

Universidad de la República Oriental del Uruguay
Facultad de Psicología

María Fernanda Ventós Coll

**¿POR QUÉ CONTINÚAN LOS QUE CONTINÚAN EN EDUCACIÓN MEDIA
BÁSICA?**

Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a
través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)

Trabajo de tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Directores de Tesis

Mag. Eloísa Bordoli

Mag. Marcelo Ubal

Directora Académica

Mag. Eloísa Bordoli

Montevideo, junio 2015

RESUMEN

En Uruguay, la desvinculación escolar en educación media duplica la de primaria y la calidad de sus resultados académicos empeoran a lo largo de los años. Las políticas de los últimos gobiernos han venido desarrollando programas de inclusión educativa para la culminación de educación media básica. La investigación se propone analizar desde la voz de los estudiantes, las razones que atribuyen a retomar o continuar sus estudios a través de la enseñanza técnica tecnológica y los sentidos que van construyendo de su experiencia escolar en el plan F.P.B. 2007. Se entrevistaron 25 estudiantes entre 15 y 19 años que están cursando los últimos módulos del plan en dos modalidades Comunitarias (F.P.B.-C) y en dos Escuelas Técnicas de la capital y de Canelones. Algunos de los hallazgos dan cuenta de la variación de sus expectativas que crecen a medida que avanza el curso y decaen sobre el final. Esto revela que el interés se construye y emerge como resultado de la relación pedagógica, sobre todo la vinculada al componente profesional. En general asocian el liceo (CES) a lo aburrido y teórico y la UTU (CETP) con lo práctico y fácil. Destacan la personalización, la preocupación y didáctica docente como elementos que los motivan a continuar los estudios. Los descubrimientos que hacen acerca de sí mismos en el plano académico rompen con percepciones y estereotipos anteriores. El lugar del no poder se convierte en potencia que los impulsa a la continuidad y diagrama trayectos educativos que no se alinean necesariamente a las trayectorias escolares vividas.

Sus vivencias y opiniones son aportes que contribuyen a pensar en el diseño e implementación de las actuales políticas educativas y abren un campo de producción de conocimiento en relación a la educación técnica tecnológica en nuestro país, que entendemos no ha sido suficientemente explorado.

Palabras claves: Educación media (secundaria), formación tecnológica, Sentidos, Jóvenes.

ABSTRACT

The school disengagement rate in middle education in Uruguay is twice as high as in primary school and the quality of academic results worsens as the years of school increase. The governments from the last years have developed education policies of school inclusion or second opportunity for adolescents and young people that have not finished compulsory middle education. This study focuses on students in middle education who are enrolled at present in a professional technical program of F.P.B.2007 (Basic Professional Training 2007) given by Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU)/ Committee of Professional Technical Education. 25 students aged 15 to 19 years of age that are taking classes from the last modules of the Basic Professional Training Program were interviewed. The students come from 2 Community Form Centres (F.P.B.-C) and 2 Technical Schools from Montevideo and from Canelones. Some of the findings of the present study suggest that the students' expectations increase while they advance their training and fall towards the end of the program. This reveals that their interest is a result of the teaching relationship that is established during their studies, specially the professional aspects. In general, secondary school (liceo- CES) is perceived as boring and theoretical and UTU (CETP) as practical and easy. Students emphasize that the teachers' individualized approach, interest and teaching style are key elements that motivate them to continue studying. Through their studies students discover aspects of themselves that contradict prior perceptions and stereotypes. Students transit from a belief of incompetence in themselves to a belief that they are self-competent. This allows them to envision and pursue their education, even when this contradicts prior school trajectories.

Students' perceptions and opinions are considered contributions to the design and implementation of current education policies. The study also opens the production of academic knowledge of the appraisal and meanings of technical education in our country, which we believe has not been fully explored.

Key words: Middle education (secondary school), technical training, meanings, young people

¿Por qué continúan los que continúan en educación Media Básica?

Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)



INDICE

CAPITULO I- EL PROBLEMA DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR

1. Justificación de la investigación	8
2. Antecedentes.....	12
3. Fundamentación	16
4. Presentación del problema y objetivos de la investigación	18
4.1. Preguntas de investigación	
4.2. Objetivos	
4.2.1. Objetivo general	
4.2.2. Objetivos específicos	

CAPITULO II- ABORDAJE METODOLÓGICO

1. Tipo de diseño	19
2. Decisiones muestrales	20
2.1. Delimitación del Universo	20
2.1.1. Ámbito-contexto	20
2.1.2. Población	21
2.1.3. Tiempo	21
2.1.4. Espacio físico	21
3. Estrategias de proximidad	22
4. Técnicas	24
4.1. Observación.....	24
4.2. Entrevista	24
4.3. Análisis de documentos	26
5. Devolución preliminar de resultados e intercambio	26

CAPÍTULO III- MARCO TEÓRICO- LA EDUCACIÓN MEDIA. TRAYECTORIAS Y DESVÍOS EN TORNO A LO ESCOLAR

1. La desafiliación escolar como problema	28
2. La linealidad de las trayectorias escolares y los desvíos de la desafiliación	
2.1. La trayectoria escolar	31
2.2. La desafiliación escolar	33
3. De la predictibilidad de las trayectorias hacia el devenir de los trayectos	37
4. Entre habitus y depósitos. La búsqueda de sentido	39
5. Sujeto del lenguaje, sujeto relacional, sujeto de la experiencia	44
6. La experiencia como construcción de sentidos	48

CAPÍTULO IV- LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN URUGUAY

1. La enseñanza técnica tecnológica en el CETP/UTU	
Ser estudiante de UTU: un lenguaje en acción	51
2. Etapas de la enseñanza técnica y generalidades del contexto nacional	
2.1. Primer período: de 1878 al 1914.	
De los talleres de maestranza a la Escuela de Artes y Oficios	54
2.2. Segundo período: 1915 a 1942.	
La enseñanza Industrial y la figura de Pedro Figari	56
2.3. Tercer período: 1942-1985. La UTU- Universidad del Trabajo del Uruguay-	57
2.4. La enseñanza técnica tecnológica en el complejo entramado del actual Sistema Nacional de Educación	58
3. Contexto nacional y políticas educativas en el marco del surgimiento del Plan F.P.B. 2007	
3.1. Impactos del modelo económico y creación del Ministerio de Desarrollo Social	61
3.2. El Plan de Equidad	63
3.3. La Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA). 2010-2030	65
3.4. La Ley General de Educación N° 18.437	66
3.5. Tensiones de la democratización: la inclusión educativa	67
4. Currículo y enseñanza técnica en la Educación Media	
4.1. La educación Media Básica. Una historia de reformas	69
4.2. Lo silenciado del diseño curricular: entretelones de una producción histórica	71
4.3. Lo técnico tecnológico en el diseño curricular	74

CAPITULO V- ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PLAN F.P.B. 2007

1. Antecedentes del Plan F.P.B. 2007	77
2. Las modalidades de implementación del plan	78
3. Particularidades del diseño curricular	79
3.1. La integralidad curricular	80
3.2. Un currículum centrado en la persona: los trayectos	81
3.3. Un carácter modular	81
3.4. Componentes formativos	82
3.4.1 Tipos de Trayectos	82
4. Particularidades del enfoque metodológico	
4.1. El taller	83
4.2. El proyecto de estudio	83
4.3. Las unidades didácticas integradas (UDI)	84
4.4. Los Espacios Docentes Integrados (EDI)	85
4.5. Mecanismos de evaluación	85
5. Nuevos actores y espacios pedagógicos	85
5.1. UAL (Unidad de Alfabetización Laboral)	86
5.2. El educador	87
6. La integralidad del conocimiento y el trabajo en la relación pedagógica	
6.1. Una alfabetización integral	88
6.2. El lugar de la práctica y la teoría: la praxis de una cultura tecnológica	89
6.3. El trabajo como principio educativo	90
7. Impactos sobre el formato escolar y alteraciones pedagógicas	91

7.1. La forma escolar y su gramática básica	91
7.2. La diversificación curricular y sus efectos discursivos en los sujetos	93
7.3. Pulseadas a la invariancia	96
7.3.1 Una perspectiva educativa integral	98
7.3.2. El aula taller	99

CAPITULO VI- ANALISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

1. Dimensiones de análisis y categorías	100
Análisis de primera dimensión	
1.1. Expectativas ante el hecho de inscribirse y reinscribirse.....	104
1.1.1. Razones de inscripción.....	105
1.1.2. Dinámica de expectativas y factores incidentes.....	109
El crecimiento del interés respecto a las expectativas iniciales	109
El decaimiento de expectativas sobre el final del curso.....	113
Las expectativas y el currículo. Entre la estructura y el acontecimiento	117
1.1.3. Motivos de continuidad	117
La tensión entre lo técnico y tecnológico	133
1.1.4. Momentos críticos	135
Análisis de segunda y tercer dimensión	
1.2. La enseñanza técnica y general	139
1.3. Valoraciones y sentidos previos y actuales en torno a lo escolar	139
1.2.1.-1.3.1. La relación con el conocimiento y el proceso de aprendizaje	140
Las elecciones, lo fácil y lo difícil y los efectos en los sujetos pedagógicos	
La teoría y la práctica.....	146
El adentro y el afuera escolar	152
1.2.2. - 1.3.2. La relación con los actores educativos y sus modos de enseñanza	153
1.2.3. - 1.3.3. La relación con los pares.....	162
1.2.4. - 1.3.4. La percepción de sí a lo largo de su trayecto	166
Razones que explican su devenir estudiante	166
El cambio de “conducta”	170
La perseverancia a pesar del malestar	173
Los descubrimientos acerca de sí mismos y la incredulidad	174
1.4. Expectativas en relación al futuro próximo	175
2. A modo de síntesis y conclusiones	179
3. Discontinuidades y aperturas	185
LISTA DE REFERENCIAS.....	189

ANEXOS

Anexo 1. Siglas	208
Anexo 2. Tabla de estudiantes entrevistados	209
Anexo3. Formulario de consentimiento informado de estudiantes y de representantes legales	210
Anexo 4. Guía para entrevistas	212
Anexo 5. Sistema educativo uruguayo. Administración Nacional de Educación Pública	213
Anexo 6. Volante de difusión de la oferta educativa CETP/UTU	214

CAPÍTULO I-

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está dirigida al tramo educativo correspondiente al segundo nivel escolar según el sistema nacional de educación formal previsto en la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) y el ISCED (Clasificación Estandar Internacional de Educación) de la UNESCO. Implica tres años de escolaridad después de los seis años de educación primaria y es un logro académico teóricamente alcanzable en torno a los 15 y 16 años.

La educación media (en adelante EM) en nuestro país comprende seis años en dos ciclos: la educación media básica (EMB) o ciclo básico (en adelante CB)- nivel dos- y la educación media superior o Ciclo Superior (en adelante EMS)-nivel tres-.

En Iberoamérica se lo refiere como nivel medio, enseñanza media, escuela media, secundaria, etc.

Los tres años de EMB en nuestro país se instaura con la Constitución de 1967, legislada por la Ley N° 14.101 de enero de 1973 y con la Ley de Emergencia de Educación N° 15739 de 1985 (que supuso el pasaje de un régimen de dictadura a un gobierno democrático). Su impartición queda vinculada a diferentes organismos desconcentrados de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): el Consejo de Educación Secundaria (en adelante CES) y el Consejo de Educación Técnica Profesional (en adelante CETP/UTU).

Su universalización y obligatoriedad se reafirma en 1990 con la ratificación nacional de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 y finalmente la Ley General de Educación N° 18437 del 2008 que extiende la obligatoriedad a la EM (EMB y EMS) e introduce el concepto de educación como un Derecho Humano. Es decir que la educación queda concebida como bien público y social fundamental a lo largo de toda la vida.

A pesar de la universalización y la extensión de la obligatoriedad de la EM -seis años en total- los magros resultados en torno a la matriculación y la permanencia de adolescentes y jóvenes en el sistema escolar, se han vuelto altamente significativos y motivo de preocupación para la agenda pública y gubernamental. De hecho la Ley referida crea y le asigna al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) el cometido de evaluar la calidad de enseñanza y desarrollar líneas de investigación en la educación inicial, primaria y media a nivel nacional.

Entre 2003 y 2008, la matrícula de EM en Uruguay en general decreció un 6%, (la EMB descendió un 3,2% y EMS un 12,8%), constatándose que a partir de los trece años de edad, comienza a visualizarse un proceso de caída sistemática de asistencia educativa (Martínez, 2009).

Esta tendencia parece mantenerse y profundizarse en la actualidad (Aristimuño y De Armas, 2012) donde la deserción en EM duplica la de primaria y la calidad de sus resultados educativos empeoran con el tiempo (Fernández y Bentancour, 2008). Los datos expuestos en el Anuario Estadístico de Educación del 2010 (Ministerio de Educación y Cultura, 2011) señalan que casi un tercio de los jóvenes uruguayos no culmina EM (el 35,4 % de la población entre 12 y 29 años). Casi tres de cada diez jóvenes entre 15 y 17 años, y seis de cada diez entre 18 y 24 años, no asiste a ningún establecimiento educativo. Concomitantemente Uruguay presenta en este ciclo uno de los porcentajes de repetición más altos de la región y del mundo (Aristimuño y De Armas, 2012). Según De Armas (2014) los estudiantes que egresan de primaria con situaciones de rezago escolar, repetición y extra edad (edad desfasada respecto a la que se espera se alcance en ese grado) presentan problemas en la permanencia y continuidad escolar. Especialmente esta situación se agudiza en sectores que viven una mayor vulneración que alcanzan un tercio de la matrícula total de estudiantes que egresan de primaria.

Frente a estas cifras, compartimos el planteo de Aristimuño (2009) que advierte que el abandono de los estudios es el fenómeno de fracaso más saliente de la educación del país. Resulta paradójico que Uruguay haya adquirido históricamente un lugar destacado respecto a su temprana alfabetización y universalización de la educación primaria, y mientras tanto en las últimas cuatro décadas esté gravemente estancado respecto al alcance de la EM. Y si bien, comparativamente dentro de la región no es el que cuenta con mayor desigualdad educativa (INNEd, 2014), es uno de los que tiene en América Latina, mayor diferencia en los logros educativos según sus condiciones socioeconómicas y culturales (Cardozo, 2008).

El mito igualitario e integracionista que enarbó como modelo educativo el “caso uruguayo” es crudamente abatido ante la evidencia de una creciente estratificación y desigualdad educativa que padece nuestro país sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta desigualdad se visibiliza en las diferencias socioeconómicas y culturales de los uruguayos, en la segregación residencial y en la pérdida de heterogeneidad social territorial que impacta sobre el sistema educativo (INNEd, 2014).

De hecho en contraposición a su génesis histórica, el sistema educativo nacional, se encuentra en la actualidad profundamente segmentado entre el sistema público y privado.

El Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS, 2008) en la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030, confirma la asociación del fenómeno de desigualdad educativa con la desigualdad social.

La condición de origen del estudiantado y sus impactos en la desafiliación -siete de cada diez jóvenes desafiados están en condición de vulnerabilidad social (Fernández, 2010)- daría cuenta no solo de problemas vinculados a la cobertura (matriculación y permanencia) sino a serios problemas de calidad e igualdad educativa.

El primer Informe INEE (2014) ratifica esta preocupación al afirmar que la desigualdad de las tasas de egreso de EM perjudica a los sectores de menores quintiles de ingreso.

Pero incluso, el estancamiento generalizado que presenta Uruguay en la materia -según este Informe- excede al sector de ingresos y confirma la necesidad de una revisión profunda sobre el sentido y relevancia de los saberes que se imparten en EM.

Según datos registrados por el MEC en el año 2012 los índices de repetición escolar en EMB rondan el 29,6%.

Efectivamente más allá de los sectores socioeconómicos y culturales aludidos, existe consenso y nos adherimos al planteo, que si el modelo tradicional de EM no se adecúa a quienes sí están escolarizados menos para quienes están en riesgo o ya se han desafiado (Fernández y Bentancour, 2008; Aristimuño, 2009).

La ECH (INE, 2010), pregunta por primera vez sobre el principal motivo de abandono del ciclo educativo y señala que el 45% de los encuestados alude al desinterés o que le interesaba aprender otras cosas. Esta tendencia se reitera en el 2012 y 2013 (MEC, 2014) con la salvedad que el quintil más pobre además del desinterés y del trabajo alude a razones de embarazo adolescente y las dificultades económicas. Filardo, Cabrera y Aguilar (2010) afirman -basándose en la última Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)- que el fenómeno de repetición y desafiliación en EM no es privativo del sistema público sino también del privado. Según citan Aristimuño (2009), y Briscioli y Canciano (2012) -tomando datos de Siteal (Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina) en 2009- esta tendencia nacional se correlaciona en el plano regional donde se destaca que 4 de cada 10 jóvenes que están fuera de la escuela pertenecen a sectores medios confirmándose que el motivo central está dado por el desinterés y desaliento. El problema de la EM para estos autores, no se restringiría entonces a contextos socioeconómicos desfavorecidos.

La magnitud estadística que adquiere la permanencia y desafiliación escolar respecto al nivel de EMB, da cuenta a nuestro parecer, de un proceso socio-histórico que evidencia las contradicciones que se condensan en este tramo escolar y que ante las exigencias socioeducativas actuales se tensan al extremo. Parecería que el mandato de universalización entrara directamente en colisión con el carácter selectivo y elitista que históricamente se le ha asignado a este nivel en nuestro país.

En la génesis del sistema educativo nacional, queda claramente distinguida la enseñanza general científico-humanística y su perspectiva propedéutica (donde la EM se concebía preparatoria para el ingreso a la universidad); de la técnica (que preparaba para la adquisición de un oficio para el mundo del trabajo).

Esta diferenciación plantea desde sus orígenes una segregación y desigualdad escolar legitimada y naturalizada históricamente. Hoy el mandato universalista que emerge de un nuevo contexto socioeconómico y político exige que “todos” completen la EM.

La heterogeneidad social, económica y cultural de la presencia de un “nuevo estudiantado” - producto de la masificación del nivel- pone en cuestión la selectiva asignación histórica de este ciclo.

Pero más allá de la aparición de “nuevos huéspedes estudiantiles” parecería que los desencuentros fueran un denominador común a todos los sectores sociales. La distancia entre la oferta escolar y las necesidades de los tiempos actuales y los juveniles, contribuyen a que el desencuentro sea creciente. Los cimientos institucionales que sostuvieron la EM, y que fueron construidos en función de las necesidades de la época moderna y el nacimiento estatal (la construcción del estado nación y de una identidad ciudadana y trabajadora) actualmente se ven resquebrajados.

En las fuentes consultadas, en general, el tratamiento del problema de la desvinculación escolar y la desafiliación (ligada a la EM) tiende a naturalizar la reducción de lo educativo al sistema escolar formal. Esto aísla la problemática de otros circuitos educativos que convergen o son paralelos a la trayectoria escolar de los jóvenes. De hecho, La Ley General de Educación N° 18.437 define a la educación como un derecho, un bien público y social que se ejerce a lo largo de toda la vida y que persigue el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, social e intelectual de todas las personas (Art. 1° y 2°). E incluye como parte del Sistema Nacional Educativo, otras modalidades que exceden al sistema escolar formal.

La ecuación escolaridad-educación subsume lo educativo a lo escolar cuando en realidad éste transita por otros circuitos que la superan. La posibilidad de ejercer este derecho pudiendo desarrollar capacidades y hacerlo en un ámbito democrático y democratizador, no necesariamente lo provee el tránsito por lo escolar. Paradojalmente, por el contrario, en ocasiones éste es fuente de exclusión y vulneración.

Para nosotros como desarrollaremos más adelante, el problema radica no tanto en la desafiliación escolar sino en cuáles son las oportunidades educativas en términos de ofertas elegibles que aseguren -a los jóvenes en este caso- este ejercicio de derecho.

La dinámica de exclusión que supone “quedar por fuera” se torna problemática cuando se vive naturalizadamente una vulneración permanente de derechos en términos sociales, económicos, culturales, educativos. Como señalan varios autores -y lo compartimos- detrás de lo que aparecen como desigualdades y exclusiones escolares están las económicas y sociales (Fernández y Bentancour, 2008; Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2008, Bordoli, 2006a; Martinis, 2006). Esta combinación es la que se vuelve preocupante.

Si bien entendemos que la culminación de este ciclo no es condición suficiente para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación, se vuelve necesaria ante la creciente brecha educativa y desigualdad social que padecen mayoritarios sectores de la población que son sometidos a vivir en condiciones que atentan contra el pleno desarrollo de la vida humana.

Los datos aportados por las investigaciones provocan una preocupación en la función del rol que he desempeñado como educadora del F.P.B. 2007 a lo largo de seis años. Esta tensión es la que orienta mi interés por la investigación en esta temática. Por ello quedan pendientes algunas preguntas que abren un campo de mayor complejidad y que la investigación pretende parcialmente visibilizar. Es decir, ¿qué nuevos diálogos devienen en este cambio de escenario y de actores? ¿Cómo se da la articulación de necesidades y el ajuste entre oferta escolar y demanda educativa? ¿Cuáles son los sentidos que emergen en el diálogo tradición y actualidad?

2. ANTECEDENTES

En la revisión bibliográfica identificamos una variedad de teorías explicativas en torno al fenómeno de la desvinculación escolar. Dentro de las que toman una perspectiva sociológica encontramos las que distinguen en el análisis dimensiones persistentes en el tiempo vinculadas a factores de orden externo, exógeno y/o estructural; y otras a factores intrínsecos y/o endógenos escolares. El énfasis que se le dé a las estructuras o a la acción voluntaria de los sujetos diferenciará los enfoques estructuralistas o sistémicos de los accionalistas o agencialistas.

Fernández, (2010) incorpora dentro de la dual clasificación tradicional que antepone dimensiones microsociales (atribuidos al individuo y familia) y macrosociales (a la sociedad toda), el nivel mesosocial. Este nivel intermedio diferencia lo relativo a la comunidad, localidad y organizaciones (incluido el centro educativo) y rescata el valor del componente territorial y organizacional en el análisis.

Algunas investigaciones nacionales se distancian de los argumentos probabilísticos o predictivos en relación a un no determinismo del contexto sociocultural y económico de la población de origen, e incorporan otras variables destacadas por las corrientes agencialistas. Entre ellas varios autores -Fernández, (2010) y Aristimuño (2009)- destacan el peso del nivel mesocial, es decir aspectos socioculturales del centro, el clima escolar y la gestión del establecimiento educativo. Mottola (2010), Aristimuño (2009) y Gelber (2010) coinciden en la incidencia de las interacciones de agentes adultos dentro y fuera del ámbito familiar y de sus efectos en el estudiantado (autoestima, expectativas educativas, creencias, aprendizajes, etc.) mientras Grosso (2010), destaca el papel de las variables motivacionales (microsociales) como ser la actitud de la familia y del adolescente frente al aprendizaje así como el grado de integración al centro.

Particularmente nos centramos en las políticas llamadas de inclusión educativa, de reingreso educativo, o de segunda oportunidad que están dirigidas a aquellos que han vivido algún evento de discontinuidad en su trayectoria escolar.

A nivel nacional, las investigaciones recientes hacen referencia a diversos programas educativos universalistas o focalizados, diseñados e implementados temporalmente en el marco del Plan de Equidad (2005-2009)¹. Estos programas pretenden fortalecer la integración al sistema educativo formal de adolescentes y jóvenes que presentan una inminente probabilidad de desvinculación y por otro lado persiguen re-vincular a quienes han dejado el ciclo. Identificamos la investigación de Clarisa Flous (2015) en torno al análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la EMB en el Uruguay en el período 2005-2012. Estudios en clave comparadas con Colombia, México y Uruguay, (Vaillant, 2009) afirman -al igual que Mottola (2010), Aristimuño (2009) y Gelber (2010) -que en el diseño e implementación de estas políticas, el acompañamiento de las figuras adultas así como la participación de la Organización de la Sociedad Civil (OSC) y la de otros organismos, son centrales para contribuir al fortalecimiento de la permanencia escolar de los jóvenes. Pero advierten acerca de la tensión por el reingreso junto con el alcance de niveles de calidad.

Son varias las investigaciones que se centran en la EMB (Grosso, 2010; Vaillant, 2009; y Aristimuño, (2009). Por un lado identificamos el Programa Aulas Comunitarias (PAC), y el Programa de Impulso a la Universalización (PIU). Ambos programas son dependientes del Consejo de Educación Secundaria (en adelante CES).

¹ El Plan de Equidad (aprobado en diciembre 2007) fue puesto en marcha por el gobierno del Frente Amplio (2005-2010) que lideró un cambio en la matriz de protección social nacional compuesta por varias reformas estructurales y una red de Asistencia e Integración Social.

Otras investigaciones (Mancebo y Goyeneche, 2010; Fernández y Pereda, 2010), presentan análisis descriptivos y programáticos comparativos de los programas contenidos en el Plan de Equidad. Dentro de éstos -en particular sobre el que se asienta la investigación- resaltamos el plan de Formación Profesional Básica-2007 (en adelante F.P.B. 2007) dependiente del Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP/UTU).

Este plan de estudios busca re-vincular a través de una formación técnica y profesional a jóvenes que han interrumpido o han tenido que re-cursar -por no obtener niveles de promoción- algunos años del ciclo de su trayectoria escolar.

Particularmente la investigación de Alonso (2011), analiza a partir de un estudio de caso múltiple en dos centros de Montevideo, la etapa de implementación del plan F.P.B. 2007 y focaliza su análisis en las dinámicas institucionales, técnicas y políticas que inciden en su ejecución.

Los resultados señalan las brechas entre el diseño y la implementación destacando tres aspectos: las dificultades del logro de aterrizaje respecto a los objetivos de retención; la desigual implementación según las culturas institucionales en juego; y la tensión entre la innovación programática diseñada y el acompañamiento de los actores educativos ejecutores de la misma. Esta línea reforzaría los planteos de investigaciones (Fernández, 2010; Aristimuño, 2009) que advierten el peso de las variables organizacionales en la ejecución de los planes (el nivel mesosocial).

Dentro de los estudios que toman la perspectiva de los propios jóvenes estudiantes identificamos a nivel nacional escasas líneas de investigación. Algunas están referidas a EMB (Gelber, 2010), a EM (Espíndola, 2008; Fernández, 2010) y primer año de educación universitaria (Carbajal, 2011; y Gutiérrez, 2012). No obstante en estos últimos años comienzan a desarrollarse investigaciones que incorporan cada vez más las perspectivas de los estudiantes (INEEd, 2014). E incluso amplían la perspectiva a los adolescentes, familias y referentes comunitarios (MEC, 2015).

Destacamos en esta intencionalidad la sistematización publicada por UNICEF Uruguay en torno a los encuentros nacionales de estudiantes de secundaria (CES) en la localidad de Paso Severino. La publicación (Conteri y Rodríguez, 2012), recoge desde el 2008 a la actualidad, la opinión de los adolescentes y jóvenes en torno al funcionamiento de los centros educativos.

La CETP/UTU, a partir de la instalación de la Comisión de Evaluación Institucional desde el año 2005, implementa entre los años 2006 y 2010, evaluaciones diagnósticas y a término de carácter censal a los estudiantes del ciclo de EMS.

En este contexto, en el 2012 se crea el Programa de Seguimiento de Egresados (PSE) con el objetivo de “. . . dar cuenta del impacto de la educación técnica profesional y tecnológica (ETPT) en relación con la inserción laboral, con la trayectoria ocupacional y educativa, la participación ciudadana y la contribución al desarrollo de la innovación tecnológica” (CETP/UTU, Censo 2012, p.7). El Censo incorpora dimensiones que relevan la percepción y valoración de los estudiantes acerca de los cursos, los docentes y los centros educativos.

Salvando las distancias -generacionales, de niveles y sistemas- las investigaciones de Gelber (2010) referidas a EMB y la de Carbajal (2011) sobre primer año de educación universitaria, enfatizan en la importancia de las estrategias organizacionales a la hora de favorecer la permanencia de los estudiantes quienes plantean como razones de alejamiento escolar motivos vinculares.

Esta perspectiva se enfrenta a los datos que arroja la investigación de Fernández (2010) quien identifica que los jóvenes entre 15 y 17 años mencionan como principales factores de abandono escolar, el desinterés, desmotivación y las razones académicas. Mientras que el estudio de Gutiérrez (2012) inversamente destaca el peso de la herencia familiar y variables motivacionales como factores de peso en la permanencia escolar.

Estos diferentes acentos refuerzan la tendencia de enfoques microsociales que centran la continuidad en la capacidad del estudiante y su peso de origen; o en la dimensión mesosocial referida al orden organizacional, institucional y pedagógico y en el tipo de relación y vínculo que se construye.

Nuestra perspectiva toma la mirada de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, fuera del país, identificamos una copiosa investigación que incorpora este aspecto. Señalamos los trabajos argentinos en relación a diferentes tramos escolares. Briscioli y Canciano (2012) investigan sobre escuelas de reingreso; Llinás (2008) sobre EM; Dabenigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero (2009) sobre el último año de EM; y Aisenson, Valenzuela, Celeiro, Bailac y Legaspi (2010), junto con Molina (2008) en Chile, sobre EMS. En todos ellos se resaltan los múltiples significados y sentidos que atribuyen los estudiantes a su continuidad educativa.

La argentina Paola Llinás (2008) explora los significados que los jóvenes le asignan a su experiencia escolar en diálogo con los sentidos socialmente asignados.

Recientemente la investigación del MEC (2015) amplía la indagación hacia los sentidos que adolescentes, familiares y referentes comunitarios otorgan a la educación.

Dicha investigación reafirma el sentido individualizado y formativo de la educación como legado de sus referentes familiares (aunque recreado) -sobre todo en sectores de nivel socioeconómico medio- su incidencia en las posibilidades de futuro y la reafirmación de EM como pasaje incuestionable.

Mientras que para los sectores sociales de nivel socioeconómico bajo, la educación es un medio de existencia social y la construcción de su sentido se da fragmentariamente, diferenciando el enseñar (propio de la escuela) del educar (función adjudicada a la familia). También distinguimos en Uruguay los trabajos realizados en cuatro liceos de Montevideo en una investigación llevada a cabo por Aristimuño, Bentancur y Musselli (2011) que al igual que Llinás (2008) destacan las valoraciones elogiosas que hacen los jóvenes hacia la dinámica del centro escolar, lo que quizá se explicaría por la condición de continuidad de los estudiantes consultados (donde no están incluidos quienes se han desvinculado). Más allá de esta limitación, estos estudios nos aportan la oscilación que hay entre lo viejo y lo nuevo debatiendo con posturas que afirman la ausencia de sentido en torno a lo escolar, particularmente en este tramo de enseñanza.

3. FUNDAMENTACIÓN

El primer informe de INEE (2014) plantea que uno de los principales desafíos de la próxima década es el sentido de la EM respecto a tres aspectos: el diseño curricular; el enfoque de la enseñanza en las aulas y los vínculos entre los jóvenes y las instituciones.

El enfoque elegido en la investigación aporta desde la mirada de los propios estudiantes, algunos elementos útiles para analizar esta triangulación.

Varios autores en el plano nacional, advierten la necesidad de contemplar a quienes han experimentado algún evento de abandono escolar (Fernández, 2010) y de aquellos que aun teniendo chances de hacerlo continúan vinculados (Gelber, 2010).

En esta línea van las últimas investigaciones amparadas en el Programa Conjunto (2013-2014) "Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay", impulsada por el MEC (2015). El Programa promovió el desarrollo de estudios, intercambio y diálogo con actores educativos para socializar visiones que dieran insumo a la elaboración de políticas educativas de mediano y largo plazo para el SNEP. Sobre todo destacamos el interés en aportar conocimiento sobre la valoración y fines de la educación en el ciclo de vida de las personas y en la construcción de una ciudadanía activa, objetivo que se expresa en la investigación recogida en una primera publicación acerca de "Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios".

Específicamente, respecto al F.P.B., Alonso (2011) proyecta como desafío el incluir en las investigaciones las perspectivas de los jóvenes en relación a las respuestas que está dando este plan de estudios respecto a sus necesidades (especialmente las de quienes se siguen desvinculando).

En contraste con los programas ejecutados por el CES, se encontraron escasas investigaciones sobre la enseñanza técnica y mínimas referidas específicamente al programa F.P.B. 2007.

Esta diferencia, a nuestro entender, contribuye a reforzar a nivel académico el centralismo curricular que ha caracterizado la enseñanza general respecto a la técnica. La enseñanza secundaria ha obtenido históricamente una mayor matriculación que la técnica lo que impone el interrogante acerca de qué lugar en la producción de conocimiento académico ocupa la formación técnica y profesional en nuestro país.

Efectivamente, el informe INEEd (2014) señala que es mayor el porcentaje de escuelas técnicas en contextos de vulneración de derechos y afirma que “. . . prácticamente seis de cada diez escuelas técnicas tienen entorno desfavorable y muy desfavorable, mientras que los liceos públicos son cuatro de cada diez” (p. 6).

Este aspecto resulta de interés a la hora de analizar y profundizar en las desiguales dinámicas educativas que se dan en nuestra sociedad y particularmente respecto a la educación técnica y profesional.

El debate merece instalarse en un contexto donde contraria a su tendencia histórica, la matrícula de educación media técnico-profesional va en aumento. Ella representa más de la quinta parte de la matrícula de educación general (23.3%), y experimenta en el 2013 un nuevo incremento (Ministerio de Educación y Cultural, 2014).

No es neutral el surgimiento en este contexto, por primera vez en nuestro país, de la radicación de la Universidad Tecnológica, lo que coloca a la enseñanza técnica tecnológica en un nuevo posicionamiento social.

Complementariamente, entendemos que en el marco democratizador que supone concebir la educación como un derecho (que excede la medida de escolarización), es insoslayable integrar la perspectiva de los jóvenes respecto a la visión de su itinerario educativo y la valoración de su propia mirada sobre lo escolar.

Y en este aspecto, el paradigma de derecho sobre el que se asienta la normativa jurídica actual, no parecería conjugarse con la inclusión de mecanismos reales y efectivos para una participación de los estudiantes respecto a su formación.

El diseño de las políticas educativas sigue siendo una tarea restrictiva a la opinión adulta. La inclusión de sus voces y perspectivas (que están adoptando algunas investigaciones recientes) creemos es un intento de habilitación de esta polifonía que en el diálogo con lo escolar puede acercarnos algunas pistas que visibilicen sus intereses y necesidades formativas. Intereses y opiniones que han de incluirse en la diagramación y recreación de las actuales políticas educativas nacionales.

Lejos de ser una cuestión de concesiones, creemos se trata de un asunto de derechos.

4. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Preguntas de investigación

Sentidos que atribuyen los jóvenes que habiendo transitado por trayectorias escolares adversas, retoman y/o permanecen en la educación media a través del plan Formación Profesional Básica (F.P.B.) 2007.

Las preguntas que orientan esta investigación son:

- ¿Cuáles son las razones para que jóvenes que se han desvinculado del sistema escolar retomen y continúen cursando EMB en el F.P.B. 2007? ¿Cuáles sentidos construyen en torno a la continuidad escolar?
- ¿Cuáles son los motivos que los impulsan a retomar el estudio en EM a través del curso F.P.B.? ¿Cómo se articulan sus expectativas iniciales respecto a la oferta educativa del plan F.P.B.? ¿Cómo fue la dinámica de esas expectativas a medida que avanza el grado?
- ¿Qué significados otorgan a la articulación enseñanza general y técnica profesional?
- ¿Qué valoran en relación a su tránsito escolar anterior? ¿Qué momentos significativos destacan? ¿Cuáles son los actuales y cómo entran en diálogo con los primeros? ¿Qué encuentros, desencuentros, similitudes, novedades y rupturas, identifican?
- ¿Cuáles son sus expectativas respecto a su perspectiva de futuro?

4.2. OBJETIVOS

4.2.1. Objetivo general:

- Analizar desde la voz de los estudiantes cuáles son las razones que atribuyen para retomar o continuar su trayecto escolar por la EMB a través del plan F.P.B. 2007 y qué sentidos van construyendo de su experiencia escolar.

4.2.2. Objetivos específicos:

- Identificar cuáles son las expectativas que impulsan a los estudiantes a inscribirse, reinscribirse y continuar cursando este plan de estudios.
- Explorar los significados que atribuyen a la enseñanza técnica profesional y a la enseñanza general.
- Comprender cuáles son las valoraciones previas y actuales en los estudiantes entrevistados que dialogan en torno a lo escolar.
- Conocer las expectativas que formulan respecto a las posibilidades de futuro próximo.

CAPITULO II- **ABORDAJE METODOLÓGICO**

1. Tipo de diseño

Según la clasificación de algunos autores, podemos decir que la investigación es de corte analítico, comprensivo e interpretativo (Castro, 1996).

Las teorías comprensivas, parten del entendido que como sujetos socializados, somos producto y productores de un mapa intersubjetivo que modela nuestra percepción de la realidad, y por ende las acciones humanas están permeadas de significados que les atribuimos a los hechos, a los actos y al entorno y que a la vez influyen sobre ellos (Denman y Haro, 2000). Esta perspectiva (sobre la que también se asienta el interaccionismo simbólico) se centra en el significado que la realidad tiene para los sujetos y en la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas y la interacción de unos con otros (Castro, 1996).

El papel que adquiere el lenguaje y la acción simbólica se vuelven centrales en tanto indagan sobre los procesos de producción y reproducción de lo social. Las teorías comprensivas se correlacionan con el método cualitativo. Según Denman y Haro (2000), uno de los aspectos distintivos de la investigación cualitativa es el tipo de diseño que en este caso tendrá un carácter inductivo, abierto, flexible, circular y emergente.

El abordaje metodológico que proponemos se aproxima al Interaccionismo Simbólico. Según el planteo de Vallés (2007) -tomando la clasificación que realiza Schwandt (1994)- ubica al interaccionismo dentro de la corriente interpretativista. Concibe que la realidad se construye socialmente en la existencia de un permanente interjuego dialéctico entre subjetividad-intersubjetividad, externalización y objetivación, aprehensión de la realidad social y producción continua de la misma (Berger y Luckmann, 1968).

Se entiende al sujeto como constituyéndose en la interacción social y se afirma que no es posible entender al yo sin el otro, ni a la inversa. Y afirma que los grupos y la sociedad se constituyen sobre la base de las interacciones simbólicas que suceden entre los sujetos al tiempo que las hacen posibles. Nos apoyamos en la perspectiva de Denzin (1992) que según Vallés (2007), toma aspectos del orden ideológico (social, organizacional, institucional, económico, político, etc.) al incluir los procesos de producción y circulación del conocimiento e integra el conflicto y las relaciones de poder como componentes constitutivos y dinámicos de la producción simbólica implicada.

2. Decisiones muestrales

Por tratarse de una muestra no probabilística e intencional, está lejos de buscar una representatividad estadística o cuantitativa (no son probabilísticos), sino de comprensión y de pertinencia, de densidad atribuida en función de los objetivos planteados (Dávila, 1999).

Partimos de algunas premisas del perfil poblacional, a partir de las variadas fuentes consultadas² y la práctica profesional:

- Proviene de trayectorias educativas discontinuas³ (rezago y desvinculación escolar, etc.)
- Los niveles de instrucción de los integrantes del núcleo familiar o de convivencia mayoritariamente no acreditan EMB.

- Proceden de estratos sociales con menores quintiles de ingreso

Para el proceso de elección de los entrevistados se sigue el criterio de homogeneidad respecto a la temática y heterogeneidad respecto a la edad, el sexo, la orientación tecnológica y la actividad ocupacional.

2.1. Delimitación del Universo

Estudiantes de educación pública del plan F.P.B. 2007 actualmente cursando EMB en trayectos I módulos 5 y 6 y trayectos II y III módulos 3 y 4.

Se entrevistaron 25 jóvenes estudiantes provenientes de 4 centros escolares, uno ubicado en Montevideo y el resto en Canelones. 10 estudiantes asisten a dos FPB-C (5 y 5) y otros 15 (4 y 11) a dos Escuelas Técnicas (Ref. Tabla en Anexo). La cantidad de estudiantes en función de las técnicas empleadas se limitó según el criterio de saturación “. . . en la medida que consiga el entendimiento de las homogeneidades, de la diversidad y de la intensidad de las informaciones necesarias para su trabajo” (De Souza, 2009, p. 164).

2.1.1. Ámbito-contexto

Educación Pública impartida por CETP/UTU en centros escolares ubicadas dentro del departamento de Montevideo y Canelones respectivamente. Nivel dos de EMB (según lo define el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) respecto a la estructura de la educación formal contemplada en el Art. 22 de La Ley General de Educación N° 18.437).

El criterio de selección se fundamenta en: identificar dos departamentos y particularmente dos localidades que concentran numerosa cantidad de estudiantes por densidad poblacional y correlativamente matriculados en el plan F.P.B. 2007.

² CETP/UTU, Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística, 2008

³ Se focaliza en aquellos que logran la continuidad frente a la alta tasa de desvinculación (excluyendo la repetición) que se da a medida que avanza el grado. Datos del 2010 señalan que el 40 % de los estudiantes matriculados en el plan, tiene experiencia laboral (Departamento de Estadística de Planeamiento educativo UTU-CETP)

La selección de Escuelas responde al criterio de inclusión -dentro de la oferta educativa general- del plan F.P.B. 2007 desde el 2009 a la actualidad (en el 2008 se origina como experiencia piloto). Esto permite considerar una continuidad en el ciclo y posicionar a los centros elegidos en similar trayectoria de antigüedad respecto a la instrumentación de este plan de estudios. Para el caso que nos ocupa nos interesa que hayan cursado tres módulos o al menos casi dos años de escolaridad bajo este plan. Por otro lado, se seleccionaron también dos tipos de experiencias F.P.B. 2007-C bajo diferentes modalidades de instrumentación. Una donde funciona únicamente un grupo usando los locales de un centro educativo formal (el relacionado con el F.P.B. 2007); y otra situación en un local educativo formal donde conviven conjuntamente otros planes de estudio dirigidos sobre todo a la población joven.

2.1.2. Población

Señalamos algunas características de la población:

Mujeres y varones entre 16 y 19 años (teniendo en cuenta la edad promedio proyectada en el último año).

Jóvenes que cursan F.P.B. 2007 en dos Escuelas Técnicas de Montevideo y de Canelones y en dos locales educativos descentralizados (modalidad F.P.B. 2007-C).

Jóvenes que asisten a cuatro localidades barriales donde se ubican los centros educativos seleccionados.

Estudiantes que cursan los últimos módulos del plan F.P.B. 2007: modalidad de trayecto I módulos 5 y 6 y trayecto II y III módulos 3 y 4 (ambos considerados como último año de CB) y que no dejaron de cursar al momento del trabajo de campo.

Que cursan diferentes orientaciones técnicas (industria, servicios, informática).

2.1.3. Tiempo

De agosto a noviembre del 2013, y en marzo del 2015 (devolución preliminar de primeros resultados de la investigación). Particularmente se tuvo en cuenta los momentos curriculares escolares, sobre todo los períodos de evaluación y promoción de módulo: mitad de marzo (cuando inicia el módulo), principios de agosto (cambio de módulo) y mitad de noviembre (fines de módulo).

2.1.4. Espacio físico

Para el desarrollo de las técnicas se consideró cada caso según la realidad de los establecimientos escolares y las preferencias que expresaba el entrevistado.

Además de prever un lugar físico con cierta privacidad y comodidad, se les preguntó sus preferencias de lugar (salones, dentro o fuera del aula, etc.). Se realizaron las entrevistas en bibliotecas, salas multimedia, laboratorios, cocina, patio, y en salas áulicas. Para la devolución preliminar de la investigación, se convocó a los entrevistados a la Casa INJU (Instituto Nacional de la Juventud) para tratar sus impresiones respecto a los resultados. Los contenidos del intercambio son los que se retoman al final del último capítulo en el bloque “Discontinuidades y aperturas”.

3. Estrategias de proximidad

Esta fase se planificó rigurosamente a los efectos de ajustar el diseño y el cronograma de entrevistas. Primeramente se presentó el proyecto de investigación ante las autoridades competentes del CETP/UTU: el Programa de Ciclo Básico y Planeamiento Educativo. Posteriormente, una vez autorizada la investigación y la intervención en los lugares, se hizo la presentación al equipo de dirección de cada Escuela Técnica y a los referentes de los centros comunitarios escolares. Se buscó presentar la propuesta -según la pertinencia en cada lugar- al equipo de educadores y a los adscriptos. También a otros actores educativos (docentes, administrativos, personal de portería y de servicio). En todos los casos se buscó evitar que la información de la selección del estudiantado pudiera actuar como sesgo para el contenido de lo expresado en las entrevistas. Conforme a los criterios tomados en la muestra, se procedió a hacer una presentación grupal general de las características y objetivos de la investigación.

Se insistió particularmente que no eran de índole curricular ni obligatoria. Este punto fue reafirmado especialmente sobre todo ante algunos comentarios de docentes o personal adscripto y educador que tendían a influir positiva o negativamente para el desarrollo de las entrevistas. “Vino para que la ayuden” (registros de observación en cuaderno de campo (CC⁴), docente, p.4); “Sigo esperando que las educadoras me atiendan para presentarme a los grupos, ya han pasado veinte minutos” (CC, entrevistadora, p.11); “Eso es mucho tiempo para una entrevista, yo hice en Facultad de Humanidades y fueron más cortas, los estudiantes no van a poder”, “No se si van a querer” (CC, educadora, p.15-16)

“Me atiende la adscripta, se disculpa porque están en pruebas y no se acordaba porque el profesor es nuevo y no estuvo en las EDIs en el momento en que se informó de mi visita. Igualmente intenta ver quiénes terminaron la prueba y quieran hacer la entrevista”. (CC, entrevistadora, p. 28)

⁴ Registro de observación en cuaderno de campo (en adelante CC)

“La educadora me recibe, presenta al grupo y mantiene conmigo una entrevista de hora y diez minutos” (CC, entrevistadora, p.30). En algunos grupos -particularmente reducidos a cuatro o cinco miembros- no se logró entrevistar a ningún estudiante.

El carácter voluntario de las entrevistas fue aclarado permanentemente y con insistencia, sobre todo teniendo en cuenta las ventajas generacionales, académicas y profesionales que detentaba la entrevistadora y se expresaban en la presentación.

Esta posición asimétrica podía incidir en la admisión acrítica de la entrevista y en supuestos de obligatoriedad. Una vez aclarado esto con cada grupo y con los interesados se acordaba día y hora para su implementación, se firmaba el consentimiento informado, dando a conocer previamente el encuadre.

En relación al momento, se priorizó que no fueran tiempos de clases curricular dictados por las asignaturas de formación general. Se tendió a que más bien fueran momentos de práctica de taller, donde el contenido de lo trabajado pudiera ser retomado nuevamente sin problemas luego de las entrevistas. También se evitaron momentos de pruebas escritas o de dictado de contenidos nuevos. Esto fue conversado previamente con el docente o educador a cargo del grupo.

La contemplación de todos estos aspectos tuvo impactos en el desarrollo temporal de las entrevistas y en un aumento de la frecuencia del contacto en cada lugar. Pero entendemos que éste era un aspecto central a cuidar si se pretendía minimizar cualquier interpretación de la entrevista como parte de un mandato escolar.

En general hubo receptividad en los grupos de jóvenes consultados.

E incluso en ocasiones puntuales los jóvenes asistieron al centro escolar exclusivamente para el desarrollo de la entrevista previamente acordada más allá de los imprevistos (ausencia de docentes, recreos, etc.).

Por el contrario, la recepción de los adultos a cargo en algunos lugares varió desde una actitud que manifestaba indiferencia, rechazo, hostilidad, curiosidad, o interés. *“Espero que los adscriptos me orienten a la presentación de grupos pero no lo hacen”* (CC, entrevistadora, p 8), *“Quiero saber qué dicen”* (CC, educadora p. 9), *“El día acordado para ir a hacer entrevistas había sala docente y no me avisaron”* (CC, entrevistadora, p. 18), *“La estudiante me dice que la educadora le dijo que no me dejara entrevistar”* (CC, entrevistadora, p. 20), *“La docente me anima a entrevistar a una chica alegando que le haría bien hablar”* (CC, entrevistadora, p. 32).

4. Técnicas

Se previó un criterio de triangulación. Para favorecer la calidad y profundidad en el análisis se utilizó una combinación de técnicas: observación y entrevistas y análisis de documentos del Plan. La entrevista se planteó como técnica principal y la observación y el análisis de documentos como técnicas subsidiarias. Posteriormente para el procesamiento y análisis cualitativo de datos se usó el software MAXQDA.

4.1. Observación

Se utilizó la observación como técnica de contextualización de carácter descriptivo y como estrategia complementaria a las entrevistas. Buscó relevar datos significativos para una aproximación a la dinámica organizacional y al conocimiento del contexto barrial donde se inscribe cada centro. Se tomaron insumos para cartografiar panorámicamente una perspectiva relacional de los actores involucrados, los acontecimientos sucedidos más significativos del momento, los eventos transcurridos a nivel barrial y local, entre otros. Se incluyeron en la observación descripciones y afectaciones de lo “. . . que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los participantes” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010, p. 377). Según la clasificación que estos autores hacen respecto a la observación, elegimos el tipo de observación que plantean como “de participación moderada” a fin de alcanzar una distancia operativa del fenómeno estudiado que nos permita empatizar con los estudiantes sin perder la mirada del rol y la perspectiva del estudio.

4.2. Entrevista

En función del objetivo planteado seleccionamos como central la técnica de entrevista. Ella aporta información relacionada a la reflexión de los jóvenes, en este caso respecto a la realidad que viven: maneras de pensar, de sentir y de actuar, razones conscientes o no, de determinadas actitudes y comportamientos.

Se utilizó la técnica de entrevista semi-estructurada.

En la devolución se usó la entrevista grupal donde se les preguntó respecto a sus impresiones acerca de los resultados preliminares de la investigación. Se elige esta técnica porque el habla queda desdoblada como habla individual y escucha grupal, de manera que predomina el punto de vista personal (Delgado y Gutiérrez, 1995).

La fundamentación del estilo de entrevista se adscribe al objeto de investigación, la edad y características de los entrevistados.

En general el manejo más práctico que hacen los jóvenes respecto al uso del lenguaje, sumado a la distancia asimétrica que supone la técnica, puede contribuir resistencialmente a generar actitudes inhibitorias de un manejo discursivo más abierto.

El contar con una guía orientadora (anexo 4) favorece la indagación de aspectos que no necesariamente se traen espontáneamente, o se presentan superficialmente o como contradictorios y nos permite profundizar sobre ellos.

Según nos acerca Alonso (1999) la entrevista pretende:

. . . a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo

. . . para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible . . .

(Alonso, 1999, p. 228)

El yo de la comunicación de la entrevista es- según este último autor- un yo social, por lo que en ella pueden aparecer los discursos arquetípicos de los sujetos y los grupos de los que emergen. Las entrevistas requieren contextualizarse como proceso comunicacional inscripto en un contexto social, económico, político, cultural más amplio que habrá de considerarse como contexto-texto de ese texto-contexto (contemplando la relación dialéctica e inclusiva que hay entre uno y otro). En este sentido, el discurso se construye situacionalmente por lo que -como señala Vallés (2009)- está sujeto a la combinación de elementos internos que acontezcan durante la entrevista (entrevistado-entrevistador-tema) y elementos externos entendidos como factores extra-situacionales vinculados a la sociedad, a la comunidad o a la cultura.

Por otro lado, Cerrillo Vidal (2009) sugiere la toma de conciencia de la violencia simbólica que representa la asimetría estratégica entrevistado-entrevistador. Esta asimetría se concretiza en la técnica tanto por la ocupación de lugares sociales diferentes (acumulado académico, profesional, generacional, clase social) como por la distribución desigual de la información que detenta cada actor. Preguntarnos y ser conscientes de estos aspectos y minimizar sus impactos nos instó a velar para que no interfirieran sustantivamente en el desarrollo de las entrevistas.

Se aclaró con cada joven entrevistado cuestiones vinculadas a la técnica; se explicaron los objetivos, metodología y cronograma tentativo de la investigación; se explicitaron los riesgos y beneficios y los márgenes de confidencialidad; así como el proceso de devolución de resultados propuestos en la investigación.

Posterior a un primer acuerdo verbal, se firmó con cada estudiante entrevistado un consentimiento informado.

En caso de los menores de 18 años -además y previo a su consentimiento informado- se habló telefónicamente con sus tutores legales con el fin de obtener su consentimiento informado escrito, para efectivizar la participación en la investigación.

4.3. Análisis de documentos

Las técnicas de observación y entrevista también se complementaron con el análisis de materiales documentales (básicamente el diseño y fundamentación del Plan F.P.B.2007).

A la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado . . . A todos estos “textos”, en realidad se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” . . . En este caso, la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1986, citado en Vallés, 2007, p. 120)

5. Devolución preliminar de resultados e intercambio

Una vez terminada la fase de análisis se convocó a los entrevistados participantes a intercambiar sus impresiones acerca de los resultados más significativos de la investigación. Para esta fase se usó la técnica de entrevista grupal. Se los citó en la Casa INJU y se dio lugar a un intercambio de impresiones que se retoman en el desarrollo de las reflexiones finales “Discontinuidades y aperturas”.

CAPÍTULO III- MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN MEDIA, TRAYECTORIAS Y DESVÍOS EN TORNO A LO ESCOLAR

En los dos siguientes capítulos se presentan algunas categorías centrales implicadas en el análisis del fenómeno de la desafiliación y la continuidad escolar y en los significados que las trayectorias escolares adquieren para los jóvenes y en los sentidos que construyen a lo largo de su trayecto educativo.

Los términos significado y razones los usamos desde una perspectiva amplia, a modo de valoraciones y motivos que atribuyen los jóvenes a su continuidad escolar.

La noción de sentidos la restringimos a la posibilidad a que devengan en experiencias educativas.

A lo largo del capítulo actual enfocamos la desafiliación como construcción sociohistórica a partir de las formas escolares (Vincent, Lahire y Thin, 1994) de las que emergen las relaciones pedagógicas (Bordoli, 2015) en los actuales modos de organización de la enseñanza y sus implicancias curriculares (Bordoli, 2006a). Estas nociones las desarrollamos más extensamente en el capítulo IV. Esta postura nos incluye a nosotros mismos como sujetos situados ante y en el análisis del objeto de conocimiento y nos aleja de explicaciones lineales para adentrarnos a la multicausalidad.

Recorremos las categorías de trayectoria escolar y educativa (Terigi, 2007, 2010; Cardozo, 2010) y de desafiliación (Fernández T., Cardozo S., y Pereda C., 2010), 2010) concebidas como constructos escolares ideales, teóricos y lineales en contraposición a la noción dinámica de trayecto (Ardoino 2005).

Realizamos una discusión a partir de la noción de habitus de Bourdieu (2007) –salvando las distancias estructuralistas e interaccionistas- y el concepto de Berger y Luckmann (1997) referido a depósitos de sentidos inscriptos en las instituciones.

Entendemos que el sentido devendrá de ese diálogo entre los habitus y las posiciones sociales de las que los sujetos son emisarios (Bourdieu, 2007); de los sentidos depositados en las instituciones que actúan como modelos orientadores (Berger y Luckmann); y de las elaboraciones que en el relato vayan recreando cada sujeto de la experiencia (Larrosa, 2009).

Hacia lo último proponemos profundizar en el lugar de la práctica discursiva (Batjín, 1999) como lenguaje en acción y su relación con la emergencia de la experiencia.

Las posibilidades de acción y de transformación que la experiencia suscita son las que catapultan a los jóvenes hacia futuros de sentidos novedosos y habitables.

1. La desafiliación escolar como problema

La desafiliación escolar -sobre todo en las juventudes- hoy es considerada un problema. De hecho en nuestro país se declara Constitucionalmente en 1967 la obligatoriedad del Primer Ciclo de Secundaria (CB o EMB) como logro alcanzable dentro de los 15 o 16 años. Algunos autores la definen como:

... una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández T., Cardozo S., y Pereda C., 2010, p. 25)

Si tomamos una visión construccionista del fenómeno decimos que la realidad es producto de construcciones sociales, resultado de una estructura relacional que la ha gestado en determinadas condiciones de historización. De forma tal que la realidad no existe de forma independiente a de nuestra mirada y nuestra forma de acceder a ella (Spink, 2004).

En nuestro país a partir de La Ley General de Educación N° 18.437 del 2008, toda la EM (seis años después de primaria) está planteada como un recorrido escolar obligatorio.

