos feministas en el reconocimiento (Lynch & Lodge 2002) y la interdependencia (Lister, 1997, 2007), que permiten enfatizar las formas en que el sentido de pertenencia a la escuela como comunidad de aprendizaje puede proporcionar condiciones para la participación con voz. Esta combinación y transferencia coloca a las/os jóvenes como coautores de su vida educativa y más allá. Es interesante enfatizar que tal amalgama de *derechos pedagógicos democráticos* con reconocimiento e interdependencia ilustra la progresión desde la década de 1970 de nociones más convencionales de participación en la escuela, hacia estudios centrados en la voz, más significativamente de la década de 1990, en la que la participación comenzó a ser representada por los intereses de las y los jóvenes, que expresan su posición en combinaciones específicas de poder.

Entonces, la ciudadanía educativa implica la realización, por la gente joven, del derecho a ser escuchado/a y reconocido/a, y a la reflexión y acción en sus contextos de vida dentro y fuera de la escuela. Es decir, la ciudadanía educativa implica el desarrollo de un sentido de pertenencia a la cultura educativa y formativa y amplía la participación en su construcción bien como el logro y superación del potencial de cada joven.

Tenga en cuenta que, en el estudio de referencia (Macedo & Araújo, 2014), en las voces de las/os jóvenes, la ciudadanía educativa se expresaba a través de lo eje de los derechos – ser reconocido/a, escuchado/a y reflexionar y actuar en los contextos de la vida - y lo eje del conocimiento - la participación en la definición y construcción del conocimiento. Sin embargo, las demandas de derechos parecían estar disociadas del derecho a la definición e construcción del conocimiento, debido a la centralidad del desempeño y del dominio del conocimiento curricular medible, dentro de *la voz pedagógica* incorporada en *lay a través de la pedagogía* (Bernstein 1996). Con respecto a la participación, se pregun-

taba cómo participaban las y los jóvenes y cómo les gustaría participar en la escuela, y qué condiciones necesitarían para promulgar este derecho. En el artículo actual la participación *con voz* cuestiona ahora las razones presentadas por las y los jóvenes, para su participación en medidas educativas de intervención y compensación (COM, 2014), que buscan conservarlos en la educación o hacer que regresen a la educación y la formación, respectivamente.

De la relación entre ciudadanía y educación

En las últimas décadas se han afirmado estudios en el campo de las Ciencias de la Educación *sobre* y *con* jóvenes que exploran articulaciones entre ciudadanía y educación escolar. Muchos de estos estudios utilizan jóvenes para la investigación educativa y social. Sin embargo, no han prestado suficiente atención a los posibles impactos del ejercicio de la ciudadanía en las vidas de los jóvenes como jóvenes. Un cuerpo de trabajo distinto, que se base en la línea de investigación bernsteiniana, se centra en una perspectiva de derechos de ciudadanía e introduce el concepto de voz, inicialmente asociado con tradiciones críticas liberadoras (Arnot, 2006). Este concepto se utiliza en estos y en este documento para reconocer a las y los jóvenes como autores en la educación y la ciudadanía.

En el contexto de este argumento, se enfatiza la necesidad de incorporar las voces jóvenes en la investigación educativa y social, yendo más allá de su instrumentalización como proveedores de datos. Por lo tanto, buscamos escuchar y reconocer su voz: sus experiencias, historias y expectativas de vida, como categoría social y como seres individuales, entendiendo que esas están informadas por relaciones de poder estructural particulares. Es en el marco de estas relaciones de poder que las y los jóvenes se apropian y asignan significados a las experiencias sociales. También es en el marco de estas relaciones que las y los jóvenes asumen la *autoría de su propia historia* (Freire, 1981), es decir, contribuyen a la constitución y recreación de estas relaciones. El tema de la participación es central en este debate. Por supuesto, hoy tiene sentido ir más allá de las perspectivas de participación más convencionales, que no tienen en cuenta las especificidades ni los procesos jóvenes que implican la voz como particularidad (Macedo, 2018). Esto también implica ir más allá

de una visión de los espacios sociales centrada en el adulto para reconocer y valorar la legitimidad de otras perspectivas.

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) también atribuye relevancia al tema de la participación, junto con los derechos de protección y provisión. Como documento que define derechos, y que informa la propuesta teórica presentada en este trabajo, la Convención constituye una afirmación política que debe interpretarse de manera holística. Define una forma relacional ideal entre las y los niños y las personas adultas, una especie de contrato social entre ciudadanos/as, en el que se valoran todos los derechos (UNICEF, s.d.). ¿Cuánto espacio se le da a la ciudadanía de las y los jóvenes en la educación? ¿Qué espacios se crean para su participación? ¿Y en qué medida los principios generales de no discriminación (artículo 2), del interés superior del niño (artículo 3), del derecho a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6) y del derecho a ser escuchado (artículo 12) - marcando la diferencia- están garantizados como parte de su participación en asuntos que conciernen a sus vidas?

Por otro lado, documentos políticos relevantes (OECD, 2014) han resaltado el hecho de que muchas de nuestras sociedades, en diferentes áreas de la región europea, no han encontrado respuestas adecuadas para garantizar los derechos de educación y participación. Algunos estudios (Macedo, Araújo, Magalhães & Rocha, 2015) también han mostrado los vínculos de esta inadecuación con los procesos de abandono temprano de la educación y de la formación (ELET – *early leaving from education and training*), como indicador estadístico que busca retratar de forma más o menos efectiva esta realidad social e individual preocupante, afectando de diferentes maneras a grupos y a jóvenes en circunstancias particulares, a menudo incomparables.

Estas preocupaciones han guiado algunas políticas europeas y nacionales que buscan promover la inclusión educativa y social de las y los jóvenes, por un lado, y por otro, asegurar su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, prevalece la preocupación por la falta de garantía del derecho a una educación de calidad (artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, cf. UNICEF, 2006) en muchos contextos, así como la preparación para una vida responsable y pacífica en una sociedad libre (artículo 29, del mismo documento), y la oportunidad de disfrutar al máximo su personalidad, talentos y habilidades (mismo artículo). Claramente, esta limitación surge de la combinación de factores

macro, meso e individuales, que se cruzan de manera diferente en las trayectorias de las y los jóvenes en educación. Estos factores incluyen, pero van más allá, de las responsabilidades docentes y de las escuelas (Macedo et al., 2015). Es necesario ir más allá de la intención política de proclamar derechos, en el marco de un contrato social entre niñas/ niños/ jóvenes y personas adultas, para invertir en la participación efectiva de las y los jóvenes en la definición y construcción de sus vidas y de su educación.

Pero ¿qué se entiende por participación? ¿Y qué dicen las y los jóvenes sobre sus razones para participar en las medidas? Abordaremos estas cuestiones en los puntos siguientes.

Entender lo que entendemos por *participación*

Fue en la década de 1990, en el mundo anglosajón, que la teorización fundacional de Bernstein introduce el énfasis en la voz. Este trabajo va de la mano con otros a favor de la *participación* (Fullan, 1991; Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996; MacBeath, 1999; MacBeath, Demetriou, Rudduck & Myers, 2003). Relevantemente para nuestro argumento, Hart (1992, 1997) identifica varios niveles de consulta y participación joven en la escuela. Propone una “escalera de participación para los jóvenes”, en la que ocupan posiciones que van desde la manipulación, la decoración o el tokenismo, que designamos como ‘no participación’, hasta posiciones en las que su participación va desde ser informado hasta ser consultado, para compartir decisiones de iniciativa de las personas adultas. En la parte superior de la escalera, las y los jóvenes lideran e inician acciones y comparten la toma de decisiones; posición que se acerca a la noción de voz (Macedo, 2018). Flutter y Rudduck (2004) simplifican la propuesta de Hart. Establecen cuatro niveles de participación, aún jerárquicos. Estas propuestas han sido criticadas por presuponer todavía un grado de jerarquía (Heath, Brooks, Cleaver, & Ireland, 2009). Entonces, Kirby, Lanyon, Cronin y Sinclair (2003) proponen un modelo de participación no jerárquico, en el que conciben la coexistencia de situaciones en las que el mundo adulto tiene en cuenta las opiniones de las y los jóvenes; las y los jóvenes participan en la toma de decisiones; comparten el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones; y toman decisiones autó-

nomas: modalidades en las que las voces jóvenes pueden estar más o menos presentes.

Entendiendo la complejidad de lo que se concibe por *participación*, como dimensión de ciudadanía, en el siguiente punto, compartimos razones jóvenes para participar en medidas educativas, como mencionamos anteriormente.