Este anclaje jurídico señala el carácter histórico y cultural, los fines teleológicos y el lugar asignado a los jóvenes que la sociedad adjudica según las edades esperadas para su cursado. También nos evoca el desarrollo que adquirió la forma escolar (Vincent, Lahire, y Thin, 1994) como forma priorizada y hegemónica de socialización y la instalación de una modalidad particular de relación, como lo es la relación pedagógica (Bordoli, 2015). Los autores designan la forma escolar al modo de organización de la enseñanza y de socialización, concebido como producto socio-histórico surgido en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII. En este sentido es que interrogamos sobre las falsas asociaciones entre lo escolar y lo educativo.

La obligatoriedad escolar concebida desde una perspectiva construccionista, nos insta a preguntar por qué es un problema y cómo se llegó a constituir como tal. Es decir, quiénes son los sujetos de enunciación y ¿para quiénes se configura como problema y por qué? Porque como afirma Ibáñez “. . . la realidad no existe con independencia de las prácticas mediante las cuales la objetivamos, y con ello, la construimos. La realidad es siempre “realidad para nosotros”, “realidad desde nuestra perspectiva” (1996, p. 252).

La construcción del problema, se enuncia desde un momento histórico y político, societal, cultural donde se inscribe la mirada de la investigadora.

O sea sujeta al atravesamiento cultural y al desempeño de los roles que detenta a partir de su ubicación dentro de la estructura social. Nuestra condición de sujetos encarnados (Najmanovich, 2005) nos hace ser sujetos sujetados a ciertos lugares específicos de enunciación. Es decir, al ejercicio profesional docente, a la actuación como educadora desde los orígenes del plan F.P.B. 2007 en una UTU ubicada en su barrio de residencia, como mujer adulta de clase media, uruguaya, perteneciente al cuerpo docente de un programa educativo inscripto en la organización CETP/UTU, estudiante de maestría en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de La República en el transcurso del 2012-2014. Y así en una diagramación infinita de condiciones socio-históricas, de componentes de género, de clase, generacionales, profesionales, académicas, étnicas, y otras, que condicionan el recorte teórico-histórico que conforma el objeto de estudio. De manera que el orden social habla en nosotros y nos atraviesa en todo momento y particularmente en este caso, en la mirada hacia el fenómeno escolar por el que también nosotros hemos transitado.

La postura construccionista disuelve la dicotomía sujeto-objeto (Ibañez, 1994) y deja al descubierto el mito de la objetividad y la separación radical ilusoria entre ambos. Para esta perspectiva, no hay separación posible.

Cuando hablamos de desafiliación, lo hacemos ubicados desde una posición dentro de la estructura social e identificamos aspectos que intervienen en la relación pedagógica (Bordoli, 2015) y en las prácticas educativas (Paulo Freire, 1996) vinculados al orden de lo material, organizacional, institucional, social, económico, histórico, político, cultural, etc.

Toda relación educativa supone posiciones e interacciones entre sujeto de la educación, agentes de la educación y el saber (Herbart, 1983), tiene objetivos e intenciones y usa métodos, procesos y técnicas de enseñanza y didáctica. Este tipo de relación y prácticas está configurada históricamente, y sus componentes son altamente interdependientes. Nuestra perspectiva está sujeta a una posición constitutivamente relacional y estructural. En este sentido nos dice Ibañez (2003), no hay objetos naturales, sino productos de nuestro hacer sobre ellos y recíprocamente de ellos sobre nosotros. Por lo que no hay objetos independientes de nosotros, ni nosotros independientes de los objetos que a la vez nos configuran. No hay problema absuelto de nuestra mirada sobre él que no esté mediado por nuestra historia social y personal.

Ningún objeto es neutro y está atravesado por significados e implícitos y la mirada que se aborda, la epistemología y metodologías que lo “desentrañan”, es una mirada de género. . . . Un sujeto de conocimiento es un sujeto con una preconcepción del mundo, no un individuo abstracto, ahistórico e incorpóreo.

Por tanto, la subjetividad está situada y se encuentra tanto en el sujeto como en el objeto, así como en la relación que se establece entre ellos. (Iníguez Rueda, 2007, p. 530)

Desde esta perspectiva sujeto y mundo se definen mutuamente a tal punto que "... nos permite pensar la emergencia sincrónica del sujeto y el mundo en la experiencia contextualizada, corporizada e histórica. . . ." (Najmanovich, 2005, p. 40). "El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino "entre" las cosas, en el intercambio" (p.51).

Desde esta perspectiva la pregunta por la desafiliación escolar nos aleja de los itinerarios de los sujetos para acercarnos a la estructura escolar y a la dinámica relacional que allí se genera. Porque el sujeto -siguiendo a la autora- es un sujeto social "... podemos decir que el sujeto no "es" sino que adviene" y "deviene" en y por los intercambios sociales en los que participa y en cuyo ambiente está embebido" (p.76).

Nos arriesgamos a afirmar que el uso de categorías como repetición, abandono, rezago, fracaso escolar, son cualidades eminentemente relacionales y estructurales. La mirada epistémica está centrada no en las atribuciones del sujeto sino en el "entre" de lo que pasa en esa relación contextualizada que afecta a unos y a otros. De manera que estas formas de nombrar y entender al fenómeno actúan -a la par que responden- sobre su construcción causal.

De esta forma, ante la desafiliación, las miradas son divergentes. Unos dirigen la mirada al análisis del diseño curricular; otros al orden de lo estructural institucional; algunos, a los atributos de los sujetos y sus familias o lugares de origen; otros resaltan otras dimensiones. Aquella explicación que entiende y construye el problema desde una concepción de desvío en contraste con lo normalizado, se inclina por buscar las respuestas en las cualidades de los objetos o sujetos.

Desde una perspectiva sociológica, algunas miradas hacen foco en lo microsocio (el individuo y familia); otras en lo macrosocio (la sociedad nacional y planetaria); y otras en lo mesocio (lo local y organizacional). Según el grado de manipulación de los factores, la literatura clasifica estas diferentes visiones en corrientes accionalistas o agencialistas; y por otro lado en estructuralistas o sistémicas (Fernández, 2010).

De esta manera podemos afirmar que la construcción que tengamos del fenómeno escolar no es neutra ni inocua. Su construcción responde a un modelo explicativo de la realidad.

La postura de nuestra investigación se aleja de determinismos que anulan la agencialidad de los sujetos en términos de ciertos márgenes de elección (limitantes vinculadas al período identitario, a las expectativas en función de costos y beneficios que otorga el pasaporte académico, etc.).

Tampoco niega el peso de los factores estructurales como lo son el capital familiar de origen y la posición de desigualdad en la estructura social. Y a la par considera relevante la singularidad de cada dinámica territorial que marca el peso singular de lo mesosocial (Fernández, 2010). Por eso entendemos que el fenómeno en cuestión responde a un problema complejo, multicausal y pluridimensional.

Pero sobre todo nuestra visión -afiliada a una perspectiva construccionista- pretende alejarse de discursos vigentes que tienden a culpabilizar a los sujetos, a sus familias y/o entornos eximiendo responsabilidad al sistema escolar en esa relación. La cualidad de historicidad complejiza y rechaza (Iñíguez Rueda, 2007) cualquier intento reduccionista de explicación lineal. Una perspectiva construccionista según este autor, es: antiesencialista (es decir concibe a los sujetos y mundo social como resultado y producto de procesos sociales); mantiene una posición relativista (declara que no existe la realidad independiente del conocimiento producido o descripción que hagamos de ella); plantea un cuestionamiento a verdades naturalizadas como tales; afirma una determinación histórica y cultural del conocimiento y resalta el lugar del lenguaje en la construcción social como instrumento de acción discursiva.

2. La linealidad de las trayectorias escolares y los desvíos de la desafiliación

2.1. La trayectoria escolar

A lo largo de los planteos intentamos alejarnos de una perspectiva binaria que reduzca el problema al estar “dentro o fuera” del sistema escolar.

Para analizar la complejidad del fenómeno nos valemos de la noción de trayectoria escolar y educativa (Terigi, 2007, 2010; Cardozo, 2010). La trayectoria educativa es entendida por Terigi, como un conjunto de itinerarios normativos, que en términos ideales en contraposición a los reales, se instalan en la estructura de los sistemas formales de enseñanza.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, unas trayectorias teóricas que expresan itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2010, p. 103)

De manera que estos itinerarios están regulados por un sistema escolar que pauta formas y ritmos de progresión temporalizados de forma anual. Para Cardozo, (2010) esta noción privilegia una mirada de las trayectorias escolares por sobre los estados educativos.

Estos itinerarios normativos

. . . están concebidos como una serie de recorridos organizados jerárquica y temporalmente que definen los caminos por los que se espera que los estudiantes avancen en sus carreras escolares, y aún más, los ritmos con que se espera que lo hagan. (p. 67)

La temporalidad lineal de las condiciones de enseñanza y aprendizaje es lo que Terigi denomina cronosistema escolar. Es decir, una forma de regulación del tiempo de enseñanza y aprendizaje que se expresa en algunas constantes: una correlación de año según el nivel de graduación; la segmentación de la jornada y año escolar en unidades uniformes; la agrupación de los sujetos conforme a edades comunes bajo la suposición de un punto de partida homogéneo; así como otras.

Esta invariancia se sostiene bajo supuestos de una cronología estándar de premisas didácticas y pedagógicas de aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2008). De manera que el sistema escolar preescribe un ingreso escolar a cierta edad y su avance está previsto se efectúe dentro de itinerarios escolares homogéneos y lineales ya establecidos. Es decir, se espera un avance grado a grado conforme a las transiciones de niveles y tiempos de duración de una cohorte escolar.

Además del tiempo como factor regulador, la trayectoria escolar está compuesta por eventos académicos concatenados que van definiendo distintos status educativos para quienes los alcanzan (Cardozo, 2010).

A diferencia de Terigi (2010), Cardozo (2010), introduce en la definición la diferenciación entre lo escolar y lo educativo. La trayectoria escolar para él, se presenta ligada a fenómenos y eventos académicos de acreditación consensuados.

Esta precisión nos ayuda a entender la sinonimia que muchas veces se establece entre lo escolar y lo educativo. Una analogía que se presenta naturalizada pero que claramente responde a la hegemonía del primero. En el desarrollo de esta investigación insistimos en que lo educativo excede a lo estrictamente escolar. Usamos el término trayectoria escolar para evitar estas falsas equivalencias.

Siguiendo con la noción de trayectoria, y desde una perspectiva sociológica se le atribuyen a ésta tres componentes: eventos, tiempos y lugares (Cardozo, 2010).

Esta tríada diagrama un diseño normativo escolar “ideal” de forma tal que todo lo que se salga de su margen se verá como “desviación”.

Por lo tanto la alteración de la matriz normativa se vuelve un indicador de medición. Así se identifican como eventos de riesgo: el abandono, rezago (o sobre edad o extra edad), repetición, ausentismo, deserción, etc.

Señalando la ambigüedad terminológica del uso indistinto que se hace en materia bibliográfica, varios autores -Fernández T., Cardozo S., y Pereda C., (2010)- diferencian sociológicamente estas categorías según se trate de eventos o estados.

Dentro de los que refieren a eventos académicos ubican el abandono y el ausentismo.

Dentro de los estados y cuando se trata de una continuidad en el tiempo, es decir dos decisiones en años sucesivos de no matricularse, ubican a la desafiliación (Cardozo, 2010).

Lo que supone que para identificarla se requiere de estudios longitudinales de cohortes escolares. No obstante para estos autores, los eventos y los estados están mutuamente implicados. Si bien los eventos académicos puntuales responden más bien a lecturas y claves administrativas contables escolares, cobran relevancia en tanto preludian itinerarios académicos que estarían culminando en la desafiliación escolar. “. . . la opción de no matricularse o la decisión de abandonar las clases luego de registrar inscripción, constituyen buenos predictores de la situación académica en los años posteriores, incluidas las chances de acreditar la EM” (Cardozo, 2010, p. 75).

2.2. La desafiliación escolar

Desde una perspectiva sociodemográfica, Fernández, Cardozo y Pereda (2010) -a partir del enfoque de Robert Castel, (2000) y los estudios de protección e integración social- desarrollan el concepto de desafiliación y abren nuevas preguntas en relación a la constitución del fenómeno como problema. Volvemos sobre la definición.

... es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández T., Cardozo S., y Pereda C., 2010, p. 25)

Los elementos que hacen de este estado una condición de riesgo, son a su entender: la etapa generacional entendida como período de transición a la adultez, el estado de vulnerabilidad social, y la pérdida de expectativas de bienestar futuro.

Con respecto al primer componente vinculado al corte generacional se ha comúnmente asociado la juventud al período transicional hacia el mundo adulto. Coincidimos que ella requiere una atención particular en la medida que es una etapa de transformación identitaria.

Los cambios psico-biológicos, la pubertad y la capacidad productiva y reproductiva, son algunos rasgos que caracterizan la construcción de este período.

Pero más allá de su relevancia la entendemos como fase en sí misma como plantea Krauskopf (2003), porque la visión transicional la deja sujeta al mundo adulto como principal referencia consolidada de desarrollo. La ubicación transicional entre la niñez y la adultez, corre el riesgo de ubicarla solamente en referencia a estas otras dos, destacando la falta y debilitando su condición de sujetos sociales. Esta perspectiva, nos dice la autora, refuerza una visión problemática de esta etapa sobretodo vinculada al lugar que adquiere en este período la salud sexual y reproductiva.

Nos ubicamos en una perspectiva que concibe a la juventud como construcción socio-histórica habitada por múltiples juventudes. Esta cualidad la constituye en sujeto múltiple (Krauskopf, 2003) y nos ubica en un panorama de gran diversidad que impone la pertinencia de hablar de juventudes y no de juventud. Siguiendo a la autora reconocemos en los jóvenes más que actores en transición, sujetos con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente y aportar al desarrollo colectivo.

A este período -en el contexto de nuestra cultura occidental- se la ha conferido un tiempo de moratoria. Este tiempo destinado a las nuevas generaciones pretende asegurar las condiciones de circulación del legado cultural de nuestra sociedad. Consiste en el plazo concedido socialmente por el orden de lo familiar, de lo institucional, de lo estatal para que el joven pueda formarse sin tener que hacerse cargo de sí o de otros. Esta condición es vista como un derecho que bajo el amparo jurídico adquiere un rango de obligatoriedad que pretende garantizar socialmente el recorrido educativo del joven para que acceda a un status académico.

Con respecto al segundo componente de la definición manejada -más allá de los términos obligatorios- se señala la voluntad del sujeto respecto a la continuidad de la trayectoria escolar (dos decisiones consecutivas de no inscripción). Este acto volitivo alude a una posición que se ocupa y que decide potencialmente ocuparse en el interés por constituirse en sujeto de la educación (Núñez, 2008). Pero también advierte la cualidad implícita de moratoria ya que toda ocupación es producto de un inter-juego de posiciones sociales dentro del campo social (Bourdieu, 1997). Dichas posiciones responden a dinanismos de adjudicaciones y asunciones sociales. Por lo tanto nos reenvían a la función del Estado como garante de derecho y los efectos de su ejercicio sobre los sujetos y sus lugares.

Por último la definición exalta la función de ligazón social fuertemente adjudicada a lo escolar. La explícitamente pedagógica queda relegada a un segundo plano al punto de omitir su mención o bien de fusionarla con la protección social (asociada a los mandatos de protección y cuidado como ser alimentación, salud, contención).

Este corrimiento de lo pedagógico tiene efectos sobre las representaciones acerca de los sujetos pedagógicos (Bordoli, 2006a).

Algunas investigaciones y discursos educativos defienden una ecuación lineal entre origen social y desafiliación escolar. Sobre algunas trayectorias en primer año de CB se afirma que “. . . casi 9 de cada 10 alumnos de los que se desafilian están “condenados” por su condición social de origen, lo que significa que no se logra revertir la situación de partida” (Verocai, 2010, p. 98). Esta cadena de equivalencia discursiva entre el origen social de los estudiantes y la sospecha de que logren satisfactoriamente alcanzar el nivel de aprendizaje esperado, tiene un correlato pedagógico profético. Los estudiantes son previamente visualizados desde la duda de su capacidad aprendiente, de manera que terminan augurando sus “fracasos escolares” (que son anticipadamente construidos por los adultos y docentes). De esta forma el discurso educativo que sostenía el lugar de la escuela como un tiempo y espacio común de inscripción cultural, de movilidad social, promotor del desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos (Bordoli, 2006a; Martinis, 2006) pierde su efecto igualador e igualitario, e instala el discurso de la diversidad en clave de desigualdad. Para este discurso, la capacidad aprendiente (ligada a la carencia) del estudiante, está sujeta al enclave social y económico de procedencia de sus familias de origen. Es así -afirman los autores- que se corre el riesgo de agudizar la desigualdad hacia los sectores enclavados en contextos de pobreza y exclusión social.

La ecuación pobreza, vulnerabilidad social y desafiliación, produce efectos pedagógicos nocivos que sospechan sobre la condición de educabilidad de los sujetos. Y esto no es secundario cuando el plan F.P.B. 2007 -objeto de la investigación- es producto de una política educativa inclusiva donde su perfil estudiantil proviene de sectores sociales que en su mayoría cuentan con los menores quintiles de ingreso. A esta condición, se le agrega el haber transitado por trayectorias académicas adversas, asociaciones que para muchos son condición limitante para el aprendizaje.

Ahora bien, esta insistencia en las redes de protección social nos lleva a nuevas interrogantes. Es decir, cuáles otras fuentes de protección social -que excedan a la esfera escolar- estamos ofreciendo como sociedad a nuestros jóvenes. Y paralelamente qué otras formas de transmisión pedagógica pueden ir emergiendo como válidas.

Pero también en su reverso la afirmación silencia la pregunta sobre la des-ligazón que justamente se pueda gestar o reforzar dentro de la dinámica escolar. Es decir, en qué medida la inclusión dentro de su estructura no contribuye a naturalizar otra serie de desigualdades y exclusiones.

Coincidimos con los autores que el retiro de la concesión social como moratoria es la que condena a los jóvenes a transitar por territorios de vulneración de derechos. Y que el acceso a un status académico es -a modo de herramienta (capital cultural)- un instrumento de poder en la ubicación dentro del espacio social.

Pero no adherimos a que este tránsito se asocie a un estado de vulnerabilidad de carácter estático o esencialista. Porque tampoco el tránsito por lo escolar asegura condiciones de igualdad cuando instala otras desigualdades. Y porque inclusive las desigualdades son dinámicas (Dussel, 2007) y no solo estructurales (además de las sociales y económicas están las culturales, de género, organizativas, comunicacionales, etc.). E incluso podemos peligrosamente trasladar esa posición social vulnerable (Fernández T., Cardozo S., y Pereda C., 2010) hacia la condición humana de los sujetos calificándolos de “vulnerables”.

Más que una mirada atrapada en el andar de los sujetos, la queremos extender al suelo de lo social como punto de filiación simbólica y de integración al campo de lo común. Y para esta tarea es el terreno de lo educativo -restringido hoy a la forma escolar- el que al parecer hace a la ligazón social, a nuestra condición de herederos de humanidad.

Educar es, precisamente promover lo humano y construir humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. (Meirieu, 2001, p. 30-31)

El problema se constituye cuando ese campo de lo común se ha fragmentado a tal punto que para algunos sujetos se les ha cercado el tránsito.

Por esta razón, el decidir -o simplemente aceptar- privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano. (p. 30-31)

El piso compartido -ese suelo social que actúa como apoyatura humana en nuestra identidad de “sujetos hablantes” (sujetos políticos)- no es transitable para todos por igual. Para varios sectores de la sociedad se les ha recluso y desprovisto de condiciones que habiliten el desarrollo personal y familiar. Ahí es cuando se constituye como problema. Y simultáneamente lo es, cuando la diferenciación de pisos sigue generando precipicios sociales para un encuentro imposible entre sujetos en ubicaciones tan desiguales.

Incluso y sobre todo cuando el tránsito por lo escolar se convierte en un recorrido tortuoso que bajo el lema de la igualdad somete a una mayor desigualdad a quienes lo transitan. Esta tortuosidad, al decir de Frigerio (2013), no solo es resultado de un pasaje sumamente "doloroso, sino también es pérdida de significancia y sentido.

Si la educación es una necesidad de las sociedades, o que hace humanos a los sujetos, un *derecho de los sujetos* y los sistemas educativos que proponen los Estados tienden a hacer obligatorios cada vez más años de escolaridad, queda claro que esta *obligación de lo escolar* conlleva el deber de los Estados de proponer, para ese "pasaje exigido para todos" algo que no sea una insignificancia. De serlo, la educación perdería el carácter de derecho y se pondría en riesgo la legitimidad de la obligación de la escolaridad, porque nadie puede estar obligado a pasar tiempo de su vida en situación de malestar, frustración, pérdida o superficialidad. (p. 327)

En síntesis y según la noción manejada, la desafiliación escolar estaría signada por la falta: de acreditación escolar, de expectativas de bienestar de futuro, de protección social relacionada al campo de lo educativo.

Por oposición la filiación escolar quedaría asociada a un valor agregado, a un beneficio o ganancia que reafirma la hegemonía del sistema académico y su diagrama de trayectorias.

La definición nos es útil para preguntarnos por el reverso que trae la carencia. Es decir qué otras trayectorias podrían estar componiéndose para la adquisición de los beneficios mencionados.

3. De la predictibilidad de las trayectorias hacia el devenir de los trayectos

La investigación pretende hacer foco en rescatar las voces de los jóvenes estudiantes respecto a las razones y sentidos que construyen a partir de su permanencia en la trayectoria escolar.

En un sentido amplio, la noción de trayectoria que nos acerca Bourdieu (1997) -si bien es conocido dentro de una corriente reproductivista- nos permite aproximar hacia la noción de trayecto. Para él la trayectoria es "...la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (p.82). Está ligada a ubicaciones, a posiciones ocupadas por un agente o grupo en un espacio en movimiento. La movilidad que da la idea de posición nos es útil para ubicarla dentro de una referencia relacional y espacial, a modo de "entre" lo personal-colectivo-social.

No obstante la palabra trayectoria etimológicamente nos remite a una linealidad cuasi mecánica -propia del pensamiento moderno- que nos aleja de la multidimensionalidad y complejidad. De hecho Terigi (2010) destaca la fuerza abstracta de esta representación cuando habla de trayectorias teóricas en contraposición a las reales.

Según el Diccionario de la lengua Española (2001), la palabra trayectoria del fr. *Trajectoire* se define como:

1. f. Una línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve y más comúnmente la que sigue un proyectil.
2. f. Curso que a lo largo del tiempo sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

De manera que en ambas definiciones se resalta la acción propulsora por una energía de orden externo sobre un recorrido previsto de antemano. El término trayecto entendemos introduce la ruptura de esta clave lineal asociada a la palabra trayectoria. Por el contrario destaca la presencia de un sujeto por sobre la presencia del recorrido.

Cuando pienso en trayectoria, no hay sujetos; cuando pienso en caminantes, en camino, hay verdaderamente sujeto. El acompañamiento y el camino van juntos, allí hay sujetos. En la trayectoria no. Si una trayectoria se interrumpe sin llegar a lo programado, generalmente es un fracaso. Un camino, en cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro. (Ardoino, 2005, p. 33)

En la noción de trayecto, objeto y sujeto están indisociablemente contenidos. En este caso la referencia que hace el autor es al par camino-caminante. Justamente es durante el caminar donde caminante y camino devienen juntos como cambio, como alteración.

En el trayecto educativo del joven convergen y divergen varios recorridos que no están formateados ni sujetos a velocidades, tiempos, longitudes o extensiones homogéneas y que pueden conducir asimismo a la meta. Y no necesariamente están apellidados como escolares, porque el trayecto excede la forma escolar. De ahí la importancia del tiempo y de los acompañantes a modo de partenaires -dice el autor- que acompañen el recorrido.

El trayecto nos aporta una mirada a la singularidad, al movimiento y al devenir del sujeto pero no aisladamente sino en un caminar colectivo. Este está inscripto dentro de un escenario de posiciones respecto a los otros (docentes, pares, educadores, adultos, etc.) dentro de estructuras sociales, políticas, económicas, institucionales que provocan cercanías y distancias.

4. Entre habitus y depósitos. La búsqueda de sentidos.

¿Cuáles son los sentidos que construyen los jóvenes acerca de su pasaje por la EMB?

La pregunta por los sentidos nos reenvía al espacio intermedio de su construcción: a la dimensión de lo macro estructural de los dinamisismos económicos, políticos y sociales (que a la par lo gestan, cuestionan y legitiman) y al plano de lo microsocioal propio del campo interaccional y personal.

Desde una mirada interaccionista Berger y Luckmann (1997) afirman que los grupos y la sociedad se constituyen sobre la base de las interacciones simbólicas de los sujetos al tiempo que la hacen posibles. Es decir, las personas interactúan a partir de los significados que objetos y personas tienen para ellas, según expectativas y propósitos (a partir de los símbolos) que hacen suyos y que son producto de la interacción social.

Desde esta perspectiva los sentidos de la continuidad escolar emergen, se construyen y adquieren significación a partir de las relaciones que se suceden en la dinámica del centro escolar. En estas transacciones relacionales se generan expectativas y motivos que se interiorizan como propios, de manera que algo del orden social queda inscripto en el plano personal. Para estos autores, el sentido sobretodo es una forma compleja de conciencia adquirida en la socialización del sujeto.

El sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individuado en un cuerpo y ha sido socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo, la sociedad y la constitución histórico-social de la identidad persona son características de nuestra especie. . . (Berger y Luckmann, 1997, p. 3)

Desde nuestra perspectiva nos alejamos de entender el sentido como representación social.

Por otro lado, Bourdieu (1997, 1999, 2007) -contrariamente a Berger y Luckmann (1997)- va a oponerse a reducir el campo social a un contexto de conciencia interaccional sino que:

Es el espacio, relativamente estable, de la coexistencia de los puntos de vista, en el doble sentido de posiciones en la estructura de la disposición del capital (económico, de la información, social) y los poderes correspondientes, pero también de reacciones prácticas a ese espacio o representaciones de ese espacio, producidas a partir de esos puntos mediante los habitus estructurados y doblemente informados por la estructura del espacio y la de los esquemas de percepción que se le aplican. (1999, p. 241)

El concepto de habitus que introduce el autor, intenta hacer de bisagra entre estructuras objetivas (la de los campos sociales) y estructuras interiorizadas, integrando ambas tensiones: la posición en la estructura y los esquemas de percepción y acción de los agentes. De manera que para el autor, el agente no es del todo sujeto de sus prácticas o estrategias (en el sentido de protagonismo consciente y autónomo) como erige el subjetivismo; ni sus acciones son sólo consecuencia de condicionamientos de causas externas (estructuras) en las que se asienta el objetivismo.

Así nos acerca un modelo comprensivo de cómo la sociedad se reproduce a sí misma y cómo lo social se inscribe en el cuerpo de los sujetos. “El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Las propias estructuras del mundo están presentes en las estructuras (en los esquemas cognitivos) que los agentes utilizan para comprenderlo. . .” (Bourdieu, 1999, p.199).

El cuerpo humano es el que permite esa cualidad dialógica afectiva con el mundo, y a su vez está altamente expuesto a lo material y lo simbólico. Está compuesto por dos elementos centrales interactuantes: esquemas de acción que se ponen en juego; y esquemas de pensamiento (creencias, sistemas de percepción) referidos al sentido práctico.

. . . cada agente tiene un conocimiento práctico, corporal de su posición en el espacio social, un sentido de su lugar (actual y potencial) convertido en un sentido de la colocación que rige su propia experiencia del lugar ocupado, definido absoluta y sobre todo, relacionalmente. (1999, p. 241)

Tomado como analizador social, el cuerpo habla en este caso a través de los jóvenes estudiantes que, con más de quince años, no han culminado la educación obligatoria. Sus cuerpos actúan como emisarios de sus trayectorias escolares y de las transacciones afectivas vividas en su transcurso. El orden social se internaliza en sus cuerpos bajo la forma de hábitos.

Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente más o menos dramática pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y más precisamente a las transacciones afectivas con el entorno social. (1999, p.186)

El habitus sería ese cuerpo historizado, socializado, que responde a determinadas condiciones históricas y sociales desde donde se ha construido.

El lugar que ocupan estos estudiantes en la sociedad, la mención que se hace de ellos en el plan F.P.B. 2007, es un lugar relacional a modo de cuerpo social que a la vez orienta las acciones de los sujetos individualmente.

“ . . . los agentes están dotados de habitus incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas; estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico. . . ” (1999, p. 183).

Involucran un grado pre-reflexivo internalizado a partir de determinadas posiciones dentro del campo y distribuciones desiguales del capital.

La relación entre las posiciones sociales (alusivas a la inscripción dentro del campo de la estructura social) y las disposiciones (habitus), son las que explicarán las prácticas y elecciones que los sujetos (para él agentes) vayan realizando en los diferentes ámbitos de su vida.

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas... pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias. . . las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje. . . como signos distintivos. (Bourdieu, 2007, p. 20)

En este caso la pregunta por las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes del F.P.B. 2007 -según el autor- convoca a comprender los habitus involucrados que explican las razones de su continuidad escolar.

Es decir, las elecciones que los jóvenes realizan acerca del tipo de curso, la orientación tecnológica y la institución que eligen o las que rechazan, serán afines a las disposiciones (habitus) referidas a su ubicación dentro del campo social. Esos habitus provocarían las tendencias de elección que tienen que ver con las estructuras sociales internalizadas y los recorridos biográficos familiares y sociales donde se inscriben.

Por otro lado, desde el interaccionismo simbólico, Berger y Luckman -según Solís, 2004- no darían cuenta justamente de las condiciones materiales que intervienen en la producción de sentido, es decir de las históricas, las estructurales y sociales. Y reciben las críticas de quedar atrapados en una mirada micro interactiva. No obstante, en la mención relacional que para ellos adquiere la experiencia al compararla, habría a nuestro entender, un componente estructural internalizado.

. . . El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre varias experiencias. . . Generalmente, cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, un esquema de experiencia, una máxima, una forma de legitimación moral, etc. obtenida de muchas experiencias y almacenados en el saber subjetivo o tomado de las reservas o acumulaciones sociales del conocimiento. (Berger y Luckmann, 1997, p. 4)

Para ellos el sentido emerge de las relaciones intersubjetivas pero también resulta de ese diálogo entre los depósitos históricos de sentidos objetivados que actúan sobre los sentidos subjetivos⁵.

. . . Las acciones del individuo son moldeadas por el sentido objetivo proveniente de las reservas sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento. En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivamente y con proyectos individuales de acción. (Berger y Luckmann, 1997, p. 10)

Son las instituciones las que albergan depósitos de sentido (Berger y Luckmann, 1997) que también moldean las acciones del sujeto, en este caso a través de las instancias de socialización. Las instituciones a través de los depósitos de sentido, orientan y naturalizan la acción de los sujetos en el desempeño de los roles incorporados en su vida cotidiana.

Proporcionan modelos probados a los que la gente puede recurrir para orientar su conducta. Al poner en práctica estos modos de comportamiento “prescritos”, el individuo aprende a cumplir con las expectativas asociadas a ciertos roles: por ejemplo, los de esposo, padre, empleados, contribuyente, conductor de automóvil, consumidor. (p. 30)

El proceso de internalización para ellos, se sucede en la socialización primaria, donde se sientan las bases de la personalidad, y después en la socialización secundaria dirigida al ejercicio y desempeño de los roles sociales, ciudadanos, laborales, etc. Siguiendo el pensamiento de los autores, el orden social se internaliza de forma que “Las estructuras de la sociedad se transforman en estructuras de la conciencia . . . la manera en que piensan, sienten y se conciben a sí mismos se ciñe a la conducta propia de su rol” (Berger y Luckmann, 1997, p. 31). Esta acción de las instituciones se vehiculiza a través de la vida organizacional.

La institución educativa⁶ a través de la organización escolar actuará como aparato simbólico de socialización secundaria. En este caso, la pregunta por el sentido objetivado (Berger y Luckmann, 1997) que detentan las instituciones educativas, entra en diálogo con los contenidos en las experiencias que ha vivido el estudiante, en la forma en que se le ha asignado-asumido su rol a lo largo de su trayectoria escolar.

⁵ La frontera entre lo subjetivo-objetivo como decíamos, es netamente ilusoria ya que ambas categorías se configuran mutuamente. Utilizamos restrictivamente estos términos a los efectos de resaltar o bien la dimensión estructural o más micro a la que aludamos, aunque reiteramos entendemos que están genealógicamente imbricadas.

⁶ El desarrollo del concepto institucional y su análisis nos llevaría a otros derroteros que no se pretende explorar desde esta investigación.

De manera que son las instituciones las que “. . . median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos en la sociedad.

A través de estas instituciones los individuos contribuyen activamente a la producción y al procesamiento de la reserva social de sentido” (p. 40).

Las instituciones intermedias con raíces locales, serían las que –actuando a través de las organizaciones- habilitan la agencia transformadora del sujeto evitando dejarlo en un lugar pasivo. Las organizaciones -que son su materialización- son las que hacen posible la reproducción pero también la posibilidad de cambio en la gestión y procesamiento de los sentidos para los que fueron creadas.

Graciela Frigerio (2013) nos advierte que las organizaciones se han apropiado de forma prepotente del sentido institucional (tomado como fin último) y ya no pueden dar cuenta del sentido original para el que fueron creadas. Esta pérdida de sentido resquebraja toda la estructura de expectativas recíprocas y mecanismos de asunción y adjudicación de roles que preservan las instituciones.

. . . la escuela ya no es una máquina social cuyo sentido, situado en la “cima”, se propaga y se transforma en “personalidades sociales” a través de ritos y roles”, sino que, por el contrario, ese sentido se ha vuelto problemático e “inmanente”, es decir, es fabricado por los mismo actores en el curso de sus experiencias y relaciones. (Dubet y Martucelli en Tiramonti y Minteguiaga, 1998, p. 102)

Esta noción nos reenvía hacia la idea de trayecto (Arduino, 2005) que hacen los sujetos en su itinerario educativo mientras van construyendo sus propios sentidos en diálogos con los históricos, los actuales y los emergentes. El trayecto es entendido como lugar de experiencia porque es lugar de encuentro de todas estas dimensiones. En él se procesan las tensiones de lo mandado hacia la institución escolar (en su función de enseñanza del legado del saber); y los sentidos que los propios sujetos van construyendo en ese recorrido personal que se encarna en experiencias educativas (Skliar y Larrosa, 2009) que van más allá de lo escolar.

En síntesis, el sentido que vayan construyendo los jóvenes respecto a su continuidad escolar devendrá de ese diálogo entre los habitus y las posiciones sociales (biográficas y familiares) de las que son emisarios (Bourdieu, 2007); de los sentidos depositados en las instituciones que actúan como modelos orientadores (Berger y Luckmann, 1997); y de los sentidos que cada joven vaya construyendo durante el relato de su experiencia particular y contingente a lo largo de su trayecto.

En el “entre” permeable y configurante de continente y contenido, “subjetivo-objetivo”, “estructura y agencia” es donde el sujeto construye las referencias de sentido.

Esta perspectiva pone en cuestión las divisiones ficticias entre un “adentro afuera, sujeto-objeto, subjetivo-objetivo” y afirma la mutua constitución de los fenómenos que hacen del sujeto un ser eminentemente social y por ende relacional.

5. Sujeto del lenguaje, sujeto relacional, sujeto de la experiencia

La pregunta por el sentido, como construcción histórica, nos señala el carácter situado de todo fenómeno sociolingüístico. En este caso nos conduce hacia el terreno de lo escolar y cómo su trama relacional ha impactado en su producción. Porque el sentido “. . . no es una actividad cognitiva intraindividual sino una práctica social dialógica que implica el lenguaje como fenómeno sociolingüístico” (Spink, 2004, p. 42).

El dialogismo (representado en Bajtín, 1999) retoma -como corriente exponencial del lenguaje en acción- su papel interactivo y contextualizado. Toda acción comunicativa para el dialogismo será referida no tanto al orden de lo individual o intra-mental (Orlando, 2006) sino a expresiones socio-interactivas, que remiten a un carácter eminentemente social (Spink, 2000). Y por esto mismo adquiere una envergadura política y ética.

Las prácticas discursivas como enunciados que se suceden en un “aquí y ahora” responden simultáneamente a otras temporalidades y contextos. “. . . Tales dimensiones o recursos contextuales . . . contemplan la doble dialogicidad relativa a la situación local o inmediata, por una parte, y a las tradiciones socioculturales existentes, por otra” (Orlando, 2006, p. 22). En estas prácticas discursivas convergen y emergen los elementos de la estructura y agencia de los sujetos ya que todo enunciado es una respuesta que remite a un otro con el cual uno se comunica (Bajtín, 1999). La condición de constituirnos como seres sociales hace que “yo” nunca sea monólogo y siempre necesariamente implica un “vos, un nosotros, un ellos”.

El éxito del actor en mantener una autonarración dada depende fundamentalmente de la voluntad de otros de seguir interpretando ciertos pasados en relación con él. En términos de Shapp (1976) cada uno de nosotros, está “tejido” en las construcciones históricas de los otros, de la misma forma que ellos están a las nuestras. Como le sugiere esta delicada interdependencia de construcciones narrativas, un aspecto fundamental de la vida social es la red de identidades recíprocas. Puesto que la propia identidad se puede mantener solo en la medida en que los otros desempeñen su rol apropiado de apoyo, y puesto que a su vez a uno se le exige que cumpla roles de apoyo en sus construcciones, en el momento que cualquier participante decida renegar, amenaza el arreglo de construcciones interdependientes. (Gergen, 2007, p. 182)

De manera que la forma en que los estudiantes dicen de sí mismos aparecen esos “otros” presentes y ausentes que han sostenido y entretejido sus prácticas discursivas. Estas adquieren una cualidad responsiva respecto a las voces internalizadas de numerosos interlocutores históricos que “hablan” en ellas.

En realidad, un acto discursivo, o más exactamente su producto el enunciado, no puede ser reconocido como fenómeno individual en el sentido exacto de la palabra ni puede ser explicado a partir de las condiciones psicológico-individuales o psico-fisiológicas del sujeto hablante. El enunciado tiene carácter sociológico. (Volóshinov/Nickoláievich, 2009, p.132)

El carácter de todo enunciado no solo involucra la dimensión del contexto inmediato y el macrosocial que lo sostiene y produce, sino también diferentes temporalidades convergentes (el pasado de las voces históricas que se personifican en las sociales-biográficas).

Por eso la experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada en cierta medida como proceso de asimilación (más o menos creativa) de palabras ajenas (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo los literarios) están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. (Bajtín, 1999, p. 23)

El autor afirma que la práctica discursiva es lenguaje en acción porque tiene un carácter respondiente. Este nos conecta con la polifonía de voces sociales internalizadas a modo de voces del pasado que para Bajtín (1999) se activan y reeditan en el marco comunicacional. Voces que al decir de Berger y Lukmann (1997) dialogan en las instituciones que gestionan los depósitos históricos de sentido en su intento de preservarlos.

De manera que en el desarrollo de los relatos de los estudiantes, se presentifican elementos multi-temporales que hacen por un lado –como retomamos en el siguiente capítulo- a la historia de la propia institución educativa y al lugar socio-político de la impartición de la enseñanza técnica y la coyuntura actual de la EM en nuestro país. Y conjuntamente intervienen y se enhebran las experiencias familiares y biográficas vividas a lo largo de su trayecto educativo y escolar.

Otros tiempos, otros lugares, otros sujetos de interlocución que son recreados y puestos en diálogo en el decirse. Por lo tanto los sentidos que construyen los estudiantes en términos de por qué continúan la escolaridad, nos orientan hacia un camino poblado de múltiples temporalidades y espacialidades habitadas por sujetos, relaciones y contextos. Y desde ahí nos trasladan al terreno de lo cualitativamente singular que caracteriza a la experiencia.

“Situarse ante la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010 p. 23).

Otro rasgo que adquiere la experiencia, es su proceso de devenir en el propio acto de enunciación. Su gestación se da durante el relato de la práctica discursiva. Por ello, Larrosa (2009), Skliar (2007), Berger y Luckmann (1997), Contreras y Pérez (2010) rescatan el papel del lenguaje en la emergencia de la experiencia. Porque es desde nuestra identidad y condición humana de interlocutores donde la experiencia se vuelve existencia. De manera que para que se genere experiencia ha de relatarse, contarse. El sentido que se le otorga durante el relato es el que vivifica y genera la experiencia como tal, por eso decimos que las condiciones de su producción son las que la hacen posible.

Afirmamos que el valor de la experiencia es que impacta en el sujeto. No hablamos de la experiencia sin hablar del sujeto de la experiencia (Larrosa, 2009). Pero no es para caer en una perspectiva intimista porque para poder encontrarnos con los sujetos de la experiencia han de haber habido condiciones que lo hayan habilitado como sujetos de la educación. Violeta Núñez (2008), y Pablo Martinis (2006) nos acercan la noción de sujeto de la educación atada a las condiciones de su producción. Es un lugar que se le adjudica al otro al reconocerlo como un semejante de la misma especie, como un humano, como sujeto de la palabra y por ende sujeto de diálogo.

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. (Núñez, 1999, p. 14)

Por eso el acto educativo se vuelve acto político (Frigerio, 2005) en tanto gesto de volver disponibles para todos los sujetos -como parte de lo común- las herencias culturales. Es una posición ofertada y adjudicada -afirma la autora- y por ello posición plausible de acceder y de recibir. “La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo” (Núñez, 1999, p.46). Esta relación está mediada por un legado (bienes culturales) considerado como una herencia valiosa a ser transmitida. Este legado y su circulación es lo que particulariza a la relación pedagógica y asigna los lugares de tramitación de la herencia (sujetos de la educación, agentes de la educación).

De forma tal que la condición de estudiante, tendrá que ver con las ofertas recibidas y con las condiciones de producción que lo hicieron posible. Y estas condiciones están vinculadas a un lugar, a una posición ofertada y sostenida por los adultos en este caso como agentes de la educación. Y también por una asunción y aceptación de ese lugar entendido como algo del orden de lo valioso (Núñez, 1999).

De manera que la historia de los trayectos del sujeto estará habitada de múltiples o especulares visiones que haya ido construyendo a partir y en diálogo con los lugares asumidos y adjudicados en su calidad de estudiante.

Ambas definiciones incluyen la capacidad responsiva del sujeto de la educación en tanto puede consentir o dimitir de ese lugar, recibir o rechazar su posición. “El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social” (Núñez, 1999, p.46).

La cualidad responsiva (Bajtín, 1999) ante esas voces que emiten los lugares adjudicados (institucionales, sociales, familiares, etc.) devendrá en diferentes razones que los estudiantes elaboren durante su relato acerca de por qué mantienen una continuidad escolar. La definición nos presenta algunas claves para el análisis.

Por un lado la condicionalidad de la existencia de un lugar donde se “ofrezca” algo a modo de don (Frigerio, 2005) que se otorga por derecho y no por deuda. Ser heredero no es lo mismo que ser deudor, nos aclara la autora. Es decir que los estudiantes del Plan son herederos y merecedores de ese legado sin tener que conquistar un derecho que ya les corresponde. Por otro lado implica que haya otros que sostengan -y no dimitan del acto de sostener- ese algo valioso (Núñez 1999) disponible que se tiene para ofertar. De hecho la condición de herederos no remite a las cualidades del sujeto, sino a sus identidades filiales (Meirieu, 2001). La semejanza de humanidad es la que nos coloca a todos los hombres indistintamente bajo esos términos, es decir en posición de igualdad (Martinis 2006, Bordoli, 2006b; 2007).

Pero la posibilidad de ser sujetos de experiencia alcanza todas las dimensiones que afectan la condición humana y responden a procesos que suceden por constituirnos en sujetos semejantes pero a la vez singulares y únicos.

En palabras de Imre Kertész- un escritor húngaro- Larrosa nos dice acerca del sujeto de la experiencia:

... la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Kertész, 1999 citado en Larrosa, 2009, p. 7)

La acepción de sujeto de la educación queda incluida en sujeto de la experiencia que incluye una dimensión más amplia de lo educativo y que no se restringe estrictamente al ámbito escolar.

6. La experiencia como construcción de sentidos

La experiencia epistemológicamente (Corominas y Pascual, 1992) proviene del latín *Experientia* íd derivado de *experiri* intentar, ensayar, experimentar de *Experimento* de *experimentum*, “ensayo”, prueba. Contrariamente nuestra perspectiva de la experiencia se aleja de entenderla como conocimiento, pensamiento, ensayo o realidad empírica. Sino que la experiencia para nosotros tiene que ver con el sentido de lo que nos acontece (Larrosa, 2009). Contreras y Pérez (2010) defienden que la experiencia es irreductible al pensamiento en la medida que supone una multidimensionalidad y simultaneidad que es imposible de capturar y menos en palabras. Paradojalmente la experiencia solamente se puede dar, en la medida que es narrada, contada a través del lenguaje.

Skliar, (2007) y Larrosa (2009) rechazan la relación del término experiencia con lo pensado o lo informado u opinado, sino que la presentan en el terreno de lo vivido y lo padecido.

Una, la de experiencia no solo como reflejo y/o expresión de “lo vivido”, sino también como algo que está ciertamente emparentado con “lo pensado”; la otra, la de experiencia ya no como información y/o como opinión (entendida aquí como “aquellos que, simplemente, pasa”), sino en un sentido de implicancia personal, subjetiva y pasional (esto es: “aquello que *me* pasa; aquello que *nos* pasa”). (Larrosa 2009, p. 28-29)

El valor de la experiencia es justamente que impacta en el sujeto, por eso se vuelve sujeto de la experiencia (Larrosa, 2009). De ahí que los sentidos que se construyen resultan contingentes, personales y particulares. “. . . Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura” (p. 5).

Además de los múltiples sentidos, incluso, también la experiencia alberga el sinsentido. O de otra forma, el sinsentido da lugar a la no constitución de la experiencia (Contreras y Pérez, 2010). “Enfrentar la pregunta por la experiencia, es también, en ocasiones, enfrentarse a la imposibilidad de hacer experiencia, enfrentarse al vacío, a la anulación” (p. 38).

La pregunta por los sentidos de la continuidad escolar nos afronta al sinsentido o el no lugar para la experiencia.

Y la pregunta por los que continúan nos advierte acerca de quienes no han continuado con su trayectoria escolar y los sentidos o sinsentidos que han podido vivir en ella.

La experiencia también es vista como territorio de paso (Skliar y Larrosa, 2009), territorio de pasaje, de recorrido, de fugacidad, de lo que deja huella al pasar, deja marca y afecta.

De esta forma nos evoca la visión del trayecto que nos acerca Ardoino (2005).

En el trayecto hay sujetos en movimiento y es el movimiento de la acción mutua lo que va configurando el camino. El del camino sobre el sujeto y el sujeto sobre él.

En la experiencia sucede algo similar. Desde la perspectiva planteada, la cualidad de tránsito que se le confiere, hace que haya un movimiento de salida de sí hacia el encuentro con lo que pasa. Y a la par de vuelta de afectación hacia el sujeto con los efectos que provoca sobre sí.

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena. (Larrosa 2009, p. 16)

El plano de afectación es integral. No deja inmune al sujeto respecto a eso que le pasa. En esta dinámica el sujeto será definido tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad como por su apertura. La pasividad (Larrosa 2009) es entendida como pasión, padecimiento, exposición (principio de pasión) y por ello deja una marca.

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de una sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. (Larrosa 2009, p 18)

“La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa, 2009 en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.216). Esta doble cualidad de la experiencia en términos de actividad y pasividad (Contreras y Pérez) sugiere una idea pasiva en relación a la afectación y padecimiento que provoca. Y por otro una idea activa en tanto disposición, apertura para que algo nos suceda. Podríamos decir que es impredecible, incapturable.

En este caso dentro de lo escolar no podríamos didactizarla porque perdería su condición de tal. Larrosa (2009) define esta condición como principio de alteridad, de alienación o de exterioridad.

Si le llamo “principio de alienación” es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etc. (p.15)

La experiencia irrumpe, se presenta de improviso y esto la constituye en acontecimiento.

El acontecimiento es un estallido de sentido (Skliar, 2007) del orden de lo singular (Larrosa, 2009) que irrumpe y rompe la vivencia continua del tiempo.

Parafraseando a Bárcena, Skliar (2007) afirma que

. . . el impacto del acontecimiento solo puede estar en esa relación inédita que nosotros establecemos con ese hecho o bien con aquello que ese hecho produce y provoca en nosotros. La experiencia que de allí nace transforma el hecho en acontecimiento significativo y asume, entonces, la forma de una relación de concernimiento personal . . . ese darse cuenta... (p. 39)

Para Skliar (2007) el darse cuenta “. . . es descubrir sin moverse del sitio de la vieja novedad [...], pero completamente renovada por nuestra manera de percibirla” (Jankélévitch, s/f, citado en Skliar, 2007, p. 39). De manera que la experiencia como novedad, reclama nuevos significados para lo vivido.

Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia. (Contreras y Pérez, 2010, p. 25)

En la medida que el sujeto se abre a lo que le pasa lo comprende y al permitir que eso le atraviese, no lo deja en un estado igual al anterior, es decir lo transforma (Skliar, 2007).

. . . toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (Contreras y Pérez, 2010, p.34)

Los sentidos que construyen los estudiantes se nutren de los depósitos históricos (Berger y Luckmann, 1997) en diálogo con posibles sentidos emergentes que resultan de las experiencias vividas y activadas durante sus relatos.

CAPÍTULO IV- LA ENSEÑANZA TÉCNICA TECNOLÓGICA EN URUGUAY

1. La enseñanza técnica tecnológica en el CETP/UTU. Ser “estudiante de UTU”: un lenguaje en acción

Las voces estudiantiles que recoge la investigación, están inscriptas en la historia de un contexto institucional con características propias. Un recorrido histórico panorámico -desde los inicios fundacionales de la CETP/UTU⁷ hasta el momento actual- puede arrojarnos algunos elementos para comprender aspectos que hacen a la percepción que se tiene de la enseñanza técnica tecnológica y su estudiantado. Particularmente nos interesa explorar en esta trama cuáles son las afectaciones que inciden en este devenir ser estudiante de UTU y en qué medida esta referencia actúa sobre la propia identidad.

El concepto de identidad que maneja Stuart Hall (2003) nos ofrece alguna pista en relación a la recíproca configuración que se establece entre producción de subjetividad y posiciones sociales. Es decir, la relativa a la ubicación de determinados lugares de los sujetos inscriptos dentro de un campo social.

Uso identidad para referirme al punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares, y por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. (Hall, 2003, p.20)

Esta noción acentúa el aspecto interactivo que constituye al fenómeno identitario. Liga la identidad a un proceso de historización que contempla las condiciones de producción que constituyen al hombre como sujeto de habla y sujeto hablado.

Las prácticas discursivas -continúa diciendo el autor- remiten a lugares de enunciación “...se construyen dentro del discurso y no fuera de él” (p.18). Y estos discursos son los que nos reenvían a un ámbito socio-histórico que las enmarca y produce. Los lugares de enunciación desde esta perspectiva, están estrechamente ligados a las posiciones desde las cuales se pronuncian. Al decir de Bourdieu (1997) las posiciones sociales dentro del campo social condicionan y estructuran los esquemas de percepción, valoración y actuación que están asociados a ellas.

⁷ No deja de resultar curioso que la forma de nombrarse a sí misma quede ligada a una referencia universitaria como lo sugiere su sigla UTU: Universidad del Trabajo. Profundizar en este aspecto nos llevaría a otros derroteros que exceden a esta investigación

Coincidentemente el dialogismo⁸ -a través de Bajtín (1999)- expone que las prácticas discursivas señalan la existencia de un contexto mayor (incluso en temporalidades concatenadas) que habla a través de los sujetos.

Podemos afirmar entonces, que la identidad resulta indisociable del contexto socio-histórico del que emerge y desde donde -y con el cual- dinámicamente se va configurando.

En este caso, la población estudiantil a la que está dirigido el plan de estudios F.P.B. 2007 es mayormente población de sectores sociales con los menores quintiles de ingreso. Por lo tanto no nos resulta neutral la pregunta por los recorridos socio-históricos que se hacen eco en la voz de sus enunciados.

¿Cuáles son entonces los lugares de enunciación de estos estudiantes? ¿Desde qué posiciones sociales emiten sus prácticas discursivas?

La noción de identidad que tomamos se aleja de una idea esencialista y se acerca a una estratégica y posicional. Las identidades no son algo del orden estático sino que "...están sujetas a una historización radical, y a un constante proceso de cambio y transformación" (Hall, 2003, p.17). Desde esta dinámica posicional -al decir de Bourdieu (2007) respecto a la detención de ciertos capitales y recursos- converge en la identidad no solo el pasado, sino el presente y la proyección del futuro.

Junto con los discursos y lugares de enunciación, Jorge Larraín -colaborador de Stuart Hall (citado en Tezanos, 2012)- nos acerca tres componentes que según él articulan la identidad: las cualidades, el sentido de pertenencia y la percepción de los otros sobre uno mismo.

Estos componentes interactúan de manera que se sobre determinan en una permanente articulación e inclusión.

En primer lugar el autor identifica las cualidades por las que los sujetos se definen a sí mismos y que a la vez están culturalmente determinadas como categorías sociales al estar enraizadas en contextos colectivos.

Otro aspecto complementario, vinculado al sentido de pertenencia desde lo material nos remite directamente como veíamos, a las posiciones sociales y capitales en juego:

En segundo lugar está el elemento material, [...puesto que...] las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada. En esta medida ellas contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder. (Larraín, 2001, citado en Tezanos, 2012, p.7)

Y un último componente referido a la existencia de los otros y la visión que arrojan sobre uno mismo. Los otros entendidos en un doble sentido.

⁸ El término dialogismo según Orlando (2011) se usa desde una perspectiva amplia en referencia a un concepto Bajtiniano sobre el relacionamiento de un enunciado con los ya producidos y los que potencialmente pueden llegar a producirse.

Aquellos que internalizamos en la percepción que tienen acerca de nosotros mismos. Y también los otros de los que nos diferenciamos y sobre la cual se construye nuestra identidad. Porque “La identidad se construye a través de la diferencia y no fuera de ella” (Hall, 2003, p. 18). Estos tres componentes como vemos están interconectados.

De las combinaciones que resulten entre: la visión de sí, el sentido de pertenencia y la visión de los otros sobre uno mismo, es que entendemos deviene la identidad “estudiante de UTU” (además de constituirse diferenciadamente según el tipo de capitales en cuestión, en este caso educativos).

Esta identidad diferencial (según los capitales en juego) queda materializada en el plano histórico institucional en itinerarios separados entre CETP/UTU y CES; y entre la distinción de una oferta educativa de formación técnica y una general.

Ligada a estas institucionalidades diferenciadas, van deviniendo identidades estudiantiles también diferenciadas unidas a procesos dinámicos de asimilaciones y diferencias, de adjudicaciones y asunciones. En este sentido nos resultan claves -más teniendo en cuenta la edad de los estudiantes (entre 15 y 20 años)- los roles complementarios y las miradas de esos otros significativos que actúan sobre la mirada propia en términos de procesos de identificación y diferenciación. Estas dinámicas son cruciales si tomamos en cuenta el período generacional de la juventud como período de transformación identitaria y confrontación generacional. Y por eso destacamos el papel que juegan los referentes afectivos o modelos pares y adultos especialmente durante la vida escolar de los jóvenes: familiares, amigos, compañeros de escuela, de curso, adultos, docentes.

De manera que la visión que les devuelven los demás especialmente a modo de roles complementarios (adultos y docentes) afecta la percepción que tengan de sí mismos como estudiantes.

¿Cómo se perciben como estudiantes los jóvenes que transitan por la enseñanza técnica y además por el FPB 2007? ¿Qué dicen acerca de sí mismos?

La identidad se expresa en el lenguaje a través de aquello que contamos y narramos acerca de nosotros (Díaz, 2004). “. . . es una construcción que se relata, pero que implica tanto la lectura y relectura del pasado, como la apertura hacia un proyecto” (p. 27). La tensión de futuro se asienta en el “. . . cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall 2003, pp.17-18). De manera que la identidad en su dinámica narrativa, convoca una convergencia temporal de pasado, presente y futuro. Es decir que en el decirse queda contenida la historia, pero también la posibilidad de futuro como cambio, como posibilidad de transformación.

La percepción de sí mismos como estudiantes “de UTU” se inscribe en un entramado histórico de acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales que han afectado y constituido la forma de entender e impartir la enseñanza técnica y tecnológica en nuestro país.