Esta recopilación de datos³, en Portugal, tuvo lugar en ocho instituciones educativas, cuatro escuelas regulares, donde se desarrollaron medidas de intervención (COM, 2014), involucrando a jóvenes de educación secundaria superior, en edad de educación obligatoria; y cuatro organizaciones donde se desarrollaron medidas compensatorias (*ibídem*), con jóvenes mayores de 18 años, es decir, que, en general, abandonaron la escuela regular sin completar la educación obligatoria. Entre las diferentes medidas detectadas en las diversas instituciones, se seleccionaron dos medidas para cada institución educativa. Se preguntó a las y los jóvenes, en vista a las medidas, suyo alcance y objetivo, conciencia, orientación del problema, razones de participación, participación y propiedad, factibilidad, apoyo, experiencia y evaluación de resultados, y capacidad de adaptarse a las realidades locales.

Para este artículo, hemos seleccionado solo respuestas de jóvenes con respecto a sus razones de participación en una medida de una escuela regular y una medida de una organización educativa fuera de la escuela. La consulta se realizó a través de entrevistas biográficas de carácter longitudinal, realizadas en dos momentos diferentes. Buscó accederse a las trayectorias de vida de las y los jóvenes consultados. Las entrevistas fueron semi-direccionadas y, para el análisis de datos, se organizaron categorías de análisis, con el apoyo del software NVivo. Se incorporaron en las categorías temas predefinidos en la guía de la entrevista, así como los temas que surgieron de la comunicación con las y los jóvenes. Las y los jóvenes consultados en las escuelas regulares, tenían menos de 18 años de edad y corrían el riesgo teórico de abandonar la escuela. Las y los jóvenes consultados en organizaciones educativas fuera de la escuela-

3 Para obtener más detalles sobre los datos y su análisis completo, puede consultar dos informes del proyecto RESL.eu: Araújo, H. C., Macedo, E., Doroftei, A., & Santos, S. (2015). *The evaluation of intra-muros interventions to reduce early school leaving – Portugal*. University of Porto, FPCE, Centre for Research and Intervention in Education; Araújo, H. C., Macedo, E., Santos, S., & Doroftei, A. (2016). *Evaluation of extra-muros measures for reducing early school leaving – Portugal*. University of Porto, FPCE, Centre for Research and Intervention in Education.

la, tenían más de 18 años y habían tenido caminos educativos asociados con fracaso, absentismo y problemas disciplinarios, como parte del proceso que los llevó a abandonar la escuela regular, y posteriormente se habían reenganchado a través de la educación compensatoria.

La participación en medidas educativas de intervención: Razones de las y los jóvenes

En términos del reclamo de ciudadanía, como argumentamos anteriormente, es interesante enfatizar -sin arriesgarse a atribuir significados- que fue en la categoría de participación en las medidas, que las y los jóvenes proporcionaron la menor cantidad de datos, aunque muy significativos, como veremos.

En esta sección, comenzamos presentando brevemente la escuela, las y los jóvenes de la escuela, y la medida seleccionada, y luego enfocándonos en las voces de las y los jóvenes acerca de su participación en una medida de intervención.

La escuela B

La escuela B pertenece a un grupo escolar que incluye, desde el jardín de infancia hasta el 12º grado, y se encuentra en un área de intervención prioritaria educativa cubierta por el programa nacional TEIP⁴. La lucha contra el absentismo escolar y el abandono escolar prematuro son fundamentales, ya que existen altas tasas de absentismo, abandono, retención de grado y exclusión de estudiantes por ausencias injustificadas, especialmente en el nivel secundario superior. A este nivel, la escuela ofrece cursos de Ciencia y Tecnología y de Humanidades (más dirigido para cursar estudios universitarios); y cursos técnicos profesionales como electrónica, automatización y computación, manutención infantil, entre otros (2013-2014). La estrategia de la escuela se centra principal-

4 El programa TEIP es una iniciativa gubernamental implementada actualmente en 137 grupos de escuelas y escuelas desagrupadas ubicadas en territorios desfavorecidos económica y socialmente, marcados por la pobreza y la exclusión social, donde la violencia, la indisciplina, el abandono escolar y el fracaso escolar se manifiestan. Los objetivos centrales del programa son la prevención y reducción del abandono escolar temprano y del absentismo, la reducción de la indisciplina y la promoción del éxito educativo para todos los estudiantes. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/teip>

mente en proporcionar más apoyo docente y desarrollar procesos de autoaprendizaje.

De acuerdo con el proyecto educativo de la escuela, que pudimos consultar, la mayoría de las y los estudiantes en esta escuela provienen de situaciones familiares con bajo estatus socioeconómico, circunstancias laborales precarias, economía paralela de supervivencia y/ o dependencia de los ingresos de inserción social; el porcentaje de padres y madres de estudiantes de secundaria superior con educación superior es residual.

La medida educativa de intervención B1: Preparación a los exámenes

En la escuela B enfocamos la medida de intervención B1: preparación a los exámenes, diseñada por el director y las y los maestros, e implementada por los segundos. La medida abarca toda la escuela y está dirigida a todos los años escolares, en particular a las y los estudiantes de secundaria superior. La preparación a los exámenes es un servicio de soporte gratuito, desarrollado semanalmente durante 45 o 90 minutos. Esta medida implica una diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, definidas por los profesores o profesoras, de acuerdo con las dificultades de los estudiantes.

Como los exámenes nacionales cubren dos o tres años de estudio, esta medida de preparación a los exámenes cubre dos o tres años del contenido de los cursos que puede ser examinado. Sin embargo, en algunos casos, las y los estudiantes no participan en la medida porque sus horarios de clase y los horarios de preparación a los exámenes chocan.

Razones para participar en la medida B1: en las voces jóvenes

Aquí buscamos cruzar las voces de las y los jóvenes con el marco en términos de derechos, en términos de ciudadanía educativa y, en particular, de participación, que referimos arriba. Partimos del contenido de sus discursos sobre la participación en las medidas, para comprender y explicitar estas intersecciones.

Como vimos anteriormente, la medida B es diseñada por lo director y maestros o maestras, y es implementada por estos últimos. La creación de esta medida parece indicar por parte de la escuela la preocupación de garantizar el derecho a una educación de calidad que ayude a las y

los jóvenes a alcanzar su máximo potencial, en términos de rendimiento escolar. Además de tratar de mejorar el éxito de los exámenes, esta preparación brinda a los jóvenes mayores oportunidades para continuar su educación superior.

Fue el director de mi clase quien dijo que habría apoyo para los exámenes. Comenzaron el apoyo para exámenes... hubo horarios, pero no fue arreglado. Solo después de eso, el director de mi clase habló con la junta escolar y nos llevamos las hojas de permiso a casa (Estudiante A).

Con respecto al ejercicio de una ciudadanía educativa, la medida parece estar dirigida a permitir y desarrollar el acceso al conocimiento. Sin embargo, cuando pensamos en términos de participación en la definición y construcción del conocimiento, vemos que esta está profundamente regulada por las personas adultas, ubicándolos a las y a los jóvenes como usufructuarios. Es decir, las y los jóvenes son informados sobre la medida, no son escuchados en su creación, ni sobre las modalidades y estrategias de su implementación. Dado que no hay espacio para que participen en esta toma de decisiones, las y los jóvenes deben adaptarse de manera regulada al funcionamiento de la medida.

La decisión de participar o no, después de ser informados por las escuelas, depende de las y los jóvenes en asociación con sus madres y padres, y puede dar lugar a un ejercicio embrionario de su ciudadanía educativa de los derechos y del conocimiento. En este caso, su participación surge al compartir la toma de decisiones con las personas adultas.

Las y los estudiantes participan voluntariamente y algunas veces por su propio interés; aunque este interés está guiado por una lógica adulta de dominio del contenido escolar medible, la misma lógica que guía los exámenes.

Las y los jóvenes participan en la medida porque tienen dificultades con el contenido y porque quieren ir a la educación superior, porque es una preparación para los exámenes... (Estudiante B).

La necesidad de adquirir conocimiento visto como legítimo y recibir apoyo emocional se expresan también como buenas razones para participar por parte de las y los jóvenes.

Quando me vi en medio de esos libros [yo] ni siquiera sabía por dónde empezar... Tener una persona que sabe...un profesor... creo que es bueno tener a alguien que nos apoye, no será tan difícil como pensábamos; llegaremos allí y... "Puedo hacerlo" y nos brindan con apoyo tanto en el estudio como moralmente... que "no será tan malo como creemos que será (Estudiante C).

Aunque, como hemos mencionado, las y los jóvenes no participan en la toma de decisiones sobre la medida, lo que socava su derecho a ser escuchados/as, haciendo la diferencia, las y los jóvenes parecen reconocer que esa participación en la medida asegura no solo el acceso al conocimiento, que es considerado legítimo por el mundo adulto, sino también el acceso a un apoyo de seguridad emocional que puede promover su éxito escolar.