De manera que un rápido recorrido histórico por ella, nos puede acercar algunos elementos comprensivos sobre lo que dicen acerca de su condición de estudiantes.

Según Martínez y Villegas (1967) -como antecedentes históricos de lo que hoy es el Consejo de Educación Técnico Profesional- podemos identificar tres períodos históricos nacionales. El que va de 1878 a 1914; de 1915 a 1942; de 1942 a 1985. Sobre el final incluimos algunos aspectos del momento presente a los efectos de actualizar elementos que a nuestro parecer son relevantes destacar en este itinerario.

2. Etapas de la enseñanza técnica y generalidades del contexto nacional

2.1. Primer período: de 1878 al 1914. De los talleres de maestranza a la Escuela de Artes y Oficios.

Este período comprende los primeros inicios del estado nación, la consolidación de la paz interna después de las guerras civiles y el surgimiento del rol regulador político y cívico que va asumiendo el estado. Posteriormente se da el proceso de modernización que a partir del fenómeno de industrialización, provoca impactos en el crecimiento urbano y produce el vaciamiento del campo. Estas nuevas formas de producción (que sustituyen al viejo modelo agroexportador) generan procesos migratorios internos que diagraman nuevas urbanidades y modelos de desarrollo de país. Junto con la inmigración, ingresa el trabajo corporativo y sindical mientras se adoptan nuevas formas de producción bajo un sistema de vigilancia y castigo (Heuguerot, 2002).

Particularmente en el plano de la enseñanza técnica, en 1878, por decreto de Latorre, se funda la Escuela de Artes y Oficios (al igual que el surgimiento de otras en Europa). Su égida inicialmente queda asignada al Ministerio de Guerra. La Escuela funciona bajo un régimen de internado y está dirigida a varones de extracción social baja, huérfanos, niños y jóvenes abandonados (Martínez y Villegas, 1967).

Como antecedentes los autores identifican los llamados Talleres de Maestranza de 1874, ubicados en el Cuartel de Morales. Estos talleres fueron creados para satisfacer las necesidades de producción del ejército, proveyéndole de materiales y servicios útiles para su actividad defensiva bélica. De hecho estaban dirigidos por un Sargento Mayor y tenían como finalidad ofrecer un espacio de albergue y formación destinado a jóvenes de determinado perfil social.

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)

O sea que producción y disciplinamiento con un fuerte componente correccional podríamos decir, fueron los cometidos principales que perseguía la institucionalidad que diera germen a la enseñanza técnica en nuestro país. El paralelismo con el sistema penitenciario se hace elocuente, tanto en su sistema de funcionamiento como en su plano arquitectónico (división de rangos, jerarquías y roles, capataces de división, rejas y calabozos, uniforme militarizado, los inspectores vigilantes dentro y fuera del recinto). Sus orígenes cuasi-correccionales, refuerzan la visión del trabajo manual y el esfuerzo físico ligado al castigo y redención (ligada a la “limpieza de oficios” y pureza de sangre del régimen de la España cristiana). Conjuntamente esta visión queda reforzada por la condición social y familiar de los primeros internos de las Escuelas como representación que va a perdurar en el tiempo.

Así lo detallan Martínez y Villegas en 1967:

Antiguos resabios de la primitiva Escuela de Artes y Oficios han hecho perdurar el concepto de que las Escuelas Industriales continúan siendo reformatorios donde prima un rigorismo vejatorio. Tan cierto es este juicio que en muchos hogares, frente a conductas indisciplinadas, propias de adolescentes, se les sentenciaba con enviarlos a la Escuela de Artes. [...] Año tras año, cuando los niños y niñas finalizaban sus sextos cursos, en todas las escuelas públicas, se ha hecho una discriminación inaceptable por absurda. Los egresados, lo que han rendido todo o buena parte lo que de ellos se espera, son orientados hacia la Enseñanza Secundaria. A los restantes, se les extiende el pase a las Escuelas Industriales. Solo por desconocimiento de la docencia tecnológica se produce este fenómeno, lo que se demuestra de inmediato. (p. 13)

A partir de 1886 después de la renuncia de Santos, comienza una decadencia institucional que la pondrá en los primeros años del Siglo XX, al punto de la desaparición.

En 1887, deja de depender únicamente del Ministerio de Guerra, se crea la Escuela Nacional de Artes y Oficios (se le agrega la nominación Nacional) que dependerá del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Este nombre lo mantendrá hasta 1916 (salvo en un lapso en 1913 que se denominó Escuela de Industrias).

A los dos años siguientes, en 1889 (hasta 1908) se le quita del presupuesto estatal y pasa a depender de la Comisión de Caridad y Beneficencia Pública. Vuelve la protección social a pasar a constituirse en la finalidad máxima institucional.

Los cometidos fundacionales de la enseñanza técnica quedan sintéticamente vinculados sobre todo a tres componentes: fines productivos de abastecimiento (como proveedores del Ejército); al disciplinamiento y su fuerza moralizadora; y a la vez a la protección social de un cierto sector poblacional.

El pasaje por diferentes visiones, finalidades y esferas de gestión y presupuesto, se materializan en la variedad de nominaciones que adquiere hasta recién en 1908 que es cuando comienza a verse como centro de enseñanza.

Esta visibilidad educativa se da en un contexto nacional en pleno auge de industrialización que demanda la capacitación de obreros y artesanos en un período de creciente industrialización.

Es así que Industria (trabajo) y Educación aparecen claramente imbricados en los nacientes cimientos de su institucionalidad.

2.2. Segundo período: 1915 a 1942. La enseñanza Industrial y la figura de Pedro Figari

Con el advenimiento del industrialismo se impone la enseñanza industrial como modelo hegemónico de desarrollo. Es así que la enseñanza técnica impartida por la Escuela Nacional de Artes y Oficios es objeto de múltiples reformas y cambios. A partir de la Ley de Enseñanza Industrial (1916) se crea el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial.

En este período se distingue la figura de Pedro Figari (como primer director) y su enfrentamiento antes las visiones de fuertes industriales que lideran el proyecto de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (e integran el Consejo Superior).

Desde su posición -en 1910 ya integra el Consejo Administrativo de la Escuela- presenta un proyecto educativo artístico, creativo y renovador que entra en conflicto con el proyecto liderado por la dirección a cargo de James Thomas Cadilhat (1910-1915) quien representa el modelo industrialista-obrero fabril de la época. Este cuenta con el apoyo del sector industrial y mantiene un fuerte componente tecnicista con aliados en la representación del Consejo Administrativo (en la figura de Pedro Cosio) de manera que termina destituyendo al proyecto planteado por Figari. "El modelo Cosio-Cadilhat establecía que la finalidad de la Escuela era 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).

En contraposición, Figari señala la diferencia de su proyecto educativo:

Enseñar a trabajar no es enseñar puros recursos técnicos. De igual modo que enseñar cirugía no es enseñar a cortar, sino ante todo a saber por qué y para qué se corta, 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. (Figari, 2007, pp.176-177)

Figari asume como Director provisorio de la Escuela entre 1915 a 1917 cuando se ve obligado a renunciar. Durante su gestión presenta cambios organizativos y pedagógicos sustantivos: desaparece el régimen internado, se incluyen las mujeres, comienza la formación en arte, industria y ciencia y la formación de artesanos artistas. Pero su modelo sostenido en un proyecto sociocultural más amplio, entra claramente en conflicto con el modelo tecnicista industrial vigente.

2.3. Tercer período: 1942-1985. La UTU- Universidad del Trabajo del Uruguay-

Por segunda ocasión la institución es transformada bajo el recurso de decreto durante gobiernos liderados en el contexto de esa época por militares. Esta vez en 1942, durante la presidencia del Gral. Alfredo Baldomir se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)⁹. Ya en dos ocasiones anteriores en 1925 y en 1931 el Dr. José Arias presenta un proyecto similar que termina no prosperando.

En 1943 se logra la autonomía institucional con propuestas de enseñanza dirigidas a la industria y al agro. Comienzan a sucederse varias direcciones que lideran planes y programas de estudio dirigidos a formar obreros especializados, productores con emprendimientos propios, y mano de obra calificada para el desarrollo industrial.

En 1960 se impulsa la enseñanza agrario industrial y comercial que cuenta con una demanda laboral creciente.

En 1967 Uruguay se ve sometido a un contexto nacional complejo, que repercute en la enseñanza a nivel nacional. En 1973 con el Golpe de Estado y el gobierno dictatorial, se instala en la dirección de la Institución, un Cuerpo Interventor.

Recién en 1985 con la reinstauración democrática en el país, asume el Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP).

⁹ Para algunos autores (Méndez Vives, 1975, citado En Heuguerot, 2002) esta nueva nominación UTU y la persistencia de su referencia universitaria responde a la necesidad psicológica de enaltecer la actividad manual ante el peso del legado nobiliario.

2.4. La enseñanza técnica tecnológica en el complejo entramado del Sistema Nacional de Educación

Una primera presentación oficial, expone en el sitio web institucional de CETP-UTU (hasta el 2014 donde comienza a ser rediseñada) sus cometidos de enseñanza:

Tiene como cometido ofrecer una educación científico-técnico-tecnológica profesional pertinente, de calidad, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo. . . .Desde esta perspectiva, la Universidad del Trabajo del Uruguay, se abocará a desarrollar políticas educativas diferenciadas e innovadoras, con propuestas formativas que atiendan todas las dimensiones del Ser Humano. Que posibilite a jóvenes y adultos, la participación democrática como ser social y su inserción real en la producción, las artes y los servicios, con el conocimiento no sólo como valor agregado, sino como elemento esencial para integrarse crítica y constructivamente al mundo del trabajo. (CETP/UTU)

Lo que antes se restringía a la educación técnica actualmente incorpora otras cualidades que hacen a lo tecnológico y lo científico. Esta diferenciación entendemos responde a las migraciones epistémicas de cómo se ha concebido la educación técnica a lo largo de la historia nacional y que retomamos en el actual capítulo en el punto 4. Se hace acento en una formación para el mundo del trabajo que sea crítica y constructiva, y en este sentido divisamos la vieja tensión histórica y persistente de la que Figari fue un claro expositor: la tensión y articulación entre educación y trabajo.

Pero ¿en qué marco se inscribe la educación técnica y tecnológica en nuestro país?
¿Cuáles son los organismos que la rigen?

Las actuales regulaciones jurídicas que establecen sus cometidos están contemplados dentro de la estructura del Sistema Nacional de Educación Pública (en adelante SNEP). El SNEP en Uruguay está organizado -a diferencia de otros países- bajo la diversificación de un sistema de autonomías institucionales legalmente garantizadas que comparten el diseño y ejecución de las políticas educativas implementadas a nivel nacional. Su funcionamiento se encuentra regulado por la Constitución nacional y por la Ley General de Educación N° 18.437 promulgada el 12 de diciembre del 2008 (Art.46-68).

El SNEP¹⁰ se encuentra integrado por: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) -un ente autónomo para la administración y conducción de la Educación pública no universitaria- y sus diferentes

¹⁰ Anexo 5

organismos¹¹ (Art. 54, Ley N° 18.437) a saber: el Consejo Directivo Central (en adelante CODICEN); el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP); el de Educación Media Básica (CEM Básica); de Educación Media Superior (CEM Superior); y el de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU); un ente autónomo para la administración y conducción de la Educación pública universitaria, la Universidad de la República Oriental del Uruguay (en adelante UdeLaR); y demás entes autónomos de la educación pública estatal, entre ellos el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) y la Universidad Tecnológica (UTEC) creada recientemente por Ley 19.043 el 28 de diciembre del 2012.

En nuestro país, la educación es un derecho garantizado por Constitución y ha de ser provisto en forma gratuita por el Estado en todos los niveles educativos y a todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida. Está garantizado por la obligatoriedad de acceso a la educación inicial (a partir de los cuatro años de edad) hasta la finalización de la EMS (teóricamente a los 17 años). La Ley N° 18.437 termina de declarar la obligatoriedad de los primeros y últimos niveles 0 y 3 correspondientes a Educación inicial y EMS. Esto se traduce en catorce años de escolarización obligatoria (dos años de educación inicial, seis de educación primaria, tres de EMB, y otros tres de EMS).

Particularmente con respecto a la enseñanza técnica la Ley N° 18.437 declara:

Tendrá el propósito de la formación para el desempeño calificado de las profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio incluyendo a las tecnicaturas. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan. (Art. 28)

Se restringe a un mínimo de edad el inicio de la formación técnico profesional -a partir de los 15 años- y se señala su validación para la continuidad educativa. Este último retoma los postulados consagrados en dicha Ley (Art. 1 y 2) al concebir la educación como derecho humano y como bien social de carácter público. La acumulación crediticia que permite la continuidad educativa en los niveles subsiguientes (Art.23), la preserva -en contraste con la historia de la educación técnica- de constituirse en un itinerario de estatus académico inferior.

¹¹ De los referidos Consejos que integran la ANEP, actualmente están vigentes el CODICEN, el CETP-UTU y el CES que no está previsto de esta forma en la Ley referida.

Específicamente respecto a la educación técnica detalla en el Artículo 62 que:

El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas).

O sea, queda contemplada en la Ley la jurisprudencia de este Consejo en la formación básica y superior así como en la terciaria.

En cuanto a la EMS la Ley distingue el tránsito bajo tres modalidades que habilitan indistintamente la continuidad educativa: la educación general (bachilleratos generales de educación secundaria orientados a estudios terciarios); la tecnológica que permite además inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional (orientada al ingreso laboral).

Respecto al nivel de educación terciaria el Art. 79 de la Ley establece los órganos competentes: la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación (en adelante IUDE) y los Institutos de Educación Terciaria.

El IUDE formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera (Art. 84).

El Instituto Terciario Superior (ITS) formará técnicos en diversas áreas de la producción y servicios. La Ley aclara que los conocimientos y créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados por las demás instituciones terciarias o universitarias (Art.87).

Por último, con la Ley N° 19.043 -promulgada en diciembre del 2012- se crea una nueva institucionalidad: la Universidad Tecnológica (UTEC) con sede central en el interior del país. Funciona como ente autónomo con un Consejo Directivo Central liderado por un rector y está integrada por Institutos Tecnológicos Regionales. Sus cometidos alcanzan la enseñanza pública terciaria y terciaria universitaria en áreas de conocimiento, formación, investigación, innovación y servicio al medio y desarrollo productivo del país.

¿Cuáles son las tensiones que se desprenden de este recorrido?

En este itinerario jurídico hemos visto que en las mencionadas legislaciones la Educación técnica tecnológica aparece distribuida bajo la órbita de diferentes institucionalidades.

Para ello nos hemos detenido en las competencias formativas de acuerdo a los niveles implicados. Si retomamos los niveles a los que actualmente viene atendiendo la enseñanza técnica a través de la CETP/UTU, vemos que colindan con otras institucionalidades.

En el primer caso, actualmente la CETP/UTU, ofrece formación técnica tecnológica a nivel de EMB, cuestión que no estaría prevista en la Ley General de Educación.

Y concomitantemente con la última legislación compartiría primariamente con la UTEC, la impartición de cursos a nivel terciario (aunque no universitarios).

Este enmarañado diseño de legitimaciones, y recorridos institucionales (y los consecuentes status académicos asociados a ellos) deja nuevamente un campo de tensión y hegemonías políticas en la historia y tramas curriculares institucionales.

3. Contexto nacional y políticas educativas en el marco del surgimiento del Plan F.P.B. 2007

3.1. Impactos del modelo económico y creación del Ministerio de Desarrollo Social

En la última década del pasado siglo, los efectos del modelo hegemónico de desarrollo económico resquebrajan las matrices de riesgo y protección social que Uruguay venía manteniendo tempranamente desde los inicios de su diseño estatal. “El sistema de protección uruguaya se consolida en los primeros treinta años del siglo XX y respecto al escenario latinoamericano fue no solo precursor sino también -más allá de distintos enfoques- lo suficientemente inclusivo y democratizador-salvando el período autoritario” (Midaglia, 2008, p.87). Hacia fines de los años 90 se agudizan las distancias entre las clases sociales y aparecen nuevas formas de vulnerabilidad y diferenciación social aumentando las desigualdades y segregaciones territoriales.

Si tenemos en cuenta que las tres esferas intervinientes en un régimen de bienestar son el estado, el mercado y la familia, podemos decir que nuestro país no ha estado ajeno a las grandes transformaciones económicas y sociales que ha experimentado nuestra sociedad. Su impacto se dio sobre un modelo societario donde el estado venía siendo una figura clave en la construcción de sentido compartido para el conjunto de individuos e instituciones.

En la tendencia de gobiernos neoliberales, el estado ya no es capaz de incluir en el campo de lo común ni de articular simbólica ni materialmente a todos. Ejemplo de esto lo es en la esfera internacional, el dominio y prevalencia del mercado en la regulación social y política.

El proceso de globalización, rompe esta matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía y con ello, el campo común al que se integran y articulan individuos e instituciones. El Estado, y por ende la acción política y los criterios que ésta definía para la organización del campo nacional, pierde centralidad, en favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden societal. (Tiramonti, 2004, p.18)

En la órbita de lo familiar (entendida como trama institucional) se suceden cambios sustantivos. Mencionamos algunos: la composición del núcleo de convivencia; la dinámica y sustento económico; la variedad de uniones conyugales; la inclusión de la mujer en el mercado laboral; etc.

Estos y otros cambios de las entidades tradicionales de integración social provocaron nuevos escenarios en la dinámica interactiva de la malla nacional.

La tendencia hacia un modelo economicista de desarrollo -donde el mercado comienza a regular la vida social- se materializa claramente en la última crisis económica acontecida en el 2002. En este período los índices de pobreza y desigualdad alcanzaron niveles alarmantes para un país que se percibía a sí mismo sin grandes brechas socioeconómicas. Una estratificación y fragmentación social creciente terminó diagramando una nueva estructura nacional que dejó al descubierto la vulneración de derechos y sobre todo la exclusión de los sectores más desprotegidos: los niños, jóvenes y mujeres.

Una vez asumido el primer gobierno de izquierda durante su primer período 2005-2010, este diagnóstico es el disparador del plan de gobierno.

Algunos de los documentos que resultan de su gestión -y que son de nuestro interés a los efectos de contextualizar el objeto de investigación- lo son el Plan de Equidad, 2007 y la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia 2010-2030. En ellos se confirman los efectos que el sistema capitalista ha venido generando sobre la matriz de riesgos, al producir una mayor desigualdad social en la trama de la sociedad uruguaya.

Sin embargo, en este nuevo período aludido, el estado retoma su rol activo en la provisión y promoción del bienestar social¹², intentando distanciarse de las orientaciones de corte liberal que siguen su curso hegemónico a nivel internacional. Estas últimas tendencias tenderán a instaurar políticas de focalización en el “combate” contra la pobreza (Midaglia, 2008).

Contrariamente a nivel nacional, se adoptan políticas de Estado que buscan trascender la fragmentación que produjeron las políticas focalizadas anteriores en sus intentos fallidos de querer disminuir la pobreza y la desigualdad. Se inicia un proceso de revisión y reforma del sistema de protección social uruguayo que termina articulando las políticas de corto y largo plazo bajo la unificación de un proyecto político gubernamental. Una de estas reformas -inscripta en el período de la administración 2005-2010- queda materializada en lo que fue la creación del Ministerio de Desarrollo Social (en adelante MIDES).

Esta nueva institución ministerial (creado en marzo 2005) mantiene el cometido de unificar y reorganizar concentrada y coordinadamente programas, servicios y sus concomitantes prestaciones sociales que anteriormente estaban dispersas en la trama institucional estatal (Mancebo, 2002).

¹² La Matriz de bienestar hace referencia a los sistemas de protección y bienestar instituidos en términos de G.E. Andersen, es decir, esquemas institucionalizados de políticas sociales, de orientación universalista, donde el Estado es un agente significativo, ya sea en las funciones de diseño, implementación y/o regulación. Este sistema tradicionalmente ha operado de manera prioritaria en el mercado de trabajo, en el sector educativo y de salud (Midaglia, 2008, p. 84).

En los inicios sus lineamientos estuvieron dirigidos a acciones permanentes y otras a la atención de la emergencia social. A partir de su creación se reconfigura la malla estatal y se trasladan a su órbita diferentes organismos que se integran como componentes ministeriales: el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) y el ex-Programa de Infancia y Familia (INFAMILIA) y el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) (Ley N° 17.866). Su estreno institucional consiste en el desempeño de la función de coordinación de Políticas Intersectoriales, la presidencia del Gabinete Social (integrado por representantes de cada ministerio y el Congreso de Intendentes) y el Consejo Nacional de Políticas Sociales (en adelante CNPS).

3.2. El Plan de Equidad

El Plan de Equidad (2007) -creado por decreto presidencial en julio 2005 como propuesta política de mediano a largo plazo- se propuso garantizar el ejercicio de derecho ciudadano, transformando el sistema de protección social de manera de asegurar una calidad de vida digna para todos.

Para ello mantuvo dos componentes estratégicos. Uno estuvo dirigido a fortalecer y universalizar los elementos constitutivos de la matriz de protección social uruguaya. Y el segundo se dirigió a combatir la pobreza e indigencia creando una Red de Asistencia e Integración Social articulada con las políticas focales en curso. Algunas fueron el régimen de prestaciones sociales no contributivas o de transferencias monetarias (Asignaciones Familiares y Pensiones a la Vejez); seguridad alimentaria; políticas de educación para la infancia y adolescencia; políticas vinculadas al trabajo protegido; promoción de cooperativas sociales y emprendimientos productivos; políticas de promoción e inclusión social y política; y políticas de atención de la discapacidad.

Esta combinación de políticas universales y compensatorias pretendió superar la dicotomía entre universalismo y focalización, intentando tramitar integradamente esta oposición.

Conforme al motivo de la investigación y la relevancia que adquirió el Plan en materia educativa, nos interesa destacar las líneas de acción amparadas bajo su esfera.

Amén de lo señalado y en la perspectiva de colocar a la educación como un derecho, y factor de desarrollo social, están planteadas, un conjunto de metas las cuales algunas se asocian a los componentes específicos del área de Asistencia Social. Estas son, aumentar sensiblemente la cobertura educativa de niños y niñas de 0 a 3 años, universalizar la educación desde los 4 años de edad hasta el tercer año de Ciclo Básico y lograr la reinserción de jóvenes y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo. (Plan de Equidad, 2007, p. 31)

También se propuso aumentar el acceso y egreso de la EMS (bachilleratos); organizar la educación de adultos acorde a intereses y crear un sistema de Educación Tecnológica Terciaria. En esta línea se plantea construir un Sistema Nacional de Educación que articule ANEP, MEC y Universidad de la República (UDELaR).

Como vemos, el Plan integra dentro de su diseño, aspectos de una política educativa, reafirmando principios rectores y proponiendo la cobertura de niveles educativos.

Definimos política educativa como “. . . un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia” (Mancebo, 2002, p. 140).

Estas líneas de acción y sus contenidos -actos y no actos- están orientadas normativamente por principios y objetivos rectores y materializadas en leyes, reglamentos, resoluciones (Mancebo, 2002). A los efectos de nuestra investigación, nos interesan sobre todo las acciones educativas que se encuadran dentro del objetivo estratégico general de Universalización de la EMB o Ciclo Básico¹³.

Dentro de los Componentes de la Red de Asistencia e Integración Social identificamos en relación a las políticas de educación líneas de acción (1 y 2) dirigidas a la reducción de la deserción en EMB. Estas líneas se propusieron desincentivar la desafiliación y motivar la re-vinculación a la EM de adolescentes y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos (CNCPS, 2008).

La primera línea de acción, estuvo dirigida a adolescentes y jóvenes que presentaron dificultades de acceso o permanencia en el sistema escolar. Según los instrumentos que la operativizaron identificamos por un lado las inscriptas dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Estas son: el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) -dependiente del CES-; Acciones “puente” para la vinculación de sextos años de Primaria de la Escuela Pública con Liceos del CES; Programa “Pintó deporte” en el liceo (CES); Programa Aulas Comunitarias (CES); Ampliación de cupos de Ciclo Básico Tecnológico Agrario (CETP/UTU); Programa de Verano en Escuelas Agrarias (CETP/UTU). Por otro lado dentro de la dependencia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se encuentra el dispositivo de Ajustes al Sistema de Becas (Ley N° 15.851).

La segunda línea de acción se centró en la re-vinculación al sistema escolar y la tramitación del nivel de EMB o Ciclo Básico. Para ello se definieron instrumentos, planes y programas educativos vinculados a la educación y al trabajo.

¹³ Mencionamos también la implementación de otros Programas dirigidos al Nivel de Educación Superior como fueron el Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso, el Servicio de Bienestar Universitario (ambos dependientes de la Universidad de La República) y el Fondo de Solidaridad (este último no estatal transferencia de recursos a estudiantes de la UDELAR como CETP).

Se desglosan: el Plan de Formación Profesional y Sistema Formación Profesional Básica (CETP); el Fondo de Equidad (CETP); el Sistema de Becas laborales (CES); Pasantías laborales (CETP); Calificate laboralmente (CETP, CES). Desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Centro de Capacitación y Producción (CECAP) se plantea el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET).

Según este abanico de programas podemos identificar (Fernández T., 2010) dos ejes de análisis: la población objetivo y el nivel del sistema educativo. Tomando esta caracterización, con respecto a EMB se distinguen nuevos dispositivos pedagógicos: el PIU, PAC, F.P.B. 2007 (Plan 2007) y becas de CETP. Y por otro lado los programas tradicionales pero reorganizados. Dentro de éstos se destacan CECAP (actualmente en el PNET) y la reorientación del sistema de becas escolares Uruguay Estudia (MEC).

La innovación que introdujeron estos programas en el campo pedagógico (Fernández, T y Pereda C, 2010) involucraron tanto el diseño, como la implementación de sus dispositivos en articulación con los tradicionales formatos escolares.

Además de las líneas de acción educativa mencionadas anteriormente, el documento versa una cuarta línea de acción destinada a generar espacios de participación adolescente y juvenil para la inclusión social. Es importante señalar que la participación adolescente y juvenil es visualizada desde una perspectiva de derechos y ubicada dentro del accionar educativo.

3.3. La Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA). 2010-2030.

La creación de este documento resulta de una iniciativa gubernamental impulsada desde el 2008 por el Comité de Coordinación Estratégica para la Infancia y la Adolescencia (CCE). Este organismo -en el marco del CNCPS- agrupó instituciones públicas que tienen responsabilidad en las políticas referidas a niñez y adolescencia. El desarrollo de la iniciativa fue organizada por lo que en su momento fue el Programa Infamilia perteneciente al MIDES. El documento que resulta de este proceso, orienta una política de desarrollo social a largo plazo, concebida como producto del Plan de Equidad.

El informe incorpora los diálogos mantenidos entre los más variados actores tanto del ámbito público como privado. Participaron en el proceso de debate, ONGs orientadas al desarrollo, otras organizaciones de la Sociedad Civil, organizaciones gremiales, organizaciones religiosas, partidos políticos con representación parlamentaria, la Academia, Gobiernos departamentales y los tres Poderes del Estado. También contó con el apoyo de las Organizaciones del Sistema de Naciones Unidas.

La participación de los niños y adolescentes fue incorporada a través de un relevamiento realizado en forma de consulta nacional en lo que se llamó “Opino y vale” (actividad desarrollada por el Comité de los Derechos del Niño y a cargo de la Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ANONG)).

Los principios orientadores que sostiene la ENIA en el diseño y ejecución de políticas nacionales, se apoyan en la universalidad presidida desde una perspectiva de derechos reforzando el sistema democrático y garantizando la equidad en tres planos: intergeneracional, de género y territorial. Dentro de sus lineamientos estratégicos y líneas de acción se destaca el fortalecimiento y transformación del sistema educativo. Este queda concebido como principal agente de socialización, de transmisión cultural y de transferencia de recursos, elemento garante de la sostenibilidad social, demográfica y democrática nacional. El documento declara que

Debe avanzarse hacia proyectos educativos adecuados a la población a la que se dirigen, tiempos pedagógicos flexibles y compatibles con las nuevas realidades familiares y sociales; centros a escala humana, que permitan una educación personalizada; formación de equipos multidisciplinares, que contribuyan a analizar y encarar distintas problemáticas que surjan en los centros educativos; evaluaciones que permitan aprender a partir de la experiencia, realimentar y mejora el proyecto. (CNPS, 2008, p. 40)

En este escenario institucional germinador de nuevas políticas sociales y educativas es donde ubicamos al Plan de estudios involucrado en esta investigación.

3.4. La Ley General de Educación N° 18.437.

En este período se refuerzan como lineamientos políticos: el aumento del presupuesto educativo (destinado a inversiones y aumento de remuneraciones docentes) y el rediseño del entramado institucional contenido en la Ley General de Educación N° 18.437.

Las políticas educativas implementadas en esa etapa siguen los principios orientadores de la tradición educativa uruguaya.

Se sigue entendiendo la educación como Derecho Humano, se continúa con la concepción clásica del “Estado Docente” (Mancebo, 2002) en lo que refiere a su función regulatoria y proveedora así como perdura la centralización de las decisiones en materia educativa.

En materia legislativa, se aprueba la Ley General de Educación N° 18.437 (diciembre 2008). En ella se distinguen “principios generales de la educación” (la universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra) de los “principios de la educación pública estatal” (la gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad).

Mantiene la autonomía de la ANEP como ente autónomo con mecanismos de coordinación y rasgo colegiado en el funcionamiento del gobierno educativo.

Dentro de algunas de sus novedades incorpora:

-La redefinición de los consejos desconcentrados de la ANEP sustituidos por cuatro nuevos consejos: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) –como Consejo aparte-, el Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior) y el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP).

-Representación docente en órganos de gobierno

-Creación de Instituto Universitario de Educación (IUDE) otorgando una formación universitaria común al cuerpo docente (indistintamente maestros y profesores).

-Creación del Instituto Terciario Superior (ITS) como entidad formativa de técnicos profesionales en las áreas de producción y servicios.

-Conformación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) entorno a la enseñanza pre-universitaria (órgano desconcentrado bajo la órbita del MEC).

-Constitución en cada establecimiento educativo público de Consejos de Participación integrados por estudiantes, docentes, representantes legales de estudiantes, comunidad.

-Otros espacios de participación y debate ciudadano como el Congreso Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Educación (COMINE) con representación pública y privada.

3.5. Tensiones de la democratización: la inclusión educativa

Durante el desarrollo histórico nacional, la educación obligatoria se va extendiendo cada vez a más años de escolaridad hasta actualmente alcanzar los catorce años (incluyendo nivel cero correspondiente a educación inicial).

Específicamente con respecto al segundo nivel de EM al que históricamente se le ha denominado “de secundaria”, dos décadas atrás, tenía un lugar menos visible dentro del contexto Latinoamericano (Balán, 2009). Efectivamente la educación secundaria impartida en locales liceales (pertenecientes al CES) tuvo siempre una función propedéutica. Esta función estaba ligada al ingreso a la Universidad y también como formadora de un contingente administrativo para el desempeño de la función pública. Se crea como etapa pre-universitaria en 1935 de manera que los liceos (instituciones educativas destinadas a impartir enseñanza secundaria) dependieron de la administración universitaria hasta 1936 cuando pasaron a la órbita del nuevo organismo naciente, el CES. El tránsito por secundaria funcionaba como sistema selectivo donde el fenómeno de exclusión era considerado parte natural del proceso.

Con la universalización de la escolaridad primaria, comienza a aparecer la preocupación por este nivel. Según Balán (2009), media una década hasta colocarla como centro de preocupación de la agenda pública gubernamental. En Uruguay la EMB es declarada obligatoria en 1973 bajo régimen de dictadura de gobierno (en una pretensión universalista que no fue acompañada de ninguna reforma) y su interés se retoma recién a partir de 1985 con la restitución democrática.

Junto con la masificación y la universalidad de la EM, irrumpe el cambio sociocultural. Es decir, se pasa de un modelo que históricamente solo albergó a “algunos” para tener que asegurar posteriormente el ingreso de “todos”.

¿Pero actualmente quiénes son esos “todos”?

Los cambios vividos a nivel económico, tecnológico, social, sumados a los socioculturales, dejan al descubierto el contraste entre el “ideal” de alumno que predominaba en la Modernidad y el estudiante “real” del período histórico cultural que se vive. Varios autores advierten sobre este desencuentro entre la EM y la cultura contemporánea. Además del referido cambio cultural propio de la época, la etapa adolescente y juvenil se caracteriza por una comunicación confrontativa generacional y esta combinación contribuye a acrecentar el desencuentro de culturas generacionales y escolares (Tiramonti, 2009; Kantor, 2008). A esto se les suma la multiplicidad de identidades socioculturales que ingresan a las aulas y las diferentes situaciones de desigualdad social que estas nuevas presencias denuncian.

La extraordinaria expansión del nivel en las últimas décadas determinó la heterogeneidad del perfil de alumnos. . . que sumados a los cambios socioculturales en la configuración de las identidades juveniles, hizo añicos el ideal de alumno de principios del siglo XX, sobre el cual se organizó el currículo y se formó a los profesores. Pero ese educando ideal ya no existe. En su lugar se instaló, de hecho la diferencia. “Jóvenes mundanos y niños...chicos a cargo” . . . madres y padres adolescentes, trabajadores infantiles, constituyen los nuevos sujetos que hoy se sientan en los mismos bancos que ayer, pero que por cierto no son los mismos...ni lo quieren ser . . . (Romero, 2009, citado en Ubal, 2009b, p. 47)

Actualmente, por el mandato de democratización de la educación, empiezan a habitar la escuela, jóvenes provenientes de sectores sociales que no han tenido posibilidad de construir previamente un rol estudiantil “ideal”. Entretanto -y de forma resistencial- en las representaciones docentes la condición estudiantil aún permanece naturalizada como supuesto previamente construido al ingreso de la vida escolar. Y esta naturalización se extiende a la noción de juventud concebida como absoluta y única. “. . . mientras que la inserción laboral temprana (más allá de situaciones de excepción legitimadas como

experiencias de aprendizaje o fuente ocasional de recursos) queda estigmatizada y al margen de las expectativas de integración” (Balán, 2009, p. 202).

El diálogo entre los actores se dificulta por las imágenes estereotipadas que siguen atadas a sus orígenes. Orígenes que ya no pueden sostenerse en una finalidad exclusivamente propedéutica ni en una credencial de acceso al mundo del trabajo.

Porque la masificación de la EM propone además de fines propedéuticos, aquellos que apuntan a una formación general.

Actualmente se consensua que la “educación secundaria” [terminología empleada por el autor] tiene una misión propia. Mantiene un carácter bifronte o dual (Balán, 2009), es decir uno propedéutico (destinado a dar formación para el acceso a enseñanza superior y también como preparación a lo largo de toda la vida) y otro terminal (como proveedora de la cultura general que facilita el ingreso a la vida activa). Esta nueva visión de la EM como fase preparatoria para la vida, se solidariza a su vez con el concepto de educación permanente. Con los cambios históricos acontecidos un nuevo concepto de educación se va forjando en su alcance universal y público.

La reconstitución *de lo público* debe contemplar la universalidad, entendida como aquellos aspectos que nos ligan al colectivo, a la sociedad, generando una propuesta educativa en la que se conjugue el *nosotros* con los diferentes *ellos*, desafío que como educadores y fundamentalmente como sociedad nos interpela. (Stevenazzi, 2009, p. 4)

Estos aspectos quedan consagrados en La Ley General de Educación N° 18.437 que consagra a la educación como Derecho Humano fundamental y como bien social y público de pretensión universal de la que el Estado ha de ser garante.

4. Currículo y enseñanza técnica en la Educación Media

4.1. La Educación Media Básica. Una historia de reformas.

La EMB comprende el segundo nivel de la estructura educativa formal, abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria (los tres años subsiguientes) y es de carácter obligatorio.

Este ciclo prioriza el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promueve el dominio teórico-práctico de disciplinas artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (entre otras). Se imparte, tanto a nivel de Enseñanza General (Educación Media Básica General) como de Enseñanza Técnica (Educación Media Básica Tecnológica) y también comprende al programa conocido como 7mo, 8vo y 9no grado del Ciclo Básico Rural (dependiente de Enseñanza Secundaria y que se imparte

en establecimientos del interior rural del país del Consejo de Educación Inicial y Primaria). Como ciclo se extiende entre el 1ero y 3er año de Educación Media y atiende a la población estudiantil egresada de primaria. (MEC, 2013, p. 39)

La educación Media ha estado organizada tradicionalmente en dos niveles: el Ciclo Básico (CB) y el Ciclo Superior o Bachillerato que han funcionado bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria (CES). Los cambios acontecidos en los contextos sociales y políticos, han generado sucesivos procesos de diseño y reforma en el segundo nivel (EMB o CB) y tercer nivel de Bachillerato. En el caso del CB “. . . se realizaron reformas cada 10 años; 1976, 1986, 1996 y 2006. Cada una de ellas en situaciones de gobierno distintas, con recursos diferentes y con desiguales grados de participación de los actores” (Nahum, 2009 p. 256).

Respecto a este ciclo, el CETP/UTU ha venido implementando nuevos planes de estudio. El Plan Piloto 1996 adopta la modalidad tecnológica diferenciándose del impartido por el CES, al introducir la enseñanza de la tecnología en su currículum. También en el ámbito rural se incorpora a partir de 1996 el CB Agrario (en adelante CBA).

En 1986, después de los inicios de la restitución democrática, se crea bajo el “Plan 86” un Ciclo Básico Único (CBU) que contiene un currículum común a ambas instituciones: CES y CETP/UTU. Y con la nueva Ley general de Educación N° 18.437 -que sustituye a la anterior de 1985- se propone la integralidad de la EMB. Entre otros objetivos, la Ley crea una nueva estructura para la EM a través de un Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica).

De hecho hasta el 2005 persiste a nivel nacional dos modalidades de incursionar por la EMB: el CB impartido por el CES y el CB Tecnológico del CETP/UTU en sus formatos tradicionales (CODICEN, 2013). A partir de esta fecha comienzan a desplegarse otras modalidades y programas que se originan en ese período. Hay varias modalidades de cursar actualmente la enseñanza media, aunque no todas tienen el mismo reconocimiento.

En el caso de la CETP/UTU encontramos las ofertas dirigidas a jóvenes: CBT; CBT Agrario en régimen de alternancia; CBT Rural (todos de tres años de duración) y el F.P.B. 2007; y destinadas a mayores de 21 años (o mayores de 18 años con cursos aprobados de capacitación o Formación Profesional o de Acreditación de Saberes en UTU); el Programa Rumbo (un año de duración) y Rumbo rural.

En Secundaria (CES) hay además del CB plan 2009 otras adaptaciones curriculares bajo la ejecución de Programas especiales en convenio con otros organismos como ser: Aulas Pedagógicas (INAU, CES); CECAP (MEC, CES); Programa Aulas Comunitarias (CES-MIDES).

De esta diversificación se suceden precisiones conceptuales que diferencian Educación Media Básica y Ciclo Básico Único (Martínez Cagide, 2009).

De todas formas, el Ciclo Básico ha sido el modelo curricular hegemónico para lograr la continuidad escolar.

4.2. Lo silenciado del diseño curricular: entretelones de una producción histórica

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la educación técnica tecnológica? ¿Cuáles son sus singularidades curriculares?

Para identificarlas, proponemos desarrollar previamente la noción de currículum. Planteamos abordarlo desde una perspectiva problemática que responde a la tensión entre dos corrientes (Bordoli, 2006a; 2007).

Una primera corriente toma al currículum como producto y lo remite al documento que expresa la selección cultural que hace la sociedad y la escuela. Se detiene en una mirada técnica instrumental y desplaza a un segundo plano tanto la preocupación epistémica de los saberes, como la psicológica de los sujetos aprendientes. Esta visión reduce a los sujetos a ser ejecutores de algo que está prescripto.

Una segunda visión crítico transformadora focaliza en el proceso de construcción del currículum y por lo tanto resalta el componente político ideológico y sociocultural que lo sostiene.

El currículum resulta de

. . . la síntesis de elementos culturales (Conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (De Alba, 1998, pp. 59-60)

En esta última “. . . el énfasis se ubica en el qué enseñar y en el para qué, así como en el quiénes y cómo se seleccionan dichos contenidos y objetivos” (Bordoli, 2006a, p. 3).

De forma que desde una perspectiva crítica el currículum adquiere el carácter de una “. . . propuesta conformada por aspectos estructurales -formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula de las instituciones sociales educativas” (De Alba, 1998, p. 59-60).

La lucha en el campo curricular se visualiza en la hegemonía que adquiere CB y el corte formativo humanista, enciclopedista y general que ha sido la matriz dominante y la que se ha impuesto como forma hegemónica de tramitar la continuidad escolar.

Como veíamos, la enseñanza técnica quedó ligada en su génesis histórica a fines disciplinarios y correctivos, al abastecimiento industrial y a un rápido ingreso al mundo del trabajo.

Estas finalidades -como expresión de la lucha de intereses- quedan visibilizadas en las múltiples y variadas esferas de dependencia orgánica (ministeriales, educativas, etc.) por las que ha pasado la educación técnica en nuestro país. La diferenciación respecto a la educación secundaria, entendemos está vinculada a los fines, sentidos políticos y sujetos destinatarios de una y otra así como a las tradiciones y luchas, negociaciones e imposiciones (De Alba, 1998) que sustentan estas clasificaciones.

La equivalencia entre enseñanza general y currículum científico humanista fue claramente diferenciada de una selección curricular que destacó los saberes del trabajo y ocupaciones manuales (Southwell, 2011). Estos planos quedaron al margen de lo considerado culturalmente valioso para la enseñanza secundaria, que planteó una educación enciclopedista propedéutica para el mundo universitario y que se traduce en su hegemonía curricular. Esta tensión curricular se desplaza hacia la reciente creación de una nueva institucionalidad para la educación tecnológica de nivel terciario y universitario: la creación reciente de la Universidad Tecnológica.

Estos discursos en torno a lo curricular se constituyen así en campos políticos que están lejos de ser neutrales porque todo conflicto de poder está tensionado por el conocimiento que es concebido como capital en disputa (Bourdieu, 1997).

“Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora de eses procesos” (Silva, 1999, citado en Ubal, 2013, p. 72). Y por esto el campo de lo curricular se convierte en un campo conflictivo de índole pedagógico pero sustantivamente político.

. . . como un campo problemático en el que se enfrentan y articulan aspectos pedagógicos, didácticos, pero también institucionales, político y culturales, [lo cual] se presenta hoy como uno de los principales desafíos de la agenda educativa . . . Para los maestros y profesores enfrentar este desafío implica repensar su rol en el marco de los procesos y las instituciones educativas y . . . recuperar la reflexión pedagógica como un componente fundamental del trabajo docente. (De Mallo, 2006, citado en Ubal 2013, p. 74)

A los efectos de la investigación, nos adherimos a los planteos de Bordoli (2006b; 2007) que propone definir al currículum como un discurso mínimo de saber abordándolo desde un criterio epistémico pero creemos (desde una perspectiva problemática) con connotaciones fuertemente políticas. Su definición contempla una co-presencia de lo estructural y lo singular: el currículum concebido como estructura y como acontecimiento.

El definir el currículum como discurso mínimo de saber, supone dos operaciones necesariamente complementarias. En primer lugar, supone pensar al mismo como una

estructura de sentido en el cual se han reificado un conjunto de saberes-conocimientos que “esperan” ser transmitidos. Pero en segundo lugar, supone la posibilidad del acontecimiento en tanto la estructura discursiva está abierta al sujeto, quien al enunciar estos objetos de conocimiento los “desestructura” y los resignifica en tanto éstos y el propio sujeto están atravesados por la incompletud. Saber y sujeto son convocados por la falta y por el deseo. (Bordoli, 2006b, p. 6)

En su versión de proceso, sería parte del currículum el acontecer didáctico singular, es decir lo que enseñan los docentes y lo que ocurre en las aulas¹⁴. “. . . el discurso curricular prescripto es necesariamente modificado en la instanciación didáctica porque el mismo, como estructura, está abierto al acontecimiento, o sea está abierto a la interpretación y al equívoco del sujeto de la enunciación” (Ibíd).

En síntesis, no solo se identifican los saberes que se seleccionan (como estructura) sino que la instanciación didáctica (Bordoli, 2006b; 2007) hace que esté expuesto a ser modificado por la interpretación y el equívoco del sujeto de la enunciación (en el plano de acontecimiento). Como producto histórico de la selección social, el currículum es prescriptivo (Dussel, 2007) porque es un documento que regula contenidos y prácticas docentes y estudiantiles. Pero también es abierto, porque es una propuesta que es recreada en cada centro escolar y en cada aula. Esta condición de ser devenir y estructura incluye la perspectiva ideológica como correlato indivisible de la epistémica.

La condición del currículum como acontecimiento -es decir como proceso de resignificación personal que hace el docente- coadyuva en una visión política ideológica porque en la instanciación didáctica se juega implícita y explícitamente cómo son entendidos los sujetos de la educación como sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990). La autora entiende al sujeto pedagógico como resultado de la vinculación entre los actores que intervienen en una situación educativa. Es decir desde lo explícito o lo implícito, lo visible o lo oculto, se ponen en juego cuáles son las posibilidades, las expectativas y las representaciones del docente acerca del sujeto de la educación. Estas representaciones explícitas o no, forman parte del currículum oculto.

El currículum oculto es entendido como “. . . las normas y valores que son implícitos pero eficazmente enseñados en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores” (Apple, 1986, p.113).

¹⁴ Se toma el concepto de aula en una acepción más amplia que refiere al ambiente escolar y no estrictamente al de una referencia espacial

Porque “. . . entre otras cosas se aprenden modos de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de actuar frente a las normas, de plantear acuerdos y a disensos. A veces esos aprendizajes son explícitos y otras veces son implícitos” (Dussel, 2006, p.4).

4.3. Lo técnico tecnológico en el diseño curricular

La tecnología es un término sumamente polisémico. Desde su etimología ya se plantea la doble composición. Proviene del griego *tekne* (técnica, oficio) y *logos* (ciencia, conocimiento). López Devesa (2001) menciona diferentes concepciones respecto al lugar y relación terminológica entre tecnología, ciencia y técnica. Un primer enfoque visualiza a la tecnología como una sumatoria entre técnica y ciencia. Un segundo la sitúa independiente del proceso científico. Y una tercera perspectiva define a la propia ciencia como parte de un sistema tecnológico.

Figari ya alertaba sobre las ambigüedades de la primera acepción ligada a una educación estrictamente técnica.

. . . la modernidad auténtica implica la subordinación de la racionalidad instrumental que se refiere a los medios y cuyo criterio es la eficacia, a una racionalidad sustantiva que trata de los fines que en consecuencia implica una acción con arreglo a valores. (Figari, 2007, citado en Acosta, 1999, p. 86)

En una época donde la educación técnica era conducida por intereses industriales, Figari se oponía a una formación que se redujera a la adquisición de habilidades y procedimientos técnicos desprovistos de un pensamiento crítico y global.

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 la 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 autómeta, 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)

La segunda perspectiva, circunscribe a la ciencia dentro de un sistema tecnológico complejo.

El conocimiento científico es un componente (uno más, ni el principal ni el último) del complejo entramado socio-técnico actual. En la medida en que se distancia de lo natural

y comienza a situar como objeto de estudio construcciones técnicas, debemos incluirla en el ámbito de la tecnología, ya que en la línea que va del objeto de estudio al resultado, no encontramos más que tecnologías (tanto el objeto, como los instrumentos. . . los experimentos. . . las teorías resultantes pueden ser pensadas desde la tecnología. (López Devesa, 2001, p. 216)

Dentro de la perspectiva intermedia, ubicamos a la que vincula tecnología con ciencia y técnica pero no se reduce a ellas. Gay (1994) plantea, que la técnica

. . . es el o los procedimientos prácticos que tienen como objetivo la fabricación de bienes (transformación consciente de la materia) o la provisión de servicios. La técnica implica tanto el conocimiento de las operaciones, como el manejo de habilidades, tanto las herramientas, como los conocimientos técnicos y la capacidad inventiva. (p. 74)

En la técnica se habla de procedimientos (aquellos que son puestos en práctica al realizar una actividad) mientras que en la tecnología se habla de procesos (procesos que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios). Y en estos procesos se incluyen los conocimientos relativos a la ciencia, la técnica y los aspectos económicos, sociales y culturales involucrados en la mejora de la calidad de vida del hombre (Gay, 1994).

El autor define a la tecnología como

. . . un conjunto ordenado de conocimientos, y los correspondientes procesos, que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios, teniendo en cuenta la técnica, la ciencia y los aspectos económicos, sociales y culturales involucrados; el término se hace extensivo a los productos (si los hubiera) resultantes de esos procesos, los que deben responder a necesidades o deseos de la sociedad y como ambición contribuir a mejorar la calidad de vida. (p. 74)

De manera que la tecnología responde a problemáticas humanas, sociales, situadas en un marco económico y sociocultural y hace uso de los conocimientos científicos y técnicos para su resolución.

Averbuj, 2006 (citado en Leliwa, 2008) a la vez afirma que:

Se entiende la tecnología como el conjunto de saberes inherente al diseño y construcción de los instrumentos (artefactos, sistemas, procesos y ambientes) creados por el hombre a través de su historia para satisfacer sus necesidades y requerimientos personales y colectivos . . . Tecnología es la sabiduría acerca del misterio del saber hacer. [...] La tecnología siempre tiene una intencionalidad biológica política e ideológica". (Averbuj, 2006, citado en Leliwa, 2008, p. 26)

Los autores coinciden al involucrar al fenómeno tecnológico con las situaciones problemáticas humanas y la resolución de sus necesidades. De manera que esta búsqueda y producción de conocimientos, procesos y productos (materiales o simbólicos) no es inocua ni neutral, sino que comprende aspectos éticos al generar transformaciones e impactos en el medio natural, social y cultural. “. . . Como producción social y cultural debe ser analizada valorada y evaluada en relación con los impactos que provoca en el medio natural, social y cultural” (Leliwa, 2008, p.25).

Podemos decir que la tecnología contempla una relación diferenciada con la técnica y la ciencia y un fuerte componente político en la resolución de problemas técnico-sociales. “Tecnología es el resultado de relacionar la técnica con la ciencia y con la estructura económica y sociocultural a fin de solucionar problemas técnico-sociales concretos” (Gay, 1994, p. 76).

La tecnología queda vinculada en esta concepción como una forma de trabajo. Es decir, como la energía humana que se activa (como conocimiento y acción) en orden a modificar el entorno y en ese proceso a uno mismo (acción transformadora y transformante).

Solivérez (1992), se detiene en el efecto interactivo y transformador del fenómeno tecnológico entre la naturaleza y la cultura. Y plantea la relevancia del aspecto ético implicado en esta dinámica relacional mediada por el hombre y su trabajo.

Denominamos fenómeno tecnológico al sistema formado por una cultura dada, las partes de la naturaleza con las que interactúa (que incluyen necesariamente su hábitat pero usualmente mucho más) así como los procesos de transformación de cada uno de estos componentes en algún intervalo de tiempo determinado. (p. 4)

Como síntesis, una educación tecnológica plantea una articulación teórico-práctica con altos efectos ideológicos y políticos.

La cultura tecnológica abarca un amplio espectro que comprende teoría y práctica, conocimientos y habilidades. Por un lado los conocimientos (teóricos y prácticos) relacionados con el espacio construido en el que desarrollamos nuestras actividades y con los objetos que forman parte del mismo, y por el otro las habilidades, el saber hacer, la actitud creativa que nos posibilite no ser espectadores pasivos en este mundo tecnológico en el que vivimos; en resumen las competencias que nos permitan una apropiación del medio como una garantía para evitar caer en la alienación y la dependencia, y además poder así colaborar en la conservación y mejoramiento del medio (natural y artificial) en el que se desarrolla la vida humana. (Gay y Ferreras, 1998 citado en Leliwa, 2008, p. 29)

CAPITULO V- ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PLAN F.P.B. 2007

1. Antecedentes del Plan F.P.B. 2007

Los antecedentes del plan de estudios se remontan a otros planes que buscaban brindar a la población mayor de 15 años –y que contaba con mínimo capital educativo (primaria completa)- una enseñanza técnica que vinculara educación y trabajo y ofreciera una rápida inserción laboral. Podemos rastrear sus orígenes en los cursos de Formación Profesional Básica (Plan 62), en los Cursos Básicos (Plan 98) y en la experiencia piloto F.P.B. modalidad Asamblea Técnico Docente (ATD). Mientras que en estos planes se priorizaba la enseñanza técnica entendida como la adquisición de destrezas y habilidades prácticas para el ingreso al mercado laboral, las motivaciones del surgimiento del plan F.P.B. 2007 se enfocaron en la preocupación por la desafiliación escolar y en la ampliación de la oferta educativa destinada a quienes accedían a estos cursos.

El modelo tradicional que la sociedad tiene de estos estudiantes es su escaso capital educativo (alto porcentaje que no ha culminado el Ciclo Básico en la modalidad UTU o Secundaria) y niveles insuficientes de bienestar. Por tanto, para ellos en particular y para la sociedad en general, el problema de la retención, la calidad y la continuidad educativa, se vuelven determinantes de su futuro nivel de integración. Esto es solo parte del problema, puesto que es necesario resolver las formas en que se ha de captar al grupo de jóvenes que ya ha abandonado el sistema educativo formal. (Programa Planeamiento Educativo -en adelante PPE- F.P.B. 2007, p. 5)

La creación del Plan F.P.B. 2007 se presenta como una propuesta distinta de diversificación curricular que permite tramitar y culminar la EMB.

. . . Hoy contamos con una educación básica que se desarrolla en tres modalidades: el Ciclo Básico impartido por el CES, el CBT y el CB Agrario implementado por el CETP-UTU. Estas propuestas, a nivel nacional poseen cifras de deserción elevadas, que se incrementan en los contextos de mayor riesgo social. (Netto, 2009, p. 13)

De esta forma, mantiene la tensión de ser resultado de una política de inclusión educativa que pretende responder a la complejidad de intereses y edades de los estudiantes así como no quedar restringida al mundo de la producción y empleo.

La retención, la calidad y la continuidad educativa se vuelven tres claves motivacionales centrales que dan fundamento a su origen.

. . . para la construcción de una formación básica realmente inclusiva, es preciso. . . . que enseñe la “lectura de ese mundo”, es decir que contribuya para desarrollar la ciudadanía democrática, aquí entendida como la comprensión histórica de las relaciones estructurantes del mundo económico y social, de forma que la sociedad sea percibida como pasible de ser transformada. (PPE, F.P.B. 2007, p.6)

Encontramos en el plan un enfoque conceptual que traslada la preocupación técnica hacia una de tipo tecnológica, al pretender impulsar una formación crítica y transformadora que visualice e integre la complejidad del mundo productivo como parte de un sistema de relaciones económicas y sociales más amplio.

En esa permanente tensión que sostiene la enseñanza técnica entre educación-mercado laboral-economía, necesita colocar el acento en esta población brindándole una formación que le permita un mayor desarrollo personal, social y laboral. . . . Por ello la educación debe aspirar como finalidad a la liberación y ayuda, colabora par que el hombre se comprometa con su entorno, reconozca y luche contra las estructuras de dominación y se realice a sí mismo con las demás personas. (PPE, F.P.B. 2007, p.9)

El plan retoma los aportes de la enseñanza técnica tecnológica en una formación del “saber hacer” con enfoque integral e interdisciplinario y toma al trabajo como principio educativo. En esta clave se distingue de otros planes de inclusión educativa que ensayan una extensión del tiempo pedagógico u otras variantes curriculares (PAC, PIU, etc.)

La promoción de la formación técnica profesional posee innumerables virtudesuna formación que permite acceder a un puesto de trabajo en los emprendimientos productivos del país y permite una modalidad de formación integral que supone una posibilidad de resignificación de los saberes así como una forma novedosa al menos para el Uruguay) de apropiación de los saberes generales y profesionales, habilitando la debida articulación entre ciencia y tecnología. (Netto, 2009, p.15)

2. Las modalidades de implementación del plan

Existen al 2014, tres modalidades de implementación: una estándar desarrollada en las Escuelas Técnicas y otras dos modalidades que involucran diferentes organismos públicos que actúan como contrapartes y que son el MIDES y/o INAU (impartidas en general en otros locales institucionales y organizacionales)

El Plan F.P.B. 2007 en su versión Comunitaria (F.P.B. 2007-C), surge del planteo acordado en territorio y demandado por las comunidades Locales.