Leer estas líneas a la luz de una visión de ciudadanía educativa, incluida la participación, nos lleva a otra interpretación. La posibilidad de ejercer una ciudadanía educativa de los derechos se ve mitigada por la falta de escucha de las voces de las y los jóvenes, que no son escuchados también con respecto a la definición de lo que es el conocimiento. La dificultad para acceder a este conocimiento escolar centrado en la persona adulta parece reflejar la brecha entre este conocimiento escolar y las lógicas y culturas jóvenes que se suprimen en este proceso. Darle sentido al conocimiento escolar se convierte en una tarea ardua, porque este conocimiento no siempre tiene sentido. Claramente, las y los jóvenes no cuestionan el valor y la lógica de construir este conocimiento, asumiendo como suya la dificultad para acceder a él. Por lo tanto, sienten gratitud por el beneficio de ser apoyados emocional y teóricamente para acceder a este conocimiento, mientras que internalizan la visión de sí mismos/as como menos competentes. Con respecto a su ciudadanía y participación, las y los jóvenes mismos se conforman con esta mitigación, que se va naturalizando a lo largo de su camino educativo.

En resumen, el dominio del conocimiento escolar, facilitado y objetivado por esta medida de preparación a los exámenes, con un enfoque en el rendimiento escolar, está en algunos aspectos en conflicto con las posibilidades de ciudadanía educativa, incluyendo la cuestión de la participación que es fuertemente regulada y sin voz, pareciendo estar en los peldaños inferiores de la *escalera de la participación* (Hart, 1992, 1997). Si la participación en la medida parece permitir construir relaciones entre personas adultas y jóvenes, quienes mantienen a estos últimos en una

situación de dependencia, por otro lado, el apoyo de las personas adultas parece tener un efecto estimulante en jóvenes que, aparentemente, no podrían desarrollar su carrera escolar sin este apoyo o les resultaría muy difícil. Se admite también que estos e estas jóvenes, reforzados por un rendimiento escolar superior, más tarde puedan adquirir mayor autonomía en el aprendizaje y en la toma de decisiones sobre sus propios caminos, quién puede apoyar el desarrollo de su confianza para decidir y actuar.

La participación en medidas educativas de compensación: Razones de las y los jóvenes

En esta sección, comenzamos presentando brevemente la institución educativa fuera de la escuela, las y los jóvenes quienes asisten a la institución, y la medida seleccionada. Después enfocamos en las voces de las y los jóvenes acerca de su participación en una medida de compensación (COM, 2014).

La institución educativa D: centro de formación/ entrenamiento

El centro está integrado en una tradición industrial del norte de Portugal, caracterizada por problemas económicos y bajos niveles de educación. Es el único centro en el campo de la madera y los muebles. Resulta de una asociación entre el Instituto de Empleo y Formación Profesional y empresas y/ o asociaciones sindicales. El componente sociocultural se negocia entre los Centros de Empleo y el Ministerio de Educación. El Catálogo Nacional de Calificaciones dicta los planes de aprendizaje en cuya elaboración el centro participa para definir el componente tecnológico y práctico. La reducción en la carga de entrenamiento ha disminuido la suya calidad, que permanece en el nivel de experimentación, quedando por debajo del nivel de educación secundaria superior al que debería ser comparable.

La oferta para jóvenes es un programa de aprendizaje de tres años basado en tecnología, con doble certificación, académica (grado 12) y profesional de nivel 4 del Cuadro Europeo de Cualificaciones en el sector de la madera y del mobiliario. Logra la calificación y la integración en el mercado laboral.

Las y los estudiantes son jóvenes que muchas veces abandonaron la escuela, provenientes de familias con dificultades financieras y económicas, exclusión, pobreza, antecedentes de alcoholismo, drogadicción y/ o violencia doméstica. Estos jóvenes tienen historias problemáticas de fracaso escolar, repetición y deserción, asociados con la falta de recursos en las escuelas anteriores, lo que generó bajas expectativas con respecto a su camino educativo. Muchas y muchos jóvenes quienes participaron en el proyecto eligen continuar la herencia laboral familiar en las empresas de la región. Son muy raros esas y esos jóvenes que anticipan su vida futura en otra ciudad o país, o mismo en un área profesional que no sea madera y muebles.

La medida educativa de compensación D1: Curso de aprendizaje con garantía de inserción laboral

La medida tiene fuerte centralidad en este centro de formación/entrenamiento, muy enfocado en la inserción laboral. Es diseñada por el director e implementada por el director y los entrenadores y entrenadoras en una estrecha colaboración con las empresas de madera y muebles de la región. El diseño de la medida tiene en cuenta las características de la región y la 'elección' laboral de muchas y muchos jóvenes. La medida se desarrolla cada año. Los primeros pasos son a principios de marzo, cuando el director tiene reuniones con las compañías para discutir sus necesidades en términos de fuerza laboral. Estas reuniones anticipan el año siguiente, ya que el centro se basa en estas necesidades para construir su oferta educativa. Después de unos meses de aprendizaje en el centro, a partir de enero las empresas reciben a las y los alumnos para realizar pasantías. Idealmente, la medida termina con la inserción laboral joven, después de la finalización del curso. Muchos permanecen en la empresa ya que son las y los trabajadores más calificados.