Se desarrolla en el marco del trabajo conjunto entre equipos de CETP/UTU y la Coordinación Técnica de la División Socioeducativa del MIDES¹⁵. Responde a necesidades educativas territoriales que no son cubiertas por la oferta escolar tradicional y se gestiona a través de Organizaciones No Gubernamentales (en adelante ONGs) o entidades de la de la Sociedad Civil Organizada (en adelante OSC). Para evaluar el proceso de gestión se instala una comisión de seguimiento integrada por todos actores institucionales involucrados, incluyendo a los estudiantes: direcciones y/o referentes de CETP/UTU, coordinaciones de ONG, referentes y educadores MIDES, estudiantes. Algunas diferencias operativas que hacen a esta modalidad mixta respecto a la tradicional, es que cuentan con la presencia de un educador-coordinador dependiente del MIDES (a diferencia del modelo estándar en el cual el educador es trabajador del CETP/UTU). Además tienen la particularidad de que el lugar operativo de implementación del curso se da en diferentes escenarios: locales comunitarios, locales pertenecientes a ONGs, locales públicos, otros centros educativos como ser liceos, escuelas, etc. Existen al momento treinta y cinco experiencias de F.P.B. 2007-C en el país (datos extraídos de la página web institucional MIDES, noviembre 2014).

La otra modalidad de F.P.B. 2007 se da en convenios cuadrangulares donde además de las entidades públicas y privadas mencionadas está involucrado el INAU. Es decir articulan en su ejecución: CETP/UTU, MIDES, INAU y ONG. El INAU mantiene con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) convenios dirigidos a la ejecución de propuestas socioeducativas bajo diversas modalidades (centros juveniles y Casa Joven). En este caso se admite la extensión del convenio de atención de adolescentes y jóvenes para la implementación de un curso del Plan F.P.B. 2007¹⁶.

3. Particularidades del diseño curricular

Al igual que otros planes de reinserción educativa, ubicamos las primeras experiencias pilotos del plan FPB 2007 en el año 2008 dentro del contexto del Plan de Equidad (tal como lo detalláramos en el capítulo IV). Dentro del resto de planes que complementan la matriz universalista -de los más salientes el PAC (Programa Aulas Comunitarias) y PIU (Programa Impulso a la Universalización), ambos dependientes del CES, (Aristimuño, 2009)- distinguimos algunas particularidades que diferencian al plan de estudios investigado.

¹⁵ La Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) involucrada en el Programa de Apoyo a la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA). Esta dirección- actualmente disuelta-estuvo financiada con fondos del BID (Préstamo No. 2414 OC-UR) y la correspondiente contrapartida del Gobierno Nacional.

¹⁶ En el acuerdo el INAU aporta las horas del educador y del equipo técnico involucrado. El MIDES coopera única y puntualmente en los comienzos del primer año, facilitando el capital inicial para la adquisición de material básico para su puesta en marcha. La ONG asume la gestión de los recursos incluyendo infraestructura

La propuesta curricular del F.P.B. 2007 se cimienta sobre los principios de integralidad, interdisciplinariedad, modularidad, complejidad y flexibilidad (Bianchi, 2009). Comparte con el PAC el carácter modular y la atención de jóvenes que se han desvinculado del sistema escolar y al igual que en el caso de los F.P.B.-C, la gestión es liderada por la OSC. Asimismo admite una variación curricular según la trayectoria académica previa del estudiante. Pero a diferencia de éste -además del componente técnico tecnológico profesional- mantiene la integralidad curricular y el dispositivo se integra en algún momento a la dinámica organizacional del centro escolar.

El PIU (desarrollado entre el año 2007 y 2008) sin embargo se distingue por ser un programa diferencial y compensatorio (Aristimuño, 2009) que pretendió mejorar niveles de aprendizaje y promoción de estudiantes con dificultades socioeducativas (Fernández y Pereda, 2010). Mientras que el PIU ofrece un modelo de tutorías para jóvenes entre 12 y 15 años que extiende el tiempo pedagógico e incorpora un equipo técnico con psicólogo y trabajador social; el F.P. B. 2007 propone un mismo dispositivo y tiempo pedagógico para todos, incluye algunos técnicos y fortalece la integralidad disciplinaria.

La originalidad curricular es que integra aspectos técnicos y tecnológicos y ofrece una formación profesional conjunta e integradamente con una formación general que permite la continuidad educativa.

3.1. La integralidad curricular

El modelo pedagógico que sustenta el Plan se apoya en la integralidad del currículum (Bianchi, 2009; Ferrari, 2009) que concibe al objeto de aprendizaje como un todo y comprende al estudiante como persona, como ciudadano y trabajador. “. . . superando la visión dicotómica de educar para la ciudadanía educar para el trabajo, concibiendo al trabajador como un ciudadano que aporta a la cultura y con posibilidades reales de intervenir como ser social con autonomía social y ética” (CODICEN, Acta N°54, Resolución N° 32/2013, p. 29).

En este sentido entendemos que se acerca a la conceptualización que postula UNESCO (Delors, et.al., 2005) de la educación a lo largo de la vida que toma como pilares el aprender a ser (aspectos de desarrollo y bienestar personal); aprender a vivir juntos (competencias sociales, cívicas, políticas, éticas); aprender a hacer (habilidades manuales y movilización de recursos para resolver problemas); y aprender a aprender (aprendizaje académico y socioemocional). El énfasis en este caso está dado en el enfoque tecnológico, que postula la integralidad de un aprender a hacer que busca que los saberes puedan ser transferidos, aplicados y puestos en acción ante la resolución de situaciones y problemas ligados a la esfera de la vida real.

El papel de las disciplinas es fundamental como materia de estudio y se hace imprescindible su conocimiento pero deben entenderse como aportaciones metodológicas y conceptuales para la mejor comprensión del mundo y dar respuesta a las múltiples situaciones que el hombre debe resolver a lo largo de su vida. (PPE, F.P.B. 2007, p.12)

La visión de integralidad además de lo conceptual, tiene efectos metodológicos de manera que varias disciplinas interactúan en el mismo tiempo y espacio con el mismo objeto de estudio.

3.2. Un currículum centrado en la persona: Los trayectos

El currículum del F.P.B. 2007 no cuestiona la educabilidad de los sujetos según sus condiciones de origen sino que otorga el peso a las condiciones de producción donde se dan los aprendizajes. "... compartimos la convicción de que todos pueden aprender. . . sin importar su condición social, todas las personas cuentan con potencialidades que no se han podido desarrollar adecuadamente por no contar con las condiciones necesarias" (Ferrari, 2009, p.24). Se presenta como diferenciado y flexible. Reconoce los trayectos previos del estudiante (eventos académicos y otras experiencias de vida) y vincula educación y trabajo. A partir de las trayectorias académicas previas se plantean diferentes trayectos formativos (REPAM, Art. 4) que contemplan la continuidad educativa y certificación laboral.

El trayecto I es para quienes tienen aprobado hasta primaria. El trayecto II quienes cuentan con un año de CB aprobado y el trayecto III con dos años aprobados. De manera que cada trayecto propone unos tiempos y contenidos curriculares diferenciados y reconoce la acreditación previa de saberes para ofrecer una continuidad educativa.

3.3. Un carácter modular

La modularidad le confiere al currículum la flexibilidad de contemplar los antecedentes académicos del estudiante y tramos de aprendizaje temporalmente más cortos que se ajustan a las experiencias y exigencias de vida de los estudiantes. Por un lado contribuyen a una autoestima de logro académico adquirida en corto plazo y por otro responden a la complejidad del ritmo y demandas familiares o laborales que exigen intermitentes entradas y salidas del sistema educativo (Ferrari, 2009). De manera que

... permite que el contenido de la formación esté dividido en módulos independientes y secuenciales de corta duración para los cuales se establezcan en forma precisa y para cada uno de ellos, su temporalidad en términos de horas, los objetivos de formación, los contenidos a trabajar y los logros de aprendizaje que se pretende alcanzar al término del

mismo así como el crédito educativo que se le otorga se convierte en un aspecto sustancial a tener en cuenta en su diseño. (PPE, F.P.B. 2007, p. 15)

El trayecto I está compuesto por 6 módulos, el trayecto II y III por 4 módulos.

3.4. Componentes formativos

El trayecto es el recorrido curricular que ha de efectuar el estudiante para obtener la acreditación profesional y general en el área y orientación profesional elegida. Su construcción resulta de la combinación de diferentes módulos.

Una vez que finalizan los módulos propios de su trayecto, los estudiantes obtienen la certificación profesional como operarios prácticos y paralelamente la acreditación de EMB.

Más allá de las diferencias, todos los trayectos independientemente de número y orientación están constituidos por tres componentes formativos: el profesional, el de formación general y el programa de alfabetización laboral.

El componente profesional está conformado por el taller específico y sus espacios integrados, y las asignaturas representación técnica y tecnología.

El de formación general lo componen las disciplinas en sus espacios propios e integrados vinculados a la acreditación de CB. Las asignaturas del campo de formación general son: matemática, inglés, idioma español, ciencias experimentales, informática, espacio de ciencias sociales y Artístico (en adelante ECSA).

Y el componente de alfabetización laboral, es transversal y se instrumenta a través de la propuesta pedagógica que lleva adelante la Unidad de Alfabetización laboral (en adelante UAL). Este último, está orientado al conocimiento del mundo del trabajo y a formar un ciudadano proactivo en el área de salud ocupacional, legislación laboral y ciudadana y en el plano ético. Además de ser un conocedor de las estructuras de las organizaciones vinculadas al mundo cívico y del trabajo, que le permita adquirir herramientas para una mejor integración social y laboral (PPE, F.P.B. 2007).

En cuanto a las disciplinas asignadas a cada módulo y trayecto, distinguimos una variación de tipo y carga horaria según el trayecto implicado. Esta diferencia se da en las asignaturas vinculadas tanto al componente general y técnico, no así respecto al componente de alfabetización laboral que se mantiene en los tres trayectos.

3.4.1. Tipos de Trayectos y generalidades

El trayecto I completa 6 módulos.

Las asignaturas generales del Módulo 1 y 2 son: idioma español, inglés, matemática, informática. Del módulo 3 y 4: se le agrega ciencias experimentales.

Y en el módulo 5 y 6 se agrega el espacio social y artístico y no aparece representación técnica ni tecnología. Otra distinción es que en los módulos 5 y 6 la carga horaria de taller disminuye de 20 a 10 horas semanales.

El trayecto II completa 4 módulos. Como diferencia con el trayecto anterior es que se incorpora el espacio de ciencias sociales y artísticas en módulos 3 y 4 (en vez de 5 y 6 como en el trayecto I). La carga horaria de taller se mantiene en 20 horas semanales en todos los módulos.

El trayecto III completa 4 módulos. La diferencia es que el componente de formación general es de menor carga horaria (porque homologan asignaturas generales) no así las horas integradas con taller.

4. Particularidades del enfoque metodológico

4.1. El taller

El taller es la fortaleza de la propuesta pedagógica y didáctica y actúa como convergente disciplinar, facilitando la construcción de un aprendizaje significativo en la medida que el resto de los componentes articulan con él. Las áreas de formación profesional son variadas: gastronomía, madera y afines, construcción, electrotecnia, mecánica general, mecánica automotriz, industrias gráficas, vestimenta (tejeduría), belleza (postizo y capilar), agraria y se incorpora deporte y comunicación audiovisual. La particularidad es que además de tener las horas propias adjudicadas al área, comparte horas integradas con todas las restantes asignaturas, tanto las de formación general como las profesionales y la alfabetización laboral. En ese ámbito de integración es donde se ejecutan las Unidades didácticas integradas (en adelante UDIs).

4.2. El proyecto de estudio

En el último tramo del módulo final -módulos 5 y 6 del Trayecto I, y módulo 4 de los Trayectos II y III- independientemente del trayecto y previo al egreso del Plan, el estudiante tiene que elaborar un Proyecto de estudio.

Se trabajará en torno a la elaboración y ejecución de un Proyecto de estudio, proponiendo un trabajo en equipo tendiente a la integración del conocimiento y de acuerdo a los logros acordados en los Espacios Docentes Integrados ¹⁷ (EDI). En este módulo la Evaluación Integral deberá adaptarse a la metodología de trabajo en Proyecto. (REPAM, 2009, Art. 60 y 61)

¹⁷ En adelante EDI

Esta propuesta de trabajo busca que bajo la forma de proyecto -es decir en el desarrollo de una idea para la propuesta de solución a un problema- se integren y articulen en un diálogo teórico-práctico, los saberes construidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Se propone una metodología de trabajo en proyecto que incorpora el trabajo colaborativo entre pares. Por la integralidad que plantea, exige conceptualmente, un seguimiento y tutoría de todo el cuerpo docente implicado. Esta particularidad metodológica es distintiva de la enseñanza técnica ya que desafía a un tratamiento y producción colectiva del conocimiento que difiere de las producciones prescriptas para la promoción que comúnmente se plantean en el diseño curricular que ofrece la enseñanza general de secundaria (CES).

4.3. Las unidades didácticas integradas (UDI)

La planificación (y evaluación) está diseñada según unidades didácticas¹⁸ que son resultado de la planificación integrada (de temporalidad semanal) de todas las disciplinas en torno al mismo objeto de estudio. “La integralidad se define en el Espacio Docente Integrado donde se planifican las Unidades Didácticas Integradas (en adelante UDIs)” (REPAM, 2009, Art.3.).

. . . son un conjunto de ideas resultantes de una instancia de reflexión del colectivo docente, transformadas en una propuesta de trabajo contextualizada y para un período de tiempo concreto y acotado, que serán puestas a prueba. . . 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, p. 57-58)

En las UDIs se establece semanalmente el logro común y se define el objeto de aprendizaje integral. Particularmente cada asignatura en diálogo con el resto y en forma integrada con taller, selecciona un logro que desde su asignatura posibilita el logro común. Y además establece actividades que va a desarrollar desde su asignatura para concretar la unidad didáctica. El registro de las UDIs es llevada a cabo por el docente coordinador¹⁹.

¹⁸ Entendemos por unidad didáctica una secuencia de actividades estructuradas con el fin de obtener ciertos objetivos educativos. Tienen la virtud de mantener un carácter unitario y recoger toda la complejidad de la práctica. Al mismo tiempo permiten incluir las tres fases de toda intervención reflexiva: planificación, aplicación y evaluación (Zabala, 1997).

¹⁹ El coordinador de EDI es un docente del grupo que es elegido por el resto de pares para el desempeño de este rol. Su función consiste en liderar la tarea para la concreción de la UDI, de manera que favorece el intercambio entre docentes y registra el trabajo en cada EDI. Gestiona la información y también participa en otras instancias nacionales referidas al funcionamiento del Plan.

4.4. Los Espacios Docentes Integrados (EDI)

Una de las particularidades que introduce el Plan, es que instituye la práctica de reunión del equipo docente, integrando a todos los actores comprometidos con el grupo estudiantil a cargo (a excepción de adscriptos). Este espacio es de carácter semanal, de condición obligatoria, y reúne a todas las disciplinas y referentes de los respectivos componentes formativos. También incorpora la presencia semanal de una nueva figura: la del educador/a que también se integra a las EDIs.

Están compuestos por la totalidad de profesores y profesoras de cada grupo en reuniones semanales de dos horas. En esa etapa, diseñan las Unidades Didácticas Integradas (UDI), realizan el seguimiento e investigan el desarrollo curricular produciendo y sistematizando insumos. En las EDI se trabaja a partir de la articulación del perfil y la función de cada disciplina, espacio y figura curricular . . . y los logros y contenidos de cada programa . . . (Bianchi, 2009, p. 57)

Además de diseñar la UDI, en las EDIs se socializa información y se piensan estrategias didácticas y pedagógicas para el desarrollo de los aprendizajes individuales y grupales.

4.5. Mecanismos de evaluación

Los mecanismos de evaluación son originales y complejos ya que responden al tratamiento integral de los contenidos de aprendizaje. Para llevarlo a cabo se toman en cuenta las UDIs y los logros de aprendizaje planteados en cada una de ellas. La evaluación contempla el desempeño de logro alcanzado en la propia asignatura pero valorado con el logro integral de todas. Es decir que siempre la calificación resultará de una mirada integral del desempeño de logro en todas las asignaturas y no fragmentariamente. Esto claramente lo distingue de otros diseños curriculares. La regulación de los mecanismos y formas de evaluación son los que ocupan mayor extensión en la reglamentación y quedan contemplados en el REPAM (Art. 32 al 56). Las instancias de evaluación se formalizan en dos períodos modulares: a mitad y final de módulo (donde se decide la promoción para el pasaje al siguiente)

5. Nuevos actores y espacios pedagógicos.

Las nuevas figuras educativas que aparecen en el Plan son la figura del educador/a y la dupla de integrantes de la unidad de alfabetización laboral.

La otra particularidad que se da es la co-presencia de la figura del docente de taller junto con otros docentes. De manera que el diseño metodológico incluye la presencia en el aula²⁰ de varios actores educativos

5.1. UAL (Unidad de Alfabetización Laboral)

La unidad de alfabetización Laboral (en adelante UAL) es un “dispositivo de trabajo²¹” dirigido a formar para la alfabetización laboral, es decir *saber leer y escribir* (PPE, F.P.B. 2007, p. 116) la cultura del trabajo.

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)

La dupla de unidad de alfabetización laboral está compuesta por dos profesionales con un perfil diferenciado. Un perfil con formación en el área de derechos laborales y otro en ciencias sociales. Estos perfiles pretenden aportar una mirada compleja e integral a la realidad, en torno a los procesos de producción de subjetividad y ciudadanización relacionados con el mundo laboral (Ibíd). Pero también la novedad es que el desarrollo de la tarea educativa que lleva adelante UAL no está materializada en un espacio necesariamente áulico, sino que tiene una lógica áulica más amplia.

Pretende ser un espacio

. . . flexible, contextualizado, integrador de conocimientos referidos a la salud ocupacional, la legislación laboral y ciudadana, la ética profesional, las formas organizativas y construido colectivamente, con el fin de conocer la realidad laboral y propiciar en el estudiante la elaboración de un proyecto vocacional-ocupacional que lo oriente en la búsqueda de herramientas que mejore su inserción social y laboral. (Rodrigo, Rosas y Ramos, 2009)

El programa se va diseñando en función de los intereses de los estudiantes y características del contexto, incorporando propuestas y metodologías participativas y grupales (talleres, seminarios, visitas didácticas, etc.).

²⁰ Entendida en sentido amplio

²¹ Dispositivo como “sistema discursivo que fundamenta en sí mismo los objetivos y principios de un accionar práctico, actuando de andamiaje para estas acciones. (...) porta un encuadre que hace a lo fijo y regula, las reglas, los tiempos y espacios” (Da Luz, Casulo y Liberman, 2009, p.112)

Asimismo la dupla trabaja en torno a dos ejes: uno dirigido al grupo estudiantil y con su equipo docente; y otro con la comunidad local y actores zonales y territoriales (sector social y sobretodo el sector productivo).

La UAL organiza su tarea educativa a través de un Proyecto de Trabajo Singular (Da Luz, Casulo, Liberman, 2009, p.114) construido participativamente junto con los estudiantes y contextualizado a lo local y a la orientación profesional del grupo. Progresivamente este rol en la actualidad abarca no solo el F.P.B. 2007 sino un trabajo con toda la Escuela Técnica (Plan de integración).

5.2. El educador

La tarea del educador²² está dirigida sobre todo a trabajar la tensión vinculación-desvinculación. “La intervención del educador presupone considerar que la tensión permanencia-desvinculación es un fenómeno multicausal; y que por lo tanto necesita una respuesta que tenga en cuenta las diversas dimensiones” (Ubal Fernando, 2009, p. 95).

. . . Para esa tarea, y como referente de los estudiantes, desarrollará estrategias de abordaje grupal e individual en espacios dentro y fuera del Centro. Las actividades desarrolladas son articuladas con el cuerpo docente de la Escuela, en el entendido del abordaje integral del estudiante. (ANEP, Resolución N° 2440/12. p. 2)

De las funciones que detallan en el Memo N° 248/12 numeramos:

1-Enriquecer la oferta educativa a partir de la selección de contenidos “no curricularizados”; 2- Aportar en la construcción del proyecto educativo individual de cada estudiante; 3- Habilitar espacios de iniciativa, protagonismo y participación de los adolescentes; 4- Promover la circulación social amplia. (Dirección de Programa de Educación Básica, CETP/UTU)

El trabajo del Educador opera principalmente en dos ámbitos.

A la interna del centro educativo. En este escenario articula con el resto de actores institucionales -sobre todo con su equipo docente participando también de las EDI- con el resto de educadores y con sus grupos estudiantiles a cargo.

Por otro lado extramuros con la comunidad y en el territorio: trabaja con las familias y referentes de convivencia de los estudiantes; con los propios estudiantes en sus ámbitos de

²² Es oportuno mencionar que el proceso de construcción del rol de educador en el Plan F.P.B. 2007 fue desarrollado y sistematizado de forma participativa por parte de quienes cumplieron con esta función durante el transcurso de los primeros años de su implementación (F.P.B. 2007 2009 tomo I, p. 93).

circulación barrial; y con las redes sociales (nodos educativos, zonales, tanto temáticos como sectoriales, que se van configurando en el territorio y en coordinación permanente con otros programas sociales y servicios públicos y privados (educativos, sanitarios, cívicos, etc.)). “Teniendo en cuenta estos dos ámbitos, el educador proyecta su intervención atendiendo la idiosincrasia del Centro y de la comunidad en la cual se inserta su labor educativa” (ANEP, CETP, Resolución N° 2440/12)

A nivel grupal e individual, su tarea está dirigida a fortalecer el vínculo educativo para que el estudiante pueda mantener la continuidad priorizando sobre todo los que están en una relación educativa más frágil. Paralelamente diseña e implementa estrategias colectivas para potenciar los procesos educativos; para la circulación social y acceso amplio a otros bienes culturales; para la habilitación de espacios de iniciativa y participación estudiantil; para que los estudiantes conozcan y se apropien de los instrumentos reglamentarios que regulan los derechos estudiantiles generales y específicos, así como otros. Estas tareas también se enmarcan dentro del proyecto educativo global, que diseña en conjunto con el equipo de educadores del Centro.

6. La integralidad y el trabajo como principio educativo

6.1. Una alfabetización integral

Entender la pedagogía de una educación integrada supone plantearse que los sujetos puedan acceder a variedad de lenguajes y géneros discursivos entendidos como recursos de humanización, es decir de trasmisión del legado cultural (Ubal, 2009; 2013). La posibilidad de elección de géneros discursivos -entendidos como formas genéricas o típicas y estables del enunciado (Bajtín, 1999)- está inducida por el contexto. Es decir, está condicionada por la esfera discursiva, por el sentido del objeto o tema de la situación comunicativa y por los participantes que estén implicados en ella. Sobre todo el autor nos advierte que estos géneros actúan como contenedores de nuestra comunicación de una forma naturalizada pero efectiva, en la medida que condicionan nuestros discursos. “La variedad de estos géneros se determina por la situación discursiva por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación. . . .” (Bajtín, 1999, p. 263). De ahí la importancia de poder acercar contextos variados como potencialmente educativos, de manera de aproximar a los estudiantes al conocimiento del uso de diferentes géneros y por lo tanto de ampliar la posibilidad de elección de sus lenguajes y discursos. Una alfabetización integral nos dice Ubal (2013) ha de incluir el manejo y la apropiación de variados lenguajes que no se restringen a los orales escritos y matemáticos.

Esta apropiación permite la integración y la posibilidad de habitar -es decir- de imaginar otros mundos culturales posibles. Por eso es importante educar en el acceso a otros lenguajes: los naturales o históricos, el matemático, el artístico, el corporal.

El lenguaje nos conecta con la noción de géneros discursivos propuesta por Bajtín, para quien las diversas esferas de la actividad de los seres humanos están relacionadas con el uso del lenguaje . . . conceptualizaremos a los discursos como “*textos en acción y en contexto*” [entrecomillado y cursiva del autor] Desde esta perspectiva la vida humana son discursos cuya base son los universos simbólicos que los sustentan. (p. 27)

Cada uno de los lenguajes entonces -afirma Ubal- está ubicado en referencia a distintos géneros discursivos: el científico, el tecnológico digital, el ético democrático sustentado en los Derechos Humanos y los propios de cada rama de la educación tecnológica profesional. Esta perspectiva, supone concebir integrada y complejamente al conocimiento, de manera que su aprehensión exige un pensamiento que articule, integre y conecte los diferentes saberes.

6.2. El lugar de la práctica y la teoría: la praxis de una cultura tecnológica

Por otra parte, la educación integrada plantea una articulación teórico práctica que disloca las tradicionales escisiones entre trabajo práctico y trabajo teórico, entre trabajo manual y trabajo intelectual. Se apoya en una cultura tecnológica que como veíamos anteriormente concibe un “hacer pensando y pensar haciendo” desde una “perspectiva práxica” del conocimiento (Ubal, 2009) o una “cultura práctica” (Figari, 2007). Una pedagogía de la educación integrada “. . . debe ubicar a la experiencia en el centro de las prácticas de enseñanza y de las estrategias de aprendizaje. . . de manera que promueva el hacer pensando” (Ubal 2011, p. 34). En este planteo se integran pedagógica y significativamente teoría y práctica. Barato (2005) plantea que esta dualidad teoría-práctica es herencia de la tradición Aristotélica que valorizó los saberes del ocio en la producción del conocimiento y desvalorizó los del trabajo, subordinando así la práctica a la teoría. El autor afirma que ni desde el punto de vista epistemológico ni desde la concepción del sujeto, se puede dividir y fragmentar el conocimiento y el acto de conocer en esta dualidad. Para él el saber, es un “hacer-saber” (p. 216). Este hacer-saber involucra información, conocimiento y desempeño. La cultura tecnológica implica la puesta en juego de este hacer-saber.

Esta perspectiva práxica del conocimiento (Ubal, 2009) supone una educación integrada, que en búsqueda de resolución de los problemas cotidianos, contemple una interacción de los componentes formativos generales y técnico- profesionales²³ (cultura tecnológica).

Esta dinámica de trabajo, señala el autor, permite que la disciplina mantenga su presencia en las propuestas curriculares y que a su vez se integren entre sí a los efectos de lograr un complejo abordaje de la realidad. Además permite la interacción de los componentes generales y profesionales, contribuyendo de esta manera a reducir la brecha entre la teoría y la práctica, lo general y lo profesional, la mano y la mente. . . (Ubal, 2013, p 37)

Concomitantemente esta perspectiva va unida al trabajo como principio educativo (Ubal, 2009; 2011) como una forma de circulación del conocimiento, de los distintos saberes existentes “. . . el trabajo es una de las principales formas de generación de cultura, siendo la actividad laboral una de las formas de trabajo dentro de otras posibles” (Ubal, 2011, p. 33).

6.3. El trabajo como principio educativo

La integralidad y el trabajo como principios educativos son para Ubal (2009) categorías centrales del pensamiento de Pedro Figari.

Enseñar a trabajar no es enseñar puros recursos técnicos. De igual modo que enseñar cirugía no es enseñar a cortar, sino ante todo a saber por qué y para qué se corta, el trabajo productor requiere saber por qué y para qué se produce. (Figari, 2007, pp. 176-177)

El eje formativo profesional puesto en la perspectiva de trabajo se convierte en principio educativo y habilitador de procesos de aprendizajes significativos. Esta conceptualización creemos le confiere al trabajo una connotación distinta a la noción productiva mercantil (y a la de empleo y actividad laboral) y lo aproxima a una tarea de producción y circulación cultural, de creación y transformación humanas sobre el mundo (y en sus efectos, sobre sí mismos). Esta asociación de educación y trabajo, tiene sus ventajas y sus riesgos y tensiones como ya lo advertía Figari. Como actividad de producción cultural (Ubal, 2009) involucra la circulación de saberes, lugares y la existencia de sujetos con capacidad de acción. El trabajo es un acto propio del conocer, un acto cultural, donde conocimiento es motor del trabajo porque se produce en relación a las necesidades y resolución de problemas que el hombre identifica como tales.

²³ Nos podemos preguntar si esta alusión divisora entre componentes (generales y técnicos) no esté también indirectamente y de manera indeseada contribuyendo a reforzar las distinciones disciplinarias que creemos se está lejos de pretender.

Y como veíamos se articula estrechamente con la noción desarrollada de “cultura tecnológica”. En esta línea, Barato (2005) plantea que el contexto del saber técnico es uno relacional, próximo a las necesidades humanas y por ende al mundo laboral. De manera que es producido fuera del ámbito de escolarización y está próximo al mundo del trabajo.

7. Impactos sobre la forma escolar y alteraciones pedagógicas

Nos preguntamos acerca de los efectos que tiene la implementación de este curso -con sus innovaciones y particularidades curriculares- en la convivencia con otros cursos de carácter “tradicional”. ¿Cuáles son los impactos que podrían estar a nuestro entender erosionando los coexistentes pilares pedagógicos que proponen cada uno?

7.1. La forma escolar y su gramática básica

La forma escolar responde a una configuración histórica particular surgida en determinado contexto de formaciones sociales y políticas (Vincent, Lahire, y Thin 1994). Ella establece una relación inédita (maestro y alumno) y autónoma (aunque fuertemente reglada) entre los sujetos respecto a otras relaciones: la relación pedagógica (Bordoli, 2015; Puiggrós, 1990). La relación pedagógica se inscribe en una situación educativa, dentro de un espacio (cerrado y ordenado) y en un tiempo (reglado) que separa el mundo generacional (la infancia) y que se materializa en la forma escolar. Son las relaciones que se generan entre el sujeto de enseñanza, el sujeto de aprendizaje y los procesos de transmisión de un legado cultural. Paulo Freire (1996) afirma que lo que él llama prácticas educativas, están conformadas por la presencia de sujetos que aprenden pero que también enseñan así como por elementos propios de los procesos de enseñanza (objetos de conocimientos y contenidos a ser enseñados y aprehendidos; objetivos e intenciones; métodos, procesos y técnicas de enseñanza y materiales didácticos acordes a los objetivos y opción política). Bordoli (2007b; 2015), retoma el concepto de relaciones pedagógicas concebidas como producto histórico de la forma escolar moderna y define algunos de sus componentes: la ubicación definida de los sujetos en diferentes posiciones (educador-educando); la circulación de saberes-conocimientos (bienes culturales); la presencia de medios y modos de transmisión (técnicas e instrumentos); y una direccionalidad de sentido (un carácter político y moral). De ellos derivan diferentes dimensiones y énfasis: la psicológica intersubjetiva, la epistémica, la instrumental y didáctica, la institucional y teleológica.

Por ser continente que matriz la relación pedagógica, la forma (o formato) escolar²⁴ tiene un fuerte componente político. “Oficia de continente y deviene contenido resultando en un modo de comprender lo educativo” (Frigerio, 2013, p. 331).

De manera que “. . . es siempre una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye (mediante o sin distribución de conocimientos y reconocimientos)” (p. 326).

Según Terigi (2008) todo el modelo pedagógico se ha venido configurando como producto didáctico de un aparato organizacional, de una modalidad escolar. Y por eso es más fácil según la autora, cambiar el modelo organizacional que producir saber pedagógico alterado. Por esta cualidad matrizante que adquiere la modalidad escolar sobre los sujetos involucrados en ella, algunos autores hablan de que se constituye como gramática escolar. La metáfora de gramática básica de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001, p. 168) remite a un conjunto de reglas y una estructura que organizan la escolarización y que han adquirido un status naturalizado y aparentemente inherente a lo educativo. Estas son: la distribución del espacio y el tiempo; la calificación a los sujetos pedagógicos; la graduación y estructuración del conocimiento; las formas de promoción, evaluación y acreditación.

Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser. (Tyack y Cuban, 2001, p. 168)

Para algunos autores (Vincent, Lahire, y Thin, 1994) esta forma ha traspasado las fronteras de la Escuela y ha atravesado la vida social. Afirman que la sociedad se ha escolarizado de manera tal, que busca ofrecer actividades que regulen y estructuren de forma permanente el tiempo de los niños (e incluso de los adultos). Estas se presentan como “educativas” y buscan proveer formas de regulación social (repetición, respeto por las reglas, actuación sobre el cuerpo, la moral, etc.) y no solo sobre la infancia sino también sobre los adultos. Por este efecto de impregnación en las relaciones sociales, lo escolar ha instalado (por lo naturalizado de lo que se presenta como ritual y por lo tanto inconsciente) un modo de socialización que se ha vuelto predominante y hegemónico: el modo escolar de socialización. Este efecto es el que -para ellos- nos impide pensar la educación sin sujetarnos a la referencia de algún modelo escolar.

Pero paradójicamente, señalan, que esta permeabilidad del modo escolar de socialización es lo que hace que el espacio escolar pueda “abrirse” a otros actores y alterar sus límites. Lo puede hacer porque esta apertura no pone en cuestión su hegemonía sobre la socialización.

²⁴ A lo largo del trabajo tomaremos indistintamente ambos términos forma o formato escolar

De manera que el modo escolar de socialización y la forma escolar no se verían afectadas por las posibles modificaciones institucionales.

Como se pregunta Baquero, Diker y Frigerio "... ¿en qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable?" (2013, p.7). Esta pregunta nos lanza a visualizarla como catapulta o sepultura de los cambios que sobre ella puedan ejercerse. Es decir, cambios que alteren su forma y den lugar a "otros posibles" o se anuden subsumidos bajo su dinámica dejándola invariante.

7.2. La diversificación curricular y sus efectos discursivos en los sujetos

La diversificación curricular que contiene el plan F.P.B. 2007 y los orígenes de su emergencia, instala la pregunta por los sujetos pedagógicos y los consecuentes efectos ideológicos y políticos.

Veíamos que las adaptaciones curriculares -en el caso de la EMB- han sido diseños que responden a políticas educativas inclusivas con el fin de democratizar la educación (bajo una perspectiva de derecho) pero también de poner en juego otras formas, prácticas, y modelos organizacionales que se ajusten a las necesidades educativas y profesionales de la población joven en este caso. Según Bordoli (2006a), los discursos curriculares que enfatizan en las adaptaciones curriculares, ponen en riesgo el concepto de igualdad educativa.

Si entendemos que la educación es declarada como derecho, la condición de igualdad como un atributo sustantivo y necesidad ontológica humana se une estrechamente con lo educativo. Al decir de Frigerio (2013) "... la igualdad es el punto de partida del trabajo de educar. Al mismo tiempo principio, condición y producción" (p.327).

La insistencia en la diversidad corre el riesgo de solapar la desigualdad.

Folgar y Bordoli (2009) nos advierten sobre estas analogías que comúnmente se hacen desde el ámbito escolar respecto a la diversidad y desigualdad. Lo que ellas llaman la culturalización de la desigualdad al asociar la diversidad con la subcultura de la pobreza. Este discurso actúa, perpetuando la dinámica de exclusiones que genera el sistema educativo al dejar inmune a los diseños curriculares (que resultan ser también materializaciones culturales).

La desigualdad, fundada en la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos comenzó a ser interpretada en clave de diversidad. . . . El desplazamiento de la invisibilidad de la diferencia a la sobrevaloración de la diferencia, ha entorpecido la instalación de una idea de igualdad como reconocimiento de semejantes, un nosotros en el que sea posible la diversidad. (Folgar y Bordoli, 2009, pp. 81-82)

Bordoli (2006a) plantea que las diversificaciones curriculares muchas veces, niegan y encubren la desigualdad en un doble movimiento discursivo.

Por un lado, omitiendo las razones históricas sociales que han provocado las desigualdades. Y por otro, agravando la posición de fragilidad social, al culpabilizar en el plano de lo “personal” a los sujetos (familias y estudiantes) por estas desigualdades que son de índole estructural.

Entendemos que la diversificación curricular que arroja su justificación sobre la condición “particular” de los sujetos (sus familias y barrios de procedencia) como “carentes” (Martinis, 2006) -en lo material, simbólica y afectivamente- termina reforzando esta visión. Concebir y nombrar al otro desde la carencia es sujetarlo a la imposibilidad de la educabilidad a tal punto que el lenguaje adquiere un carácter performativo (Bordoli, 2006a).

La variación y diversificación curricular impone así la pregunta por la igualdad.

No desconocemos los efectos políticos e ideológicos que tienen la selección e innovación curricular que plantea el plan. En este caso está dirigida a la EM, es de corte tecnológico y además arrastra una estigmatización histórica respecto a la institución que la imparte (la CETP/UTU). La forma en la que en estos nuevos planes (producto de “políticas de acción afirmativa”) nombran a los sujetos pedagógicos -afirma Bordoli (2006)- incide en las posibilidades del trabajo educativo. Y a la vez -opina la autora- corren el riesgo de producir un efecto adverso en tanto posicionan a los sujetos en un lugar estigmatizante.

En este sentido nos resulta peligrosa la nominación e insistencia que hace el colectivo docente F.P.B. 2007 (y la institución) cuando se refiere al “perfil de los estudiantes del F.P.B. 2007” diferenciándolos permanentemente del resto del estudiantado. Estas alusiones, pueden tender a generar visiones que se polaricen en la victimización o en condenas de profecías autocumplidas (Merton citado en Frigerio, 2005). Es decir que la predicción termine siendo en sí misma causa para que acontezca.

No podemos dejar de preguntarnos por estos efectos desigualadores cuando las innovaciones curriculares se instalan en formas escolares (Vincent, Lahire y Thin, 1994) impermeables a alteraciones sustantivas. Formas escolares que según los autores son producto sociohistórico de las sociedades europeas del siglo XVI y XVII que produce un modo de socialización hegemónico.

Terigi (2008) al igual que Frigerio (2005) y Tenti Fanfani (2007), plantea que la Escuela, a través de su máquina de etiquetar deposita en los sujetos y sus atributos, las razones por las cuales ella misma tiene dificultad para enseñarles.

Y olvida que la enseñanza se sostiene en una organización escolar y en un formato específico (invisibilizado por su condición naturalizada y ritualizada en la práctica educativa cotidiana).

Nos preguntamos entonces si una diversificación curricular que no logra alterar la forma escolar, no termina reenviando hacia el sujeto pedagógico las vicisitudes y dificultades inherentes al sistema. Y de esta forma pelagra de culpabilizar al sujeto de un caminar dislocado en medio de las grietas que pavimentan el suelo de lo escolar. O bajo otra fisonomía pero con los mismos efectos, instalan formas escolares diferenciadas que -bajo el discurso inclusivo- terminan siendo políticas educativas de discriminación negativa.

Tenti Fanfani menciona el efecto estigmatizante que provoca la condescendencia pedagógica que se desprende de estas políticas citando en palabras de Ziegler (2009):

... Nos interrogamos acerca del mandato de inclusión y la dinámica a través de la cual se materializa la masificación del nivel medio, en tanto combina una dinámica de sistema exclusor junto con un conglomerado de escuelas que porta el mandato de alojar a quienes el propio sistema expulsó, alterando solo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión. (citado en Tenti Fanfani, 2012, p. 75)

Por otro lado el diálogo entre la diversificación curricular y la igualdad educativa, suscita la pregunta por lo heterogéneo. Ya no es posible sostener que la manera de entender la igualdad (Terigi, 2009) es la homogeneidad. Porque la diversificación en su reverso, no es por sí misma garante de igualdad. Ofrecer a todos lo mismo es privilegiar solo una igualdad formal. Entonces es válido preguntar acerca de los efectos de esta diversificación curricular y en qué medida hay alteraciones o invariancias cuando se mantiene estable la forma escolar tradicional. Muchos planes y ensayos curriculares pretenden en su alcance inclusivo abordar esta diversificación. No obstante, lidian con la tensión de quedar atrapados en el dinamismo de lo focal con lo universal. Esta tensión muchas veces se tramita generando posibilidad de continuidad educativa. Pero la continuidad educativa bajo condiciones de acceso a una escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2003) -los estudiantes asisten pero sin comprometerse con el aprendizaje- o la adquisición de aprendizajes de baja relevancia (Terigi, 2010), se transforman también en un mecanismo desigualador y de exclusión encubierta. Siguiendo esta línea argumental, Gentile plantea que la exclusión no involucra solamente atender el derecho a la educación sino a sus condiciones y circunstancias de habilitación. E introduce la noción de exclusión incluyente.

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. (Gentile, 2009, citado en Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 6)

7.3. Pulseadas a la invariancia

Nos preguntamos ¿cuáles son las tensiones que trae el diseño curricular F.P.B. 2007 sobre las matrices escolares? Nos es justo aclarar -como lo señalamos anteriormente- que en este nivel curricular se juegan aspectos que estamos lejos de abarcar en totalidad.

Pero sí podemos abrir el interrogante acerca de cuáles son las novedades que trae a las aulas el F.P.B. 2007.

Destacamos algunas tensiones que nos resultan novedosas y que se desprenden inicialmente del análisis del documento donde se expone el plan.

Algunas novedades nos hablan de una alteración epistémica (concepción integral del conocimiento) y sus efectos sobre la modalidad organizativa de funcionamiento del colectivo docente (la planificación de las UDI en las EDI). Otras modificaciones recaen sobre la concepción de los sujetos pedagógicos (también entendidos integralmente e históricamente situados) y los sujetos docentes como colectivo que trabaja durante el dispositivo EDI.

Un rasgo metodológico (y epistémico) innovador son los medios e instrumentos que resultan de una cultura tecnológica y su vinculación con el trabajo como principio educativo (el “hacer pensando y pensar haciendo”). Aspectos significativos del mundo escolar que se presentan alterados en el planteo del plan, son la organización espacial (el aula taller); la distribución del tiempo en la conformación de trayectos semestrales (modularidad); las formas de calificación y promoción (evaluación integral). Como otro elemento novedoso, aparecen actores educativos vinculados a otras disciplinas sociales y del área productiva. Pero esta diversidad disciplinar aclaramos, ha sido también parte del paisaje común de las Escuelas Técnicas en lo que a las diferentes orientaciones profesionales ofrece.

Creemos que más que los actores, son los espacios de acción pedagógica los que cobran relevancia en esta innovación curricular. Los espacios por donde ellos se mueven entendemos inauguran otros escenarios áulicos de relación pedagógica.

Nos referimos a la calle, al barrio, a la empresa, a lugares de la ciudad, a otras organizaciones privadas y públicas, a nodos comunitarios, a espacios culturales, campamentos educativos, ámbitos recreativos, etc. Es decir, otras zonas se alinean al espacio educativo constituyéndose extendidamente como espacios también escolares.

Esta tensión podría estar colaborando a visualizar lo educativo como algo que también sucede fuera del espacio áulico tradicional y nos acerca a un concepto amplio de aula. Destacamos la naturaleza del componente ideológico y político que suponen estos nuevos

escenarios áulicos en tanto contribuyen a diluir falsas disociaciones entre el “adentro y afuera” escolar. Al decir de Viñao (2008) el espacio escolar no es un contenedor pasivo y neutro. Para él es una representación compleja donde confluyen aspectos materiales y simbólicos, arquitectura y pedagogía. Comprende distintas dimensiones: aspectos deseados (el propuesto y pensado), lo prescripto (el espacio reglado, legislado), el espacio real (el físico) y el vivido (el psicológico, el percibido como subjetivo).

Condiciona -es decir, facilita o dificulta, hace posible o imposible- las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente. En cierto modo constituye un campo de fuerzas materiales y sociales cuya configuración se articula entre otros aspectos en torno a la dialéctica entre lo abierto y lo cerrado-su porosidad y accesibilidad o comunicación con el exterior-lo interno y lo externo-lo que está dentro y lo que está fuera-lo común y lo asignado a una función, a una persona determinada o aun grupo específico de personas. (p.17)

Aunque para Vincent, Lahire, y Thin, (1994), no escaparían de una replicación y reforzamiento de relaciones escolarizadas que hegemonizan las formas de socialización actual independientemente se traten de un ámbito escolar o no.

Queda entonces suspendida la pregunta por los cambios que en los espacios escolares podría estar suscitando la presencia de este nuevo “huésped” que resulta ser el plan P.F.B. 2007. Si tenemos en cuenta esta habitabilidad múltiple que configura el espacio escolar y los efectos reforzadores de su gramática, tendremos que considerar los aspectos prácticos que actúan como trasgresores de esta tendencia reforzadora.

Esto nos sitúa no solo en un plano de diseño sino indefectiblemente en el terreno de lo singular y de la implementación práctica del mismo. Es decir en el plano del acontecer didáctico del currículum (Bordoli, 2007b). Y por otro lado nos lleva a valorar la singularidad de la Escuela Técnica o espacio escolar al que nos refiramos, ampliando la visión hacia todo el escenario educativo. Sea éste comunitario, el colectivo docente, estudiantil, barrial, identificando el tipo de relaciones que adoptan y desarrollan y sus particularidades.

Creemos que es en la cartografía de lo territorial y singular (mesosocial), donde podremos identificar fuerzas más perpetuadoras o más alteradoras de la gramática escolar. Entendemos que este fenómeno es posible que se de más allá de la existencia o no del plan de estudios que identifiquemos presente.

Hecha esta salvedad, hay algunos componentes que consideramos sin embargo, tensionan el diseño de las gramáticas escolares. Estos nuevos trazos son a nuestro modo de ver: una perspectiva educativa integral y el aula taller.

7.3.1. Una perspectiva educativa integral

Volvemos sobre las implicancias que supone para la relación pedagógica la figura de nuevos actores educativos. Por un lado, el alcance de las tareas y ámbitos de acción del rol del educador y pareja UAL, nos acerca una visión de lo educativo-escolar que excede los límites físicos del Centro. Es decir, instala un “afuera-adentro y un adentro-fuera” que hace a la pertinencia de la tarea educativa. Esta visión como decíamos, contribuye a eliminar las falsas disociaciones entre el contexto y el “texto” educativo, entre “lo de afuera” y lo que sucede “dentro” del centro. La presencia de estos roles, presentifica también las dimensiones en las que se juega la tarea educativa y que en ocasiones se tramita extramuros. Es decir, colabora tensionando una visión integral del sujeto y acerca una relación pedagógica situada y singular vinculada a los problemas de la vida cotidiana, del mundo social y productivo. Esta nueva forma de entender lo educativo (fuera de la colonización escolar) creemos que por un lado rompe las lógicas fragmentadas que excluyen del contexto educativo las experiencias de vida de los sujetos como partes de una comunidad barrial, familiar, productiva, ciudadana, etc. A la par traslada la visibilidad de estos ámbitos como escenarios inevitables que irrumpen en el accionar educativo. Asimismo atiende la complejidad y multidimensionalidad que supone el ejercicio de la tarea educativa, incorporando epistemológica y metodológicamente un trabajo en red con otros actores públicos y privados, organizaciones de la sociedad civil organizada (OSC) y referentes barriales.

La modalidad de abordaje en red, creemos se sustenta en la complejidad que supone la atención al fenómeno educativo. Y paralelamente aboga por la necesidad de una corresponsabilidad en el ensayo de articulaciones y propuestas educativas que resulten del trabajo colaborativo entre los actores y referentes institucionales. La soledad y el aislamiento que parapetan la tarea educativa escolar con la introducción de estos nuevos ámbitos de acción, aparecen cuestionados.

A la par, la mención dentro de la dinámica escolar de estos otros modos de acción en referencia a distintos escenarios, contribuye a introducir en la cultura escolar, otros discursos y prácticas de carácter comunitario. Esto habilita un diálogo en torno a estas prácticas que induce a ensayos, estrategias y propuestas educativas novedosas más ajustadas a las necesidades de los sujetos. Por otro lado, la presencia de la dupla UAL complementa en su abordaje jurídico laboral y social un enfoque alfabetizador laboral de carácter integral. Incorpora en la formación un componente profesional y general. La articulación con el sector productivo, así como con las redes sociales contribuye a una visión ciudadana y profesional más amplia a la par que contextualizada.

7.3.2. El aula taller

Nos referimos al espacio áulico como ámbito material y simbólico (Bordoli, 2007) donde se da la situación de enseñanza (transferencia del legado cultural y transformación en torno al saber-conocimiento). Sabemos que el plan se desarrolla en varias modalidades.

Una tradicional que se circunscribe a la dinámica escolar que se sucede en torno a las Escuelas Técnicas (o dentro de locales de Secundaria (CES) o Primaria). Y otras modalidades donde el curso se desarrolla en establecimientos comunitarios inscriptos bajo otras dinámicas comunitarias, barriales y de otros servicios.

La arquitectura escolar, muchas veces favorece en la distinción del espacio de taller o laboratorio una inclinación disociada (Ubal, 2013) entre lo teórico y lo práctico, entre la formación general y la formación profesional, entre trabajo manual y trabajo intelectual.

El concepto de aula taller (Leliwa, 2008) se genera más allá de estas configuraciones espaciales. Más que un elemento material -que también lo es- entendemos contiene algo del orden de lo simbólico en lo epistémico y metodológico. Cualquier espacio puede convertirse potencialmente en un aula taller.

Pero sobre todo su definición se relaciona con una forma particular de entender el tratamiento de los contenidos que allí se tramitan y las relaciones que se generan.

En el F.P.B. 2007, el “taller” es entendido en su doble referencia, tanto como asignatura así como lugar metodológico. Y se constituye como un componente estelar.

Por un lado nos referimos a la carga horaria que adquiere la asignatura “taller” como espacio referente diario donde converge el conocimiento teórico-práctico. Y por otro lo visualizamos como enhebrador (aunque no exclusivo) de las diferentes asignaturas en las UDIs.

El tratamiento integral que se hace del conocimiento, alude al plano metodológico del aula taller. En el curso F.P.B. 2007 se trata justamente de habilitar y compartir espacios áulicos en los cuales convivan los conocimientos de dos o más docentes operando de forma teórica y práctica sobre un mismo objeto de aprendizaje.

El aula taller dispone y propone en la disposición espacial (que rompe las frontalidades de la clase expositiva) una visión y una construcción colectiva del conocimiento. Y plantea un tratamiento práctico donde se experimente pero también se construya; donde teoría y práctica se remitan y no se entienden separadamente. Propone un aprendizaje significativo en la medida que está vinculado a la resolución de problemas reales y al proceso de construcción de diferentes y posibles alternativas de abordaje. Esta forma de aprendizaje está amparada como vimos también en una metodología de proyecto.

CAPITULO VI- ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

1. Dimensiones de análisis y categorías.

Como mencionamos en el capítulo II a partir información recolectada en las técnicas de observación, análisis de documentos y de las 25 entrevistas individuales se fue configurando un diseño emergente (Denman, Haro, 2000) que resultó en el análisis de contenido.

El análisis de las entrevistas, se entrecruzó con las observaciones y documentos.

Este tipo de análisis

. . . parte de una lectura del primer plano de las hablas, relatos y documentos, para alcanzar un nivel más profundo, superando los sentidos manifiestos del material. Para eso, generalmente, todos los procedimientos llevan a relacionar estructuras semánticas (significantes) con estructuras sociológicas (significados) de los enunciados y a articular la superficie de los enunciados de los textos con los factores que determinan sus características: variables psicosociales, contexto cultural, y proceso de producción del mensaje. (Souza MInayo, 2009, pp. 252-253)

En el análisis de las entrevistas como eje orientador, se fueron identificando dimensiones, y dentro de ellas categorías y subcategorías.

Dentro de las dimensiones distinguimos:

1.1. Dimensión: Expectativas ante el hecho de inscribirse y reinscribirse.

Las categorías que se desprenden de esta dimensión tienen que ver con la dinámica del grado de interés y motivación de los estudiantes de lo que les oferta el curso respecto a lo que van esperando de él a lo largo de los módulos.

1.1.1. Razones de inscripción.

Esta categoría refiere a las razones y motivos que los estudiantes esgrimen acerca de por qué se inscribieron y reinscribieron en el curso cada año ya que la inscripción es un acto voluntario administrativo que ha de hacerse como exigencia de inicio del cursado cada año.

Las subcategorías que a partir de ellas se construyen, distinguen agrupaciones de motivos diferenciados:

Por obligación; por oposición a cursar el liceo; por terminar CB; por acceder a una oferta técnica profesional; por descarte. Y como último identificamos por la novedad contenida, motivos que basan la continuidad escolar en la búsqueda de superación y demostración personal. Esta última subcategoría la distinguimos por lo significativa y singular.

1.1.2. Dinámica de expectativas y factores incidentes a lo largo del curso

Esta categoría enfoca en las alteraciones o invariancias que dicen acerca de sus expectativas a lo largo del desarrollo del curso respecto a sus expectativas iniciales.

Las subcategorías que resultan de ella son la confirmación de un crecimiento en los primeros módulos y un decaimiento de expectativas sobre el final del curso.

Crecimiento de expectativas. Las expectativas van en aumento a medida que avanza el curso. Las subcategorías recogen los motivos de este crecimiento que están vinculados con la modalidad tecnológica que ofrece una relación de un hacer-saber: “el aprender haciendo”; y con el ejercicio curricular docente y su forma de trasposición didáctica: “la didáctica docente”

Sobre el decaimiento de expectativas. Hacia el final del curso los estudiantes manifiestan un decaimiento de expectativas. Los motivos que fundamentan este decrecimiento los ubican en la distribución del horario de asignaturas, el tipo de ejercicio docente y la relación con pares.

1.1.3. Motivos de continuidad.

Dentro de los argumentos que manejan acerca del por qué siguen cursando y no dejaron, diferenciamos como subcategorías tradicionales: para obtener identidad; para complacer a terceros; para terminar CB y tener acceso al trabajo; y por interés y gusto. Como subcategoría novedosa manifiestan que siguen por la demostración a sí mismos de que pueden continuar estudiando, es decir por razones de superación personal.

1.1.4. Momentos críticos

Esta categoría refiere a los momentos y situaciones en que los jóvenes pensaron dejar de cursar y aquellas razones acerca del por qué ellos creen que dejaron otros pares. Nos informa sobre los puntos de inflexión que a lo largo del curso identifican como motivos que los desalentaron en la continuidad.

En síntesis respecto a la dimensión “**Expectativas ante el hecho de inscribirse y reinscribirse**”, **distinguimos:**

Razones de inscripción y reinscripción:

Por obligación. Por oposición a cursar el liceo. Por terminar CB. Por acceso a una enseñanza técnica profesional. Por superación y demostración personal.

Dinámica de expectativas y factores incidentes

Crecimiento de expectativas en los inicios del curso.

Decrecimiento de expectativas sobre el final del curso

Motivos de continuidad

Para obtener identidad. Por complacencia a terceros. Para terminar CB y acceder a un trabajo. Por interés y gusto. Por superación personal

Momentos críticos

Como segunda y tercera dimensión identificamos:

1.2. Dimensión: la enseñanza técnica y la enseñanza general

1.3. Dimensión: valoraciones y sentidos previos y actuales en torno a lo escolar

En estas dimensiones se describen entrecruzadamente dos aspectos. La primera recoge los rasgos particulares y comunes que los jóvenes destacan acerca de la enseñanza técnica y la general. Y la segunda articulada con la primera, toma las valoraciones y comparaciones a partir de lo vivido o fantaseado por los estudiantes respecto a estas dos modalidades de enseñanza.

De ambas dimensiones se desprenden categorías que componen la relación pedagógica: la relación con el conocimiento; el tipo de relación con docentes y su enseñanza; el lugar de los pares en el proceso de aprendizaje; y los efectos que la dinámica de enseñanza y aprendizaje provoca en sí mismos en su percepción como estudiantes.

1.2.1. y 1.3.1. La relación con el conocimiento y el proceso de aprendizaje.

Esta categoría refiere a los dinamismos en torno a la circulación y producción del conocimiento y cómo los jóvenes lo entienden, describen y valoran.

Subcategorías

De ella resultan varias subcategorías que dan cuenta del nivel epistémico: lo que entienden por fácil y por difícil y los efectos pedagógicos que recaen sobre ellos en su calidad de estudiantes; lo que conciben como teoría y como práctica; y lo que implícitamente ubican como el adentro y el afuera escolar.

1.2.2. y 1.3.2. Esta categoría enfoca en la relación que los jóvenes dicen mantener con los actores educativos y la valoración que hacen respecto al ejercicio y tipo de desempeño de enseñanza.

1.2.3 y 1.3.3. La tercera es la relación con pares y el lugar e incidencia que los estudiantes le asignan respecto a su continuidad escolar.

1.2.4 y 1.3.4. Como última identificamos la percepción que manifiestan de sí mismos en su calidad de estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y las referencias comparativas que mencionan.

Dentro de esta última discriminamos como subcategorías emergentes y novedosas: las razones que esgrimen acerca de su devenir estudiante; el cambio de conducta y motivos que lo explican. Y por último, la perseverancia que mantienen ante el malestar de experiencias escolares; y los descubrimientos que hacen sobre sí mismos.

En síntesis en la segunda y tercer dimensión ubicamos **“La enseñanza técnica y la enseñanza general y Valoraciones y sentidos previos y actuales en torno a lo escolar”**.