Razones para participar en la medida D1: en las voces jóvenes

Como hicimos con la medida de intervención, en esta sección, que enfoca una medida de compensación para jóvenes después de la escuela, buscamos cruzar aquí las voces de las y los jóvenes con la cuestión de los derechos, de la ciudadanía educativa y de la participación. El conte-

nido de sus discursos sobre la participación en las medidas sirve como pretexto para explicitar estas intersecciones.

De notar que en ese centro de entrenamiento la preocupación de garantizar el derecho a una educación de calidad está muy asociada con la preocupación de garantizar el derecho a la inserción laboral de las y los jóvenes. Es también la expectativa de esta inserción laboral lo que motiva la inscripción de las y los jóvenes in este centro, a excepción de una niña que quiere estudiar en la universidad.

Estábamos en la educación secundaria superior para completar el 12º grado. Aquellos que no quieren ir a la universidad consiguen un trabajo y comienzan a trabajar. Aquí no es así. Venimos aquí, vamos a una empresa de pasantías y el 98% de las veces seguimos trabajando en la empresa ya con tres años de experiencia laboral (Estudiante 4).

Y nos vamos con un certificado de trabajo. Porque estamos estudiando para realizar una determinada función. En educación primaria estamos estudiando, pero no es para ninguna función. Estamos estudiando para ir a la universidad y ahí es donde podemos trabajar para realizar una función. Aquí no es así (Estudiante 5).

Hay una gran apreciación por parte de estas y estos jóvenes de una transición suave entre el mundo educativo/ formativo y el mundo laboral, que parece acompañar a la cultura misma del centro de formación. Esto nos permite denotar una visión técnica-utilitaria del conocimiento. Uno o una aprende a realizar una función, como dicen.

Tras analizar estas perspectivas en términos de participación en la definición del conocimiento por parte de las y los jóvenes en el contexto del ejercicio de una ciudadanía educativa, queda claro que esta se mitiga, con la visión reduccionista, naturalizada como la forma legítima de conocimiento. El conocimiento hecho de la experiencia que cada joven aporta a la construcción de la *voz pedagógica construido a través de la pedagogía* (Bernstein, 2003) en lo contexto educativo, las competencias socioeducativas y el conocimiento emergente de la dimensión relacional inherente a la pedagogía no se valoran aquí. Las y los jóvenes tampoco conciben ni valoran los derechos a ser reconocidos/as, escuchados/as y a actuar en los contextos de vida que siguen siendo regulados por el mundo adulto.

Sin embargo, la búsqueda de adaptar el entrenamiento a las necesida-

des de la región y a las culturas laborales de las familias, que fueron heredadas por las y los jóvenes, y que hacen parte de su historia, muestra la preocupación de escuchar a sus voces, aunque de manera indirecta. En este caso, la participación en la medida emerge como fuertemente regulada, en una perspectiva de reproducción de la herencia laboral. Esta deja poco espacio para el deseo o el sueño de otras vidas que no sean las vidas ya vividas por las familias. La diferencia radica en el tipo de conocimiento profesional requerido que ahora incorpora, por ejemplo, las tecnologías.

Era impensable que mis padres pagaran por la universidad. Pensé: "Si tomo un curso vocacional, puedo conseguir un trabajo y al mismo tiempo puedo pagar mis estudios, incluso si es de noche". Eso es lo que me hizo venir aquí (Estudiante 30).

La búsqueda de actuar en sus contextos de vida, como derecho de ciudadanía educativa, se expresa claramente en la voz de este joven que busca liberarse de la dependencia familiar. Ello anticipa que ingresar a un camino de educación/ formación vocacional fuertemente ligado al mundo del trabajo, le dará acceso a la autonomía económica, liberando a la familia de esa carga, aunque represente un esfuerzo adicional para él. Por lo tanto, podemos decir que las dificultades financieras fueron una de las razones por las cuales las y los estudiantes optaron por su participación en cursos de aprendizaje con garantía de inserción laboral. Esto ilustra también su capacidad de reflexionar y actuar en sus contextos de vida mientras ejercen la ciudadanía educativa.

Vine aquí porque no estaba satisfecho con la escuela secundaria superior. (Estudiante 31).