La relación con el conocimiento y el aprendizaje.

Lo fácil y lo difícil. La teoría y la práctica.

El adentro y el afuera escolar.

La relación con docentes y la enseñanza

El lugar de los pares

La autopercepción como estudiantes

Como cuarta y última dimensión señalamos:

1.4. Dimensión: expectativas en relación al futuro próximo

Esta dimensión explora sobre las expectativas que manifiestan tener sobre su accionar a corto plazo como necesidades proyectadas en términos del año próximo.

Como categorías diferenciamos las que se presentan en términos excluyentes como trabajar o estudiar; otras que se plantean simultáneamente: trabajar y estudiar; y por último quienes desconocen qué van a hacer el próximo año.

En síntesis sobre la dimensión: **“Expectativas en relación al futuro próximo”** distinguimos: Trabajar. Estudiar. Trabajar y estudiar. No sabe.

ANÁLISIS DE PRIMERA DIMENSIÓN

1.1. Expectativas ante el hecho de inscribirse y reinscribirse en el curso

Desde la perspectiva de la trayectoria escolar, los jóvenes que ingresan al plan F.P.B. 2007 se considera que han transitado por una serie de eventos académicos insatisfactorios para la otorgación de un status educativo (Cardozo, 2010) que les apruebe el ciclo de EMB.

Es decir, son jóvenes mayores de 15 años con primer nivel escolar finalizado y al segundo nivel incompleto (según el SNEP). Para varios autores (Fernández, Cardozo, Pereda, 2010) esta inconclusión los expone a una condición de riesgo que afecta su continuidad educativa y anuncia una eventual desafiliación escolar. La filiación escolar -según la literatura consultada- estaría asociada a la construcción de expectativas de futuro, a la reducción de niveles de vulnerabilidad y a mayores niveles de integración de los sujetos.

Esta visión se comparte en los documentos del plan que sustentan su diseño en las características de los sujetos pedagógicos y la posición de vulnerabilidad en la que se encuentran:

El modelo tradicional que la sociedad tiene de estos estudiantes es su escaso capital educativo. . . y niveles insuficientes de bienestar. Por tanto, para ellos en particular y para la sociedad en general, el problema de la retención, la calidad y la continuidad educativa se vuelven determinantes de su futuro nivel de integración. Esto es solo parte del problema, puesto que es necesario resolver las formas en que se ha de captar al grupo de jóvenes que ya ha abandonado el sistema educativo formal. (PPE²⁵, F.P.B. 2007, p.5)

A estos efectos, se desprende del Plan Estratégico del CETP/UTU 2005-2009 una línea de política educativa "... con el fin de incluir en el sistema educativo formal a jóvenes y adultos que no encuentran en las propuestas educativas actuales una opción pedagógica que atienda sus intereses y necesidades" (Plan estratégico CETP/UTU, citado en Ferrari, 2009, p.17). Según estos documentos, los riesgos de desafiliación escolar responden a la inadecuación de la oferta educativa respecto a los intereses y necesidades de los jóvenes.

De esta confirmación surge la pregunta en torno a cuáles son las necesidades e intereses a los que está respondiendo este plan de estudios.

Pero fundamentalmente cuáles son los que expresan los estudiantes que están cursando el último año del plan. Es decir qué dicen quienes transitaron y se mantuvieron durante dos o tres años en él y están próximos al egreso -cursando el último o penúltimo módulo- respecto al grado de satisfacción y dinámica de expectativas durante su cursado.

²⁵ Programa Planeamiento Educativo. En adelante PPE.

La edad de los estudiantes (mayores de 15 años) da cuenta que la trayectoria escolar ha sido adversa por el desfasaje respecto a la edad esperada para el grado. Este fenómeno se vuelve un indicador para un sistema que es regulado por el cronosistema escolar (Terigi, 2008) que prescribe las edades según los niveles.

Suponiendo la existencia de obstáculos a lo largo de su trayectoria nos preguntamos inicialmente:

¿Cuáles razones los impulsan a inscribirse y reinscribirse? ¿Cuáles son las expectativas que manifiestan y a qué necesidades preliminares y posteriores responden?

Como primer punto, tanto la inscripción como la reinscripción implican un acto de acercamiento al centro escolar y se materializa en un trámite administrativo realizado en determinados períodos escolares. A los efectos de ambas (inscripción y reinscripción en los años subsiguientes) en caso de ser el estudiante menor de edad, el interesado debe ir acompañado de un mayor responsable que oficie de tutor. De lo contrario se inscribe el propio estudiante. En algunos centros escolares oficia de por medio una entrevista con estudiante y tutor de forma conjunta o separada (realizada por adscriptos, educadores, o administrativos) donde se les comparte información y características detalladas de la oferta educativa y de la modalidad del curso.

1.1.1. Razones de inscripción

En las respuestas de los estudiantes encontramos diferentes razones acerca de por qué se inscribieron o siguen cursando. Las respuestas ondulan entre varios motivos:

Unos destacan la obligación de estudiar ante la alternativa de “no hacer nada”

El mandato del estudio nos reenvía a la edad de los entrevistados en su calidad de jóvenes y su dependencia parental. La expresión de indiferencia respecto al estudio -más allá de las particularidades poblacionales- es propia de la edad. Al decir de uno de 16 y 18 años respectivamente:

Y porque mis viejos son así, querían que siga estudiando algo...Claro, si era por mí no hacía nada. (ED2.1)

Porque no me quedaba otra....Me daba lo mismo estudiar. (EA2.1)

Otros fundamentan la elección por oposición a cursar el liceo

El “tener que estudiar” se presenta doblemente o bien como mandato naturalizado o como alternativa excluyente y periférica.

Porque me echaron del liceo...Y porque. . . tenía que estudiar algo y ya no quería ir más al liceo y bueno algo de lo que quedaba era la UTU [...] Como ya conocía lo que era el liceo y eso ta quise probar lo que era la UTU y ta. (ED2.1)

Para otros es una contra-elección en oposición al liceo al que asocian con la preparación universitaria.

No me atrae el liceo, me gusta más la UTU. No me gusta el liceo porque el tema que tenés que hacer 6 años... y después recién ir a la facultad y algo y estudiar tenés que... (EB1.3)

Y entremedio a contrapunto, surgen expresiones que afirman gustos y elecciones a favor de la UTU.

No tenía ganas de estar en el liceo sinceramente y mi padre vio que me gustaba, que pasaba todo el día en la computadora que por lo menos sabía manejarla bien y ta y fue a la UTU.... (EB1.4)

Porque me queda cerca y eso por no ir al liceo [...] Porque acá es más fácil y eso....hay menos gente, es más tranquilo y eso. (EC1.1)

Algunos consideran que es una forma de terminar CB

Además de poder finalizar CB lo eligen por la formación profesional y técnica que ofrece el F.P.B. 2007 o alguna otra formación profesional que pueden obtener después de cursarlo. En estos términos al CB se lo ve como exigencia escolar previa.

Por ciclo básico y por un diploma. (EC1.3)

Tenía menos materias y aparte lo necesitaba para terminar CB porque quiero hacer herrería en Montevideo y para hacer herrería necesito CB. (EB1.2)

Otros directamente están interesados en la formación profesional que ofrece el curso

En estos casos se resalta la posibilidad de elección:

Dije ta, me gusta peluquería. Decidí que era lo que me gustaba y ta vine acá y me anoté. (EA5.4)

Sí, o sea, yo estaba esperando cumplir los quince para anotarme para hacer peluquería. (EA5.1)

Por descarte

Pero otros, sin embargo lo ven como descarte ante la limitación de la oferta educativa, o directamente eligen ese curso porque el centro de estudios es el que les queda más cerca. *Y porque era lo que quedaba [...]. (ED1.2)*

O sea me anoté por descarte, por ver. (EB1.4)

Entusiasmar no, [...] como no había el curso de electricidad del F.P.B. 2007 me tuve que anotar en gastronomía. Lo único que me quedaba más cerca, lo único que tenía en mente. La oportunidad que tenía fue eso nomás. (EC1.3)

La orientación profesional (“el taller”) se convierte para varios, en factor convocante inicial. Esto explica también la sorpresa que transmiten al irse encontrando una vez empezado el curso, con otras materias propias de la formación general vinculadas a la terminación de CB.

Ta porque no estaba muy convencido. O sea, si bien yo quería hacer electricidad uno no se imagina todo lo que. . . Uno se imagina que llegás, que pelás cables, y todo circuito pero ta. Ya entra matemática y todo eso. (ED1.1)

Cuando vine a la UTU me dijeron, o sea, yo pensaba que no había CB, que era UTU nada más, que venías que hacías carpintería y lo que vos quieras y eso había todo el año. Pero no me dijeron CB. (EA1.1)

Claro, más que el Aula [Programa Aulas Comunitarias] que así, me había enganchado más. Ahora acá ya me enganché del todo. No, como que no me gustaba mucho el tema de los profesores, y eso. Yo venía a una cosa sola. Yo pensaba que era solo peluquería y después encontré que era... [...] me habían dicho que teníamos algunas materias. Pero claro yo decía debe ser una materia sola. Y ahora es como que, ta me parece bien igual, porque a pesar de hacer una cosa, ya después sabés otra. (EA51)

Más allá que al momento de la entrevista se explica la composición del curso, al parecer los estudiantes no lo registran, lo que confirma la debilidad de algunos relatos discursivos al momento de la inscripción. Este desfase entre lo internalizado y lo ofrecido nos interroga sobre la importancia de transitar por un tiempo práctico exploratorio antes de tramitar una inscripción final.

La asociación que hacen del Plan la ligan a la capacitación técnica. En este aspecto coinciden los documentos del plan (PPE, 2007), respecto a los antecedentes del F.P.B. 2007 que se remontan al Plan 62 y Plan 98. De hecho los cursos básicos resultaban ser la única oferta de capacitación dirigida a jóvenes mayores de 15 años que tuvieran el nivel de primaria completa y quisieran una inserción rápida en el mercado laboral. Contemplaban únicamente la impartición de una capacitación técnica y no contaban con una propuesta de formación general. Las asignaturas que componen estos cursos -que en la actualidad persisten aunque están en reducción- son básicamente taller y las materias instrumentales (lectoescritura y pensamiento matemático).

Tienen énfasis técnico en tanto capacitan en torno a procedimientos prácticos para fabricar bienes o proveer servicios adquiriendo capacidad inventiva, habilidades, herramientas y conocimientos operativos (Gay, 1994).

La formación de los cursos básicos está más ligada a la adquisición de oficios; la del F.P.B. 2007 apunta a una formación tecnológica (ciudadana y laboral) que habilita una continuidad educativa. La diferencia es que la formación tecnológica hace uso de conocimientos técnicos pero también de los científicos. En la técnica el acento está en el qué hacer, mientras que en la tecnología la preocupación es el cómo hacer para la resolución de problemas socio-técnicos, el por qué de los procedimientos y sus efectos dentro de la estructura económica y social (Gay, 1994).

En esta distinción técnico- técnico tecnológico, podemos encontrar las tendencias y tensiones originales de cómo se concibió la enseñanza técnica sobre todo la dirigida a poblaciones de origen popular que contaban con menores niveles de trayectoria escolar. Las sorpresas que nos transmiten los estudiantes son emergentes de estas persistentes tensiones que aún coexisten dentro de la CETP/UTU y que acompañan a la formación técnica y tecnológica en la actualidad. Este nuevo arribo epistémico es producto del diálogo de las etapas históricas que la han venido configurado. Un diálogo que como veíamos en el capítulo IV, emerge de sus orígenes ligados a las artes y oficios, las posteriores demandas industriales y las necesarias transformaciones que los nuevos escenarios educativos, políticos, sociales, tecnológicos y productivos han instalado en los tiempos que corren.

De hecho Figari ya tempranamente en su proyecto pedagógico de reforma de La Escuela Nacional de Artes y Oficios (1910), articula una enseñanza industrial y artística y destaca el trabajo como principio educativo. Pero defiende la identidad de una producción nacional a través de la educación técnica más cercana a la concepción tecnológica, es decir, que promueva y fomente una capacidad productora crítica, con “criterio propio y cultivo del ingenio”, un criterio “social- productor” en el alumnado (Figari, 2007, pp.176-177).

Para demostrar a otros y a uno mismo que uno puede y seguir estudiando.

Por sobre los argumentos mencionados encontramos algunos inéditos respecto a los comúnmente esperados: el demostrar-se a uno mismo que se puede continuar con la trayectoria escolar entendida como medio de superación personal.

Una estudiante que tiene cursado segundo año de CB en secundaria y que pudiendo ingresar a Trayecto III se inscribe en Trayecto II- extendiendo su tiempo pedagógico y volviendo a cursar las materias de formación general que ya cuenta aprobadas- nos cuenta:

Porque no, porque quería seguir, porque, yo que se por qué. A mí me encanta estudiar y verme ese año que no podía y que tenía muchos miedos...Yo tenía que vencer todo eso. Tenía que volver y no me importaba si tenía que hacer segundo, tercero, el año que sea. Pero yo quería seguir porque para mí es importante. Yo lo veo así, tenía que seguir. Tengo que seguir y más sabiendo que es algo que me gusta ¿no? que es la gastronomía...[...]
De capilar, porque sino no tenía que entrar a algunas materias. Y yo le digo ¡no! ¿Qué gracia tiene? Yo quería estar todo el rato ahí. Entonces ta, bue, está en vos me dicen. ¿Vos querés hacerlo de nuevo? ¡Sí lo quiero hacer de nuevo! Ta ahí otra vez de nuevo. (EC1.4)

Si bien en la misma línea que planteábamos aparece con fuerza el deseo de una formación profesional, en esta ocasión encontramos claras diferencias con las respuestas anteriores. En este caso el curso de capilar es ubicado como medio para cursar estudios superiores. La prioridad está puesta en la acción de permanecer y continuar, independientemente del curso que sea. “Yo quería estar todo el rato ahí”. Este valor cobra un sentido singular: el querer estar y la demostración ante uno mismo que se puede vencer obstáculos y continuar con un desarrollo personal donde el estudio se visualiza como un medio de crecimiento. Claramente esta imagen nos acerca la idea de trayecto (Ardoino, 2005) donde el énfasis está en el acto de recorrer.

1.1.2. Dinámica de expectativas y factores incidentes

Ubicándose sobre el último año del curso los estudiantes mencionan algunos dinamismos en torno a sus expectativas iniciales:

Crece el interés a medida que avanza el curso. Decaen las expectativas sobre el último año. Cuando se les propone puntuarlas del 1 al 10 de manera creciente, mencionan:

1.1.2.1. El crecimiento del interés respecto a las expectativas iniciales

El interés se expresa asociado al gusto. Y en contraste con lo esperado, la atracción por la orientación profesional inicialmente elegida -elección limitada conforme a la oferta disponible- no es estática sino que es parte de una construcción que va realizando el estudiante a lo largo del curso.

O sea no tenía idea de cómo iba a ser pero ahora que lo voy haciendo en medio de. . . clase, ta, me fue gustando. (ED1.1)

... Cuando me vine anotar, no había, o sea cursos que me gustaran mucho. ... Y me metí en electricidad porque más o menos me llevaba por unos arreglos en mi casa eso. Y más o menos la fui llevando hasta que ahora me gusta. (ED1.3)

Al principio porque quería terminar CB, y porque algo quería aprender también. O sea no tenía bien algo en la cabeza taba media confundida no sabía que quería hacer, y ta. Todos me decían y veía que las gurisas venían como que me gustaba ¿viste? Pero a la vez no estaba muy convencida. Pero después cuando fui entrando y fui conociendo cosas ahí ¡ta!. (EA5.2)

El “irse dando cuenta” de que les va gustando el curso nos acerca la sensación de sorpresa, de irrupción propia del fenómeno del acontecimiento. Parecería que eso que “les pasa” es vivido como algo ajeno, como principio de exterioridad que trae lo extraño y que irrumpe sorpresivamente (Larrosa, 2009) porque no se contaba con ello. Esta novedad es la que instala la posibilidad de constituirse en experiencia.

Y fue mejor [...] cuando llegó a mitad de año, me di cuenta que tenía ganas de seguir viniendo (me río) y ta. . . Y seguí viniendo y ta. (ED1.2)

...Ta empecé acá. La verdad yo no tenía muchas ganas ¿viste? de estudiar. No me llamaba mucho el estudio te digo la verdad. Y bueno ta, después cuando empecé me fue llamando la atención. Me fui involucrando y ta ahí me empezó a gustar. ... me fui enganchando porque quería terminar tercero y después me fui dando cuenta que me fue gustando. Y ta y ahora me gusta. (EA5.2)

El interés y las expectativas, se van construyendo conforme a lo que se va viviendo. Esto contraría los argumentos que insisten en una elección preliminar de una orientación tecnológica que atraiga. Al parecer esta atracción y gusto no es algo ni estático ni necesariamente endógeno al estudiante sino que se va construyendo en la relación pedagógica (Bordoli, 2015) a lo largo del curso. Este hallazgo, es decir, el que vayan construyendo la elección, tiene efectos políticos en las prácticas educativas (Freire, 1996). Efectos que no son neutrales ni para los actores educativos ni para las dinámicas de relaciones que éstos establecen con el saber y entre sí.

La relación pedagógica puede entonces, poner a dialogar los mandatos contenidos en los depósitos de sentido acerca de lo escolar (por obligación ante el “no hacer nada”, terminar CB, por complacencia a sus tutores, etc.) con las expectativas y propósitos asociados a éstos (Berger y Luckmann, 1997). Pero sobretodo se construyen en diálogo con las expectativas contextualizadas que se resignifiquen durante ese proceso de intercambio pedagógico. Este dinamismo se produce en el diálogo entre esos mandatos y las posiciones sociales ligados a ellos y lo que van descubriendo a lo largo del curso que los conecta con el gusto que acopla con sus necesidades.

Esta condición dinámica y compleja que vemos en el grado de sus expectativas e intereses, debilita las afirmaciones duales comúnmente escuchadas de tipo “a los estudiantes les gusta o no les gusta”.

Y también desafía al rol docente a posicionarse críticamente y co-rresponsablemente ante la relación pedagógica y los procesos de aprendizaje y de enseñanza en los que ellos y estudiantes participan. De esta forma, la movilidad de expectativas impacta sobre la relación sujeto de la educación, agentes educativos y saber que se tramita (Herbart, 1983).

Por otro lado además de los mencionados, los jóvenes identifican algunos otros factores que entienden afectan sus expectativas iniciales respecto a las actuales. Estos son percibidos como rasgos particulares de este tipo de enseñanza:

El aprender “haciendo” y el gusto por el taller; y la práctica didáctica de los docentes

El aprender haciendo

Los entrevistados depositan su interés en relación a lo que se produzca en el taller. El valor del “aprender haciendo” es un rasgo identitario de la educación tecnológica y que la mayoría asocia con el máximo cumplimiento de sus expectativas.

Si me gustaba el año pasado, ahora me gusta, por mí. En mi casa hago cosas, ropa, pantaloncito para mi hija, polleras. (EA4.2)

Porque este año fue distinto. Hicimos más cosas, o sea, el año pasado no hacíamos más circuitos. O sea era más más hablar y ta. Y por eso, a fin de año hicimos ahí unos tableros [...] Me gustó mucho más porque hicimos más cosas, más cosas manuales. [...] Ahí me fue gustando mucho más. (ED1.3)

La expectativa de este año te digo que es un 10, empecé a traer un auto. Yo no pensaba, y me dijeron che vo. Y lo traje y pa hacer unas pavadas. La otra vuelta le cambié el carburador, le arreglé el distribuidor, [...] dos por tres lo traigo pa arreglarlo, hacerle algunas pavadas o algo. (EA1)

Porque sí, mirá...porque. . . .no sé cómo decirte,. . . Al principio viste como estaba media ahí con el curso porque no era mucho lo que hacíamos. O sea me gustaba pero sentía como que eran pocas cosas las que hacíamos. Porque viste que el primer trayecto es. . . son pocas cosas. . . son auto. . . o sea te lo tenés que hacer vos. Tenés que peinar, vos te tenés que maquillar vos, te tenés. . . .Todo es vos. Pero teníamos la profesora que nos hacía que entre nosotras ¿entendés? o sea que agregó más cosas al programa porque el programa es muy. . . sencillo y bueno y ta. (EA5.2)

Aprendí mucho el año pasado, porque no sabía y ta. Y en base a que tuve trabajando y todo me fue gustando más. Porque lo que me enseñó el profesor lo fui haciendo en algunos trabajos que hice. (ED1.3)

La habilitación y flexibilidad que muestre el docente del taller respecto al tratamiento curricular y el fenómeno de la instanciación didáctica como algo abierto, singular y único (Bordoli, 2006b; 2007) son altamente valorados por los estudiantes. Además del aprender haciendo o el hacer-saber según Barato (2005) -donde se triangula información, conocimiento y desempeño- aparece otro rasgo distintivo de la educación tecnológica que es su vinculación con el mundo del trabajo. Esta relación con la vida cotidiana y su vinculación práctica conceptual minimiza el riesgo que sean contenidos estrictamente escolarizados y descontextualizados.

La práctica didáctica de los docentes

Los significados que atribuyen al movimiento de las expectativas iniciales están relacionados para ellos con la capacidad didáctica docente.

No, bueno terminó en un nueve porque yo pensaba ¡pa! me va a costar porque no te van a saber explicar que esto y que lo otro. Pero no. El profesor se supo manejar y nos enseñó bastante bien. Por ahora nos enseñó bastante bien. (EA1)

Tipo porque yo como que me cuesta ¿entendés? Así ellos me explican y estoy dos o tres horas diciendo no entiendo, no entiendo y ellos te explican tienen tremenda paciencia y todo y te explican. . . (EA5.1)

Se fueron cumpliendo bien. Si porque te saben explicar lo que están diciendo “¿quién no entendió?”-dicen-“vení pasá al frente”- y te lo explica. (EA1.1)

La sobre insistencia en el “saber” y la didáctica docente -si bien es valorada- mantiene el riesgo de la polaridad. Es decir de que los estudiantes se ubiquen a sí mismos en el lugar de la carencia (Martinis, 2006), de las dificultad, del “no saber” en tanto sujetos pedagógicos. No obstante, sus expresiones dan cuenta con claridad lo que configura el contra rol docente: la intencionalidad de que el otro aprenda. Enseñar y aprender como dos procesos que si bien son complementarios no circulan por canales necesariamente correlativos. Parecería que las estrategias didácticas singularizadas fueran la clave para oficiar una enseñanza que acople con las expectativas que tienen ellos como estudiantes.

Estos dos aspectos referidos tanto a la vinculación teórico práctica del aprendizaje del hacer-saber (Barato, 2005) como a la capacidad didáctica docente, son dos elementos que los jóvenes reiteran y priorizan a lo largo de sus relatos. De hecho son dos componentes que distinguen la malla curricular de la enseñanza técnica.

Estos componentes podrían estar correlacionados, es decir que “el saber explicar” se podría ver facilitado por la referencia “teórico- práctica” que permite la articulación disciplinaria de la enseñanza tecnológica. Las referencias metodológicas pero sobre todo epistémicas se resaltan en la medida que conciben al proceso de construcción del conocimiento de una forma integral.

Identificamos por un lado la modalidad aula taller (Leliwa, 2008) y el valor del “aprender haciendo” y el “hacer pensando” (cultura tecnológica) que destaca el lugar de la experiencia en el centro de las prácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Ubal 2011).

Y por otro, la concepción epistémica que hay detrás de esta forma de enseñar que es la de entender el conocimiento de forma integrada y como parte de una construcción colectiva.

En este aspecto el saber técnico adquiere una dimensión distintiva que se aproxima a la dinámica de contextos laborales, más de índole colectivos y participativos que individuales (Barato, 2005).

Esta distinción diferencia claramente el estilo curricular de la enseñanza general respecto a la técnica. Y se traduce en dos modalidades y formas de tratamiento del saber que tienen efectos en la relación pedagógica. De manera que sus componentes (Bordoli, 2015) -es decir la modalidad de enseñanza, la ubicación de los sujetos, la tramitación del saber- se movilizan de forma distinta según se trate de la enseñanza general y la técnica.

Esta diferenciación curricular activa en la memoria de los jóvenes durante sus relatos -como se ve más adelante- situaciones de enseñanza que remiten a eventos académicos de escolaridades previas.

1.1.2.2. El decaimiento de expectativas sobre el final del curso

Resulta llamativa la mención a la baja de expectativas sobre todo el último año del curso. Este fenómeno lo ligan fundamentalmente a lo que esperan en torno a la asignatura “taller” en referencia a: su contenido, la carga horaria asignada y la figura del docente. De hecho identifican aspectos del currículum que hacen a su doble condición constitutiva: la estructural como organizador de sentido y la propia del acontecimiento didáctico (Bordoli, 2006b; 2007).

Sobre la distribución horaria de taller y de otras asignaturas

Como veíamos en el capítulo anterior, el diseño del plan contempla una distinción en el tratamiento y carga horaria del taller según sean las trayectorias escolares de las que provenga el estudiante (que deriva en trayecto que cursa).

En el trayecto I, en los dos últimos módulos, el horario de taller disminuye de veinte a diez horas semanales, de las cuales cinco son horas integradas con otras asignaturas.

No así en el trayecto II y III que mantienen veinte horas de taller durante los últimos dos módulos (incluso reduciéndose de ocho a cinco las horas integradas).

En cuanto a las referencias sobre la baja carga horaria de taller valoran en una escala del 1 al 10:

Em...está bueno...Pero por las horas no nos gustó. Te doy un seis. (EA5.2)

No, en las materias tuvo bien. Me refiero a lo de taller más bien. (EA5.1)

Contrariamente, la extensión del tiempo pedagógico en referencia a las asignaturas del tronco de formación general la ven como desalentadora.

Si ahora yo creo que, no sé, ahora ya no es las mismas ganas que el año pasado. No sé por qué, pero, ta. Estaría por ahí por un siete. Y si, un poco te aburre no sé. Además este año son más materias y todo son más horas. Entramos una y diez y salimos a las siete casi todos los días y eso ya te ya te aburre saber que vas a entrar a una hora y salís de noche. Casi entrás de día y salís de noche algunos días. (ED1.2)

Sobre la figura docente

A medida que avanza el curso -y a la par las edades de los estudiantes y nuevos momentos vitales- las tensiones se acrecientan y la presión por trabajar cobra relevancia. El desaliento por el absentismo docente, la inversión del tiempo y dedicación los hace valorar los costos y beneficios que les supone continuar estudiando.

Un dos. . . pésimo. Este año pésimo así. Venís a una hora y te vas a la otra yo que sé, este año sí tenía ganas de estudiar. El último año venía con todas las. . . terminar el año [...] Porque trabajo ya me llamaron de un lado, a dos cuadros de casa, en un supermercado. Ya llevé el currículum. Me dijeron que termine. Porque lo que pasa ya podría empezar a trabajar ahora haciendo tercero pero no puedo empezar a trabajar por el horario [...] El tema de los horarios. Que pasa con algunos profesores que hay veces que no vienen y no te avisan. (EA2.1)

En relación al contenido educativo mencionan:

Esperaba más de lo que nos dieron. (EA5.1)

No sé. Las cosas que me enseñaron no creo que me sirvan, scratch [software para programar] no creo que vaya a usar en mi vida... Esperaba algo más difícil. (EB1.2)

Empecé con un ocho y ta. Medio que a mitad de año medio que decayó porque empecé a faltar. Porque eran las mismas cosas que habían dado el año pasado. Hasta que ta después empezamos con el proyecto que fue en el segundo módulo. Y ta ahora no estoy faltando. (EB1.4)

En este sentido las respuestas muestran una actitud crítica respecto a la gestión que hacen los docentes del legado que les transmiten, en el tipo y calidad de contenido educativo que esperan recibir. En sus reclamos reubican esta centralidad de la relación pedagógica.

No. Porque o sea, yo hay cosas que yo no las pude hacer entonces, y me pareció mal que me hayan pasado [...] prácticamente me pasaron por...por darme una ayuda ¿me entendés? Pero me pareció mal. Porque yo tendría que haber repetido el año pasado si no hice casi nada, no hice mucho. Bueno ta yo entiendo estaba embarazada, pero igual no justifica e...o sea. (EA5.4)

Perciben el tipo de vínculo con el saber que transmite el docente y exigen ganas e interés en el proceso de enseñanza que entienden ellos tienen que liderar.

[...] La profesora que tenemos no nos enseña. No nos da para adelante. Es una profesora muy diferente a la otra que teníamos. La que teníamos siempre estaba con nosotros. Si cosíamos mal nos hacía descoser toda la prenda y coser todo de vuelta. Esta profesora cosés yo que sé, de dos colores y te dice que está bien igual. O sea ella no está ahí pendiente de las cosas que hacemos. Siempre está diciendo que se quiere ir que se va a jubilar todas esas cosas. Entonces ¿cómo decir? Eso te tira abajo. Yo creo que tendría que ser al revés. O sea el último año con todo. Pero ta. Las ganas tenemos que ponerla nosotras porque si no la ponemos nosotras la profesora no te da para adelante. (EA4.1.87)

El profesor. Porque cambia mucho conocer a un profesor nuevo ta y hace tres años. Con otro es distinto. Porque al otro lo conocés y al nuevo no. No sabés cómo decirle las cosas, no sé. (ED1.4)

No teníamos profesor y estábamos encaminados a lo que llevaba la profesora, ¿viste? Viene otro profesor [...] un profesor a mitad de año y es bastante complicado muy complicado ¿viste? Capaz que hay cosas que no dimos, que si dimos, volverlas a repasar. (EC1.3)

Insisten en los componentes que configuran la relación pedagógica, es decir, en la existencia de un sujeto de enseñanza, un sujeto de aprendizaje y en procesos de transmisión del saber (Herbart, 1983). En este sentido parecería que se resisten a quedar ubicados en un lugar que les debilita la posibilidad de constituirse en sujetos educativos (Núñez, 2008).

Y desde lo implícito reclaman una inclusión donde la transacción de la herencia y la apropiación del saber (legado cultural), se de en el diálogo con una oferta que atienda su demanda. No obstante las referencias y críticas respecto al conocimiento están unánimemente referidas al “taller” y no así a las asignaturas de formación general.

Esto nos indica el peso que adquiere para ellos la formación profesional técnica en el orden de sus expectativas. A modo de ejemplo, la referencia a los docentes queda ligada especialmente a la movilidad del profesor de taller que junto con el peso de la formación técnica adquiere un lugar estelar. Contenido de taller y docente de taller son figuras centrales.

Esta tensión pone en juego el equilibrio entre los componentes de una oferta educativa de formación general y formación profesional. A la vez nos advierte del peligro de políticas educativas inclusivas de baja intensidad (Kessler, 2004 citado en Terigi, 2008) donde los estudiantes asisten al curso pero están desenganchados de las actividades escolares. Y al mismo tiempo nos conecta con los riesgos de una diversificación curricular que bajo el lema de la diversidad termine acentuando la desigualdad educativa.

Los pares

Algunos jóvenes entrevistados señalan la desvinculación escolar de otros pares y sus efectos ante el hecho de ser menos en el grupo. Para algunos el ser pocos estudiantes actuará como factor desalentador.

Estuvo medio chaucha [...] porque había más compañeros y eso, ahora son menos. (EC1.1)

Aburrida.... [...] Si, porque yo vengo de tarde no hay nadie. Tamos los de mi clase, y salgo al recreo y no hay nadie. Tamos nosotros [...] hay cursos pero la gente deja de venir. (ED1.3)

Para otros de forma contraria, será un aliciente para la continuidad. Y esto se ve particularmente en el funcionamiento de los F.P.B. 2007-C donde sólo funciona un grupo. Sienten les confiere más libertad y les otorga un clima de intimidad familiar.

El curso acá está buenísimo porque somos pocos. O sea porque hay poca gente, porque tenés libertad así, o sea tenés libertades, algunas libertades. O sea te sentís como quien dice en familia, ¿no? Porque todos nos llevamos con todos, nos pasamos mate, que esto que aquello si queremos hablar con la adscripta hablamos, de lo que sea, ¿no? (EC1.4)

Las expectativas y el currículo. Entre la estructura y el acontecimiento

Como veíamos, es notoria la dinámica de variación de expectativas que transmiten los estudiantes en sus respuestas. Y también resulta llamativo que -contrariamente a lo esperado y a medida que avanza la escolaridad- la línea de expectativas que había crecido respecto al momento de inscripción, vuelve a decaer. Tanto el proceso de crecimiento como de inversión resultan llamativos.

Con respecto al primer movimiento de crecimiento, hay algo del orden de lo impensado que va conformando experiencia. Podríamos decir que el currículum -estructura de conocimientos y saberes organizados (Bordoli, 2006b; 2007)- comienza a constituirse en acontecimiento de experiencia, a medida que se transita por este aprendizaje. Va adquiriendo sentido el “aprender haciendo” y esto activa el gusto por lo que el joven está estudiando. Los jóvenes entrevistados asignan esta jerarquización a la orientación profesional elegida.

Pero inversamente, sobre el final del curso las expectativas decaen.

Y sobre todo el énfasis vuelve a estar puesto en la parte técnica profesional numerando varios motivos de desaliento: reducción de carga horaria del taller, cambios de docente de taller, contenido tecnológico que no les atrae o les parece escaso.

De la misma forma, se reiteran aspectos curriculares estructurales que hacen a la organización de contenidos y saberes, distribuciones y asignaciones horarias. Pero especialmente es recurrente la relevancia de la dimensión singular que adquiere el currículum en su calidad de discurso del saber (Bordoli, 2006b; 2007). Los estudiantes destacan la capacidad didáctica de los docentes que se traduce en la selección y desarrollo de los contenidos y prácticas variadas de enseñanza. Este aspecto se repite cuando comparan la enseñanza técnica en relación a la general. Lo que nos ofrece una clave significativa a la hora de comprender los efectos que tiene el aprender haciendo y la formación profesional sobre los procesos y las dinámicas intervinientes en la continuidad educativa escolar.

1.1.3. Motivos de continuidad

En general aparecen indistintamente -ya sea se trate de mujeres o de varones- explicaciones variadas acerca de los motivos que sostienen su continuidad en el curso.

Estos apuntan a:

- La adquisición de una “identidad”
- La complacencia de terceros afectivamente cercanos
- La finalización de CB y el acceso al mercado de trabajo.
- La elección desde el interés y el gusto
- La superación personal

La adquisición de una identidad

... Sin estudio no sos nada. Hay que estudiar, hay que estudiar. (EA5.4)

[no dejé] porque ... más bien pienso en mí y ... en ... lo que puedo llegar a ser yo en el futuro. (ED1.4.)

...Aparte para bien mío porque más adelante voy a tener un futuro. (EA5.1)

El estudio para ellos se convierte en proveedor de identidad, el “poder ser alguien”. Las identidades dominantes que el estudio confiere son la identidad de trabajador y ciudadano. De hecho son componentes que así se presentan en la formación de este plan de estudios. El peso que adquiere la Escuela como depósito histórico de sentidos (Berger y Luckmann, 1997) le adjudica a la trayectoria escolar esta potestad de inclusión social, laboral y cívica. Este mandato se ve reforzado por el discurso adulto y el de los pares afectivamente significativos para ellos. De manera que hablan a través suyo no como algo del orden de lo individual sino que emergen de lo colectivo, de la historia y sus institucionalidades. Son prácticas discursivas responsivas (Bajtín, 1999) a estos mandatos. Así se entretejen, reaccionan e interactúan con las palabras de los tantos otros que a modo de eslabones (Bajtín, 1999) van conformando la cadena de enunciados de los cuales ellos emergen como portavoces.

Está recontento [su novio] yo si no hubiese conocido a él no se qué hubiera sido. Él fue el que me alentó que me dijo que vaya a estudiar y que para ser alguien en la vida viste porque... (EA5.4)

Como dicen los adultos “no sos nadie sin estudio ahora”.

E: ¿qué es nadie? Vos sos Fulanito y vas a seguir siendo Fulanito con estudio o sin estudio. Vos podés tener. . . mucho, mucha experiencia viste saber mucho más pero ta. Sin un título olvidate, marchaste.

E: ¿Marchaste en qué?

Ahora el trabajo se lo van a dar aunque vos tengas más experiencia, al que tiene título.

(ED1)

“No sos nadie sin estudio”. La asociación de la identidad con créditos académicos, nos reenvía a la definición de trayectoria escolar (Cardozo, 2010) como aquella que otorga cierto status educativo en correlación con un status social. De igual forma la práctica discursiva marca un lugar específico de enunciación (Hall, 2003) que es el de la posición social y los capitales culturales asociados con los capitales económicos (Bourdieu, 1997). Esto se reafirma al ser estudiantes que provienen de sectores sociales que detentan menores ingresos. Los depósitos históricos vinculados al origen de la escuela y los fines que sostuvieron su existencia (construcción de la nación y de ciudadanía y formación de masa trabajadora) adquieren fuerza naturalizante en sus afirmaciones.

La posición que ocupan en la estructura social, reafirmaría en ellos una necesidad de identidad y existencia. Es decir, existir en términos cívicos y laborales son para ellos cualidades adquiridas a través del “estudio”.

La trayectoria escolar actuaría como pasaporte académico a modo de capital (armas) dirigiendo las representaciones del espacio social y las luchas por adquirirlo (Bourdieu, 1997). Y en esta asociación se lo visualiza como mecanismo de ascenso para la existencia social. Sus enunciados adquieren un carácter sociológico (Volóyshinov/Nickoláievich, 2009) al ser “hablados” por el dinamismo del orden social. El estudio es visto así no solo como medio de desarrollo personal -vinculado a la necesidad de ampliar los márgenes del conocimiento- sino como medio para acceder a una mayor circulación social, a un cambio de posición dentro de la estructura social.

¿Dejar? No, porque no me veo con futuro. (EB1.2)

Las oportunidades que da lo escolar estarían ligadas a este despliegue de escenarios de inclusión en un intento de no quedar a merced de la exclusión frente al “encierro” inminente que les propone el presente. Un presente que los relega a la “inexistencia” dada por su condición socioeconómica y académica escolar. Y ante la perspectiva de “no hacer nada”, destacan la posibilidad de romper con una rutina de encierro que les permita “salir de la casa”. Estas designaciones identitarias que toman la parte por el todo y totalizan al sujeto según la parcialidad de sus atributos -en este caso el “no estudiar”- terminan reforzando visiones que estigmatizan a los sujetos. Son públicas las designaciones por parte de representantes y programas de gobierno que aluden a los jóvenes “ni-ni” como aquellos que no estudian ni trabajan.

Yo creo que te hace mejor persona no se. [...] Y si, aprender cosas, cosas, más cosas que no sabías no se. O que ni te imaginabas, creo que te hace mejor, que, que uno que ni siquiera estudia que ni siquiera intenta estudiar. No se, creo que viene por ahí. [...]

E: Y tus amigos que no están haciendo CB ¿Creés que son menos mejores personas que vos?

¡No! De las personas no importa si sabes mucho o no sabes pero estar en tu casa sin hacer nada creo que poco a poco te va haciendo mal hasta vos. Ni siquiera salir de tu casa para ir a estudiar o tener una rutina por lo menos. (ED1.2)

Para mí. Quiero ser alguien en la vida. Quiero tener un título, quiero. Quiero ser cada vez mejor.

E: ¿y ser mejor te lo da el estudio?

Obvio. Obviamente cuando tenga un hijo y tenga una familia hoy o mañana no necesito un esposo al lado mío. No necesito que me den plata porque voy a mantener yo a mi familia. Digo yo. Aparte porque me gusta lo que estoy haciendo. Si no me gustara ahí si sería más complicado porque no le iba a poner esmero. (EA5.2)

El estudio es visualizado como vía de acceso a un ingreso económico (por el trabajo) y la posibilidad de manutención (sobre todo de independencia femenina) pero también factor de crecimiento personal. Al respecto de esto último nos preguntamos ¿qué otras posibilidades cuentan de crecimiento y desarrollo educativo “que te hace mejor” que excedan al ámbito de lo escolar? Dada la segregación territorial y la limitada circulación social, son pocas las ofertas educativas extra-escolares a las que efectivamente acceden. De hecho por la práctica laboral ejercida, sabemos que los jóvenes en general no cuentan con otros ámbitos pedagógicos mediados por adultos y que a la par habiliten y promuevan el desarrollo de una alfabetización integral (Ubal, 2013).

La relación del capital cultural condicionado al capital económico nos sitúa en un escenario de desigualdad social que mantiene en vigencia las palabras de Bourdieu (1997) “.... pienso que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación tan poderoso como el capital económico” (1997, p. 78). Lo que nos lleva a cuestionar las distancias abismales de ciertos sectores sociales respecto a la posición de otros ante el acceso del legado cultural de la humanidad.

Esta solicitud de identidad y existencia conecta con la condición de humanización que caracteriza a la educación. Ella supone tener acceso al patrimonio de la Humanidad como algo que nos corresponde como parte de lo común y que a la par nos humaniza (Meirieu, 2001). Esta propiedad que los jóvenes trasladan de la órbita de lo educativo hacia la escolar, es la que les confiere la calidad de constituirse en sujetos de la educación (Núñez, 2008; Martinis, 2006). Resulta alarmante el fenómeno creciente de desigualdad social instalado en nuestras sociedades, donde el orden de lo común -como herencia cultural propiamente humana- ha dejado de ser algo del orden de lo compartido (si alguna vez lo fue).

Y donde la posibilidad de constituirse en sujetos de la educación (Núñez, 1999) (en tanto se generen condiciones para su ocupación) -más allá de los intentos de democratización escolar- es privilegio solamente de algunos.

Contamos en nuestras sociedades con jóvenes encaminados a una formación de doctorado y posdoctorado de quinto nivel mientras otros se plantean como meta culminar el primer nivel. Y como nos dice la última entrevistada, esta desigualdad adquiere un corte singular agravado conforme al género, lo que denuncia la permanencia de otras desigualdades.

La complacencia de terceros afectivamente cercanos

Otro factor que atribuyen a la continuidad es para satisfacer a otros afectivamente cercanos, para responder a sus expectativas o en algunos casos para estar con ellos (en el caso de novios). Los padres, sobre todo las madres, aparecen como reforzadoras del discurso de la continuidad.

Obvio por mis padres que no me van a dejar de estudiar. Siempre me van a dar vuelta para que estudie...pero también por mí. (EA5.2)

Yo para hacerle caso a mi madre que quiere que siga estudiando que haga la universidad, que no sé qué. Yo sé que no lo voy a hacer, pero yo voy a llegar hasta donde yo pueda. (EC1.2)

[...] Y un poco me dice mi madre, que estudie. Y si para tener un futuro calculo yo.... Para tener un buen trabajo, igual tengo un buen trabajo ahora. (EC1.2)

El efecto de recompensa afectiva que supone para sus seres queridos seguir estudiando, queda expresado en las tensiones y diálogos entre el deseo ajeno y el propio.

Por mi abuela [su tutora] .Porque me dice que estudie que estudie que estudie. Y voy a seguir estudiando por ella. Porque me gusta verla feliz. Porque la quiero mucho y ta. Y también por hacer algo tener un oficio o algo y eso. (EA1.1)

[...] yo me doy cuenta que se ponen contentos [mis padres]. Mi madre la otra vez me decía, porque el marido de ella tiene a los hijos que están haciendo facultad, uno economía, uno ya se recibió y todo. Entonces mi madre me decía que si seguía podía terminar haciendo eso, que podía trabajar poquitas horas todas esas cosas. Quiere que terminemos de estudiar. (EA4.2)

En realidad no sé. En realidad no dejé de estudiar por N [su novio] porque N estaba estudiando y yo lo quería ver y todo.

Y él siempre me decía que no repitiera para poder verlo y todo. [...] [si él no hubiera estado] yo hace rato hubiera dejado. Me hubiese conseguido un trabajo y me hubiera ido de mi casa. (EA4.1)

Contrariamente a lo que comúnmente se escucha del colectivo docente alegando la ausencia familiar, encontramos -según los jóvenes- la figura de los adultos próximos a ellos como muy presentes.

En general aparece la figura de adultos, padres y referentes afectivos cercanos impulsándolos y en algunos casos hasta presionándolos a seguir con el curso o estudiando. En algunos, el discurso se da términos de elecciones excluyentes: trabajar o estudiar.

[mis padres] lo que me dicen “tenés que estudiar”, y ta. “O estudias o trabajás”, una de dos. Y trabajar con menos de 18 años sin nada no podés hacer nada. O sea ¿qué haces? o sea. (EB1.4)

¿En el Hogar [centro de internado]? Si no estudiabas no podías estar ahí tenías que estar estudiando. (ED1.4)

Obvio por mis padres no me van a dejar de estudiar, siempre me van a dar vuelta para que estudie. (EA5.2)

Mayoritariamente son las mujeres, madres, abuelas, hermanas las que se ven reforzando este mandato como figuras cercanas revestidas de una actitud incentivadora, y acompañante. Las palabras ajenas (Bajtín, 1999) podrán actuar como roles de apoyo (Gergen, 2007) en el desempeño de lo esperado, es decir en la permanencia por la continuidad escolar.

Mi marido también pero mi madre me dice más que siga estudiando. (EA4.2)

... O sea mi padre, repetí liceo y para él ya había terminado todo y ya está andá a laburar. Y mi madre no. Quería que yo hiciera liceo y que siguiera estudiando. (ED1.3)

... Me viene a buscar todos los días mi madre y eso. (EC1.1.135)

Mi madre que siempre está pegada a mí pero ta. (EB1.5)

Lo pienso yo. Mi madre también me lo dice. Pero lo pienso más yo. Mi madre me da buenos consejos y yo también. (EB1.3)

La única que todo el tiempo me apoyó fue mi abuela. Que todo el tiempo me decía que por nada tenía que dejar de estudiar que siguiera porque. . . ahí iba a estar mi futuro. Que no, que no me rindiera. Fue la única, y sabiendo ta, mi padre y mi madre que no quería.

Mi padre que no quería nada, que no quería que ni me asomara a la puerta [de la UTU]. (EC1.4)

En pocos casos los entrevistados mencionan afirmaciones desalentadores o indiferentes relativas al estudio de parte de sus seres cercanos. Sobre todo cuando se les pregunta quiénes “le dan para atrás” con el estudio o no los incentivan, en general mencionan hermanos, primos o personas generacionalmente cercanas a ellos.

Mi hermano me dice que es cosas para nenas [la gastronomía], Que... no es cosa para mi etc., etc. (EC1.3)

Un ex novio. (EA5.282)

Mi hermano mayor por eso lo tengo lejos... (C1.3)

Mi cuñada la novia de mi hermano...Es como yo media chiquilina pero siempre quiere pasarme o decirme cosas que va hacer todo mejor. (EA4.3)

Mis primos [...] Siempre les cuento que hay cosas que quiero hacer después de terminar este año y cosas así. Siempre me están diciendo que no sueñe, o cosas así. Y yo no sé si ellos me dicen por bien pero... (EA4.1)

La finalización de CB y el acceso al mercado de trabajo. Educación y Trabajo.

La mayoría de los entrevistados destacan la estrecha relación entre educación y trabajo como otro de los rasgos identitarios de la enseñanza técnica tecnológica que ofrece la CETP/UTU.

Sí, claro podía haber hecho liceo también. Tenía muchas opciones, pero yo elegí la UTU. Porque ta, porque te equivale a CB y ahí te dan un diploma que ahí ya podés laburar. (EB1.3)

Si el compañero es un pibe tranquilo, yo que se que le gusta estudiar [le recomiendo] que vaya al liceo. Y si quiere terminar todo rápido y ponerse a ayudar a trabajar que venga acá. (EA2.1)

Las respuestas reafirman el acceso a una formación técnica como medio de ingreso al mundo laboral. Pero conjuntamente con la formación para el ingreso al mundo del trabajo se pretende una formación ciudadana. El plan incluye el componente tecnológico profesional, el componente de alfabetización laboral y el de formación general. Y busca que las asignaturas correspondientes a cada dimensión metodológicamente además de contar con espacios propios, se desarrollen en espacios integrados con la asignatura de taller (y con otras más asignaturas en algunos casos).

Esta propuesta de abordaje disciplinar integrado, intenta romper con dicotomías fragmentarias adjudicadas al conocimiento para aproximarse a una alfabetización integral (Ubal, 2013).

No obstante, la relación educación y trabajo presenta sus aristas. Esta dinámica relacional se ve sujeta a divorcios o a proximidades que resultan en dinámicas condicionadas.

La posibilidad de acceso al mundo laboral está sometida a la trayectoria escolar.

Actualmente cursar CB es un tránsito “teóricamente” inevitable para obtener un pasaporte para el ejercicio laboral.

Por oposición, se asume que no tener CB limita las condiciones de ingreso al mercado productivo, cuestión que para muchos de los jóvenes entrevistados se convierte en prioridad. Y esto se agudiza cuando se sabe que aún acreditado este ciclo escolar, no se está en condiciones de adquirir un trabajo.

Tal como lo afirma el documento del plan:

Es observable que incluso para aquellos jóvenes que consiguen terminar la enseñanza media, le son muy escasas las oportunidades de inserción laboral. [...] vive una paradoja: sabe que precisa el terminar la enseñanza media para conseguir un empleo pero también sabe que aún con el ciclo terminado, sus oportunidades en el mercado de trabajo son muy escasas (PPE, 2007, p. 6-7).

No porque si yo no estudio no trabajo. Es como todo. No trabajo, no consigo trabajo. (EB1.3)

En este sentido los jóvenes visualizan la proximidad del capital cultural y el económico (Bourdieu, 1997) y reconocen en la acreditación escolar un pasaporte para obtener trabajo.

Frente a la pregunta del para qué quieren tener CB terminado explican:

Porque quiero terminar tercero como sea y ponerme a trabajar y ya está. (EA2.1)

Porque tenés más posibilidades de encontrar un trabajo yo que sé, yo necesito. (EA5.3)

Para trabajar que es lo que te piden. [...] Sin CB parece complicado, para entrar en una obra no te dejaban entrar. [...] no tenía CB era lo mismo que no tuvieras estudio. . . .El loco me dijo, “ta terminá todos los estudios que se te hace más fácil” dice y ta. (EA3.1)

Porque para conseguir un trabajo [...] y si tengo mucho más aprobado mucho mejor. Porque sé que si hoy o mañana consigo algo va a ser de mucho mejor calidad y todo. Entonces taba también eso de económico y todo que sabés que si no tenés liceo ni nada en muy pocos lados te... te aceptan. [...] Sí y más ahora no sé. Por lo menos hasta para limpiar igual un piso te piden que tengas un idioma que sepas. (EC1.5)

Además del acceso a la finalización de CB, la formación profesional es el motivo de elección.

Terminar viste sabiendo por lo menos algo de un oficio, [...] Si vos lo ponés en el currículum y tenés eso más otra cosa viste más avanzada, y ta.

Obviamente te van a tomar a vos. Mientras más cosas puedas estudiar mejor. [...] Digo que ta, por lo menos ta, las cosas que he elegido o voy a elegir van a ser las que me gustan. (ED1.1)

Porque gastronomía muchas veces lo que te pide es el diploma. No vas a traer una persona del liceo que no sabe manipular los alimentos, que no sabe manipular las herramientas ¿entendés? O sea ahí ya te piden un diploma y un proyecto de gastronomía. (EC1.3)

Estos mandatos se correlacionan con los depósitos históricos de sentido (Berger y Luckman, 1996) adjudicados usualmente a la enseñanza y se reafirman a través de las creencias y discursos que les transmiten los adultos cercanos (padres, familiares).

Para estudiar para saber algo en la vida porque hoy en día si no estudias no tenés trabajo. [...] siempre me contaba mi abuela que si no tenés CB no te aceptan en ningún lado. (EA1.1)

O sea, lo mis padres me dicen que estudie porque va a ser un bien para mí. No es para nadie, solo para mí. Porque ellos, ahora a esta altura de su vida no es fácil conseguir un trabajo. Y ta como ellos quieren lo mejor para mi yo, lo aprecio je. (ED1.3)

Mismo personas grandes que me han dicho “mirá estudiá porque mira acá me ves limpiando pisos”. (EA5.2)

No, mi madre me lo ha dicho y lo veo. Digo las chiquilinas que se ponen a trabajar a limpiar pisos por dos pesos pero yo no me gustaría trabajar limpiando pisos. (EA5.1)

Porque ellos [mis amigos] o sea no terminaron ni. . . O sea terminaron la escuela y ta lo único que les queda en la vida es la explotación...Y algunos ta, encuentran trabajo y ta hasta ahí nomás. (ED1.3)

Para tener algo por lo menos poder trabajar en algo más, un poco mejor, un trabajo mejor. [Mi padre que no tiene CB] ahora es encargado y todo. Pero le costó mucho más. Tuvo que empezar como peón y seguir subiendo. [...] Y gente que tiene CB, sí. Es más fácil. Puede entrar a varias empresas y eso. A otros les cuesta más. [...] (ED1.2)

No obstante es llamativo que este deseo de progreso laboral se estreche con expectativas mínimas: que “la plata alcance”; para tener “mis cosas”, o bien para contar con perspectivas de ascenso y mejoras laborales futuras.

No es que no sea nada [sin estudios], es gente sí, pero ta. Tipo si vos no estudiás, en todos los trabajos te piden por lo menos CB aprobado o un bachillerato. Y son trabajos que yo que sé, ahora en Uruguay no te da. [...] Te pagan ocho mil pesos y no te da, no alcanza.

Y vos necesitás los estudios. Sí, no te digo yo que sé. Tengo ejemplo de amigos. Tengo amigos que no trabajan, que no estudian y no tienen nada y trabajan por tres pesos. Tengo amigos que tienen por lo menos CB. Tengo otros que tienen bachillerato, tienen CB pero por lo menos están trabajando en un lugar bien. Que por lo menos les da la plata para algo, no sé. (EB1.4)

La posibilidad de acceso a “algo propio” adquiere una fuerza singular en los planteos:

Es que no quiero perder más años para hacer herrería. Aparte soy muy independiente, no pienso quedar mucho en casa. (EB1.2)

Porque quiero trabajar y ganar algo bien para tener mi casa y esas cosas. [...] Ponele mi novio está trabajando en una zapatería, que hace, ta trabajar bien. Pero nunca va a cambiar de puesto así para ganar más [...]. (EA4.2)

Yo que sé, para no depender de mi madre. Yo que sé, tener mi propia plata. (EA2.1)

Porque. . . quiero una vida bien. Porque no sé cómo explicarlo. Porque quiero. . . algo propio, algo mío. Quiero tener mis cosas, mi casa todo. (ED1.4)

La asociación trabajo y estudio sería para ellos directamente proporcional. La finalización de CB -lejos de verla como derecho- aparece ligada a una exigencia más del mercado de empleo. Esto hace que el hecho de no contar con este nivel de estudios lo vean que coarta su acceso laboral.

[...] He intentado conseguir trabajo pero como me dicen que soy menor no puedo trabajar más de seis horas. Que no puedo hacer esto, que no puedo hacer aquello. Y corte que no te toman por eso. (ED14)

Este mandato instala mayores niveles de desigualdad ante el acceso al capital económico y cultural asociado estrechamente con el productivo laboral. Y esta desigualdad se acentúa conforme el género. En este caso ambas entrevistadas mujeres declaran:

No, o sea soy mujer si sos varón todavía me meto en una construcción y trabajo. Todavía ¿en qué me voy a meter? En nada. (EB1.4)

Lo vi más por eso. Por ese lado de que si no estudio mañana no voy hacer nada. No voy a poder tener un trabajo. Y no se, si quiero no se, tener una familia o algo voy a estar con la nada. No voy a tener un conocimiento de nada. Y también parte de socializarte con gente, que vas a estar con dieciocho años tirada en tu casa, no, yo no lo veo así. (EB1.4)

En relación a los cambios que se dan en el vínculo educación y trabajo en la actualidad –y a diferencia de otras épocas- los jóvenes aportan su comprensión del fenómeno.

Claro, vos para un trabajo, para tener o sea para ganar más plata y tener una vida... mejor, tenés que estudiar. No es como antes. Antes podías no estudiar y que ya estabas trabajando y ta. Pero ahora no existe mucho. Para entrar a un trabajo te piden sexto de liceo igual. Según qué trabajo ¿no? (ED1.1)

Antes las leyes cambiaron todas. Ahora para entrar a trabajar en cualquier lado tenés que tener CB hecho. Y antes no tenías liceo, tenías escuela nomás hecha y podías entrar a trabajar. Pero ahora no es así. (EB1.3)

Para los jóvenes estudiantes la relación entre educación y trabajo está afectada por los cambios tecnológicos que se suceden y que impactan sobre el perfil del trabajador. El desarrollo de nuevas habilidades laborales estaría asociada para algunos con las herramientas que daría “el estudio”. El “estudio” en este caso se convierte en herramienta tecnológica que permite apropiarse y transformar la realidad a través del trabajo (Gay, 1994). “Estudio”, trabajo y tecnología se refieren mutuamente a la hora de satisfacer necesidades y responder a problemas en la búsqueda de alternativas para su resolución. El escenario laboral se ha visto modificado por la introducción tecnológica y esto exige de nuevos desempeños y desarrollo de habilidades y dominios teórico-prácticos que los estudiantes logran identificar.

Y si para trabajar. . . Porque antes con CB no sé ponele, al menos un taller de mecánico ahí más o menos. Ponele un supermercado ahí entrabas. Ahora ponele para trabajar en un supermercado ahí con la tecnología que hay ahora, tenés que tener hasta sexto año aprobado. (EB1.1)

También descubren en los discursos adultos, estrategias de convicción destinadas a convencerlos a que sigan estudiando (más allá que los argumentos se ajusten a la realidad).

Y yo que sé, porque dicen que mientras más estudio tenés más posibilidades de trabajo tenés. Yo que sé. [...] Me lo dice mi tío para que siga estudiando. (EA1.3)

No sé, me dijeron en la vida que si no tenés estudio no tenés nada. [...] Me lo creía así que. [...] Me lo creo. (ED1.4)

La referencia al “tener estudio” actúa como capital (Bourdieu, 1997) que podríamos equiparar con el de “dispositivo tecnológico”.

Es decir un dispositivo que adquiere intencionalidad a modo de herramienta simbólica que le permite al sujeto la posibilidad de transformación y actuación sobre el mundo. Si entendemos la tecnología como el conjunto de saberes vinculados al diseño y construcción de instrumentos que crea el hombre para satisfacer necesidades y resolver problemas (Gay, 1994) entonces, está estrechamente vinculada al trabajo. El trabajo desde esta perspectiva, es concebido como actividad transformadora sobre el mundo y sobre sí, y no una actividad meramente laboral o el acceso a un empleo. Sin embargo, en su mayoría, los estudiantes asocian la educación técnica tecnológica con la actividad laboral y particularmente con pasantías laborales.

[...] O sea supuestamente de acá salís con un trabajo, o una pasantía. Si no servís no te la dan. Si servís te vas a quedar. (EA1.1)

La educación profesional también se la vincula con la posibilidad de contar con la propia microempresa (personal y/o familiar) donde no se tenga relación de dependencia laboral.

. [...] Hacer ese estudio [...] Ya con esos dos años te dan permiso para hacer tu peluquería que es lo mejor sin tener alguien superior. (EA5.4)

Claro. Aparte este año a fin de año mi padre va a hacer un taller para el auto. Entonces ya tengo ahí para trabajar y todo. . . sin regirme con un horario y todo. (EB1.2)

El estudio dotaría de credenciales identitarias respecto a sus expectativas iniciales. La cualidad de “ser alguien” aparece estrechamente vinculada al estudio como medio para alcanzar la condición de trabajador. La identidad de trabajador se confirma como elemento de cohesión e integración social tanto en el plano material como simbólico. Como estructurante de la vida cotidiana es un productor de “subjetividad” en tanto habilita el ser- tener y formar parte de lo común. El debilitamiento de estos mecanismos de filiación social mediante el trabajo, queda expresado en el rechazo a algunas formas precarizadas de empleo.

Las referencias y ejemplos que traen de sus seres cercanos confirman un orden social inscripto en el cuerpo (habitus) que los marca como trabajadores, donde la expresión de “limpiar pisos” se toma como ejemplo unánime.

Dado el dinamismo causal de la relación entre educación y trabajo, los testimonios coinciden en que la desafiliación escolar deja a quien la sigue en uno estado de vulneración social (Fernández, Cardozo, Pereda, 2010) al configurarse como puerta de acceso al trabajo.

-No quiero dejar de estudiar. Quiero trabajar pero no quiero dejar de estudiar.

E: ¿Por qué tanto empeño en seguir estudiando?

-Ay no sé. Es como que. . . .quiero ser alguien.

E: Pero ya sos alguien

-Pero el tema de estudiar. Así, quiero tener todo el CB hecho y hoy o mañana poder conseguir un trabajo bien. (EA5.1)

Sí pero sin un estudio son pocas las cosas que podés hacer. [...] ¿Y qué querés? Para mí limpiar pisos, cuidar enfermos. La verdad yo no quiero esas cosas para mí. (EA5.2)

... Pero trabajás por tres pesos que no te da para nada. [...] con más estudio capaz que podés conseguir un trabajo más mejor. [...] Sí, yo he trabajado mucho con personas ricas y te pisotean mucho. [...] Y ni siquiera te preguntan si necesitás un vaso de agua, si te sentís bien. ¿Entonces? A la hora de pagarte a veces te quieren pagar poco de nada. (EC1.3)

Sí mi hermano, imaginate quince años tiene primero. O sea repetidor. Tuvo buscando trabajo y eso y nada. Lo que pasa que currículo no tiene nada. Estuvo buscando trabajo y consiguió en el Parque Rodó con los juegos. Y eso de última para que no se quede haciendo nada. (EA4.1)

Sus trayectorias laborales previas y actuales resultan variadas. Aunque todas se ubican dentro de rubros poco calificados. Algunas actividades son zafrales de frecuencia esporádica, otras son más permanentes.

Trabajaba en Mac Donald...Desde fines del año pasado hasta ahora hace un par de meses que dejé hace tres meses capaz. (EB1.1)

Hago trabajo para una empresa que tiene un galpón y ahí guardan los pedidos del Devoto, Disco, Geant, Mutiahorro [...] Es un trabajo light y gano mil pesos por día [...] De siete de la mañana hasta las cuatro de la tarde. (EC1.2)

En general los varones refieren a trabajos vinculados a la carga y a la construcción, lo que seguramente atenta contra la disposición física para un aprendizaje que exija tiempo y atención.

Porque yo trabajaba antes en la construcción con mi padre, me llevaba y yo trabajaba para el dueño. El dueño le gustó cómo yo trabajaba y todo. (EC1.2)

Jardinería [...] es de parte de mi cuñado en lomas de Carrasco en barrio privado en la Tahoma. (EC1.3)

Segundo del año pasado. Trabajé esos dos años en un taller y después el primer año de acá trabajaba en un taller de acá arriba. Este año taba trabajando en la construcción [...] (EA1.1)

En una ferretería trabajé que vendían portland y todo eso y ayudaba a cargar y eso y a repartir. (ED1.2)

Dejé Mac Donald porque como que eran muchas horas y tenía que viajar mucho. Porque a veces nos hacían. . . nos transportaban a otros lugares locales y llegaba cansado. Y a veces no me daba para la UTU y ta dejé. (EB1.1)

Renuncié porque empecé a estudiar. (EA2.1)

Trabajé cinco meses porque después ee tuve que dejar porque faltaba mucho acá. Y yo no quería dejar esto y estar allá. (EA5.3)

Un mes porque estuve a prueba. Porque no me gustaba el trato que le tenían al personal así. (EA5.1)

El inicio y la perspectiva de continuidad del curso escolar aparecen como tensión que compite afectando el ejercicio laboral. Las exigencias horarias y en algunos casos el cansancio son el motivo que esgrimen de haber renunciado a trabajos, aunque también alegan disconformidad con el trato. Cuando hablan del trabajo sienten la necesidad de explicar la renuncia (y eventualmente no un despido). Podemos afirmar que el mandato laboral responde a condiciones históricas y sociales que naturalizan el fenómeno dentro de algunos sectores sociales. Parecería que se tiene que trabajar, y si no lo hacen tienen que dar cuenta de ello. En este sentido podemos inferir el peso del habitus (Bourdieu, 1999) como ese lugar definido relacionamente que resulta en un conocimiento práctico de su posición en el espacio social. La moratoria habilitada para un tiempo de estudio es privilegio destinado en la práctica solamente para algunos sectores sociales. La condición de moratoria responde a un plano legal discursivo, ya que de hecho este derecho se ve restringido en su ejercicio cotidiano. Algunos autores realizan una distinción conceptual entre condición juvenil y situación juvenil.

La condición la daría el marco estructural que plantea el tránsito hacia la adultez, mientras que la situación juvenil es la que efectivamente dispone condiciones para la moratoria, o sea disponibilidad de recursos y oportunidades (Miranda y Otero, 2008).

Pero sobre todo en las razones que otorgan a la continuidad llama la atención especialmente la alusión a dos argumentos. En un primer lugar el interés y gusto por lo que estudian que lo transmiten expresado en términos de pasión y de vicio. Y en un segundo lugar la referencia a la superación personal. Ambas afirmaciones contrarían las visiones comúnmente escuchadas por parte de docentes y adultos en general respecto al valor que adjudican los jóvenes de este sector social (y en general) respecto a la continuidad escolar.

La elección desde el interés y el gusto

El interés está asociado directamente con la elección tecnológica y la satisfacción personal de cumplir expectativas propias: el gusto por lo que estudian.

Yo elegí, ¿viste?, me habían ofrecido otras cosas pero ta. Yo quería estudiar electricidad. (ED1.1)

Porque sí, porque me gusta. Me gusta peluquería, o sea quiero llegar a ser peluquera. (EA5.1)

Si mecánica me gusta porque de chico me encantaban los autos. Me sigue gustando los autos, las motos, todo lo que es fierro me gusta. Me gusta toda la parte de investigar, de arreglar, de reparar. [...] Porque vos decís te sentís orgulloso después. Ponele arreglaste un motor, lo prendés y anda y arreglaste una computadora. (EB1.3)

No, es como que te gusta. Como una pasión coser. Me gusta hacerme la ropa ee y todo. El taller me encanta. Yo tengo máquina en mi casa ¿no? Y llegar a tu casa y ¡te podés hacerte la ropa vos misma y todo!. Tener un cumpleaños de quince, un cumpleaños y decís no tengo dinero para hacerme un vestido pero tengo máquina y posibilidad de comprarme tela. Y lo podés hacer vos el vestido. ¡Ta bueno! (EA4.4)

Porque me gusta. No se, puede ser un vicio capaz pero. . . . es algo que ta que lo tengo desde chico. En sí me gustaba la mecánica pero. . . . estuve a punto de ir a mecánica pero. . . ta no me llamó la atención, porque ta. . . La informática está en todo. Es algo a nivel global. (EB1.1)

... Tenía que entrar a algunas materias y yo le digo ¡no!, ¿qué gracia tiene? Yo quería estar todo el rato ahí. Entonces ta, ¡bue! Está en vos- me dicen ¿vos querés hacerlo de nuevo?-¡si lo quiero hacer de nuevo! Ta ahí otra vez de nuevo segundo. (EC1.4)

A diferencia de la mención relativa a las expectativas iniciales, en esta ocasión aparece el gusto traducido en términos de pasión y de vicio.

Llama la atención que esta expresión la utilicen exclusivamente cuando se les pregunta por qué no dejaron y por qué continúan estudiando. Es como que se quiere dar cuenta de una continuidad que está por encima de cualquier adversidad de manera que resulta algo del orden de lo incomprensible. A la hora de expresarlo usan un “capaz” a modo de hipótesis, como si no encontraran la certeza de lo racional. El capaz alberga lo impredecible, porque como dice Derrida “...el pensamiento del quizás involucra el único pensamiento posible del acontecimiento” (1998 citado en Skliar, 2007, p. 96). Aparece así la emergencia de lo singular y pasional, como cualidades distintivas que hacen que devenga en experiencia. El gusto por lo que hacen llega a tal punto que no encuentran otros elementos de comprensión que no sean los pasionales. El aprender haciendo les genera una experiencia gratificante ante la posibilidad de producción propia. De manera que la experiencia no está referida a la técnica o a la práctica simplemente sino a la pasión de quien siente y padece (Larrosa; Contreras y Pérez Lara).

En este caso el ver el producto o servicio realizado es verse a sí mismos en relación al objeto de conocimiento y la satisfacción por lo logrado. Este dinamismo es el que provoca en ellos la experiencia que emerge de esa relación, que es la que les impulsa a la continuidad escolar.

La superación personal

La expresión “La tercera es la vencida” condensa la síntesis de una historia de intentos y “derrotas” en la trayectoria escolar previa.

La tercera es la vencida y ya está. Y ver qué más puedo hacer para seguir superándome, ¿no? Es decir bueno ta ya llegué hasta acá y quiero llegar más. Tres añitos más ponele. Llegar a esos tres añitos más y darle. Sea ahora o sea dentro de dos años. Porque ahora ya termino espero yo el día de mañana quiero seguir estudiando y puedo. (EC1.4)

Si pero ahora que estoy en el último curso no voy a dejar. (ED1.4)

Justifican la continuidad educativa como medio para alcanzar la superación personal y metas respecto al futuro próximo. Y esto más allá se extienda inmediatamente o se retome posteriormente el estudio.

Esta insistencia en la superación nos acerca una posibilidad de quiebre en la linealidad cronológica escolar del cronosistema escolar (Terigi, 2010) pero no así en el interés por continuar estudiando.

Esto parece verse confirmado también en los resultados que arroja el primer informe sobre el estado de la educación en Uruguay realizado por INEED (2014) y en las investigaciones desarrolladas por MEC (2015). Estos afirman que los jóvenes no ven como preocupante la irrupción en la continuidad escolar, y viven una tendencia de un “fluir continuo” entre el estar, salir y volver a retomar estudios rompiendo lo predecible de las linealidades escolares.

La idea de la dinámica del trayecto prevalece por sobre la linealidad de la trayectoria.

Esta forma de concebir la temporalidad y la complejidad de las jerarquizaciones nos conduce a la idea de trayecto (Ardoino, 2005) como ese recorrido impulsado por el propio sujeto que deviene en el mismo acto de recorrer.

La imagen se grafica en la expresión de haber alcanzado “llegar hasta acá”. Esa llegada - que no es “una carrera”, porque supone otra regulación del tiempo- se vuelve a la vez punto de partida al actuar como propulsora en la formulación de nuevas metas posibles.

La tensión entre lo técnico y tecnológico

La pregunta por la elección de la enseñanza técnica también nos conduce a los orígenes institucionales y al contexto de su surgimiento y desarrollo.

La enseñanza técnica se construyó históricamente como enseñanza industrial y de cara a la inserción en el mercado productivo en contraposición a la enseñanza secundaria propedéutica para el mundo universitario. Estas oposiciones y antinomias entre el mundo universitario y el técnico, entre el trabajo intelectual y el manual, se visualizan en los argumentos que esgrimen los estudiantes cuando justifican su elección por la UTU.

Las formas que tienen de presentar la teoría y la práctica, la educación técnica y la general, saberes del ocio y saberes del trabajo en la producción de conocimiento, son dualidades implícitas en la elección y heredadas de la tradición filosófica Aristotélica (Barato, 2005).

En las entrevistas identificamos claramente un interés profesional ligado a los saberes del trabajo. Esta necesidad responde a procesos de independencia generacional de los estudiantes (que cuentan con 16 años en adelante) pero sobre todo creemos están vinculadas al extracto social de origen. La necesidad de trabajar aparece como factor motivacional inicial donde la formación profesional es el medio para acceder a un trabajo. Incluso en algunos estudiantes -contrariamente a lo esperado- la elección de la orientación tecnológica se vuelve indistinta y adquiere relevancia la culminación de CB pero para continuar con la formación profesional.

En estos casos el énfasis profesional será centro de interés pero proyectado hacia los cursos de nivel técnico superior (tercer y cuarto nivel según la estructura de la educación formal actual). En concreto varios estudiantes los mencionan como meta de continuidad educativa.

Pero resultan llamativas las razones que se nuclean en torno a la continuidad educativa como medio de superación personal. Esta insistencia por parte de quienes afirman que quieren *“demostrarse y demostrar que uno puede seguir estudiando”* parecería romper con los estereotipos adjudicados a ciertos sectores populares y los temores puestos en la desafiliación escolar.

Estos argumentos a favor de la continuidad son coincidentes con los esfuerzos institucionales de ir integrando la enseñanza de lo técnico, lo tecnológico y lo profesional en sus planes de estudio. De hecho la UTU, desde la década del 70, ha venido impartiendo formación básica (segundo nivel) dentro de su oferta educativa y ha priorizado en ella una formación que procura una continuidad educativa hacia niveles superiores. Surgen así el llamado Ciclo Básico Tecnológico (CBT) -que junto con EMT (Educación media tecnológica) explicitan el corte tecnológico- y el F.P.B. 2007.

La inclusión tecnológica además de la técnica, pretende ofertar una educación básica que plantea un perfil de egreso particular:

Adquirir una cultura general e integral que lo habilite a participar en la sociedad democrática como un ciudadano con competencias y habilidades para la vida. Que le permita participar en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol pro activo, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde “saber para hacer” y el “hacer para saber” y el desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos teórico – práctico. Comprender la importancia de la ciencia, la tecnología y la técnica en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo. Elegir su continuidad educativa en niveles superiores, desde una visión y experiencia propia, vinculada a su contexto, local y/o regional. (CETP/UTU, 2014)

Con respecto a CBT, el plan contempla en su diseño programático una variedad de asignaturas tendientes a brindar una formación general. Las asignaturas son similares a las que ofrece el liceo (CES) lo que da cuenta de la tensión que ha prevalecido respecto a la prevalencia de un currículum único como modelo hegemónico nacional y las corrientes que han resultado dominantes (De Alba, 1998). La variación la define la presencia de la educación tecnológica que se postula como transversal al currículum (más allá que existe la asignatura tecnología como tal).

Esta distinción técnico tecnológica en la malla curricular institucional es un componente -que a diferencia del CES- se presenta como distintivo de las ofertas educativas que brinda CETP/UTU.

La formación que ofrece ha venido incorporando la heterogeneidad de las trayectorias escolares estudiantiles, e intentando diversificar un currículum que logre contemplar los tres componentes claves de su enseñanza: el técnico, el tecnológico y el profesional.

De hecho el plan F.P.B. 2007 parece pretender condensar este intento.

Debido a las particularidades de las trayectorias escolares de los estudiantes que ingresan - por las lecturas e implementaciones que de él hacen los docentes (y los aspectos ideológicos implícitos (Apple, 1986) así como por otra serie de factores- el plan ha quedado atrapado por momentos en la tensión técnico tecnológica.

Por un lado, la similitud de población que lo cursa -producto de una política educativa inclusiva- tiende a asimilarse a aquellas propuestas de capacitación que se remontan a los Talleres de Oficio. Y en esta línea, la educación técnica en la UTU ha incluido en sus aulas a jóvenes o adultos con escaso capital cultural para responder a un rápido acceso al mercado productivo. Este legado se ve claramente en las representaciones previas que traen los estudiantes respecto al curso F.P.B. 2007 y la suposición del privilegio de lo técnico por sobre lo tecnológico y se visibiliza en el énfasis que le otorgan a la asignatura del “taller” por sobre otras. Estas asociaciones mantendrán la tensión de sospecha respecto a la calidad educativa que brinda el plan dada su estrecha vinculación con lo técnico.

La acusación es la de constituirse en una oferta educativa empobrecida donde la educación técnica tiende a prevalecer en detrimento de una educación tecnológica y formativa general.

1.1.4. Momentos críticos

Dentro de los motivos que identifican que en algún momento del curso actuaron como factores inhibidores para la propia continuidad escolar podemos distinguir varias dimensiones: las tareas escolares y los dinamismos de socialización que exige un funcionamiento grupal y colectivo; la dinámica de enseñanza y la oferta de contenidos educativos; su momento personal y vital (trabajo, maternidad); el factor económico y el acceso a los materiales de estudio.

Acerca de ellos dicen...

Bah me empezó a gustar al estar acá me empezó a gustar (E.C1.1)

Cuando vi que no me salía nada...Generalmente al principio cuando llegué viste ta no conocía nada. No me salía nada ¿viste? No socializaba mucho porque ta no me animaba. (ED1.1)

Acerca de los otros sin embargo afirman...

Porque no les interesaba,. . . venían más a distorsionar la clase y a joder. (ED1.3)

Y se fueron yendo no les gustaba repitieron. No hacían nada. Taban pa la joda y entonces los que sí quedaron que querían estudiar somos nosotros. (EA1.1)

Esta puntualización es importante si tenemos en cuenta que los jóvenes que ingresan lo hacen luego de una serie de intentos fallidos en lograr una continuidad en los cursos, o bien de varios años transcurridos de no frecuentar el ámbito escolar.

El proceso que supone incluirse en un grupo, las dinámicas que allí se generan en términos de asignación y adjudicación de roles, la situación de enfrentarse a una actividad áulica, la de exponerse a la calificación pública, y otras cuestiones que forman parte de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994) son instancias que si bien están naturalizadas, no dejan de constituirse en fuentes de tensión y ansiedad. Tensiones que según cómo las gestione el docente repercuten de forma desacertada u operativa para el desarrollo de la tarea educativa compartida.

Pero en segundo lugar -y en ambos casos, según “ellos” y según lo que les pasó a “los otros”- el desajuste de expectativas por la oferta del contenido educativo que se les propone es coincidente. Este es uno de los pocos motivos que destacan vinculados a aspectos escolares: el referido al contenido de lo ofertado.

Sí en primero fue. Dije ta no quiero estudiar más porque es como que siempre hacíamos lo mismo. ¿Viste? Entonces es como que me aburrí y dije “ta, yo no quiero estudiar más”. Pero después eso se me fue. Porque fuimos cambiando los temas. Como que me enganché más y dije “yo no dejo más”. (EA5.1)

En ambas situaciones -propias y ajenas- dicen sopesar la inversión de tiempo y gasto por mantenerse cursando. Ellos mismos alegan momentos personales que alentaron la duda donde al igual que “a los otros” la ecuación beneficios- costos les resultó desajustada.

Por plata pensé en dejar...Porque llegaba la prueba una receta que llevaba por ejemplo seis o ocho diferentes materiales a un alto costo. Y no lo podía soportar ¿no? Y en ese día tenía que tenerlo sí o sí ¿entendés? Entonces ahí pensás “ah si no llego”. La cosa es que repetís igual o pasás vergüenza o etcétera, etcétera. [...] Yo trabajaba, hacía muchos jardines, electricidad, sanitaria. Entonces ahí me mantenía con esa plata que trabajaba. (EC1.3)

Sabía que no iba a perder nada. O sea para gastar nafta hasta acá. Para venir, sentarme y dar lo mismo que di el año pasado y aburrido prefería estar en mi casa. (EB41)

Sí, abandonó una compañera que tuvo el año pasado que también pasó con doce. Este año tenía todas con diez, once. Porque la aburrí, pero en parte también porque no quería seguir. Quería empezar a trabajar necesitaba plata y ta. (EB1.4)

[...] Dejó el curso, y ese consiguió trabajo gracias a este curso y lo dejó. (ED1.2)

Este aspecto que para muchos sectores sociales está naturalizado como parte de la moratoria social, para una población joven que cuenta con limitados ingresos económicos familiares, se convierte en principal criterio para valorar la continuidad. Criterio que como vemos en algún testimonio, a veces no se hace explícito por razones de vergüenza.

Esta medición de inversión -más allá del principio de gratuidad sobre el que se asienta la educación escolar en nuestro país- nos abre el concepto a términos económicos materiales pero también temporales. La inversión supone costos tangibles (nafta, boletos, ingredientes) pero también costos de tiempo, los que compiten con el rápido ingreso al mercado productivo (el capital laboral).

Resulta compartida la visión de una propuesta escolar que por momentos no interesa, no seduce, es más, aburre.

Esta línea es coincidente con los resultados del informe INEE (2014) que confirma que los estudiantes (sea su situación de rezago como de trayectoria esperada) describen la educación (escolar) principalmente como aburrida. Al parecer esto sigue permaneciendo en las percepciones que los jóvenes tienen de lo escolar (la ENAJ señala que el 80% de los jóvenes alega falta de interés como motivo central por el que han dejado de cursar la escolaridad) lo que sigue interpelando las actuales modalidades de enseñanza y formas escolares sobre las que se asientan.

Identifican realidades vitales y circunstancias comunes entre “ellos y los otros” que son obstáculo para la continuidad, pero que expone al género femenino a una mayor vulneración en sus roles maternos.

Sí hay una que estaba embarazada que supuestamente iba a dar exámenes libres pero ta no se qué pasó. [...]. (EA4.3)

Porque tenía a quien me cuide al bebé, igual empecé trayéndolo. [...] Me llamaba la educadora insistiendo, insistiendo yo en sí ya quería dejar, pensaba que no iba a poder pero al final pude. (EA5.4)

Las razones de la discontinuidad escolar de sus pares son según ellos variadas, pero todas vinculadas a la esfera inmediata de los sujetos.

Hay algunos que viene porque en las casas le mandan estudiar. Y hay gente que viene porque sabe que quiere estudiar. Y el que quiere estudiar llega a la meta de estudiar y ser alguien en la vida. Porque como quien dice que sin estudio no sos nada. Y los que le mandaban estudiar venían y empezaban a joder que esto y aquello. Pasaban suspendidos. Y poco a poco los fueron echando los treinta y pico. Y ta y ahora quedamos los seis que ya sabemos. Esto es como un colador. Pasan los que saben, los que quieren. Porque los otros se quedan atrás y... (EA1.1)

Estas afirmaciones entran en contradicción con muchas apreciaciones iniciales que ellos mismos hacen al respecto de por qué ingresaron al curso. La construcción de la demanda, el devenir de un interés que se fue suscitando a modo de experiencia (eso que los alcanzó a ellos, y aún a pesar de ellos) parece ser olvidado cuando hablan de “los otros”.

También aluden a situaciones de vida extremas, de riesgo y vulneración:

Pero después ya dejaron o no pasaron los módulos por no hacer pruebas entonces ta. [...] Etc. que andaban en malos caminos. (EC1.3)

Unos porque no le gustaba. Otro porque yo que sé, no se sentía capaz. Otro que no estaba pa esa, taba pa otra, y eso. (ED1.1)

Este, un compañero lo llevaron internado por las drogas, dos se fueron porque dejaron, uno se fue por el fútbol, a Fulanito lo habían llevado preso después volvió y ta, este año se fue una gurisa. (EB1.2)

Pero especialmente cuando hablan de “los otros” las atribuciones limitantes son las de los sujetos.

Parecería que el funcionamiento de la relación pedagógica se redujera al comportamiento de un solo actor: el estudiante. El lugar que adquiere el docente, el saber, el escenario escolar, el método y técnicas de enseñanza, la presencia y la relación con otros actores y sujetos, etc., queda reducido a un plano periférico.

E: ¿Sólo es un problema de los estudiantes? Hay algo que tenga que ver con los docentes, con los administrativos, adscriptos, las personas..?

Son todos bien acá en la UTU. Por lo menos con los profesores y la adscripta que tengo a Fulanita (se ríe) todos bien. (ED1.3)

E: ¿Y cosas que hayan tenido que ver con el curso, con lo que se propone?

¿..Con el curso?. . . (ED1.1)

Esta apreciación coincide cuando se les pregunta acerca de qué aspectos cambiarían de la oferta escolar y no logran mencionar sugerencias de cambios. Lo que nos vuelve a cuestionar sobre la ausencia de prácticas que habiliten y profundicen la participación de los jóvenes en las propuestas educativas que se diseñan.

En general son variadas las explicaciones que según su parecer explican la discontinuidad escolar de sus pares, lo que daría cuenta de procesos singulares y únicos.

Pero resulta llamativo que casi todas las causas aparecen ligadas a fenómenos personales y familiares, pero no necesariamente atribuidos a funcionamientos de la estructura y dinámica escolar (salvo en cuanto a la mención sobre una oferta educativa que no ejerce atracción suficiente).

Esta dificultad para identificar dinanismos excluyentes producidos por la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994) nos resulta una omisión significativa. O sea, en general las atribuciones de motivos del cese en la continuidad recaen en una dimensión microsocia de carácter agencialista (Fernández, 2010), sobre el campo de los propios sujetos y sus familias. Podemos pensar que en estas afirmaciones se activa la cualidad responsiva de la práctica discursiva. Es decir, que el sujeto es hablado por la polifonía de voces internalizadas (Bajtín, 1999). De esta forma se reproduce el discurso hegemónico de los actores escolares y sociales que tienden a culpabilizar al nuevo perfil de estudiantado que ingresa a las aulas.

De estas apreciaciones naturalizadas sobre sí y sobre los otros y sus procesos, se desprende la necesidad de instalar ámbitos de intercambio reflexivo entre los jóvenes y los docentes, que permitan y promuevan problematizar estas afirmaciones y los supuestos que ellas omiten o reafirman.

ANÁLISIS DE SEGUNDA Y TERCER DIMENSIÓN

1.2. La enseñanza técnica y general

1.3. Valoraciones y sentidos previos y actuales en torno a lo escolar

Entendemos a las relaciones pedagógicas como un modo particular de relación que ubica al sujeto en diferentes posiciones (educador-educando); donde circula el saber-conocimiento (bienes culturales) a través de medios y modos de transmisión (técnicas e instrumentos) y donde existe una direccionalidad de sentido (Bordoli, 2015). Las particularidades que adopta esta relación son producto de las configuraciones históricas que se traducen en la forma escolar vigente (Vincent, Lahire, Thin, 1994) y que están diferenciadas en la enseñanza técnica respecto a otra enseñanza de índole general.

En las relaciones pedagógicas que los jóvenes mencionan distinguimos planos que hacen a la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes. Sobre ella actúan la conjugación de diferentes componentes:

La relación con el saber y el proceso de aprendizaje

La relación con los actores educativos y el proceso de enseñanza y modos de transmisión

La relación con otros pares

En este contrapunto entre enseñanza técnica y general aparecen a modo de comparaciones permanentes las valoraciones que les adjudican a una y a otra los estudiantes entrevistados, así como los sentidos construidos a partir de sus experiencias previas y actuales.

1.2.1. y 1.3.1. La relación con el conocimiento y el proceso de aprendizaje

Las elecciones, lo fácil y lo difícil y los efectos en los sujetos pedagógicos

La elección de la UTU aparece priorizada ante la desestimación de otras alternativas como la de cursar el liceo. Las explicaciones que sostienen la elección por la enseñanza técnica fluctúan entre las que la ubican en un orden residual y otras que la toman como opción preferencial.

Dentro de las que la plantean como elección residual encontramos que son coincidentes con las expectativas que manifiestan al momento de inscribirse.

En este caso el aspecto pedagógico se ve relativizado y adquieren fuerza de atracción otros intereses ante la perspectiva de “no hacer nada”, además que según ellos es un aprendizaje “más fácil”. Esto les refuerza sugerirlo para quienes han dejado el liceo.

Se lo recomendé [el curso] a mis primas que están todo el día de vagas que no hacen nada. (EA5.1)

Yo creo que sí que está bien el F.P.B. 2007. Hay mucho gurises en la calle. Yo tengo amigos que ni siquiera terminaron CB. Ni primero terminaron, y tan en la calle nomás sin hacer nada. (ED1.2)

Sé que los vecinos fueron [...] los que decidieron porque siempre veían gurises en la calle, haciendo cualquiera en vez de estar en un liceo. (EB1.4)

Y sí, por lo menos, a mí el primer año me resultó más fácil que el liceo. Te ayudaban y todo ahí me resultó más fácil de pasarlo y todo. (ED1.2)

Aparte de las inquietudes pedagógicas -y en ocasiones conjuntamente- las necesidades de socialización y recreación son priorizadas por las formas de encuentro y entretenimiento que brinda el ámbito escolar. Esto confirma la coexistencia y multiplicidad de intereses y necesidades que acompañan a los jóvenes a la hora de permanecer en un centro de estudios. Creemos que esto atrae hacia la escena pedagógica, la dimensión relacional y la socialización como parte de los contenidos curriculares. Conocimientos y habilidades que forman parte de lo educativo, pero no de forma excluyente sino que son complementarios a otras dimensiones (también entendidas como saber) que han de tramitarse en las relaciones

pedagógicas. El problema se instala cuando estas áreas de enseñanza se ven disociadas o en una competencia que excluye y atenta la adquisición de otros saberes. Esto se entrelee en algunas expresiones de los entrevistados:

Y sí. Si le interesa un poco o no le queda más nada que hacer por lo menos. . . se entretiene un rato acá. (ED1.2)

¿Para quiénes está dirigido este plan de estudios? La visualización que hacen los entrevistados acerca de los destinatarios como sujetos pedagógicos, reflejan la tensión entre el alcance focal y universal que pretende el Plan cuando expresan:

Se los recomiendo a todos, amigos, amigas. . . Los que no puedan hacer liceo a quienes le cueste. . . que se anoten acá que le van a enseñar mucho. . . y lo miman y todo (se ríe). (EB1.3)

En los fundamentos del Plan ya se anticipa esta tensión cuando se señala que:

[...] el F.P.B. 2007 si bien prioriza en una primera etapa a los ciudadanos que están fuera del sistema formal-que en muchos casos coinciden con los estratos más pobres de nuestro país- es un Plan que está dirigido indistintamente a todos los ciudadanos del país que quieran acreditar la EMB por medio de una modalidad con identidad propia y diferente. (Ferrari, 2009, p. 22)

Sus recomendaciones nos reportan información relativa a su núcleo familiar y confirman que sus miembros no han terminado ciclo básico.

[se lo recomiendo] A mi padre que le gusta la electricidad (ED1.1)

Sí, a mi novio fue el primero que se lo recomendé. (EB1.4)

Sí a mi hermana se lo recomiendo. (EA5.3)

Sí, se lo recomendé a mi madre. (EC1.2)

En general lo contraponen como alternativa “más fácil” para la continuidad educativa ante un mal desempeño en el liceo.

Acá a la vuelta este, unos compañeros que tengo, ¿no? ¿Viste? si no les va bien en el liceo capaz que en F.P.B. 2007 les va bien (EC1.3)

Sí porque yo cuando dejé el liceo y eso, estando con mi hija esperé el primer año de ella y me anoté en el grupo. . . para estudiar. [...] y me dijeron lo de la UTU que son menos materias y está el taller y aprobás Ciclo Básico. (EA4.3)

No nada más me gusta. Los que les es difícil tener que trabajar y tienen hijos te sirve. [...] también el que no le guste el liceo, estudiar mucho, también. Mi hermano también hizo primero como dos veces y repitió y ahora está haciendo. Le está yendo bien porque es lo que te gusta. No es lo mismo algo que te gusta que no te gusta. (EA4.2)

[...] En el sentido que, F.P.B. 2007 es una gran oportunidad para los que...entendés, no pueden hacer liceo. Los que no tienen. . . .como que les dificulta las materias, vienen a . . . aprender taller, un oficio para trabajar. Venís, tenés menos materias, te enseñan lo básico, y te enseñan. . . Te están enseñando mejor. Para mí me gusta. (EA4.4)

Pero también la facilidad se logra asociar implícitamente con el gusto, la atracción, pero también con un aprendizaje menor destinado para aquellos que les “cuesta” donde aparece explícita la relación con el trabajo.

La ligazón con la historia institucional, y la asociación de la enseñanza técnica y profesional asimilada a lo “más fácil” y a lo “práctico” en comparación con la enseñanza humanista general ligada a lo “difícil” y “aburrido” aparece disociada de forma recurrente.

Las formas de ser nombrados y nombrarse como sujetos pedagógicos los reafirman desde la carencia (Martinis, 2006) y esto se visualiza en las calificaciones que hacen sobre sí mismos y los otros.

El conocimiento práctico de su posición dentro del espacio social (habitus) y los roles asumidos tempranamente (de madre y de trabajadora) parecerían dictar sus elecciones (Bourdieu, 2007) y preferencias por la enseñanza técnica.

El liceo según ellos exige una inversión de tiempo que atenta contra momentos vitales y las necesidades laborales y paradójicamente lo consideran fuente de mayor conocimiento pero poco útil para sus vidas.

Mm lo que pasa es que depende de la persona. Porque el liceo. . . si yo seguía estudiando capaz que seguiría en el liceo porque tenés más materias, estudiás y salís con más conocimiento de cosas aunque no te vayan a servir pero ta. Pero si como alguien así como yo, que tiene una hija, que quiere trabajar, el F.P.B. 2007 porque. . . total aprendés lo básico, lo principal. Y aprendés lo que te gusta y ta no te lleva mucho tiempo. Es más fácil para pasar de año y esas cosas. (EA4.4)

Pero llamativamente al igual que el interés y las dinámicas crecientes de sus expectativas, se va construyendo una atracción por la enseñanza técnica en torno al gusto por el taller y el “aprender haciendo”.

Sí, pero la verdad, yo te digo la verdad que si veo a una persona que no está encarando con CB yo le diría que se anote en F.P.B. 2007 porque te da más voluntad. [...] Ves que aparte de materias estás haciendo algo y ves que te llama más la atención. Al menos eso es lo que me pasaba a mí. (EA5.2)

El fuerte componente profesional que brinda el curso y el beneficio de la adquisición de “un oficio”, es destacado por los jóvenes sopesando su realidad socioeconómica.

Lo que este curso es mejor porque a veces que tenés, yo que sé, un oficio más rápido ¿no? Son dos años pero como es mejor. Porque si te gusta la carpintería y hacés carpintería y estás haciendo CB. Por eso está mejor acá, sino es mejor el liceo. (EA1.3)

[...] Ojo no. Aparte hacés dos cosas a la vez. Estás haciendo CB y un taller que sabés que te dan un certificado y todo. Entonces te vale la pena. Un ejemplo del liceo es que tenés CB aprobado y todo pero si querés hacer cocina tenés que pagar en otro lado para poder hacer. Por lo menos acá estás haciendo ambas cosas. (EC1.5)

La diferencia mayor está concentrada para ellos en la cantidad de materias que es asimilada a lo “difícil” a lo que se le suma el cambio de tanto docente. El liceo queda vinculado a lo “aburrido” y a lo difícil por la mayor cantidad de asignaturas.

Con respecto al liceo dicen:

Este, porque las cuestiones en el liceo hay muchas más materias que acá. Son doce materias, acá tenemos siete materias y cada materia tiene su espacio, su tiempo. (EC1.3)

Ya te dije en el liceo no, es muy. . . muy continuo el cambio de profesores y no entendés nada. (EA5.1)

Aburrido porque tenía doce materias y las doce materias no las salvaba. Salvaba solamente las de informática nomás. (EB1.1)

Contrariamente dicen de la UTU:

Sí, aparte son menos materias y todo. Es fácil también [...] Claro y en cómo te expliquen y que no te exigen mucho. (EA1.1)

[...] Esto es más básico. No tienen tanto tiempo para darte como que está medio resumido. (EC1.4)

E: *¿Y qué pasó ahí? ¿Qué puede haber pasado que te diera la cabeza decís ahora?*
-*Porque antes tenía doce materias y ahora tengo menos, es por eso. . . Que antes no las salvaba y ahora la estoy salvando de a poco en los módulos. (EB1.5)*

E: *¿Y la calidad de esas seis?*

-*La calidad de esas seis es buena, es alta. Porque te enseñan. . . Por ejemplo en matemática es referente al motor, idioma español referente a los manuales que vienen en el auto, es todo referente a mecánica. Me acuerdo biología, química, es referente a las mezclas que hace el motor adentro ¿entendés? No, ¡bastante bien!*

E: *¿Sentís que estás aprendiendo?*

-*Sí, aprendés. (EA1.1)*

Otros sin embargo no vieron satisfechas sus expectativas

Pensé que era mejor. Claro porque tenía el curso y aparte las materias. [...] Sí, me parece que si hubiera aprovechado el liceo. (EA3.1)

En general la apreciación que tienen del Plan es que brinda conocimientos básicos y que es más fácil. Aunque también algunos valoran la integralidad disciplinaria que orientan las planificaciones de las UDIs y el lugar de cada disciplina en el análisis enriquecido sobre el mismo objeto de estudio. El conocimiento disciplinar se ve “aplicado” en la elaboración del producto o desempeño del servicio de manera que el aprendizaje adquiere otra significatividad.

Sin embargo, algunos se quejan del enfoque de estudio y la asistencia. Estos son vistos como componentes naturalizados de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994) y por eso establecen comparaciones con el liceo en contraste con el tratamiento que se les da en el curso.

Porque te dan cosas más básicas. Por ejemplo inglés, matemática, cosas más fáciles y aparte son menos materias. [...] [en el liceo] tenés que estudiar. Acá no estudiás. No necesitás estudiar. Venís, hacés los trabajos acá y... allá cada tanto...hago muy poco. (EB1.2)

[...] Claro siempre en el mismo tema ¿viste? No aprendés mucho, con lo básico. (EA3.1)

Acá venís, entrás a matemática, entrás dos veces y la tenés alta. El año pasado entré solo una vez sola, todo un año. Hice la prueba salvé y ta. Yo veo mal ¿no? Veo mal ¿Qué es eso? Yo el año pasado pensé que iba a repetir. Ta ¡si entraba una vez cada tanto! [...]

Como todo claro aprendo, que sí, pero no como en el liceo. Acá aprendo lo justo y necesario. (EA2.1)

Estas percepciones cuestionan la presencia o ausencia de dispositivos de evaluación comprensiva que recojan los procesos metacognitivos de manera que los estudiantes puedan apropiarse y visualizar sus diferentes formas de construir conocimiento. El peso de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) en este caso el recurso de la asistencia y el estudio, vemos que adquieren una potencia naturalizante.

Pero por otro lado, con respecto al tratamiento del saber identificamos que el plan propone: poder finalizar CB, lograr una certificación y calificación laboral, así como mejorar la inserción social. Estas son ofertas que al parecer concilian con sus necesidades. En esta línea apunta el plan cuando ofrece “satisfacer la demanda de una calificación profesional específica; completar la formación media básica integral que habilite su acceso a la EMS; y lograr una mejor inserción social y una certificación laboral que contribuya a su crecimiento personal” (PPE, F.P.B. 2007. p.10).

Pero interesa detenernos en las calificaciones que hacen sobre sí mismos en relación a lo escolar.

Ellas aluden a elementos variados: la edad, el no haber culminado CB, el que les cuesta estudiar, el tener que trabajar, su condición de madres, y otros rasgos que mencionan como relevantes.

Las expresiones y calificaciones que hacen de sí como sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990) y sujetos de la educación (Núñez, 1999) dan cuenta de los habitus (Bourdieu, 1997; 2007) que orientan las elecciones que ellos ven dentro del horizonte de sus “posibles”. Ellos condensan los propios recorridos biográficos, los de sus miembros familiares, las historias institucionales y organizacionales, los contextos socioeconómicos y su lugar dentro de la estructura social. Estas preferencias que emergen en esas condiciones de producción, actúan a modo de esquemas de percepción, pensamiento y acción (habitus) y conceden un sentido de lugar y de posición dentro de la estructura social.

[...]Pero si como alguien así como yo que tiene una hija, que quiere trabajar, (que haga) el F.P.B. 2007. (EA4.3.97)

[...]Porque “no me daba la cabeza”. (EC1.3.394)

La necesidad de trabajar rompe con un período de moratoria previsto para la edad. Y a esto se le suma la referencia histórica que alberga la UTU en torno a una formación dirigida a “lo manual”, y a lo productivo (acceso a fuente de trabajo) lo que inclinaría sus preferencias hacia una formación técnica tecnológica reforzada a su vez por los mandatos sociales.

Estas elecciones se convierten en un diálogo histórico producido entre las estructuras objetivas y estructuras incorporadas de las que habla Bourdieu (2007, p.8). El poder acercarnos a las condiciones históricas, sociales, familiares que sostienen su trayectoria nos permite comprender mejor ese diálogo. Y en este sentido ubicamos el Plan como emergente histórico inscripto dentro del Plan de Equidad.

La forma de concebirse como sujetos pedagógicos (Puiggros, 1990) y las permanentes comparaciones con lo “difícil” que es depositado en el liceo, les refuerza una visión especular desde la carencia que resalta el componente ideológico del currículum (Apple, 1986). En clave comparativa la valoración que se desprende del pasaje por el aprendizaje técnico tecnológico en la CETP/UTU, es “...sentido de conciencia que existe una relación entre varias experiencias” (Berger y Luckmann, 1997, p.4). De hecho traen las experiencias relatadas del liceo contrastándolas con la UTU y diferenciando las de la enseñanza técnica y la general. De estas comparaciones vividas o fantaseadas devienen a nuestro modo de ver, la construcción de sentidos que emergen de las experiencias vividas y reconocidas en unas y otras realidades escolares.

La teoría y la práctica

En términos comparativos, lo jóvenes evocan al liceo con lo teórico y lo aburrido mientras que vinculan a la UTU con lo práctico y atractivo. De hecho algunos -aún sin contar con problemas de rendimiento- deciden dejar de cursar el liceo y se inscriben en UTU.

Claro, yo lo encontré re-aburrido [al liceo] por eso quería probar otra cosa. Hice primero y me aburrí, pasé sin ninguna baja ni nada. (EC1.4)

Creo que son embolantes a veces las clases porque tardan horas, ¿no? O sea y a veces te aburren porque no tenés... ¿cómo te puedo decir? un taller. O sea más de física y química que vas al laboratorio donde hacés otra cosa, o biología. [...] No es como en la UTU que tenés un taller donde compartís distintas cosas. Es eso, o sea como que el tiempo te pasa más rápido y se te hace más fácil el entender y el estudiar porque hacés cosas manuales y todo. [...] por eso yo me fui para la UTU. Que capaz que si seguiría en el liceo capaz que no hubiese probado tantas cosas. O sea o capaz que ni llegaba a segundo, capaz que mirá si me venía la locura esa que le viene a todos los gurises de no quieren estudiar más y ahora andá a saber que estaría haciendo ¿no?, Suerte que se me ocurrió probar. Porque, a ver qué... qué salía. (EC1.4)

En la expresión de la entrevistada queda condensada la potencia de la asignatura “taller” como motorizadora del aula taller (Leliwa, 2008) y sus efectos en el interés por el aprendizaje. Esta forma de aprender es vista como una oportunidad para permanecer estudiando. La referencia es física y simbólica en la medida que hay mudanzas áulicas que no son solo espaciales y metodológicas, sino que son sobretodo epistémicas. Como veíamos en la materialización de las UDIs, la construcción del conocimiento es integral y colectiva, lo que convoca a otras circulaciones físicas e inclusiones de otros docentes y disciplinas.

¿Por qué deje? Porque me aburría estar adentro de una jau...[...] sí una jaula, adentro del salón. (EA3.1)

Sin embargo para otros la sensación de encierro se reitera indistintamente se trate de enseñanza técnica o general. Para algunos se abusa del espacio áulico como ámbito pedagógico y destacan como experiencias (Larrosa, 2009) aquellos acontecimientos que les suceden fuera de él (en sentido estricto), incluso fuera del ámbito escolar.

En su mayoría- sobre todo los varones- destacan la importancia del tipo de actividades físicas y deportivas cuando las tienen y reclaman incluirlas en el programa curricular.

Sí ta como que te pudre un poco tanto salón. Decís ta voy pal recreo, me juego un fútbol, vengo más tranquilo ¿viste? Pero no te dejan salir pa afuera. (EA3.1)

Pero especialmente respecto al tratamiento del “saber”, la presencia de medios y modos de transmisión que componen la relación pedagógica y prácticas educativas (Bordoli, 2015; Freire, 1996) diferencian ambos subsistemas: UTU y liceo.

Según los entrevistados lo que se aprende y se “va haciendo” es más fácil de recordar. Esta modalidad de aula taller (Leliwa, 2008) que privilegia el hacer-saber (Barato, 2005) queda ligada a la configuración espacial pero sobre todo a la forma de integración y de tratamiento que se le da a los contenidos educativos. El dispositivo de EDI previsto semanalmente contiene –como veíamos en el diseño del plan- un instrumento de planificación periódica semanal que son las unidades didácticas integradas (UDI) (REPAM, 2009, Art.3). En ellas se define el logro semanal de aprendizaje y a partir de él se articulan los conocimientos disciplinarios de todas las asignaturas que en general se apoyan en una propuesta práctica curricular de la asignatura taller (aunque no exclusivamente).

Bien porque también aprendí más. O sea. . . lo que aprendí acá en la UTU lo recordé más porque lo fui haciendo. [...] (ED1.3)

Pero para algunos la práctica es entendida como escindida de la teoría. Lo práctico se opone al estudio, que queda asociado a la cantidad de materias y a los libros.

Para mí es totalmente diferente la UTU que en el liceo, es otra cosa. O sea en el liceo estudiás y acá es práctico. O sea y en el liceo tenés más materias. [Estudiar] son las materias. [...] (EC1.2)

Mi hermano hizo CB pero en UTU. Pero ta, pa mí que es mejor, que sabe más que yo. [...]
Tiene unas cuadernolas así de gordas. (EA3.1)

Respecto a este punto, en el informe de investigación que hace el INEEd (2014) se cuestiona la equivalencia formativa del F.P.B. 2007 respecto a otros Planes de CB.

Frente a la significativa convergencia de las estructuras curriculares entre el CB de secundaria y el CBT, la oferta de F.P.B. 2007 constituye una opción de difícil equivalencia formativa. El fuerte peso de la formación profesionalizante obliga a discutir el rol que cumpliría este tipo de formación en su relación con el avance de la obligatoriedad de la EM. (p.19)

Otros sin embargo refieren a que es otra forma de estudiar. Esto nos lleva a descomponer el peso de la gramática básica escolar (Tyack y Cuban, 2001) en cuanto a los sistemas de evaluación y otras reglas y divisiones adjudicadas a lo práctico y lo teórico que como veíamos se presentan naturalizadas en las formas escolares tradicionales.

[...] Es una manera como quien dice no estudiamos con libros es otra manera diferente. (EB1.1)

[...] Sí en el liceo como que. . . no sé si es porque son más fáciles al estar con el taller. Para mí es por eso. Al estar en el taller estás haciendo lo que a vos te gusta pero a la vez estás mezclando las materias. Entonces no sentís el peso “¡ay! Son cuatro horas de inglés ¡ay! son cuatro de matemática son dos de... de ¿cómo es? de física” o lo que sea. Vos no lo sentís porque estás en el taller. Como que prestás mucho más atención. (EC1.5)

[...] Como que se me pasa más rápido el tiempo y las materias teóricas no son tan difíciles. O sea te da lo básico ¿no? (EA4.4)

[...] Claro, es más fácil por la forma como la presentan. (ED1.3)

¿Lo distinto? Que te hacen trabajar acá, que hagas prácticas [...]. (EA3.1)

[...] Yo quiero hacer algo práctico, no escrito. Porque yo aprendo más como viendo las cosas y haciendo como las hago que algo escrito. (ED1.4)

Bien porque también aprendí más, o sea . . . lo que aprendí acá en la UTU lo recordé más, porque lo fui haciendo [...]. (ED1.3)

[...] Y en base a que tuve trabajando y todo me fue gustando más porque lo que me enseñó el profesor lo fui haciendo en algunos trabajos que hice. (ED1.3)

En las entrevistas resaltan fuertemente la didáctica docente como otra forma de enseñar y este aspecto se vuelve recurrente en las valoraciones que enuncian a lo largo de sus relatos. Esta insistencia nos remite -más allá de las singularidades del ejercicio de enseñanza de cada docente- al tratamiento epistémico integral que el plan propone y de ahí la propuesta metodológica que resulta de su diseño. Es decir, la forma teórico-práctica propia de la enseñanza técnica, la relación educación y trabajo, la visión integral del conocimiento se traducen en dispositivos metodológicos particulares de su diseño curricular: EDI, UDIs, formas de evaluación y promoción, entre otros aspectos que ya describimos en el capítulo anterior.

Y no, no sé. Capaz que los profesores tienen otra forma de verte y de explicarte, tienen más maneras para enseñarte. (EA4.1)

[...] Desde liceo que no sé nada de inglés. Y acá te aseguro que acá aprendés bien. Mirá que los profesores te tienen paciencia. Les decís no entiendo y te explican de nuevo. Mirá yo en inglés no sabía nada, en el liceo me iba horrible, pero en realidad ta, aprendés bien de bien. (EA5.3)

La integralidad se traduce en la presencia de varios docentes en la misma aula abordando integralmente el mismo objeto de estudio. Estos son espacios integrados donde se llevan adelante las UDIs. Además cada asignatura tiene sus espacios propios donde desarrolla su programa disciplinar.

No, porque ta bien balanceado con el tema de las integradas y el espacio propio. Nosotros tenemos tres horas de mecánica, tenemos una hora de integrada. Y por ejemplo ahora que tenemos matemática tenemos mecánica, matemática integrada con profesor de mecánica y después tenés matemática. (EA1.1)

Se les pregunta por las asignaturas que para ellos le resultan nuevas, dentro de las que destacan UAL y ECSA. Sobre su inclusión curricular señalan:

[...] UAL te enseña tipo el año pasado nos enseñan a hacer currículum carta, situaciones, trabajos, este año están dando abuso de trabajadores, derechos del trabajador y abusos si en un trabajo te faltan el respeto o algo. (EB1.4)

Como mencionamos en el capítulo anterior, la UAL propone una alfabetización laboral tomada como “. . . componente de formación general del trayecto formativo, dirigido a lograr en el estudiante la base conceptual y los procesos que le permitan saber leer y escribir la cultura del trabajo, así como resolver el saber hacer y el saber ser” (F.P.B. 2007, 2, p. 587) Algunas de estas herramientas pasan por brindar una formación crítica para el acceso a un empleo que incorpore los mecanismos de protección y derecho que amparan al trabajador conforme a la legislación nacional actual. La relación educación y trabajo se transforma en un principio pedagógico que se materializa en este dispositivo que integra un nuevo diagrama curricular social y productivo. El programa de UAL se va construyendo en diálogo con el contexto y el territorio donde se enclava el centro (aunque también en circulación por otros recursos ciudadanos y laborales) a la par que toma las particularidades del grupo y formación profesional elegida. Esta condición abierta de su diseño curricular y el uso de diversidad de técnicas y recursos, le confiere al dispositivo (Da Luz, Casulo y Liberman, 2009) una flexibilidad y potencia especial. Ella dependerá del nivel de proposición que resulte del diálogo con las condiciones institucionales, territoriales, grupales y del funcionamiento y liderazgo de la propuesta que lleve adelante la dupla UAL.

Por otro lado la asignatura ECSA (espacio de ciencias sociales y artístico) incorpora una visión integrada disciplinaria que en ocasiones atenta contra el conocimiento fragmentario tradicional del sistemas de asignaturas. Tiene “. . . en el eje socio-cultural-artístico una de sus características centrales, por cuanto este eje se sustenta en un recorte epistémico que con un tratamiento integrado puede aportar herramientas clave para el desarrollo de la percepción, apropiación y reconstrucción sensible y crítica del patrimonio cultural con el cual los estudiantes deben interactuar para profundizar en sus identidades y su condición de ciudadanos” (F.P.B. 2007, 2, p. 539). Sus espacios áulicos también son móviles, de manera que cualquier expresión cultural se convierte en ocasión para la indagación y el estudio.

Bien bien, ECSA bastante bien, nos enseña bien. Yo, cuando nos pusieron esa materia yo decía “no tiene nada que ver una cosa con la otra”. Pero no, nos enseñó. No me imaginé. ECSA está muy buena. Te enseñan toda la parte de los logos, que hacemos ahora para el proyecto y nos está enseñando ahí. (EB1.3)

[...] creo que mejor por lo menos nos intentaba sacar de acá, salir a pasear, conocer otros lugares no sé. (ED1.2)

En realidad tenemos ECSA que tiene un poquito cada uno, de cívica, de historia. Hablamos un poquito de cada cosa, pero ta...En realidad no tenemos así...historia-historia como en el liceo. (EA5.3)

Sin embargo, otros entrevistados las comparan con asignaturas del liceo y expresan que no les ven utilidad.

Una pérdida de tiempo. No creo que me sirvan. UAL por el trabajo. Pero eso te enseñan los padres. Y ECSA una pérdida de tiempo. (EB1.2)

Para algunos estudiantes, los contenidos del tipo de conocimiento que se propone, corresponderían a esferas de enseñanza divididas según la égida familiar y la escolar. En este sentido vuelve a reiterarse -según extrae la investigación del MEC (2015)- una visión fragmentaria del conocimiento entre el enseñar y el educar. Para el plan, el conocimiento y sus dimensiones se plantea como unitario, por lo que esta división es ficticia. Por el contrario, sostiene una visión integral de la persona que apunta "...al desarrollo personal, social y laboral" (PPE, F.P.B. 2007, p.8). Concomitantemente, plantea la construcción de conocimiento integral asociada al "saber" (teórico y práctico); al "saber ser" (aspectos personales como autoestima, responsabilidad, integridad, honradez, competencias sociales, políticas, éticas....) y al "saber hacer" (habilidades manuales, capacidad de movilizar recursos para la resolución de problemas)" (PPE, F.P.B. 2007, p.11).