Las y los jóvenes señalaron muchas razones que justifican su insatisfacción con la escuela convencional y la opción de participar en esta medida- el curso de aprendizaje con garantía de inserción laboral. Estas razones incluyen la falta de interés en la escuela, las dificultades para adaptarse a su modo de funcionamiento y cultura; intimidación (bullying) por colegas; mala relación con las y los maestros, la dificultad de estas y estos para cautivar a las y los estudiantes; la posibilidad de estigmatización y de reprobar el año escolar debido a una sola

disciplina; la creciente dificultad y la demanda de conocimiento evaluable.

Estas y otras condiciones allá de la escuela llevaron a los estudiantes por caminos problemáticos, resultando en acciones disciplinarias, suspensiones, expulsiones y fallas sucesivas, y terminando, en algunos casos, con abandono temprano. La opción de salida de la escuela convencional y de participación en esta medida se presenta como una nueva oportunidad en la educación y para la futura inserción laboral. Representa también ejerce de ciudadanía por parte de las y los jóvenes que asumen en sus manos la tomada de decisión acerca de sus caminos educativos, quizás sin considerar completamente los riesgos a largo plazo asociados con estas decisiones. Refiérase, por ejemplo, la inclusión en profesiones menos valoradas socialmente y menos remuneradas, asociadas con calificaciones más bajas. El ejercicio de la ciudadanía educativa también queda claro cuando las y los jóvenes se niegan a participar en un contexto en el que no se sienten valorados y no se adaptan y buscan caminos que se les presentan como más prometedores, ya sea en términos de educación y formación (con doble certificación) y/o en términos de inserción laboral futura.

Tenía muchos colegas aquí que ya habían completado sus cursos y dijeron que esta era una buena oportunidad. Todos mis colegas que estudiaron aquí consiguieron un trabajo en grandes empresas, inmediatamente después de completar sus cursos. Eso es lo que me motivó a venir aquí. Elegí este curso porque puede ser un curso con más empleabilidad. En este curso, aprendo un poco de todo (Estudiante 32).

Como mencionamos, esta medida se ha rastreado teniendo en cuenta las historias laborales de las familias y las necesidades empresariales de la región, tendiendo a garantizar el empleo. La escucha de las voces jóvenes se hace indirectamente y alrededor de su herencia familiar. Entonces, la lógica joven de decisión y participación es fuertemente influenciada por la lógica adulta que mitiga la aparición de otras alternativas futuras vinculadas al deseo y al sueño. Sin embargo, el cruce de la lógica adulta con la lógica joven parece dar una respuesta relativamente adecuada a las necesidades previamente identificadas, dando algo de espacio para la inmersión de la voz y de la ciudadanía educativa jóvenes. Leer estas decisiones, en este aspecto particular, a la luz de la escala

de participación (Hart, 1992, 1997) coloca a las y los jóvenes en sus peldaños superiores, ya que muestra cómo lideran e inician acciones y comparten la toma de decisiones, una posición que se acerca de la voz (Macedo, 2018).

Líneas conclusivas

En este texto, no establecemos una relación lineal, polarizada y/o jerárquica entre la provisión de educación regular y la formación profesional, que sería artificial y poco informada. La discusión sobre su idoneidad mejor o peor y a qué grupos de la población es más apropiado no está en juego aquí. Solo se analizan dos medidas, una en cada contexto, cuyos diferentes contornos nos ayudan a entender e explicitar las razones de la participación de las y los jóvenes en estas medidas y nos permiten hacer la auscultación de las condiciones que ellas y ellos ven como relevantes para esta participación. El camino teórico se tomó como un marco de derechos, en el marco de la ciudadanía educativa y, en particular, de la participación, que aquí se teorizaron y contrastaron con las perspectivas de las y los jóvenes.

Tomamos como supuesto que las instituciones educativas, tanto dentro como fuera de las escuelas regulares, tienen un papel que desempeñar en el proceso de promoción de la participación de las y los jóvenes. También reconocemos que los contextos educativos donde se desarrolló el análisis invierten, como saben y pueden, en promover el derecho a la educación de las y los jóvenes, un hecho que se ha vuelto aún más claro en la investigación más amplia con el liderazgo, las y los maestros y las y los jóvenes en estas organizaciones educativas. El intento de construir medidas de apoyo en estos caminos es evidencia de esto.

El análisis de las medidas enfatizó la necesidad de tener en cuenta las voces de las y los jóvenes para alentar su participación (en línea con Nada, Santos, Macedo, & Araújo, 2018). El hecho de que una de ellas, por ejemplo, esté fuertemente arraigado en su historia familiar y regional, ha hecho que la medida sea particularmente interesante para un grupo particular de jóvenes que sienten esta historia reflejada en la medida, aunque esta también incorpore el límite del deseo y del sueño, más allá de la reproducción de estas historias. Por supuesto, la lógica adulta y la

lógica joven coexisten en algunos aspectos de esta medida, siendo que la primera de alguna manera se superpone a la segunda.

Con respecto a la participación, se puede decir que las y los jóvenes participan más intensamente cuando se reflejan en las medidas que se les proponen. Su participación está fuertemente condicionada por la lógica adulta, ya sea la lógica de la competición por un rendimiento escolar más elevado que puede proporcionar acceso a la universidad, o sea la lógica de un acceso más fácil al mercado laboral. Por lo tanto, la participación joven vive en la tensión entre la participación profundamente regulada (sin voz) y la participación en asociación con las personas adultas (en la que su voz está ganando terreno). En otras palabras, las y los jóvenes se mueven entre los peldaños más bajos y más altos de la escalera de la participación que tomamos como propuesta teórica.

El análisis de ambas medidas también plantea la cuestión de la participación en la definición del conocimiento y en su construcción, un eje muy relevante para la ciudadanía educativa. En cualquiera de las dos medidas analizadas, parece haber poco margen para el ejercicio de este derecho porque el conocimiento reconocido como legítimo es definido por los directores, maestros/as y formadores/as. En el caso de la primera medida analizada, la preparación para los exámenes, el conocimiento reconocido como legítimo es el de un conocimiento curricular evaluable en los exámenes nacionales, lo que conduce a una capacitación más intensiva de las y los jóvenes para el dominio y la reproducción de este conocimiento. En el caso de la segunda medida, el curso de aprendizaje con inserción laboral garantizada, el conocimiento reconocido como legítimo es el conocimiento de naturaleza más técnica y profesional, útil para la inserción más calificada en el mundo laboral de la región. Si en el primer caso se excluyen las voces jóvenes, en el segundo caso, las voces jóvenes se escuchan colateralmente, a través de la auscultación de la historia laboral de las familias y de la región, como nos hemos referido.

Invertir en la dimensión relacional del aprendizaje y crear entornos seguros que reconozcan la centralidad de las voces de las y los jóvenes puede dejar espacio para la participación en la toma de decisiones (artículo 12 de la Convención, cf. UNICEF, 2006) y su expresión a través de un conjunto diverso de medios (artículo 13 del mismo documento). También puede crear las condiciones para que las y los jóvenes se involucren con los demás (artículo 15 del mismo documento) como resultado de su participación conjunta.

A su vez, los derechos de reconocimiento, de ser escuchados/as y de reflexionar y actuar en suyos contextos de vida, el otro eje de la ciudadanía educativa, son poco traídos al debate sobre las razones de la participación de estas y estos jóvenes. La voz adulta parece naturalizarse (indebidamente) como la más válida, legitimando (ilegítimamente) una cierta jerarquía entre los mundos adulto y joven. A pesar de esto, es importante enfatizar el empoderamiento de las y los jóvenes que dan la espalda a situaciones en las que se sienten menospreciados y buscan alternativas otras para su educación y formación, y tal vez para su vida futura.

Referencias

- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Bristol: Taylor & Francis.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- European Commission (2001). *White paper a new impetus for European youth*. Recuperado de http://ec.europa.eu/youth/archive/whitepaper/download/whitepaper_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop - COM (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/75048
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London & New York: RoutledgeFalmer.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: Teachers College Press.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. London: Sage.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation*. London: Department for Education and Skills, National Children's Bureau.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York: New York University Press.

Visiones de jóvenes sobre su participación en medidas educativas en el Norte de Portugal: entre desafíos y oportunidades

EUNICE MACEDO, SOFIA ALMEIDA SANTOS, ALEXANDRA OLIVEIRA DOROFTEI, HELENA COSTA ARAÚJO Y COSMIN NADA

- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. doi:10.1080/13621020601099856
- Lynch, K., & Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J., & Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearsons.
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.
- Macedo, E., & Araújo, H. C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. doi:10.1080/13676261.2013.825707.
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., & Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43621>
- Nada, C., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 1-21. doi:10.1080/00131911.2018.1508127
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2014). *OECD indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2018). *Education at a glance 2018*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)(2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)(s.d.). *How we protect children's rights with the UN Convention on the Rights of the Child* [website]. Recuperado de <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press.