De cualquier forma encontramos que persisten tensiones ligadas a concepciones de la enseñanza arraigadas en prácticas escolares hegemónicas. Por eso decimos que el campo del currículum es un campo de relaciones de poder, un campo pedagógico didáctico pero sobre todo político (de Mallo, 2006). La oferta de un currículum humanista enciclopedista y propedéutico universitario- ligado históricamente al liceo- adquiere un status educativo mayor por el peso social y académico que lo ha caracterizado. Mientras que el saber ligado a un "saber haciendo"- asociado con la UTU- es visto como "más fácil" y de "menor aprendizaje". Es decir, la prevalencia de un saber "teórico" que si bien se ve aburrido, es valorado como "difícil" y "de mayor aprendizaje" en detrimento de lo "práctico" que se asocia a lo fácil.

Esto se ve reforzado como veíamos anteriormente, por la asociación de la enseñanza técnica a los saberes del trabajo y ocupaciones manuales a modo de marca de nacimiento (Heuguerot, 2002) ligada a sus orígenes productivos y fines disciplinarios para un sector popular. Los estudiantes son emisarios de esta tensión persistente entre lo teórico y lo práctico. Tensión que la integralidad del saber que postula el plan intenta procesar.

El conocimiento queda referido a lo práctico que confiere la presencia del taller y que es valorado como distinción de la enseñanza técnica y clave para la formación profesionalizante. Se lo menciona como espacio práctico, eje de interés y articulador de las asignaturas que los estudiantes llaman teóricas. Los diferentes conocimientos disciplinarios adquieren otro nivel de aprehensión al estar articuladas con la práctica.

No obstante, muchas expresiones de los entrevistados dan cuenta de la prevalencia de una forma de entender el aprendizaje de manera fragmentaria y disciplinaria que asocia la “cantidad” a la “calidad” del saber ofrecido. Ahora bien, si lo teórico es convalidado con lo aburrido y lo práctico con lo interesante, la enseñanza técnica de todos modos, podría arrojar elementos novedosos a la hora de diseñar propuestas educativas que velen por el interés en el aprendizaje escolar.

El adentro y el afuera escolar

Ante la mención de recuerdos respecto a lo vivido en el transcurso del F.P.B. 2007, mencionan propuestas educativas que les resultan novedosas, sobretudo paseos y actividades de circulación cultural y de integración entre ellos y con docentes.

¿Pa vos sabés? Me gustó cuando fuimos al campamento este año como que nos comunicó, nos unió un poco más al grupo. . . Ta jugábamos al fútbol, jodíamos ¿viste? Era con mis compañeros de clase. Pero ahí ya eran un poco más como amigo ¿viste? Porque ahí ya apartado de los estudios era como convivir ¿viste? [...] Como no sé, liberado así, ¿viste? [...] No te mandás las mismas macanas. Porque primero no estás en la escuela. Segundo no estás en la clase ¿viste? Si decís una pavada se van a reír porque no estás en la clase ¿viste? Hasta el profesor se puede reír. (ED1.1)

[...] Fuimos una vez al Prado, con primero. Ese fue el mejor año. (EA3.1)

[Me acuerdo] de los paseos que estaban buenos. Hicimos un par de paseos el año pasado. [...] Fuimos a Punta del Este del Este y fuimos a un puerto que había ahí con todos los gurises y recorrimos. [...] Y ta subimos por las aerosillas que eso estuvo de más. [...] después fuimos a la ciudad y lo que más me gustaron habían autos y cosas que estaban buenas, autos que no veías acá. (EB1.1)

[...] Una hamburgueseada hicimos acá en la UTU. Yo era la primera vez que lo hacía con los compañeros de una clase ¿no? Ta fuimos al campamento, visitamos una fábrica de electricidad, fuimos a la torre de ANTEL, hicimos buenos paseos por lo menos. (ED1.2)

Las actividades son acompañadas o lideradas por docentes de taller aunque también organizadas por otras figuras como educadores y alfabetizadores laborales.

La aproximación a otras formas de conocimiento es parte de las funciones adjudicadas a estos actores mencionados.

De hecho dentro de las funciones del educador algunas están dirigidas a: enriquecer la oferta educativa a partir de la selección de contenidos no curricularizados y promover la circulación social amplia (CETP memo N° 248/12).

También a la UAL le corresponde buscar actividades que promuevan el ejercicio de derechos “. . . desde una perspectiva integral. . . y genera condiciones y escenarios para que estos derechos se “ejercen” y se aprendan a ejercer y se aprendan ejerciendo” (Da Luz, Casulo y Liberman, 2009, p 113).

De esto se deduce que las “salidas” contemplan contenidos educativos al ser parte de una planificación intencionada. Estos espacios actúan a modo de aula taller (Leliwa, 2008) en tanto generan una circulación y construcción de conocimientos que desembocan en la posibilidad de devenir en experiencias educativas. Por la relevancia que adquiere para los estudiantes este tipo de iniciativas, se convierte en una clave a potenciar y profundizar como parte del currículum y dentro de los objetivos que se plantea el curso. Este espacio actúa a modo de aula taller en tanto genera la circulación social y ofrece la posibilidad de devenir en experiencia educativa. La perspectiva de incluir dentro de los programas escolares actividades de circulación social y recreación, desafían a que sean abordadas integradamente junto con el resto de las asignaturas y docentes respectivos.

Ante la pregunta sobre los recuerdos, los jóvenes traen a la memoria actividades que adquieren sentido porque emergen como experiencia que les gustó, los sorprendió, los recreó, o liberó de roles y lugares conocidos. Y solo mencionan aquellas que han sido salidas didácticas, paseos, campamentos, como movimientos “de salida” y movimientos de afectación, es decir, “de entrada”, actividades que los marcaron a modo de huella (Larrosa, 2009) mnémica corporal.

1.2.2. y 1.3.2. La relación con los actores educativos y sus modos de enseñanza

Decimos que las prácticas educativas (Freire, 1996) y relaciones pedagógicas (Bordoli, 2015) están compuestas por sujetos que aprenden y enseñan en sus respectivas posiciones; la circulación de saberes; objetivos e intenciones y una direccionalidad de sentido; medios y modos de transmisión (procesos, técnicas, materiales e instrumentos didácticos). Los estudiantes resaltan particularmente este último aspecto ligado a la capacidad didáctica docente y las estrategias que ellos usan.

[...] Así ellos me explican y están dos o tres horas diciendo no entiendo, no entiendo. Y ellos te explican. Tienen tremenda paciencia y todo y te explican. (EA5.1)

[...] Me va bien de bien porque entiendo las cosas porque explican bien. Y si no lo aprendés de la forma en que te lo explican te lo explican de otra forma que es más fácil ¿me entendés? (EA1.1)

Y por otro lado son críticos cuando esta función de enseñanza no se ajusta a lo que esperan.

[...] Estuvimos hablando de que la profesora no nos enseñaba y esas cosas. Y la profesora en vez de cambiar, de enseñarnos algo se enojó. (EA4.2)

[...] Pero a veces mis compañeras le dicen a un profesor no entiendo ¡y se lo sigue explicando de la misma forma que se le explicó anteriormente que no entendía! Le decimos que está explicando igual, le cambia dos palabras en realidad capaz y ta. Pero después el resto de profes explican bien. (EA5.3)

Establecen permanentes comparaciones con modalidades didácticas anteriores transcurridas en el liceo.

Los profesores creo que te ayudan más que en el liceo. En el liceo si no entendiste ya está. [...] Y acá por lo menos acá te la tratan de explicar y eso. [...] Ponele, se sienta al lado tuyo, pasa por todos los banco pasa explicarte.

Es como más, más como, “de apoyo” entre comillas. Le pondría un nombre “te ayuda”. (EA4.4)

Yo que sé. Acá es como que te dan para adelante ¿no? Y yo que sé en una clase que te dan ayer y al otro día faltaste y no pudiste, te la repasan. Y en el liceo no lo hacen eso. ¿Entendés? No, todo distinto. [...] Claro, todo lo que vamos estudiando todos los días a mí me queda. Cosa que en el liceo no me quedaba. (EA5.4)

Yo creo que te dan oportunidades ¿no? De a veces cuando si no hacés un escrito que faltaste ese día te dicen que lo tenés que hacer y te dan la oportunidad de volverlo a hacer a veces. Eso por lo menos es diferente. (ED1.2)

Yo que sé a mí me gusta. Yo a mí me dio más voluntad. Aparte los profesores, por suerte gracias a Dios, por suerte todos los profesores que he tenido siempre eran profesores buenos. Que siempre te dan para adelante, cosa que en el liceo que fui no lo vi. Sí estaban ahí, pero no te daban una palabra, no te ayudaban como acá. Acá te dan consejos. (EA5.2)

Me felicitan, “trabajás y todo” me dicen. Porque los trabajos que me ponen yo los hago, y ta. . . y están contentos. Además me dan buena onda,. . . me. . . tiran buena onda y vamo arriba. (EB1.3)

Otros pocos mencionan por el contrario el desaliento que reciben de algunas actitudes docentes.

[...] Que tiene que yo, yo que sé, me calienta ¿viste? los profesores ¿viste? Mirá porque yo trabajo también ¿viste? La otra vuelta estábamos en una clase, no estábamos haciendo nada. . . y yo de acá me tengo que ir a trabajar, le dije al profesor si me podía ir antes. Terminamos la prueba y no estábamos haciendo nada [...] (EA3.1)

[el profesor] Me dijo que no, corte no quiere. Y no me gusta porque si nosotros tenemos que hacer un proyecto, corte que más bien tenemos que quererlo nosotros no él. [...] Porque con el profe anterior íbamos a hacer el motor ese y ahora el profe nuevo no quiere. (ED1.48)

La presencia que adquiere el currículum como acontecimiento (Bordoli, 2006) se evidencia también en las singularidades y oposiciones que destacan respecto a sus prácticas. Diferencian modalidades dentro de las UTU y planes escolares así como prácticas didácticas docentes.

No sé, como que en aquella UTU haciendo CB como que no les importaba si vos ibas así y si venía. Ta y acá como que te reciben bien. (EA5.1)

[...] Acá es más parecido a la escuela que te revisan el cuaderno y todo, la cuaternola y ven si estás haciendo los trabajos o no. (ED1.2)

Te prestan más atención que en el liceo ¿no? [...] No como en el liceo que tenés un montón de alumnos y a casi ninguno le dan bola. (ED1.2)

¿Profesores? Son buenos sí. El profesor de mecánica el anterior es buenazo. Me llevó a un trabajo y todo. Nunca había conocido a un profesor así (ED1.4)

Unos resaltan el clima escolar como agradable.

El ambiente es muy bueno, es un ambiente agradable, bueno. Los profesores siempre pendientes de los alumnos, siempre enseñando. Este, dos por tres cuando organizamos una actividad para hacer, una merienda o algo, siempre se cumple. Y el tema de que nos enseñan también.

Y tiene mucha seguridad este liceo [local escolar donde se imparte el plan en modalidad F.P.B. 2007-C] [...] De los otros que he visto nada que ver, nada que ver. (EB1.3)

La función de un seguimiento educativo personalizado- más contenedor- la ligan a la figura del educador y a la del adscripto.

La contención que te da, de las educadoras que tenés una para vos. Son dos y son pocos. No es como en el liceo que hay tres terceros y una adscripta, que la adscripta no te registra de todos los que hay y son terceros de 40 alumnos. La contención que hay. Después la integración en el liceo [local donde se desarrolla el plan F.P.B. 2007-C] también, que no te excluyen, que te integran en el liceo salado [...] (EB1.4)

Otros se quejan de la organización pero igualmente esperan sobre todo de los adscriptos y educadores una función informativa y de seguimiento para con ellos.

Por los adscriptos tampoco me gusta porque siempre le preguntás algo a alguien y nunca ninguno sabe nada. [...] si viene un profesor falta y no te avisan. [...] Como organización no me gusta. Después están los profesores de teórica y esas cosas sí me gustan como enseñan y son los que te apoyan. . . Supuestamente el educador, adscriptos, todos están para ayudarte pero no. No hacen nada, no sé. (EA4.3)

La mención a los educadores y los adscriptos y el lugar que adquieren y les confieren los estudiantes en la personalización de la relación pedagógica, confirma que son roles centrales para su cotidianeidad escolar.

El seguimiento personal y la gestión de información son tareas que los estudiantes destacan como valiosas y reclaman cuando no se dan como ellos esperan del rol.

Con una auxiliar de servicio con ella medio mal me llevo desde el primer día. (EA4.1)

Pero también logran preguntarse por las dinámicas que tensionan el desempeño de los roles en el centro educativo.

Yo creo que ellos [los porteros] te hablan mal porque le pasan hablando mal [...] pero no sé. A mí me parecen buena gente, por lo menos conmigo. (EA4.1)

No le decimos nada porque se enoja...Yo que sé, capaz que porque se enoja porque estamos acostumbradas a la profesora del año pasado que era exigente y más organizada [...] (EA4.2)

Las diferencias nos transmiten la idea de la singularidad que adquiere el currículum al ser recreado como acontecimiento (Bordoli, 2014) por los diferentes actores implicados en cada centro escolar.

Estas diferencias- algunas muy acentuadas- también fueron percibidas por la entrevistada en los diferentes centros escolares y comunitarios que observó (registros del diario de campo). En estas observaciones se confirman diferentes apreciaciones respecto al desempeño de cada rol y la relevancia que adquieren todas las figuras mencionadas por los estudiantes en relación al propósito educativo del centro. Especialmente adquieren notoriedad algunos actores comúnmente más invisibilizados como son los porteros y personal de limpieza conjuntamente con adscriptos y educadores. Entendemos que estos roles tienen una potencia educativa óptima que los jóvenes entrevistados logran resaltar espontáneamente durante las entrevistas.

Por otro lado, los estudiantes marcan en sus relatos las presencias y las ausencias de las personas que asumen esos roles. Los tiempos, espacios y modos para procesar pedagógicamente las bienvenidas y despedidas de quienes ejercen los roles educativos creemos también impactan sobre la construcción de su rol e identidad como estudiantes. Este es un punto importante a la hora de poder incluir y profundizar en los centros escolares.

No, en realidad nunca nos dijeron nada que se había ido (el educador) y nunca nos dijeron por qué se había ido...Por lo menos a mí nunca me dijeron nada. (EA4.1)

[...] O sea cuando vos empezás el año se supone que va y se presenta el director, la adscripta y el otro. No pasó eso, te enterás porque decís no sé qué. Y preguntás quién es la educadora y es ella igual, no se sabe. (EA4.3)

Los jóvenes mencionan permanentemente la personalización en el trato en contraposición con la masificación escolar liceal (tanto en número de docentes como de alumnado).

Porque allá en el liceo hay profesores que los tenés a cada. . . todos los días en diferente horario, acá no. Acá tenés un profesor un día. [...] (EA5.3)

[...] Si hay compañeros con dificultad se ayuda ¿entendés? Y capaz que en el liceo capaz que no. Tenés dos, tres profesores al día en el mismo salón o entra uno y sale otro (EC1.3)

[...] Yo a mí en el liceo ni bola imagináte. Éramos millones y o sea el profesor a veces entraba o no entraba. Era un quilombo tremendo. Pero yo creo que acá te dan mucho más bola. Ta bueno me gusta más, o sea conocés más gente, grande, de todas las edades. Te das con todo el mundo. (EA4.1)

Explicitan que su aprendizaje requiere de otros tiempos y que no son los del liceo con sus fragmentaciones disciplinarias.

Tiempos y modos que en la UTU adquieren otras características y formas. Y particularmente valoran la actitud de interés que se manifiesta en gestos de cercanía hacia ellos y preocupación por sus procesos.

O sea nunca te enganchás bien en la materia porque cuando te querés acordar a decir “ta entendí” ya te cambia otra vez el profesor. Y acá no. Acá le decís profesora “no terminé” o “no estoy entendiendo” la profesora se queda más rato igual. [...] los profesores son más compañeros así, te, hablan contigo se ríen. Pero en el liceo no. En el liceo son como más serios así. Te hablan seco. Y acá los profesores cuando vos estás mal ellos te preguntan qué te pasa ¿viste? En el liceo nunca me ha pasado cuando yo iba mal que uno profesor se me acercara y me dijera ¿qué te pasa? (EA51)

Al principio por ejemplo te rateabas y el profesor llamaba a tu casa. Eso es algo que te hacía calentar. Al principio lo hacía el profesor, ahora lo hace la educadora. (EA4.2)

[...] El profesor de primero fue el que pagó todas las entradas. Consiguió entradas para todos, para toda la clase. [...] (EA3.1)

La verdad que cuando, cuando yo me fui de la UTU hubo muchas personas que tuvieron atrás para que yo volviera y eso... Lo sé porque fueron a buscarme hasta mi casa. ¿Y quiénes van a preocuparse?, ¿qué asistente [social] a veces dice “bueno ta, sí te voy a buscar” y no te van a buscar nada. Es así. Y digo y valoro mucho lo que hicieron porque fueron hasta mi casa a buscarme, a hablar conmigo, a ofrecerme pila de cosas. (EC1.4)

-[...] Creo que es acá [que puedo traer a mi hijo] porque en otros lados la veo difícil, en el liceo para mí no me dejarían

E: ¿En tu liceo no veías mamás?

-No. (EC1.5)

Por el contrario delatan actitudes de docentes y directores que para ellos abusan de su condición asimétrica en su rol como adultos y docentes.

Y denuncian aspectos que hacen a la comunicación generacional (jóvenes-adultos) y escolar (estudiantes-docentes) y las percepciones que tienen sobre ellos como jóvenes y como estudiantes.

Al respecto una estudiante que recibió una golpiza por parte de otra estudiante cuenta conmovida:

Yo que sé por qué hablan...Porque dicen que son gurises, que se pelean. Pero cuando realmente cuando no están ahí, cuando no es uno mismo, cuando no pasa por eso, es como que no no. [...]

Supuestamente me decían que todo esto era porque éramos gurisas, porque andábamos peleando por gurises. Y que eso es obvio que siempre es de costumbre que se termina afuera de la UTU y que esto y que aquello. Y yo por dentro le decía, digo, ¡qué ignorantes que son! Porque si no saben realmente cómo son las cosas, no tienen por qué decir. (EC1.4)

Yo que sé. Lo que veo es que los profesores también abusan ¿no? Porque te gritan, te dicen algo. Yo que soy un gurí los puteo, ¿viste? Ahí ya sos rebelde. Pero no me da el derecho que me grités [...]. (EA3.1)

[...] Una vuelta nos habíamos mandado unas cagadas y la directora dice ¿no? Que son seis, que “nosotros a ustedes los podemos echar y poner a otros”. Porque la verdad somos pocos. Y el profesor, “pobre profesor que solo tiene seis gurises” que esto y que lo otro y que pueden meter a más. Claro, como diciendo “ustedes se van y entran otros, que hay gente que está esperando”. (EA1.1)

La profesora de taller es cosa aparte. Mirá la otra vuelta yo no sabía enhebrar una máquina y me dijo ¿cómo no sabés enhebrar esta máquina? Dice. Claro, es diferente a la de la otra UTU que iba. Es distinta, tiene más cosas para pasar el hilo y esas cosas. Me dijo eso pero cuando ella lo iba a enhebrar tampoco no sabía. O sea si es una profesora así que hace veinte años que está tiene que saber enhebrar [...] como que son cosas que te chocan. Me estás diciendo a mí, y ¿vos? Yo estoy aprendiendo ¿no? (EA4.1)

Ante la consigna de ubicar espacialmente señalando con fichas las personas que son significativas para ellos, destacan dentro del ámbito escolar diferentes figuras. Contrariamente a lo esperado, no es la figura del maestro de taller la que más se reitera. En este sentido son varios los actores educativos, en general docentes, educadoras y adscriptas las que aparecen más mencionadas.

La educadora. (EA2.1)

Y la adscripta que no quería que dejara el liceo por eso me dio este curso. . . (EB1.2)

[...] Sé que todos los profesores me quieren. Pero la adscripta es la más importante. (EA5.2)

El profesor es, o sea, es buen profesor aunque de vez en cuando es. . . exigente. (ED1.1)

De la profesora de primero. Era muy buena profesora, era muy exigente lo que tenía (EC1.3)

Pongo al profe de inglés que también está cerca. Siempre me está apoyando en todo siempre me pregunta cómo va todo. (ED1.4)

Cuando te ponés a hablar te aconsejan. La de ECOSA, que estaba recién, el de inglés y ta. (EA4.3)

En una ficha. . . y. . . todos los docentes. Porque son los que dan mucha fuerza todos los días y los que dieron mucha fuerza. Porque muchos profesores capaz que no ya no están aquí porque cambió de curso, porque están en otros lados, pero dieron mucha fuerza para que nosotros podamos aprender. Es el objetivo de ellos. (EC1.3)

La exigencia docente, junto con el apoyo e interés que les demuestran los docentes, son destacados por los jóvenes como factores que los impulsan a continuar. Esta combinación evita caer en discursos y prácticas que debilitan la trasmisión del conocimiento en aras de la atención a la diversidad y que según Bordoli (2006a) terminan naturalizando la desigualdad. La apuesta por la educabilidad más allá del contexto social de origen del estudiante y la importancia de acompañantes en el trayecto (Ardoino, 2005) son elementos significativos que se desprenden de los acentos que destacan en sus relatos.

En la relación con el mundo adulto y docente, en general, describen situaciones individuales y hechos puntuales. Llama la atención que exclusivamente los F.P.B. 2007-C son los que mencionan mecanismos colectivos y funciones de delegaturas estudiantiles. Como mencionamos en el capítulo anterior, en los F.P.B. 2007-C funciona una Comisión de seguimiento integrada por los actores institucionales involucrados en el convenio: ONG, dirección de UTU que descentraliza el curso, referentes del curso comunitario, miembros del MIDES y estudiantes.

Eee el año pasado me hicieron delegada de la clase, me votaron todos, tipo, tuve que ir a representación a lugares por ellos. Tipo me preocupé por ellos [...] ¿no? (EB1.4.250)

[...] democráticamente yo estuve los tres años. Te estoy hablando más o menos de segundo. Lo que pedimos fue el teléfono. Primero no pedíamos muchas cosas porque no estábamos muy enterados de cómo funcionaba ¿viste? Pero cuando agarramos la mano empezamos a pedir cosas y logramos. Eso es lo más bueno logramos muchas cosas. [...] Logramos el teléfono de línea que no lo teníamos. La comuna a veces nos traía algún ingrediente, harina y alguna cosita más. El MIDES entró una entrada de comestible. [...] por ejemplo necesitamos tubos de luz, hablamos con las autoridades. ¿Cómo nos pueden conseguir esas cosas? (EC1.3)

Y también mantienen una actitud crítica ante el reclamo de una participación más amplia, que los incluya no solo en los niveles consultivos sino también en la toma de decisiones y acciones conjuntas.

Eso está bueno, porque uno. . . .ta, aparte de ser la vocera del grupo con mi otro compañero con Fulanito, está bueno porque yo que sé, porque defendés lo que te gusta, lo que no te gusta. O sea tratás de colaborar en qué se puede hacer para arreglar [...]

E: ¿Sienten que ese espacio funciona como espacio de escucha a ustedes como estudiantes?

Ssí (con duda)

E: ¿Cambiarías algo del sistema?

A veces que no se queden en escucharnos solamente. Que hagan, ¿no? O que nos inviten a nosotros a hacer con ellos... Si es que no pueden hacerlo ¿no? Pero ta. . . (EB1.4)

Pero en general, en todos los entrevistados no hay observaciones relativas a lo que cambiarían o agregarían respecto a la propuesta educativa que reciben. Esta dificultad para percibir aspectos que puedan modificarse quizá tenga que ver con la práctica participativa que los adultos habilitan y promueven en el centro escolar.

No cambiaría nada porque la verdad que está muy bueno. [...] Para mí. . . a mí me gusta, aparte...yo que sé, es diferente. (EC1.5)

No, para mí que está bien. A mí no me gusta estudiar. [...] Pero creo que por algún motivo están todas las materias que están. Y ta, yo creo que está bien así como están. (EC1.2)

El currículum es el que regula las relaciones educativas y prescribe expectativas respecto a los roles en juego.

Los estudiantes lo expresan de forma sintética en términos de funciones: la del profesor es enseñar, la del estudiante aprender, la del adscripto informar, la del educador acompañar. Las formas que adquiere esta relación si bien están definidas y normatizadas institucionalmente también adoptan un corte singular en cada propuesta escolar y en cada grupo y clase. Los aspectos singulares que se tramitan en la instanciación didáctica (Bordoli, 2006) pasan por la interpretación que haga cada docente en este caso de los elementos contenidos en el programa. Esta personalización la vemos -como detalláramos anteriormente- en las diferencias del tratamiento del contenido que se da en la actuación de cada docente de taller. Y también en la modalidad del tipo de relación que establezca con el estudiante, con el grupo, con sus pares y resto de colectivo docente.

Pero encontramos algunos elementos recurrentes que destacan los estudiantes respecto a su relación con los docentes.

Ellos son: la referencia a la forma de enseñar y al interés por el que ellos aprendan; la vinculación práctica del conocimiento que se traduce en un aprendizaje más fácil al “aprender haciendo”; la personalización del acto pedagógico y las señas de apoyo y ánimo que reciben.

Asimismo llama la atención la referencia casi nula o mínima que hacen respecto a su participación como estudiantes. Solo en el caso de los F.P.B. 2007-C esta participación se visualiza en la gestión estudiantil a través de un órgano de integración múltiple como es la comisión de seguimiento. Su rol protagónico y su capacidad de intervenir en los procesos de desarrollo (Krauskopf, 2003), en este caso educativos, son mínimos lo que los mantiene sujetos a la visión del modelo adulto. Las prácticas que ellos identifican como valiosas o ausentes, e incluso las que omiten, componen también aspectos centrales del currículum. En su dimensión ideológica (Apple, 1986) el currículum incluye las formas de ser percibidos por los otros, las formas de pensar y de actuar, las formas de relacionarse, las formas de participar. Y sobre todo el currículum construye interactivamente una forma de visualizarse, de constituirse y de devenir en sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990).

1.2.3. y 1.3.3. La relación con pares

Acerca de la relación con otros estudiantes en el centro escolar resaltan indistintamente tanto buenas como malas relaciones dentro de su grupo como con el resto de pares.

Em. . . son buena gente. O sea yo me doy con casi todos los de la UTU. Me saludo con casi todos. Hay algunos que otros ahí como que ¿viste?, como que no te das mucho. Con las de peluquería ¿viste? que están al lado de mi clase. Con ellas no nos dábamos y ahora nos empezamos a dar. O sea es cuestión de hablar y caerse bien. (EA4.1)

No yo en realidad acá en la UTU no tengo relación con ningún. . . compañero de afuera de la clase. Yo tengo relación con mis compañeras, con el profesor, la profesora que esté ese día, y Fulanita que es nuestra educadora. Y después el resto no lo conozco. Soy acá del barrio y no los conozco, pero así negativa, negativa no. (EA5.3)

Hablan de las complejidades de las dinámicas grupales y los fenómenos de integración, comunicación y conflictos que se suceden en ellas.

Y mi clase somos casi todos buenos compañeros. Ta siempre hay dos o tres que, que no se integran bien al grupo ¿no? [...]. (ED1.2)

Algunos destacan el apoyo que son para la continuidad educativa la presencia y el ánimo que reciben de sus compañeros a diferencia del liceo.

Sí, estamos juntas desde el año pasado y ponele hay una de ellas que no le gusta tanto estudiar. Y ella ponele iba a repetir y la ayudamos para que pudiera pasar. Y festejamos para que siguiera este año. Y ahora estamos las tres juntas otra vez. (EA4.3)

Claro porque. . . también en el liceo, a veces ee como son muchos capaz que vos tenés la respuesta para lo que está preguntando el profesor y como sos un poco más tímida a veces no te animás a decirlo porque sabes que se van a burlar de vos. Pero acá como somos pocas todas interactuamos con todas. Sabemos que ninguna se va a burlar de la otra. Como somos pocas hablamos entre nosotros ¿viste? Hay una compañera que es muy tímida y nosotros le decimos “vos tenés que equivocarte”, “equivocate”, “no importa” le digo. Porque yo a mí me pasaba en el liceo. Yo no hablaba porque me daba vergüenza me daba. Digo “¡no!, capaz que digo esto y está mal, no, mejor me callo”. Y capaz que lo decía otro de mis compañeros capaz y yo dije “por qué no lo dije”, ¿viste? Y te quedás con esa cosa de no decirlo. (EA5.3)

Yo le digo a la profe, “mire no entiende lo que le está explicando”...Porque yo le digo a mis compañeras “¿vos entendés lo que te está diciendo?”. “No no entiendo nada lo que me está explicando no entiendo” [me dicen]. “¡Profe!” Levanto la mano y le digo, hablo con ella en realidad. “Profe no entiende como se lo está explicando ¿se lo puede explicar de otra forma?” (EA5.3.)

Encontrarse con sus pares y socializar, es un momento de la dinámica escolar que les gusta y esperan. Pero en ocasiones durante el transcurso del taller, los tiempos de recreo cambian en función de la finalización de la tarea.

[la UTU es] Ta. . . es como re. . . no sé, chica, como vacía. . . em... [...] Lo que pasa que ta, igual nosotros de vez en cuando nosotros salimos a otra hora al recreo. [...] (ED1.1)

Esto les quita posibilidad de encontrarse con los otros en los pasillos y patios escolares. De manera que lo que puede verse como flexibilidad que altera la monocronía del cronosistema escolar (Terigi, 2010) no lo valoran como beneficioso.

Y en general los varones insisten en la ausencia de actividades deportivas:

¿Que cambiará? El color, el color. Yo que sé, que pongan más más fútbol, más deporte, porque no hay nada. Voy a estudiar y decís “ta en el recreo me juego un fútbol”.

Pero pa afuera no te dejan salir para jugar al fútbol, acá tampoco te dejan ir, entonces, te obligan a agarrar una piedra y romper un vidrio. (EA3.1)

Uno de los centros F.P.B. 2007-C comparte el local escolar (que es un liceo) con estudiantes del liceo y de otros planes. Un entrevistado destaca como relevante y sorprendente para él la ausencia de discriminación entre estudiantes.

No no hay diferencias de los la UTU con los del liceo. No hay enemigos ni nada de eso ni por el estilo. Convivimos bien, aunque yo sea de la UTU. [...] cuando sale un fútbol me invitan yo que soy de UTU y no pasa nada. [...] La mayoría saben [que soy de la UTU]. [...] Hay hay extra-edad también. Pero no hay diferencias con los de extraedad. Los de UTU somos UTU. (EB5.5)

Estas formas de nominar planes y estudiantado no dejan de ser construcciones escolares que favorecen una mayor discriminación y que al parecer los estudiantes captan. La insistencia en decir que “no pasa nada” nos reenvía -por el efecto inverso que plantea- a las experiencias previas. La convivencia entre estudiantes de cada subsistema adquiere otro sentido a los vividos con anterioridad donde al parecer “sí pasaba”. Como si la pertenencia tuviera que hacerse visible desde la rivalidad porque la identidad se construye desde la diferencia (Hall, 2003). Al respecto son conocidas las peleas espontáneas y planificadas entre estudiantes de UTU y liceo. Por el contrario, sienten que no hay discriminación entre ellos sino incluso todo lo opuesto. Se integran. Podríamos decir que esto adquiere, por el criterio de novedad el rango de experiencia. La experiencia de una convivencia desde una identidad compartida: el hecho de ser estudiantes. De manera será la novedad de lo que sucede lo que empuja el sentido de la experiencia (Contreras y Pérez, 2010).

Pero en algunos casos las situaciones de convivencia son experiencias límites donde la amenaza física afecta directamente la continuidad.

El año anterior que fue que me habían golpeado y todo eso y yo no ,, dejé, entonces no no quería volver a la UTU de ese lugar (EC1.4)

Si te lo cuento. Taba. . . , taba en la clase y le pido a la profe pa salir pal baño. Salgo del baño y hay un. . . chiquilín me mira, y me dice “vos a ver” no sé qué cosa. ¿Palabras no? Y yo le contesto “a mí no me amenacés, si vos tenés tirá, no amenacés”. Me amenazó con un fierro ¿no? con un arma. [...] (ED1.4)

El lugar de los otros pares no les es indiferente.

Cuando se les pide que evoquen algún recuerdo significativo mencionan a los que dejaron el curso así como los que eran al principio y quedan ahora, en general la mitad o menos. Este es un factor que decíamos desalienta la motivación sobre el final del curso.

En el grupo correspondiente al F.P.B. 2007-C se aclara detalladamente la situación que influyó en la circunstancia de desvinculación de cada uno, como dando cuenta del conocimiento de la vida de los compañeros a la par que trayendo realidades complejas de vida.

Me acuerdo cuando éramos 27 al principio. [...] a un compañero lo llevaron internado por las drogas, dos se fueron porque dejaron, uno se fue por el futbol, a Fulano lo habían llevado preso después volvió y ta, este año se fue una gurisa. (EB1.2)

El que fui a todos los paseos. Eee el año pasado me hicieron delegada de la clase [...] (EB1.4.250)

Bueno, acá me pasaron bastantes cosas. Acá encontré a mi pareja, o sea estudiaba acá conmigo. (EC1.5)

El que les hayan pasado cosas, los paseos, el ser delegada de clase, las situaciones de vida de los que dejaron el curso, nos hablan de aspectos que destacan de su experiencia escolar que no son eventos académicos de su trayectoria educativa (Fernández, 2010) sino situaciones que los han afectado de una forma significativa. El sentido formativo que adquiere esto como experiencia (Contreras y Pérez, 2010) lo es, en la medida que hace a un diálogo con sus pares (y con sus situaciones) y con ellos mismos.

Aunque también adquieren relevancia las peleas- sobre todo las que se suceden con estudiantes de otros grupos- en general la presencia de los otros actúa como potenciadora del aprendizaje. Este parece ser un motivo de atracción para la continuidad.

En esa misma línea se desprende la investigación reciente del INEEd (2014) que plantea [...] la relevancia que los adolescentes otorgan al centro educativo en materia de sociabilización. Para los estudiantes el centro educativo es el principal ámbito en el que se encuentran con sus pares, lo que lo convierte en un lugar en el que vale la pena estar. Por tanto, más allá de los resultados académicos, es necesario pensar el centro educativo como un lugar donde se aprende a convivir, a relacionarse con los otros, a aceptar las diferencias. (p.26)

Si tenemos en cuenta que el escenario del aprendizaje es de índole grupal y colectivo, este aspecto es de particular trascendencia para la tarea educativa. Entendemos que faltan herramientas pedagógicas que les permitan a los docentes comprender los fenómenos que se suceden en el devenir grupal y poder intervenir operativamente sobre las dinámicas relacionales. Estas dinámicas colectivas, actúan facilitando u obstaculizando la tarea incidiendo directamente en el desarrollo del aprendizaje personal del estudiante.

Sobre todo nos detenemos en la insistencia que nos traen los estudiantes con respecto al lugar que ocupan sus pares en su proceso de aprendizaje. Ellos actúan a modo de apoyos tutelares y son muchas veces mediadores efectivos en la comunicación con el docente. Este sería un aspecto que resultaría interesante indagar para ensayar dispositivos pedagógicos que lo potencien y fortalezcan.

Por otro lado si tomamos una mirada al funcionamiento del centro educativo, creemos que el sistema escolar no contribuye a la estabilidad del plantel ni de la dirección ni del colectivo docente, quienes presentan en general un alto nivel de rotación. Esto afecta el desarrollo de una política colectiva de centro que genere acuerdos y criterios, y profundice en las estrategias para la gestión de los conflictos y de la comunicación. Estas ausencias y desconocimientos, sin duda, son los que también recaen en una falta o inadecuada gestión pedagógica del conflicto o a la inversa, es decir, neutralizando sus potencias relacionales.

1.2.4. y 1.3.4. La percepción de sí como estudiantes a lo largo de su trayecto

La percepción de sí como estudiantes es la que nos da cuenta de la construcción de sentidos que la experiencia escolar ha tenido para ellos en términos comparativos con las anteriores. Nuevos sentidos o sentidos transformados que indican un antes y un ahora. Los cambios los podemos distinguir en referencia a diferentes dimensiones planteadas sobre su devenir estudiante: su cambio de “conducta” en el aula, en el centro escolar y en la relación con los otros; la perseverancia a pesar del malestar producido por las peleas y amenazas; y la incredulidad ante los descubrimientos acerca de sí mismos.

Razones que explican su devenir estudiante

La explicación que dan los jóvenes entrevistados en relación a las situaciones vividas de repetición de curso o desvinculación escolar son en general adjudicadas a factores endógenos referidos a sí mismos y otros relacionados con aspectos escolares. Si bien los diferenciamos, entendemos que se sobre determinan mutuamente al mismo tiempo que se construye la identidad estudiantil.

Con respecto a la visión que tienen de sí mismos durante el proceso de aprendizaje mencionan la aptitud para el aprendizaje y la edad. En relación a los aspectos escolares valoran la forma práctica y productiva y el gusto que les provoca esa forma de conocimiento.

El cambio en el devenir estudiantil lo explican en relación a sus aptitudes para el aprendizaje:

Porque no me daba el bocho por eso. (EB1.5)

Y el segundo venía pero como que no sabía las cosas, como que no me daba la cabeza para aprender las cosas que me estaban enseñando. Y cuando me puse en F.P.B. 2007 mecánica me va bien de bien porque entiendo las cosas porque explican bien. [...]¿me entendés? (EA1.1)

Terminé primero y me llevé materias y dije “no las voy a dar porque voy a ir a”. . . Yo agarraba un cuaderno con lo que daban en la clase, lo leía lo leía lo leía no entendía nada, no entendía nada. (EA4.4)

Pero llamativamente las experiencias actuales de rendimiento académico son satisfactorias.

Desde que empecé hasta primero nunca traje una baja en el año en segundo tampoco. En tercero ahora, una baja sola traje y la voy a subir. (EC1.1)

En CB era horrible y acá que me veo re-bien. (EA5.1)

Como que no, el primer año y segundo taba lleno de faltas y dije “no voy a ir pa saber que repito por las faltas” y me puse a trabajar. Y el año pasado, no el año anterior al pasado, vine todo el año y estudiar y estudiar y estudiar pero no, todas las notas siempre bajas y todo. Me metí pa mecánica que el año pasado la aprobé con 8. Y ahora este año voy por la misma nota, un poquito más un poquito menos. (EA1.1)

Otros atribuyen el cambio a que ellos mismos han ido madurando, y que la edad les ha sido un factor decisivo en el cambio de actitud frente al estudio.

Por la edad estaba medio vago. (EB1.2)

Este año bien, re-bien, otros años te puedo decir que sí que era un desastre.

No quería estudiar no me importaba nada. [...] me parece que era, porque fui madurando de a poco [...] sin estudio no soy nada (EA5.2)

Capaz porque en el liceo era más chica y no le daba importancia y ahora que entré a los 18. Acá dije tengo que arrancar bien y tengo que dar lo mejor de mí. Y me puse las pilas[...] (E5.3)

Algunos explicitan el gusto por lo que estudian y por la formación profesional vinculada a lo laboral.

Ta sí, hice allá segundo y ta [...] No quería estudiar mucho. Y ta después vine para acá para la UTU y en la UTU sí me gustó. (EA5.2).

Sí, distinta la edad también. La edad, tengo 18 y cuando fui al liceo tenía 11 es más de la madurez que vos ves el cambio. La calle no te va a dar nada ¿me entendés? Que vos cuando tenés once vas al liceo querés ir a bailar. Y vos ves después cuando sos grande, ponele, el tema que necesitás ropa y vos ves que te están ayudando para . . . tener un oficio [...] es relindo estar estudiando algo de lo que vas a trabajar. (EA4.4)

En el liceo era horrible [se ríe] En la UTU está bueno. [...] Me veo muy bien, me siento útil. Porque en el liceo no quería nada porque no me iba bien, no me entraba nada, no podía y acá si me siento muy bien. ¡No [yo no cambié]! ¡, yo siempre sigo igual. (EA5.4)

Las ganas de aprender, de continuar cursando les sorprende en algún momento como algo del orden de lo externo (Larrosa, 2009; Skliar, 2007) y se transforma en una experiencia que los afecta y los hace “sentir uno mismo” en contraposición a su experiencia anterior. El gusto por lo que estudian como experiencia novedosa, les genera una red de disposiciones que se transforma en hipótesis de acción (Bourdieu, 1999) y que los mantiene cursando.

Y por ejemplo en lo que decía en el liceo llegaba a la mitad de año y ya no iba más. Y acá cuando llegaba a mitad de año tenía ganas de seguir viniendo. [...] Claro las ganas. No sé si eran los compañeros, los profesores pero, me dieron las ganas de seguir viniendo y terminar el curso. (ED1.2)

Yo al liceo iba re de mal humor. Siempre, todos los días. Porque o sea no me gustaba. Y acá vengo, me siento cómoda. Cuando vengo, me siento bien. (EA5.1)

Yo buscaba por lo menos un lugar cómodo que pueda habituarme a estar, o sea a sentirme yo misma ahí, que pueda estar bien. Y yo lo, yo lo encontré acá. Me siento más cómoda, te entienden más. (EC1.5)

Sentirse bien, sentirse uno mismo es lo encuentran como experiencia que los impulsa a seguir con el curso. La “salida” sería el movimiento de permanecer en el “encuentro con eso que pasa” (Larrosa 2009 b). La “vuelta”, la afectación que los alcanza en un movimiento y que tiene efectos de bienestar y gusto sobre ellos. La dinámica de estos movimientos los impulsa en la continuidad.

También atribuyen el cambio, a aspectos de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994):

No, porque en la escuela a veces no me iba bien. Capaz que la maestra porque éramos muchos. [...] Entonces como no había mucho tiempo, tantos gurises. Capaz que yo tenía una parte de dificultad [...] entonces no me acordaba mucho entonces quedé pa atrás ¿entendés? (EC1.3)

E: ¿Algo nuevo que descubriste de vos en esta experiencia de estudiante?

Sí, que soy charlatana, que participo más (se ríe). También el que cambió fue el grupo. En el liceo éramos treinta y cinco personas y acá [...] somos diez ahora. (E5.3)

Los estudiantes logran dar cuenta de los cambios que muchas veces los propios docentes no perciben cuando terminan atribuyendo progresos en el aprendizaje adjudicándoselos casi exclusivamente a su desempeño didáctico. Claramente la composición grupal, así como los aspectos pedagógicos, los tiempos del aprendizaje singular de cada uno van siendo dinámicos y heterogéneos. La homogeneidad, la progresividad lineal de los procesos, se presentan como supuestos de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) que penetran la práctica docente. Los aprendizajes se piensan monocrónicos (Terigi, 2008) donde todos mantienen procesos temporales homogéneos y el que no, es que presenta dificultades.

Por momentos estas asignaciones pasan a ser suyas cuando se ven a sí mismos como incapaces de aprender. De manera que las expectativas sobre ellos adquieren rango de profecía. Porque la perspectiva relacional del concepto de “yo” siempre remite a un diálogo con un “vos” y con un “ellos”. Las cualidades por las que se definen a sí mismos como estudiantes no solo son emisarias de los contextos colectivos de las que emergen sino también e interdependientemente de la percepción (internalizada) que los otros tienen de ellos (Hall, 2003). De manera que en la forma en que se narran y dicen acerca de sí mismos, se expresan -a modo de cualidad responsiva- los terceros, es decir, las voces de los interlocutores internalizados (Bajtín, 1999).

El peligro de estas prácticas discursivas son que etiquetan a los sujetos desde la carencia, poseedores de un síndrome de carencia cultural –muchas veces entendida como diversidad- que los connota como faltos de inteligencia (Bordoli, 2006a). Por eso, la educación en contextos de pobreza nos dice la autora, corre el riesgo de relativizar su alcance pedagógico para atender lo que se interpreta y define como carencias materiales, simbólicas y emocionales. Y no resulta inocuo que la relación pedagógica (Bordoli, 2015; Freire 1996) ostenta una dimensión política a la hora de asignar lugares y distribuir conocimiento, es decir de gestionar las relaciones de poder (Frigerio, 2013).

Hay unos que aprenden y otros que tienen dificultades, unos que siguen el ritmo del proceso esperado y otros que “quedan para atrás” y esto se termina naturalizando como normal. Pero mientras tanto los aspectos que inciden en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y que se naturalizan y nutren cotidianamente de las formas escolares (Vincenty, Lahire, y Thin, 1994), quedan intactos al cuestionamiento.

Más allá que como señalamos, la tendencia de asimilación del perfil estudiantil al que está dirigido el plan, es equipararlo con quienes tienen dificultades o carencias -como veíamos

en la primera dimensión epistémica- los jóvenes logran reconocer algunos aspectos exógenos que componen y sitúan la relación pedagógica.

En general identifican que la modalidad homogénea de enseñanza, la realidad cuantiosa de los grupos, la práctica didáctica docente y la forma de “aprender haciendo” son factores directamente incidentes en el cambio de su devenir como estudiantes. Y desde esta comprensión a la que van arribando a medida que van relatando, es desde donde también van resignificando los sentidos que emergen en el devenir estudiante en diálogo con su experiencia escolar anterior y la actual.

El cambio de “conducta”

La visión de sí mismos en relación a la mirada docente queda reflejada para ellos en las calificaciones del boletín, el “carné” escolar. Para algunos su desempeño está sujeto a su “conducta”.

[...] Siempre me lo dijeron desde la escuela. Nunca pasé con muy bueno sote. Bueno muy bueno nada. Siempre con bueno hasta lo último. Siempre tuve mala conducta lo que pasa. La mayor clase cuando pasé con bueno muy bueno el módulo, rozando. (EA1.2)

Me portaba siempre mal [se ríe]. (ED1.3)

Ah era terrible. [...] Jodía viste y me sentaba atrás, jodía, jodía. Si bien ta, en el momento de las pruebas, ta, salvaba ahí apenas. [...]

Ta, yo que sé, acá no, no me mando las mismas. O sea, si bien dicen que me mando macanas, [...] Ponele, eee antes, pasaba más afuera que acá, de la clase ¿viste? Acá si bien me sacan pero muuy de vez en cuando ¿viste? (ED1.1)

Ta bien, al menos este año no me peleé con nadie. Un par de conflictos por las novias y cosas de esas pero nada de otro mundo. (EB1.1)

La dimensión relacional escolar parece recubrir su identidad en una dimensión sobresaliente: la de su disciplina. El peso de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) los califica como sujetos pedagógicos en función de lo que se espera como conducta escolar deseable. En estas adjetivaciones que usan para nombrarse a sí mismos, se reeditan y actualizan las voces del pasado (Bajtín, 1999) en este caso, las escuchadas durante el recorrido de su trayectoria escolar donde la palabra adulta actúa a modo de huellas especulares. Sus identidades se construyen responsivamente e internalizando ese diálogo que a la vez los constituye como sujetos.

En “el decirse son dichos”, de manera que las expectativas y miradas docentes y adultas en el ámbito escolar entran a formar parte del currículum y producen afectos y efectos en sus identidades como sujetos pedagógicos.

Sí porque el año pasado a principio de año vos preguntale a los profesores que era un demonio. (ED1.3)

Porque cambié desde que vine a la UTU soy otro pibe. (ED1.3)

Media rayada era en el liceo pero ta. (EC1.5)

Yo digo si me hubieran conocido como era allá no sé, mismo le podés preguntar a mi padre que no soy el mismo. (ED1.1)

El cambio marca un “antes y un después”. Los términos nos remiten al sentido que deviene en la experiencia y que va emergiendo al recrearse en el relato. En él asocian el pasaje escolar como algo que no los deja igual que antes, porque la identidad está sujeta a la historización (Hall, 2003), expuesta al devenir y al cambio. Podemos decir que la trayectoria escolar actúa como enunciado de peso en esta historización cuando “... la palabra no olvida su camino y no puede librarse hasta el final del poder de los contextos concretos de los cuales había formado parte” (Bajtín, 1986, p. 282). Y por eso conectan con experiencias anteriores y comparan. Decimos que es experiencia porque deja marca y afecta (Skliar y Larrosa, 2009), deja huellas en su identidad. Huellas de carga positiva o negativa que se resignificarán a lo largo de los relatos que las hagan emerger.

El cambio a los que la mayoría refieren, hace al acontecer de una experiencia formativa ya que el reconocerse distintos, los hace tomar conciencia de la emergencia de nuevos sentidos. Los sentidos que se van generando en el diálogo entre lo que eran y lo que van descubriendo de sí como nuevo (Contreras y Pérez, 2010).

Antes, distorsionaban la clase, pasaban fuera, se peleaban o se ratiaban²⁶.

Y las causas del cambio las atribuyen a variados aspectos, sobre todo a los procesos de maduración y tiempos vitales, que dan cuenta de que la experiencia recorre caminos singulares y contingentes más próximos a los trayectos que a las trayectorias.

La insistencia en estos cambios nos evoca recorridos espiralados más propios de los procesos de aprendizaje, que la imagen de recorridos lineales que nos ofrecen las trayectorias.

²⁶ Lunfardo que se usa en situaciones donde no se entra a clase y no se dice acerca de ello

Explican su cambio de conducta sobretodo en relación a la maduración personal y la etapa vital.

Que ya no quería repetir, quería avanzar. [...] Que ya no estoy para la pavada (ED1.3)

O sea las judeadas que hacía en el liceo no las hago acá. Como que es más seria la UTU y me interesa más lo que estudio. (ED1.3)

Sí que él [su novio] [...] Siempre tenía un problema. Siempre tenía que estar llamando a los padres. Y después que yo me puse ahí, o sea que entramos a salir empezó a sentar cabeza. Que estaba más enfocado ahí en la UTU y todo. (EC1.5)

[...] Quería todo a mi manera, que no quería que fuera lo que otros quisieran. Como que ahora como que madure un poquito, entonces ta. (EC1.5)

Me veo más maduro. No me mando las cagadas del liceo. . . ya no me da,. . . toy, yo que sé, ya no estoy para nada. Me doy cuenta que tengo 18 años no me da para andar ... [...] (EA2.1)

Enloquecí. [...] O sea yo no me conocía a mí. O sea, yo pedí meterme en un psicólogo porque yo estaba... porque no era yo. [...] Que yo no hacía esas cosas que... pasaba suspendida y todo. Quedé libre el último año y ta, ¡yo no era así! [...] (EB1.4)

Capaz porque en el liceo era más chica y no le daba importancia y ahora que entré en los 18... [...] (E5.3)

Descubrí que podía dar más de lo que doy. [...] Porque no estudiaba antes. Venía a clase y copiaba y si me pongo las pilas puedo. [...] Sí, el año pasado estudié bastante. No sé [qué cambió], que estoy creciendo yo que sé. [...] Sí, capaz que los años acá en el liceo te dan más tranquilidad. Cuando empezás, empezás más nervioso yo que sé. (EB2.2)

[...] Ahora este año ¿vos sabés que está bastante tranquilo? Porque la verdad están tranquilos. [...] Capaz porque estamos más grandes, más crecidos. (EA1.5.2)

El “irse dando cuenta” de que han crecido, algo que “pasa en ellos”, es un aspecto que se les revela al parecer a medida que se lo van preguntando. Este rasgo de sorpresa que van descubriendo a medida que relatan y cuentan, consolidan en sus relatos la génesis de la experiencia. En estas prácticas discursivas es donde van emergiendo los sentidos. El darse cuenta “...es descubrir sin moverse del sitio de la vieja novedad [] pero completamente renovada por nuestra manera de percibirla” (Jankélévitch, 1989 citado en Skliar, 2007, .39)

La perseverancia a pesar del malestar

La referencia a algunas peleas con pares -como acontecimientos que marcaron su cuerpo- la traen como sucesos que pusieron en duda su continuidad. La detención y extensión del relato dan cuenta de hechos que para ellos devinieron en experiencias. Estas si bien las significan como dolorosas, las destacan como desafíos que les han hecho paradójicamente perseverar en el estudio. De manera que el hecho de poder contarlas también es una oportunidad de reelaborarlas, de pensarlas, de reconocer “algo propio” en ellas (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez, 2010).

Si te lo cuento. Taba. . . , taba en la clase y le pido a la profe pa salir pal baño. Salgo del baño y hay un. . . chiquilín me mira, y me dice: vos a ver no sé qué cosa, ¿palabras no? Y yo le contesto “a mí no me amenacés si vos tenés tirá, no amenacés”. ¡Me amenazó con un fierro! ¿no? con un arma. [...] Y voy a ver que hay en el fondo y aparecen siete locos que no son de la UTU acá. Este año fue. Me amenazaron con un fierro, me quitaron el gorro y se lo llevaron, Yo le dije a la Fulanita (mi novia) y como el padre ta anda ahí. [...]

Claro, no sé qué le dijo el padre de Fulanita a los chiquilines. Y ta me dieron el gorro. Y después un montón de cosas más. Salía pa fuera y estaban los siete negros ahí esperándome. Y yo, me decían que me iban a robar y yo salía y ta no me robaban. Y al otro día venían dos pibes más. Ta no lo conocía y me decían flaco tengo que hablar contigo y pum. Y era pa robarme y yo robarme no me voy a dejar robar. [...] Fue como hace dos meses atrás. [...] Un día lo llegué a pensar, dije “no voy a dejar de estudiar solo por estos guachos”. (ED1.4)

En el siguiente relato una estudiante que es gravemente agredida físicamente por otra nos cuenta su experiencia, que encuentra un nuevo sentido a algo que anteriormente no lo tenía (Contreras y Pérez, 2010). El sentido de lo vivido emerge en perseverancia y desafío de superación personal. Sus palabras son elocuentes, y nos acercan por sí mismas la noción de experiencia en la recreación de sentidos que la estudiante logra asignarle a la situación.

-El año anterior, que fue que me habían golpeado y todo eso y yo ,, dejé. Entonces no, no quería volver a la UTU de ese lugar [...] Me golpearon mal porque me quebraron en tres partes la nariz, perdí parte del olfato que ahora con los años lo volví, volví a distinguir. Varias cosas pero la vista también me afectó. O sea me tuvieron que corregir la vista. Yo antes veía lo más bien, y ahora no. Y de a poco me fueron corrigiendo la vista usando lentes y todas esas cosas. Entonces era mucho miedo. Y entonces digo ¿por qué cuando a uno le gusta tanto, por qué a veces pasan cosas que lo tiran así tanto abajo? Y te preguntas ¿por qué?, ¿por qué me pasó ¿Si yo no hice nada?, ¿Por qué si yo esa vez no había hecho nada?

Y digo ta. [...] Yo creo que a mí me sirvió de mucho porque me sirvió a crecer, a aprender a valorar muchísimas cosas, a pila de cosas...O sea no que el golpe me ayudó sino que ...toda la circunstancia, ¿no? [...]

Pasé por el momento de estar sola. Pasé por el momento de estar acompañada. Pasé por muchas cosas a la vez y muchos sentimientos se te juntan. [...] Dejé de trabajar después empecé al otro año volví de nuevo a trabajar pero también. Pensando que me iba a dar vuelta y que me iban a volver pegar, o sea es como que estaba muy. . . [...] Fue por miedo pero también fue por vergüenza que no quería volver. Me sentía como que nunca me había pasado me sentía mirada yo que sé, como que todos. [...] Sí, yo quiero volver a esa Escuela quiero intentar volver a esa Escuela. [...] Si en la noche. Con todo el miedo del mundo voy a volver ¿no? Es como que ahhhh. No no no quiero, pero ta. Ya está. Eso ya pasó. No es que va a volver a pasar de nuevo ¿no? . . .

Y bueno acá otra vez estuve haciendo segundo por tercera vez. Todo porque quería, porque podía estar en otra clase ahora. [...]

E: ¿Qué cosas te ayudaron [...]?

-El darme cuenta que realmente no estaba tan sola que tenía personas conmigo (EC4.4)

Los descubrimientos acerca de sí mismos y la incredulidad

Frente a la pregunta: ¿qué cosas nuevas descubriste en vos a partir de toda esta experiencia como estudiante, como persona...? nos dicen:

Esas notas, porque cuando estaba en otra UTU o en la escuela nada que ver. Porque estas notas nada que ver. Impecable. No me imaginé que iba a tener esas notas tan altas. Igual eso es una experiencia, esa es una anécdota. (EB1.3)

Digo y ahora ta, ya pasó todo. Ya, ya mira en dónde estoy ahora, ¿no? Y yo pensando yo que nunca iba a superar eso. Que nunca iba a poder salir más porque era. . . no sé por qué era tanto miedo. No sé y ta. Y hoy me siento... (EC1.4)

Y por ejemplo en lo que decía en el liceo. Llegaba a la mitad de año y ya no iba más. Y acá cuando llegaba a mitad de año tenía ganas de seguir viniendo. (ED1.2)

Que si quiero puedo. Que sí que puedo, que voluntad me sobra. Y ta. Que me gusta. Que si estoy estudiando algo que me gusta lo hago. Si estoy estudiando algo que no me gusta va a ser muy difícil que lo haga. [...] La verdad que sin palabras conmigo. (EB1.4)

La referencia al rendimiento alcanzado, a encontrarse con ganas, a superarse, aparecen como fenómenos “que los encuentran” a ellos porque en muchos casos rompe con las visiones previas que tienen de sí mismos. Las ganas, y sobre todo el valor del poder como capacidad y potencia son elocuentes en sus expresiones donde contrariamente a lo largo de su trayectoria escolar ha primado el no poder, y la carencia (Martinis, 2006) que les ha configurado una visión de sí como sujetos pedagógicos. Esta es una experiencia escolar porque la continuidad adquiere un nuevo sentido que los “descubre” a sí mismos distintos. Esta posibilidad de que algo distinto, novedoso “les pase” parece ser rescatada a lo largo de los relatos. Lo que da cuenta que se requiere de una detención, una interrupción de lo cotidiano para poder poner el pensamiento en acción. La experiencia requiere de esta detención temporal (Larrosa, 2003 citado en Contreras y Pérez, 2010).

En este sentido se vuelven centrales los ámbitos escolares que promuevan espacios pedagógicos de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, que habiliten el poder pensar, decir e intercambiar sobre ellos. Contrariamente estas detenciones desafían el entrenamiento de una mirada docente móvil y dinámica que no los condene a un momento estático de su proceso a modo de evento fotográfico escolar.

Lo imprevisible que caracteriza a la experiencia exige un registro más bien fílmico, abierto a fenómenos de incertidumbre y novedad, atento a lo que sucede en un instante del proceso personal de aprendizaje de cada estudiante.

1.4. Expectativas en relación al futuro próximo

En relación al futuro próximo las respuestas son variadas. Algunos priorizan el trabajar, varios estudiar, otros ambas cosas y algunos aún no lo han pensado. En las respuestas vislumbramos algunos rasgos que tensan futuro en la identidad que van construyendo desde esas proyecciones más inmediatas. Al decir de Hall (2003) no se trata de decir quiénes somos o dónde venimos sino en qué podríamos convertirnos y cómo nos representarnos según cómo los otros también nos han representado anteriormente. En estas dinámicas que impactan directamente en la identidad se juegan los procesos de identificación y diferenciación de los modelos parentales.

Estos se visibilizan en la referencia que los estudiantes hacen acerca de los legados identitarios de las biografías escolares que les ofrecen, ya sea por identificación o diferenciación, sus familiares más próximos.

Trabajar

Dentro de las expectativas que formulan respecto a su futuro próximo- concretamente el año que viene- la mayoría se proyecta trabajando. Esa es su prioridad.

Estas expectativas vinculadas a lo laboral quedan así sujetas a lo mínimo: el hecho de poder hacerlo. Esto confirma la paradoja de querer finalizar CB como medio de acceso a la condición de trabajador. Condición que resulta necesaria pero no suficiente para el acceso a un trabajo.

Y quiero trabajar obviamente. [...] Me gustaría ser cajera de supermercado. (EA5.1)

Trabajar, sí. Trabajar y trabajar hasta conseguirme una casa, si ese es mi sueño. Yo le decía a mi padre “prefiero matarme ahora de chica trabajando y después tener algo que es mío”. Porque tengo el ejemplo de mis padres que se mataron trabajando y nunca llegaron a algo tan, a tener sus cosas. Y mi padre trabaja desde los 12 años imagínate. (EA4.1)

Voy a trabajar [...] En el aeropuerto con mi madre (EC1.1)

Yo me voy a meter este año en la policía. Sí, porque mi familia, son. Mi abuelo estuvo en el cuartel, mi tío estuvo en el cuartel, mi otro tío tuvo en el cuartel. Muchos que tuvo en el cuartel o policía entonces ya viene por parte de familia la enseñanza. (EC1.3)

La fuerza del habitus genera prácticas laborales que responden a la posición social conocida por ellos, la ocupada por sus familiares. El papel reproductivista de la estructura social que señala Bourdieu (1999) se visualiza en los cuerpos y sus lugares, genealogías familiares que ellos asumen laboralmente como orden natural.

[...] Electricidad o sino. . . Según el horario porque yo ya no quiero estar más en la tarde je. Por el tema de que ya quiero laburar y eso, tener plata. (ED1.3)

Algunos tienen presente como objetivo seguir estudiando pero a un plazo más mediano, no necesariamente para el próximo año. Y la orientación la eligen en función de las oportunidades laborales del mercado donde el acceso al trabajo se convierte en prioridad.

[...] Ahora cuando termine en noviembre quería empezar a trabajar. Con 18 y después que trabaje tipo según el horario de trabajo, estudiar. Quería hacer administración de empresa porque se da mucho, te piden mucho y hay pasantías. (EA4.2)

[...] Porque. . . también con administración de empresa conseguís trabajo también entonces ta. (EA5.3)

Sí. Eso haría el año que viene. Disfrutar mi casa. Pero pongo en duda si o sea si voy a seguir o qué.

Seguir voy a seguir estudiando pero no sé si el año que viene voy a hacer un receso y me voy a ser la boba, a disfrutar un poco. Y después sigo o no sé. Porque tampoco quiero perder más. Pero uno también necesita darse un gustito. (EC4.4)

Mi mira es poder seguir estudiando o de noche o de mañana y conseguir un trabajo. Por lo menos tener un rato para él (mi hijo) y un trabajo. (EC1.5)

Trabajar y estudiar

Para algunos el estudio cobra un valor secundario. Y condicionan su continuidad al rendimiento físico de poder hacer ambas cosas, es decir trabajar y estudiar. Esto nos traslada al terreno de las oportunidades laborales conocidas por ellos, con jornadas extensas y trabajos que requieren de esfuerzo físico. Esta conciencia de la exigencia que supone mantener ambas actividades parecería dar cuenta de un terreno conocido por ellos o por testimonio de sus pares.

Si me da el cuerpo también [además de estudiar] quiero trabajar y. . . quiero todo. Quiero salir, quiero irme de ahí, quiero vivir solo. Quiero alquilar algo o comprar algo no sé. (ED1.4)

Claro. O sea calculo yo que voy a seguir estudiando. Depende del cuerpo. Si quiero trabajar, trabajar en esto llegar y descansar. Hoy [no tenía] ningunas ganas de venir cuando me levanté. Pero ta vine. Para quedarme dormido en casa... (EC1.2)

Voy a estudiar gastronomía. Voy a tratar de estudiar y trabajar. Hacer un curso nocturno trabajar de día y... (ED1.1)

Estudiar

Algunos piensan en seguir estudiando y atribuyen la elección al mandato familiar. Aunque desconfían anticipadamente que puedan efectivamente alcanzar este objetivo.

Yo para hacerle caso a mi madre que quiere que siga estudiando, que haga la universidad, que no sé qué. Yo sé que no lo voy a hacer pero yo voy a llegar hasta donde yo pueda. (EC1.2)

No quiero terminar bachillerato. No quiero dejar esto y seguir haciendo liceo. Yo lo que quiero es seguir en UTU así, quiero hacer lechería. [...]No sé si me veo. Es algo que me gusta y que nunca lo viví. Capaz que voy y es como acá no sabía si me veía. (EB1.4)

Pienso hacer mecánica o bachillerato de computación. Depende de los cursos que haya, las planillas que haya el año que viene (EB1.3)

Las orientaciones tecnológicas que eligen para seguir en cursos de tercer nivel no son necesariamente las correlativas al curso realizado.

O sea para seguir algo de eso [informática]. O sea me interesa también cocina. No sabía que iba a estar tan bueno. Pero me tiraría más para ese lado. (EC1.2)

Un EMT de electricidad. (EC1.3)

Me voy pa la ETA. La Escuela Técnica aeronáutica. [...] Porque me gustan mucho los tema aviones. Me gusta más manejarlo porque desde chico siempre quise manejar un avión. (ED1.3)

Yo quiero hacer un curso de enfermería pero piden cuarto para eso. Ya no hay más F.P.B. 2007 porque son tres años. Fui a la Escuela Central y había un curso de tejer. Me gustaría porque está bueno. (EA4.4)

Aunque también hay quienes se proyectan en continuidad educativa con la orientación profesional cursada en el F.P.B. 2007.

Electromecánica algo así con los autos ahí. Toda la instalación de los autos. (ED1.2)

Yo ayudante de cocina siempre quise hacer eso. Y quiero hacer barman para ser eventos ¿viste que hacen tragos y todo? (EC5..5)

Quiero ir a la UTU central a seguir peluquería. (EA5.4)

Todavía no saben

Otros no lo han pensado aún

El año que viene... no lo tengo pensado. (EA4.4)

Algunos explicitan los miedos de pensar en cierres y aperturas e identifican una sensación de extrañeza relacionado con las despedidas y pérdidas

No se una cosa extraña porque allá no tenés a nadie, no conocés a nadie y acá conocés a muchas personas. Y que se acaba ahora. Y después cuando te vas nunca más las vas a volver a ver. (EB1.5)

En general aparece fuertemente como expectativa próxima la continuidad en el estudio.

Por otro lado destacan la necesidad de empezar a trabajar, lo que daría cuenta de las edades y las necesidades de una mayor autonomía en el sostén económico. Si comparamos las razones que esgrimen al por qué continuaron en el curso F.P.B. 2007 encontramos algunas coincidencias. Tres elementos cobran importancia en orden creciente. En primer lugar el acceso al mercado de trabajo. En segundo lugar, la elección de continuar estudiando algo que les ha venido gustando, o bien cambiar de orientación ya que la anterior resultaba un medio para finalizar CB. Y por último en menor medida también aparece la complacencia de terceros (mandatos familiares). Aunque este último factor es reducido.

Pero si tenemos en cuenta que los estudiantes que cursan el Plan han estado bajo riesgo de la desafiliación escolar (Fernández, Cardozo, Pereda, 2010), la proyección de continuidad escolar impone la pregunta por las razones. ¿Qué los hace proyectarse en una continuidad? Algunas de las razones podemos inferirlas de las experiencias que emergen del relato de lo descubierto en el curso y las relaciones pedagógicas que allí se sucedieron. Parecería que la experiencia diera lugar al pensamiento en acción albergando la figura de futuro (Skliar, 2007). La temporalidad que catapulta la experiencia permitiría la aparición de un después, habitado por el deseo de continuar estudiando.

Y en este sentido es que se le adjudica a la experiencia la cualidad de constituirse en memoria proyectiva, en hipótesis de acción (Jedlowki, 2008 citado en Contreras y Pérez, 2008) que permite pensar lo anteriormente impensable. Es decir, la perspectiva de continuar con estudios superiores.

La filiación escolar entonces parecería contribuir a proyectar en algunas circunstancias, expectativas de futuro que incorporan la continuidad educativa escolar como un horizonte posible.

3- A modo de síntesis y conclusiones

Expectativas ante el hecho de inscribirse y reinscribirse

Las razones que expresan los estudiantes en relación a los eventos de inscripción y reinscripción en los diferentes momentos curriculares, refieren a argumentos usuales para la etapa generacional en la que se encuentran (a partir de 15 años). Al inicio del curso mencionan que se inscriben: por obligación, por oposición a cursar en el liceo, por elegir la enseñanza técnica profesional, por la culminación de CB, y otros dicen que por descarte. La prevalencia de lo técnico (componente profesional) por sobre la formación general es una idea previa que traen que contrasta con la variedad de asignaturas con las que luego se encuentran a lo largo de los módulos.

Sin embargo emerge en algunos, otro motivo de elección que es la demostración y superación personal. Este argumento cuestiona los estereotipos asignados a quienes han tenido eventos escolares de riesgo y se exponen a una desafiliación educativa (Fernández, Cardozo, Pereda, 2010).

Sobre las dinámicas de estas expectativas resulta curioso que crezca el interés a medida que avanza el curso pero que decaiga sobre los últimos módulos. La variación es reveladora. Por un lado porque de-construye los prejuicios que generalmente se montan en torno a la direccionalidad de la atracción que ejerce la orientación profesional.

Esta variación confirma que el interés se construye, que no es estático y que no se da necesariamente a priori. La novedad surge como una experiencia que se genera en el transcurrir del curso y en el intercambio de la relación pedagógica (Bordoli, 2015) de manera que ésta va a ocupar un lugar central en el peso de la continuidad escolar.

El crecimiento de expectativas lo adjudican a algunos componentes que configuran y afectan mutuamente esta relación: el aprender haciendo y el gusto por el taller (y su estrecha relación con el trabajo); así como la práctica didáctica docente. Estos aspectos se reiteran como pilares convocantes.

El decaimiento de expectativas sobre el final del curso nos advierte sobre algunos fenómenos que inciden en la permanencia y que recaen sobre la figura del taller como asignatura. Estos son: la reducción de la carga horaria de taller, el tipo de ejercicio docente (y la gestión del contenido curricular que hace sobre todo el docente de taller) y la relación con pares.

El peso que adquiere la asignatura taller y el docente que desempeña su práctica curricular, es altamente relevante para la permanencia escolar de los jóvenes en este plan de estudios.

Esto por un lado realza el papel del currículum como acontecimiento (Bordoli, 2006b; 2007) que se resignifica en el ejercicio singular docente y por otro plantea la tensión de equilibrio entre los componentes técnicos y tecnológicos propios de la formación profesional y de la general respectivamente.

Los motivos que los jóvenes otorgan a sus procesos de continuidad y permanencia a lo largo del transcurso del curso son variados. Dentro de ellos distinguimos algunos que responden a los depósitos históricos de sentido (Berger y Luckman, 1997) como son: la obtención de identidad y su ligazón con la existencia cívica (el estatus educativo homologable al estatus social); y la mejora laboral como medio de independencia y ascenso económico (“terminar ciclo básico para trabajar”).

Lejos de visualizar la escolaridad como derecho, la ven como exigencia inevitable para la obtención de un empleo que les ofrezca cierto nivel de autonomía económica.

Este argumento estaría dando cuenta de la circularidad de la desigualdad social de la que participa a la vez la dinámica escolar. Por otro lado contrariamente a lo esperado, la complacencia a terceros (en general tutores parentales) cobra peso a la hora de permanecer estudiando y son en general las mujeres las que refuerzan este mandato desde una actitud incentivadora y acompañante. En el caso de los varones a medida que avanza el curso, la actividad laboral paralela, es en muchas ocasiones fuente de amenaza para la continuidad (por motivos horarios y de cansancio físico).

A diferencia de las expectativas iniciales, mencionan el “gusto y la pasión” por lo que estudian (sobre todo en referencia a la orientación profesional) como razones que sustentan su continuidad escolar. Estas emociones y sentimientos las transmiten cuando hablan de las producciones y el conocimiento tecnológico aprendido en la formación profesional. La continuidad escolar entra en el horizonte de lo posible como una perspectiva abierta que se enfrenta a los estereotipos asignados al perfil poblacional destinatario del plan.

En referencia a los momentos críticos, es decir aquellas circunstancias o situaciones que amenazaron su continuidad en el curso, identifican una variedad de factores: las tareas escolares, los dinamismos grupales, el desajuste entre la oferta educativa y sus intereses, su momento personal vital (trabajo y maternidad), el factor económico (acceso a material de estudio), entre otros. Tanto en situaciones propias como de pares, alegan que la continuidad escolar les supone un costo material y simbólico en términos de elecciones y equilibrios (tiempos, esfuerzos, materiales). Pero llamativamente cuando mencionan la desvinculación de pares y a diferencia de sí mismos, señalan motivos exclusivamente endógenos a los sujetos. De manera que la relación pedagógica la reducen al comportamiento de los estudiantes.

Concomitantemente cuando se les consulta acerca de cuáles aspectos cambiarían para evitar la desvinculación, no logran proponer cambios. Esta dificultad para identificar dinamismos excluyentes instalados en otras esferas (socioeconómicas, institucionales, organizacionales, metodológicas, epistémicas, culturales, etc.) reenvía las causales hacia los sujetos y sus biografías. Las explicaciones parecerían adquirir un carácter responsivo (Bajtín, 1999) como correlatos de las prácticas discursivas adultas, sociales y escolares. Esta postura interroga sobre los efectos discursivos de los adultos y docentes y su potencia didáctica sobre la configuración y autopercepción de los sujetos pedagógicos, en este caso los estudiantes del F.P.B. 2007.

La enseñanza técnica y la enseñanza general. Valoraciones y sentidos previos y actuales en torno a lo escolar.

Las particularidades que según ellos adopta la relación pedagógica (Bordoli, 2015) en la enseñanza técnica (impartida por CETP/UTU) y en la enseñanza general (impartida por CES) tiene que ver con el desarrollo de sus componentes en uno y otro tipo de enseñanza. Ellos son: la relación con el conocimiento en el proceso de aprendizaje; el tipo de relación con los actores educativos y modos de enseñanza; la relación con los pares; y los efectos de la dinámica de enseñanza y aprendizaje sobre su autopercepción estudiantil. En esta singularidad comparativa entre lo vivido en la “UTU” y en el “liceo”, van deviniendo los sentidos construidos a partir de sus experiencias previas y actuales (de situaciones vividas o fantaseadas).

La relación con el conocimiento en la dinámica de sus aprendizajes, expresa varias tensiones epistémicas: lo que conciben como fácil y como difícil; lo teórico y lo práctico.

La facilidad se logra asociar al gusto que en muchos casos es priorizado en la elección o se va construyendo a lo largo del curso. Pero también la facilidad queda asociada a un aprendizaje de baja intensidad destinado a un determinado perfil poblacional (que declara elegir esta enseñanza por descarte).

Los sujetos pedagógicos a quienes recomiendan el curso son descriptos como aquellos que “tienen que trabajar”, que “son madres”, que son mayores de edad, que “les cuesta” o “no les gusta estudiar”, “que repiten” o “les va mal en el liceo”. Estas calificaciones parecerían incidir en sus preferencias de elección (a modo de habitus) reafirmando la asignación y asunción de un sentido de lugar y posición dentro de la estructura social. Esta equivalencia de la enseñanza técnica y del curso con lo fácil y lo manual, en contraposición con la enseñanza general vinculada a lo difícil y lo teórico, reafirmaría las similitudes con sus orígenes institucionales (como Escuela de Artes y Oficios) y diversificación curricular (producto del Plan de Equidad).

Otra tensión está dada por la asociación epistémica que establecen entre el liceo con lo teórico y lo aburrido, y la UTU con lo práctico y atractivo. Para algunos la práctica se opondría al estudio que se lo vincula con la cantidad de asignaturas y uso de libros, mientras que para otros se aproxima a la noción de hacer-saber (Barato, 2005).

Aunque valoran el tratamiento integral que se le da al conocimiento (y que se materializa en la planificación de las UDIs), en general los jóvenes entrevistados replican prácticas discursivas curriculares que son hegemónicas.

Es decir, aquellas antinomias y oposiciones que socialmente se manejan en torno: a la fragmentación del conocimiento entre práctico y teórico, lo intelectual y lo manual, lo fácil y lo difícil, la universidad y el oficio, y que se instalan como argumentos que orientan su interés por la enseñanza técnica.

Las anécdotas de un afuera y un adentro escolar nos remiten a escisiones permanentes, donde paradójicamente es en el afuera donde visualizan con más claridad las experiencias educativas (campamentos, salidas, paseos).

Establecen permanentes comparaciones entre el liceo y la UTU cuando hablan de los actores educativos y los modos de enseñanza docente. Destacan de forma constante, la personalización, la calidad didáctica docente así como los gestos de preocupación e interés que reciben de ellos. Por el contrario, delatan cuando los actores escolares abusan de su doble condición docente y adulta. Junto con el apoyo docente valoran especialmente la exigencia en la gestión que éstos hacen de los contenidos curriculares y que tiene efectos en su condición de sujetos pedagógicos.

Fundamentalmente llama la atención la escasa referencia a su participación como estudiantes. Este tipo de experiencias quedan restringidas a los FPB-C. La ausencia explícita de estas dinámicas en las relaciones pedagógicas (Bordoli, 2015) instala una forma particular de gestión del poder (Frigerio, 2013).

La pregunta por la participación en las prácticas educativas (Freire, 1996) se enfrenta con el peso naturalizado de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y con los aspectos ideológicos que reafirma el currículo (Apple, 1986).

En su relación con pares destacan dinámicas personales y grupales que obturan o facilitan el interés por la continuidad en el curso.

Y en la relación con ellos mismos como estudiantes marcan un antes y un después.

Señalan como significativo de su trayecto, el cambio de conducta, la perseverancia a pesar del malestar ante las peleas entre pares y la incredulidad ante los descubrimientos de sí mismos. Dentro de las razones que explican su devenir estudiantes distinguimos aquellas que los reafirman en la incapacidad o la carencia (Martinis, 2006) porque “no les da el bocho” y las que dan cuenta de la maduración personal “porque era más chica” y eran otros los intereses.

Las ganas de aprender y continuar cursando, les sorprende en un movimiento de “salida” y encuentro con lo nuevo, a la par que les devuelve una “vuelta” de afectación (Larrosa, 2009b) que deviene en experiencia casi sin darse cuenta a medida que lo relatan.

Pero también identifican otros aspectos que intervienen en este cambio y que les exceden: el número de estudiantes por grupo, el aprender haciendo y la práctica didáctica docente. Estas claves curriculares actúan como apoyatura para estimular la continuidad.

La autopercepción estudiantil la vinculan también a un cambio de conducta que se materializa en las calificaciones de su desempeño escolar en los boletines. El peso de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) recae sobre ellos en la forma que reeditan las voces del pasado (Bajtín, 1999) al calificarse en función de la disciplina escolar. El pasaje escolar no los deja igual que antes porque “antes era terrible” y “ahora estoy tranquilo” y este cambio lo atribuyen a la maduración personal y la etapa vital. En su autopercepción también destacan la perseverancia a pesar del malestar ante sucesos de experiencias límites sobre todo las peleas y amenazas de pares. Complementariamente los descubrimientos que hacen acerca de sí mismos sobre todo en el plano académico, los sorprende rompiendo con visiones propias anteriores. La continuidad escolar adquiere rango de experiencia porque los descubre y sorprende a sí mismos distintos y cambiados. El lugar del no poder y la carencia se convierte en potencia y ganas.

Expectativas de futuro próximo

Con respecto a las expectativas que manifiestan acerca de su futuro próximo, las respuestas son variadas. La mayoría se proyecta trabajando en elecciones laborales que son predisposiciones prácticas (habitus) del terreno conocido de su biografía familiar. Otros, conociendo y anticipando los esfuerzos físicos e intelectuales que les supone mantener ambas actividades de estudio y trabajo y condicionan la continuidad escolar conforme puedan sostener las dos. Otros se proyectan estudiando.

Parecería que en las proyecciones más mediatas, la experiencia escolar actuara a modo de hipótesis de acción (Jedlowki, 2008, citado en Contreras y Pérez) al habilitar el pensamiento de lo posible: la continuidad escolar.

La visualización de lo escolar como medio de superación y desarrollo personal, y el interés por continuar estudiando (aunque no necesariamente en concatenación de años) diagrama trayectos (Ardoino, 2005) educativos que no se alinean necesariamente a la progresión temporal de las trayectorias escolares.

Esta proyección instala la pregunta por el lugar que adquiere la filiación escolar en el diseño imaginado de horizontes nuevos. Estos horizontes conectan con las ganas, la pasión, la superación y el desarrollo personal que puja lo escolar hacia lo educativo y tensiona aquellos discursos docentes y adultos que tienden a clausurar destinos.

4- Discontinuidades y aperturas

En este apartado retomamos a modo de resonancias, las percepciones de los jóvenes que recibieron, comentaron, se detuvieron y enfatizaron en algunos de los aspectos presentados de los resultados de la investigación.

Como mencionamos en el capítulo II se citó a todos los entrevistados para efectuar una devolución preliminar a través de la técnica de entrevista grupal.

Sus resonancias y reflexiones nos siguen generando interrogantes y pistas sobre los sentidos que asignan a su experiencia escolar.

Respuestas coincidentes y contrarias empiezan los múltiples sentidos que se despliegan en torno a la continuidad escolar y sobre las que los jóvenes nos muestran el recorrido de sus variados trayectos.

De hecho sus comentarios confirman los múltiples motivos de ingreso al F.P.B. 2007, desmintiendo la creencia instalada que ejerce la potencia del taller como único factor convocante. Dicen que cursan la orientación profesional sin necesariamente gustarle.

No obstante y paradójicamente la figura del docente de taller será para ellos altamente significativa por el lugar que ocupa para ellos la enseñanza técnica tecnológica.

La recurrencia comparativa entre enseñanza técnica y general nos remite insistentemente a los sentidos construidos durante las experiencias vividas a lo largo del curso liceal (CES) y el curso técnico tecnológico (CETP/UTU).

Respecto a los sentidos que otorgan a la enseñanza técnica y a la general en torno a los pares antitéticos fácil-UTU, y difícil-liceo instalan visiones contrarias:

Las materias teóricas son mucho más fáciles que las del liceo, a los que vienen del liceo uno va más avanzado en taller, pero no a nivel de materias creo que si quieren nos pasan por arriba (en EMP) (ED.1.1.)

A mí me pasó al revés, con las teóricas no tuve problemas pero sí con taller que no pasé. [...] No se si lo fácil, a mí me aburría el liceo...me aburría mal, no me daban ganas de estar ahí, [...] por faltas repetí ahí decidí cambiarme a la UTU (ED.1.2.)

En la parte de difícil muchos escritos teóricos los salve por haber hecho la práctica [...] (ED.1.1.)

Destacan e insisten en una forma de enseñanza y didáctica que valoran como distinta, que es la que ofrece CETP/UTU. Y esa es la que los atrae: la práctica, el aprender haciendo.

¿Cuándo se pierde el interés? (si es que se pierde).

Al ver las respuestas del por qué creen ellos que dejan otros compañeros suyos, caen en la cuenta que terminan depositando en los estudiantes que dejaron, aspectos personales.

Le tiran todas las cosas malas...lo que pensaban pa ellos lo tiran pa los otros (ED.1.1.)

Esta dinámica reafirmaría los mecanismos de desplazamiento y depositación enteramente en la figura del estudiante como receptor de las causas de la discontinuidad escolar.

Se detienen en dos aspectos de la relación pedagógica: la figura del docente y su didáctica; y la presencia de un otro adulto que actúa de sostén y apoyo.

Perdés el interés cuando no tenés un buen profesor, o sea qué vas a hacer, no lo podés cambiar...te explicaban una vez y si no escuchaste te explicaban de mala gana y de la misma manera y después no había más explicación, fijate en las cuaderolas. Generalmente eran los de taller obvio, los más importantes. [...] A veces no ponemos voluntad es cierto, como otras veces se nos dificulta [...] si me los tengo que bancar así enseñando de esa manera dos años más, salgo de acá y me interno en un psiquiátrico...lo más importante es el profesor de taller. (ED.1.1.)

A veces los profesores que no tienen ganas ni de explicar, a veces faltaban porque sí o a veces venían sin ganas de nada, un día que se iba al pedo, a veces pedían de irse antes y todo. (ED.1.2.)

Contraponen la experiencia en el liceo con la de la UTU.

Sobre todo valoran el ánimo e incentivo en su aprendizaje que en general reciben de variados actores educativos en la UTU.

Los profesores en el liceo casi siempre te echan, en la UTU tratan de hablar contigo para volver a clase y eso (ED.1.1.)

No se si más fácil pero te incentivan a estudiar, tenés la que te dicen las educadoras que te llaman y van, en el liceo si no vas o faltas mucho nadie te llama ni te pregunta, como que te dan más ganas de intentar seguir estudiando algo así. (ED.1.2.)

Yo por el incentivo que te ayudan a seguir estudiando, no tanto por lo de las materias (ED.1.1.)

También destacan el apoyo cuando no lo tienen, aún dentro de la UTU.

Es totalmente distinto el EMP que el FPB [...] que uno está más solo, eso (ED.1.1.)

En el FPB los que se adaptan a tu forma de ser son los profesores, en el EMP el que te tenés que adaptar a los profesores sos vos, porque si vos no entendés de una manera, tratá de abrir la cabeza, de despertar la otra parte del cerebro. (ED.1.2.)

Esto nos lleva a preguntar por los modelos unipersonales docente-grupo que si bien en el F.P.B. 2007 adquieren otras co-presencias, parecen ser insuficientes para tramitar la complejidad que se juega en la dinámica de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto grupal. La soledad que expresan sentir, seguramente tenga que ver con la práctica educativa solitaria que muchas veces asume el docente -aún en una forma escolar que habilita la dupla- influenciado por la matriz de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001).

La capacidad didáctica docente, el aprender haciendo, la personalización y apoyo en sus procesos de aprendizaje son aspectos destacados que inciden según ellos en su continuidad escolar.

De hecho están cursando EMP y proyectando uno continuar en UTU y el otro, cambiarse al liceo.

En cuanto al hecho de retomar los estudios después de un período de tiempo, admiten que es posible pero difícil y se valen de testimonios cercanos que confirman que la continuidad escolar tiene sus complejidades.

Siempre se piensa eso pero cuando retomás es más difícil, yo también tengo un montón de familiares que dejaron el liceo cuando quedaron embarazados, y ahora de viejo qué voy a ponerme a estudiar, nunca pusieron voluntad de querer ir (ED.1.1.)

Indirectamente nos reafirman que el hecho de retomar y continuar estudiando en el caso de ellos, les supone vencer esa dinámica envolvente y tensar en sus trayectos, nuevos desequilibrios y desvíos. En este caso retomar el estudio.

Estas tensiones se generan por la atracción que ejerce un interés que no se constituye en premisa, sino que se va construyendo a lo largo de las experiencias vividas en el curso.

En general confirman que no tienen nada que cambiar, o modificar de la oferta educativa que reciben.

Capaz que es eso, es verdad...no sabría qué cambiar de lo que está... (ED.1.1.)

Esto abre otro campo de investigación que se desprende del silencio o la afirmación de la que se hacen portavoces los estudiantes ante la idea de que “no habría nada para cambiar” porque al parecer casi todo recae en el sujeto. El peso que adquiere la invariancia de la forma escolar y sus efectos sobre el silenciamiento de las voces estudiantiles nos enfrenta a la pregunta acerca de sus procesos participativos dentro de la propuesta escolar.

Y esta preocupación despliega otra secuencia de interrogantes:

Es decir ¿cómo se aborda la relación pedagógica en dinámicas grupales y colectivas donde se inscriben los procesos de aprendizaje? ¿Cómo se favorece la gestión colectiva del conocimiento y se educa en, desde y hacia la participación?

Finalmente podemos afirmar que frente a los discursos adultos que amordazan la voz de los jóvenes ante los juicios “no se mueve” “no quiere” “no tiene nada para decir”, una vez más, ellos nos demuestran que sí les interesa y que sí tienen cosas para contar, aún y por sobre la lapidaria incredulidad adulta ejercida sobre ellos.

Más allá de cantidades, estos dos jóvenes, atravesaron la ciudad, se perdieron, buscaron, encontraron la Casa INJU y mantuvieron durante hora y media un diálogo con una casi desconocida hablando sobre su experiencia escolar y la de sus pares.

El valor que transmiten, ojalá nos empuje también a nosotros adultos a acompañarnos para “encarar” e ir juntos para no perdernos. Y que la compañía nos haga afrontar el riesgo de la adversidad confiando en que hay otros interesados en escucharnos porque tenemos algo valioso para ser dicho.

De nuestra parte, se trata de construir territorios educativos que garanticen ese diálogo, habilitando condiciones para el encuentro entre experiencias educativas que abran los encierros de los sentidos escolares.

Creemos que solo en ese ejercicio y disposición podremos abrir la escucha a nuevos sentidos educativos.

Lista de referencias

Acosta, Y. (1999). Autenticidad, tradición e identidad en Pedro Figari. *Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (16), 83-101.

Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1468/acostacuyo16.pdf

Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac. K., y Legaspi, L. (enero- diciembre 2010).

El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. Facultad de Psicología- UBA. Secretaría de investigaciones/*Anuario de investigaciones*, 17, 109-119.

Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100011&lng=es&nrm=iso

Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Cap VIII). Madrid: Síntesis psicológica

Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: Desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. (Tesis inédita de grado en licenciatura de Ciencia Política). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

ANEP-CETP/UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional).(Mayo 2007). *Formación Profesional de Base. Plan 2007*.

Resolución 16. Acta 26 del 8 de mayo de 2007. Montevideo: Autor.

ANEP-CETP/UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional).Programa Planeamiento Educativo (PPE). *Formación Profesional de Base. Plan 2007*.Montevideo: Autor.

ANEP-CETP/UTU (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). (2008). Planeamiento Educativo. Departamento de Estadística: Autor.

- ANEP-CEPT/ UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). (Ed), Ubal, M. y Bianchi, C. (Comp. y Coord). (2009). *FPB Formación Profesional Básica- Plan 2007*. Tomo 1. Montevideo.
- ANEP- CEPT/ UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). (Ed) (2009). *FPB Formación Profesional Básica- Plan 2007*. Tomo 2. Montevideo: Autor.
- ANEP- CEPT/ UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional), (2009). Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de Cursos de Formación profesional básica Plan 2007 (2009). En *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo 2. Montevideo: Autor.
- ANEP-CETP/UTU (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). (Abril, 2012) Dirección de Programa Educación Básica. Asunto: *Criterios de implementación del dispositivo Educadores FPB Plan 2007 (área 274)*. Memo N° 248/12. Acta 9 de abril de 2012. Montevideo.
- ANEP-CETP/UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). (Octubre 2012). Dirección de Programa Educación Básica. Asunto: *Perfil de Educador Formación Profesional Básica -Plan 2007*. Resolución 2440/12. Acta N° 104, 3 octubre 2012. Montevideo.
- ANEP-CODICEN. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central). (2013). Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica (E.M.B.). Grupo de Trabajo EMB. Resolución N° 32/2013. Acta N°54.
- ANEP-CETP/UTU (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional). Censo 2012. (2014). "*Programa Seguimiento de Egresados*": *Censo 2012 a estudiantes del último año de la Educación Media Superior del CETP-UTU*. Serie Investigación y Difusión 2. Montevideo: Autor.
- Apple M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ardoino, J (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 180-197. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Aristimuño, A.; Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF Uruguay. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de:
<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/20111213-investigacion.pdf>
- Aristimuño, A., y De Armas, G. (2012). *La transformación de la Educación Media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Uruguay: UNICEF.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE
- Bajtín, M. (1999). (10ª. Ed.). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Balán, J. (2009). La Educación media Básica dentro de la reforma de los sistemas Educativos: Formulación e implementación de políticas para la educación secundaria. En M. Ubal (Comp). *Aportes para la elaboración de propuestas educativas: Educación Media Básica en Uruguay*. (pp. 199-223). Montevideo: UNESCO/MEC.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps). (2013). *Las formas de lo escolar*. Argentina: La Hendija.
- Barato, J. N. (2005). *Formación profesional ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.

- Bentancur, N. y Mancebo, M.E. (2011). En G. Caetano, G. De Armas, P. Narbono, V. Pérez, C. Luján, O. Sarlo, et. al. (Ed). *Política en Tiempos de Mujica (en busca del rumbo)*. Informe de coyuntura N° 10. Montevideo: Instituto de Ciencia Política Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bianchi, C. (2009). El currículo del FPB. En ANEP/CETP-UTU. *FPB Formación Profesional Básica, Plan 2007*. Tomo 1. (pp. 41-60). Montevideo: Autor.
- Bordoli, E. (2005a). Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. En *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales*. Uruguay Social, (5). (pp.71-84). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales (FCS) Universidad de la República (UdelaR) y Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).
- Bordoli, E. (2005b). La didáctica y lo didáctico: Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares, S., Colombo de Corsaro, (Comps), *Enseñanza del saber- saber de la enseñanza*. (pp. 16-25). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).
- Bordoli, E. (2006a). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis y P. Redondo (Comps). *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*. (pp. 185-204). Buenos Aires: Del Estante.
- Bordoli, E. (2006b). Ponencia La dialéctica del saber en el marco del currículum. Apuntes para pensar la igualdad. Seminario “*La universalidad de los saberes. Currículum único y currículum contextualizado*”. Uruguay: Instituto de Altos Estudios (IAE). Centro de estudios Multidisciplinarios (CEM. Montevideo). UdeLaR.
- Bordoli, E. (diciembre 2007a). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer educativo*. (86). 10-15. Uruguay.

- Bordoli, E. (2007b). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli y C. Blezio (Comps). *El borde de lo (in)enseñable: Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Uruguay: Facultad de Humanidades, UdeLaR.
- Bordoli, E. (2015). La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: sujeto, saber y gobierno de los niños. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo (en prensa).
- Bordoli, E. y Folgar, L. (2009). Aportes para pensar la Educación Media Básica. En M. Ubal (Comp). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. (pp.73-85). Uruguay: MEC/UNESCO.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*.
Barcelona: Anagrama. S.A.
- Bourdieu P., Jean-Claude Passeron J-C. (1992). *La Reproducción*. Madrid: Edición Popular
- Briscoli, B., y Canciano, E. (abril, 2012). Ponencia Revisando algunas conocidas explicaciones sobre Por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria. "VII Jornadas de Sociología del Instituto de Ciencias". Buenos Aires: Campus UNGS. Los Polvorines Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/Ponencia-Brisicoli-Canciano.pdf
- Cabrera, M., Aguilar, S., y Filardo, V. (Coords.). (2010). *Encuesta nacional de adolescencia y juventud: Segundo informe*. Montevideo: INJU/INFAMILIA.
- Cafferatta, G., Pereira, G., y Marrero, D. (2012). El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y tecnológica en el Uruguay. *Poiésis - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação*, 5 (9), 247-259.
Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/975>

- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante de la Universidad de la República durante el año de ingreso*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la República Del Uruguay, Facultad de Psicología, Uruguay.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1900-2008)*. Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia. Montevideo: Presidencia de la República.
- Recuperado de: http://www.enia.org.uy/pdf/Políticas_educativas.pdf
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernández. (Coord.y Ed.). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. (pp. 65-84) Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a la epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Año 24 (4). Universidad Complutense.
- Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS). (2008). *Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2030: Bases para su implementación*. Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).
- Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS). (2014). *Informe de avance Plan de Acción de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2005*. Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *Palabras de los estudiantes: Sistematización de los Encuentros nacionales de Estudiantes de Secundaria*. Uruguay: UNICEF/CES.
- Contreras J. y Pérez de Lara N. (Comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Corominas J y Pascual J (1992). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Credos.

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein, Y., Larripa, S. y Otero, M. (2009). *Valoraciones de la Educación Media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires: Informes de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación.

Recuperado de:

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

Da Luz L., Casulo I. y Liberman B., (2009). Unidad de Alfabetización laboral. En ANEP, CETP/UTU. *Formación Profesional Básica Plan 2007- FPB*. Tomo 1. (pp. 111 -125). Montevideo: Autor.

Dávila, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (Cap II). Madrid: Síntesis psicológica

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

De Armas, G. (2014). Desafíos de la educación para adolescentes y jóvenes en Uruguay. En (INJU-MIDES), *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Estudios*. (pp.81-110). Uruguay.

De Azevedo. (marzo 2001). Continuidades y rupturas en la educación secundaria en Europa occidental. *Perspectivas. Revista Trimestral de educación comparada*. (31)1, 93-108.

De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et.al. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Santillana, UNESCO.

Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Denman C. y Haro J.A. (2000). Introducción: Trayectoria y desaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En Denman C. y Haro J.A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-146). México: El Colegio de Sonora.
- Díaz, A. (2004). *La construcción de la identidad en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Nordan.
- Dussel, I. (2005). Desigualdad social y desigualdad económica en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco. *Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*. (pp. 85-116). Buenos Aires: IPPE/UNESCO.
- Dussel, I. (2007). El currículo: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Proyecto Explora. Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos. (7). (Versión preliminar).
Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/59131864/01-Dussel-I-2006#scribd>
- Espíndola, F. (2008). Cuáles son las representaciones y cómo comprenderlas. Los jóvenes y el liceo. *Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Educación y juventud, problemas actuales y abordajes teóricos*, 19 (23), 5-99.
- Fernández, T. (Coord.y Ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010_Fernandez_Desafiliacion_educativa.pdf
- Fernández, T. (2010). Enfoques para explicar la desafiliación. En T. Fernández, (Coord y Ed). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. (pp. 27-40). Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. y Bentancur, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro Problemas Estructurales y tres Líneas de Política para su Rediseño Institucional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 6 (4), 98-126.

Recuperado de: <http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art6.pdf>

- Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T. Fernández, (Coord y Ed). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. (pp. 13-26). Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T., y Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández, (Coord y Ed). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. (pp. 205-231). Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Ferrari, R. (2009). Una deuda con la sociedad uruguaya. En ANEP, CETP/UTU. *Formación Profesional Básica FPB Plan 2007*. Tomo 1. (pp. 17-40). Montevideo: ANEP/CETP-UTU.
- Figari, P. (2007). *Educación y Arte*. Serie Edición Homenaje (12). Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores/CETP/UTU.
- Figari, P. (2011) (3ªEd). *Arte, Estética, Ideal*. Serie Edición Homenaje (40-42). Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores/CETP/UTU.
- Flous, C. (2015). *Análisis de los discursos de las políticas y Programas de inclusión educativa en Educación Media Básica (2005-2012)*. (Tesis Inédita de Maestría). Universidad de la República del Uruguay, Facultad de Psicología, Uruguay.
- Folgar, L. y Bordoli, E. (2009). Aportes para pensar la Educación Media Básica. En M. Ubal (Comp). *Aportes para la elaboración de propuestas educativas*. (pp. 73-84). Montevideo: UNESCO/MEC.
- Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. (2013). Inventarios. Argumentos para ampliar lo posible. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio, G. (Comps). *Las formas de lo escolar*. (pp. 323-340). Argentina: Del Estante.

- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.).(2010). *Educación: saberes alterados*. Argentina: La Hendija
- Filardo, V. (coord.), Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ). Segundo informe*. Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)/ Instituto Nacional de la Juventud del Uruguay (INJU).
- Recuperado de:
http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj_segundo_informe_cap1y2.pdf
- Gelber, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas de Educación. Año 3 (3)*, 61-82. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Recuperado de:
http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/Publicacion_Educacion/pag_edu_3int.pdf
- Gergen, K. (2007). El construccionismo social y la práctica pedagógica. En A. Estrada y S. Díaz Granados (Comps). *Construccionismo social: Aportes para el debate y para la práctica*. (pp. 213-244). Bogotá: Uniandes-Ceso
- Grosso, S. (2010). *Factores promotores o bloqueadores del éxito educativo en poblaciones vulnerables: Resultados y reflexiones a partir del Programa de Aulas Comunitarias*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la República Del Uruguay. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay.
- Gutiérrez A. (2012). *(En) lazo con la universidad: investigación biográfica narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la República Del Uruguay. Facultad de Psicología. Uruguay
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 13–39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Barcelona: Humanitas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). (5ª. Ed.) *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.

- Heuguerot, M. (2002). *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Ibañez, T. (1994). Cómo se puede no ser constructorista hoy en día. En *Psicología Social constructorista*. (pp. 245-257). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ibañez, J. (2000). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En: García Ferrnado, M; Ibáñez, J y Alvira, F. (Comp). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación social*. (pp. 57-98). Madrid: Alianza.
- Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa
- Instituto Nacional de Estadística (INE). *Encuesta Continua de Hogares año 2010*. Montevideo: Autor.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (INEEd). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: Resumen ejecutivo*. Montevideo: Autor.
- Iñiguez Rueda L. (2007). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología Social de la era "post-constructorista". *Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 17 (50), 523-534. Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70505003>
- Filmus, D. (2001). La educación secundaria latinoamericana frente a la crisis del mercado de trabajo. *Perspectivas. Revista Trimestral de educación comparada*. 31 (117), 1, 49-62. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123498sb.pdf>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kessler, G. (2003). Mesa «Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria» Seminario "Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur". Serie Encuentros y Seminarios. (pp. 55-60). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

- Larrosa, J. (2009). Conferencia La experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos* 55, (160), 467-480. Universidad de Barcelona. Recuperado de:
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Leliwa, S. (2008). *Enseñar educación tecnológica en los escenarios actuales*. Argentina: Comunicarte.
- Ley N° 17.866. Creación del Ministerio de Desarrollo Social, Poder Legislativo. República Oriental del Uruguay. Publicada el 18 de marzo 2005. Recuperado de:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17866&Anchor=>
- Ley General de Educación N° 18.437. Poder Legislativo. República Oriental del Uruguay. Publicada el 12 diciembre del 2008. Recuperado de:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Ley N° 19.043, Poder Legislativo. República Oriental del Uruguay. Publicada el 28 diciembre del 2012. Recuperado de:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=19043&Anchor=>
- López Devesa, E. (2001). ¿Tecnología y ciencia, o sólo tecnología? Hacia una comprensión de la relación ciencia-tecnología. *Revista Argumentos de Razón Técnica* (4), 195-218. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Llinás, P. (2008). Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: Percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. *Páginas de Educación. Año 2* (2), 91-114. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
Recuperado de: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>
- Mancebo, M. (2002). La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación al a implementación de políticas educativas. En M. Mancebo, P. Narbondo, y C. Ramos. *Uruguay: La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*. (pp. 139-162). Montevideo: Banda Oriental. Instituto de Ciencia Política.

- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Uruguay.
- Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Martínez Cagide, D. (2009). Prólogo. En *Aportes para la elaboración de propuestas educativas: Educación Media Básica en Uruguay* (Ubal), (Comp). (pp. 19-26). Montevideo: UNECO/MEC
- Martínez, A. y Villegas, E. (1967). *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Escuela de Artes Gráficas, Universidad del Trabajo del Uruguay UTU.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y P. Redondo (Comps). *Igualdad y educación: Escritura entre (dos) orillas*. (pp. 13-32). Argentina: Del estante.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. España: Octaedro
- Midaglia, C. (2008). Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: La reforma social en el Uruguay de las últimas décadas. En C., Barba, (Ed.). *Retos para la integración social de los pobres en América Latina*. (pp. 85-107). Buenos Aires: CLACSO.
- Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100817094503/barba.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2007). *Plan de Equidad*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Uruguay. Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura MEC. (2011). *Anuario Estadístico de Educación 2010*. Montevideo: Autor.
- Ministerio de Educación y Cultura MEC. (2013). *Anuario Estadístico de Educación 2012*. Montevideo: Autor.
- Ministerio de Educación y Cultura MEC. (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Montevideo: Autor.

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)-AUCI/ONU/PNUD/UNESCO/ (2015). Programas Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. Tomo I. Montevideo: Autor.
- Miranda, A. y Otero, A. (2008). La posibilidad de un plan. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Molina, J. G. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa
- Molina Chávez, W. M. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos (Chile)*, 34 (01), 105-122. doi: 10.4067/S0718-07052008000100006
- Mottola, J. O. (2010). Quién dijo que todo está perdido. Las condiciones de abandono escolar en zonas urbanas periféricas de Uruguay. *Revista Páginas de Educación* 3, (3), 83-104. Uruguay: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>
- Nahum, B. (2009). *Historia de Educación Secundaria 1935 – 2008*. Montevideo: ANEP/CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Secundaria).
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Netto, W. (2009). Un país un sueño y un Plan. Prólogo. En ANEP, CETP/UTU. *Formación Profesional Básica Plan 2007- FPB*. Tomo 1. (pp. 11-15). Montevideo: ANEP/CETP-UTU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- Núñez V. (2008). El vínculo educativo. En H. Tizio. *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp.19-47). Barcelona: Gedisa.
- Orlando, V. (2006). *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay: Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Orlando, V. (2011). Conferencia "Prácticas discursivas y educación: pertinencia y alcance de esa vinculación". Recuperado de:
<http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Orlando.pdf>
- Peluffo Linari, G. (2006). *Pedro Figari: Arte e Industria en el Novecientos*. Serie Edición Homenaje (6). Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores. C.E.T.P./UTU.
- Pérez Zorrilla, J. (Mayo 2011). *Los programas de inclusión educativa en el marco del Plan de equidad: un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009)*. (Monografía, tesis inédita de Grado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Instituto de Ciencia Política, Uruguay.
- Puigros, A. (1990). *Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodrigo, M., Rosas, M. y Ramos, L. (2009). Unidad de Alfabetización Laboral. Una primera aproximación. En *Formación Profesional Básica. F.P.B. 2007. Tomo 2*. Montevideo: ANEP-CETP/UTU
- Solis, M. (2004). Reflexiones en torno a la producción de sentido en el mundo moderno: Una lectura de modernidad, pluralismo y crisis de sentido de Peter Berger y Thomas Luckmann. *Revista Filosofía Universitaria*. Costa Rica, XLII, (106), 75-82.
 Recuperado de: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/filosofia-106/11-SOLIS-Ident-75.pdf>
- Solivérez, C. (1992). Ponencia *Educación tecnológica para comprender el fenómeno tecnológico*. Recuperado de:
http://www.academia.edu/5459762/Los_saberes_de_la_Educaci%C3%B3n_Tecnol%C3%B3gica

- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 35-70). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Spink, M. J. (2004). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (3a ed.). (pp. 41-63). São Paulo: Cortez. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000182&pid=S1657-9267201100010001500039&lng=en
- Skliar C., (2007). *La educación [que es] del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Noveduc.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp), (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stevenazzi, F. (2009). Mandatos tiempos y formatos (escolares). En A. Romano y E. Bordoli (Comp). *Pensar la escuela como proyecto (político) y pedagógico*. (pp. 85-96) Montevideo: Waslala Psicolibros.
- Terigi, F. (2007). Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 28,29 y 30 mayo de 2007. *III Foro Latinoamericano de educación*. Organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis inédita de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO- Sede Académica Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Argentina.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. En G. Frigerio y G. Diker (Comps) *Educación: saberes alterados*. (pp. 99-112). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Tenti Fanfani. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (Comp.).(2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*.

Argentina: siglo XXI

Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión.

Perspectiva Educativa, 51 (1), 1–28. doi: 10.4151/07189729

Tiramonti, G. (Comp). (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes para la escuela media*. (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2009). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En M. Ubal, (Comp).

Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. (pp. 85-102).

Montevideo: MEC/UNESCO.

Tiramonti, G. (Dir.). (2012). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: FLACSO-HomoSapiens

Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela.

En G. Tiramonti (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. (pp. 100-117). Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G., y Montes, N. (2008). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.

Tyack D. y Cuban L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Ubal, F. (2009). Rol y tareas del Educador en la Formación Profesional Básica-Plan 2007.

Conclusiones del Proceso de Sistematización: agosto-diciembre de 2008. En:

ANEP/CETP-UTU. *FPB Formación Profesional Básica, Plan 2007*. Tomo 1. (pp. 93-110). Montevideo: Autor.

Ubal, M. (2009). Tras las huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una

tradición. En ANEP/CETP-UTU. *FPB Formación Profesional Básica Plan 2007*. Tomo 1. (pp. 61-78). Montevideo: Autor.

- Ubal, M. (Comp), (2009a). *Educación Media Básica en Uruguay. Aportes para la elaboración de propuestas educativas*. Montevideo: MEC/UNESCO.
- Ubal, M. (2009b). La resignificación de la alfabetización como clave deconstructiva de la identidad de la Educación Básica. En *Educación Media Básica en Uruguay: Aportes para la elaboración de propuestas educativas*. (pp. 45-57). Montevideo: MEC/UNESCO.
- Ubal, M. W. (2013) *La relación teoría práctica en las Carreras de Tecnólogos de la ANEP/CETP-UTU y Udelar: Claves pedagógicas para una Educación Superior Tecnológica*. (Tesis de Maestría). Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Uruguay.
- Ubal Camacho, M. Y Bianchi, C. (Comp y Coord). (2009). *FPB Formación Profesional Básica- Plan 2007. Tomo I*. Montevideo: ANEP/Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU)
- Ubal, M. (2013). Hacia una pedagogía de la educación integrada. En M., Ubal (Coord.), L. Guillama y A. Cantarelli (Comp). *Educación integrada. Aportes a la educación uruguaya: Seminario sobre alfabetización: Maestro Julio Castro*. (pp. 23-44). ANEP/Consejo de Educación Técnico Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay.
- Ubal, M. (Coord.), Guillama, L. Cantarelli, A. (Comp). (2013). *Educación integrada: Aportes a la educación uruguaya: Seminario sobre alfabetización: Maestro Julio Castro*. ANEP/Consejo de Educación Técnico Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay.
- UNESCO, (2005). EFA. Global Monitoring Report. Paris. Recuperado de: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resour

- Vaillant, D. (2009). Colombia, México y Uruguay: el reingreso educativo en clave comparada. *Páginas de Educación, Año 2* (2), 29-48. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay.
- Recuperado de: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>
- Valles M. (2009). (4ta. Ed.) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica Profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Verocai, A. (2010). Abandono en el Ciclo Básico de Educación Media en el litoral de Uruguay. En T. Fernández (Coord. y Ed.). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. (pp.83-98). Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010_Fernandez_Desafiliacion_educativa.pdf
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Université Lumière Lyon 2. Francia. Traducción a cargo de Leandro Stagno. UNLP. (2008) Universidad Nacional de La Plata.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos, facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História Da educacao. Maio/Ago. Pelotas. Num 25 V, (12)*. 9-54. Recuperado de: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Volóshinov/Nickoláievich, (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. (T. Bubnova, Trad.) Buenos Aires: Godot, Colección Exhumaciones.
- Wilson, D. (2001). La reforma de la formación técnica y profesional para un mundo laboral cambiante. *Perspectivas. Revista Trimestral de educación comparada*, 31 (1), 21-40
- Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3072583>
- Ziegler, S. (2012). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti G. (Dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 71-88). Buenos Aires: HomoSapiens/FLACSO

ANEXOS

ANEXO 1-

SIGLAS

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

ATD Asambleas Técnico Docentes

CB Ciclo Básico

CBT Ciclo Básico Tecnológico

CBTA Ciclo Básico Tecnológico de Alternancia

CECAP Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente

CES Consejo de Educación Secundaria

CETP/UTU Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo del Uruguay.

CODICEN Consejo Directivo Central

CNPS Consejo Nacional de Políticas Sociales

En°.n°.n° entrevistado / centro escolar/orientación/número de entrevistado/

EDI Espacios adolescentes integrados

EM Educación Media

EMB Educación Media Básica

EMP Educación Media Profesional

EMS Educación Media Superior

EMT Educación Media Tecnológica

FPB 2007 Formación Profesional Básica 2007

FPB-C Formación Profesional Básica Comunitaria

INNEd- Instituto Nacional de Educación

MEC- Ministerio de Educación y Cultura

MIDES- Ministerio de Desarrollo Social

PPE- Programa Planeamiento Educativo CETP/UTU

SNEP- Sistema Nacional de Educación Pública

UdeLaR- Universidad de la República Oriental del Uruguay

ANEXO 2-

TABLA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

N°	Código	Tipo de centro escolar	Orientación técnico-tecnológica	edad	sexo	Condición laboral
1	EA.1.1.	Escuela Téc. Montevideo	mecánica	17	M	Sí
2	EA.2.2	Escuela Téc. Montevideo	carpintería	18	M	Dejó
3	EA.3.3	Escuela Téc. Montevideo	construcción	20	M	Zafra
4	EA.4.1	Escuela Téc. Montevideo	vestimenta	17	F	No
5	EA.4.2	Escuela Téc. Montevideo	vestimenta	18	F	No
6	EA.4.3	Escuela Téc. Montevideo	vestimenta	18	F	No
7	EA.4.4	Escuela Téc. Montevideo	capilar	17	F	No
8	EA.5.1	Escuela Téc. Montevideo	capilar	17	F	No
9	EA.5.2	Escuela Téc. Montevideo	capilar	16	F	No
10	EA.5.3	Escuela Téc. Montevideo	capilar	18	F	Dejó
11	EA.5.4	Escuela Téc. Montevideo	capilar	20	F	No
12	EB.1.1	Escuela Téc. Montevideo	informática	17	M	Dejó
13	EB.2.2	FPB-C centro escolar liceal	Informática	16	M	Zafra
14	EB.3.3	FPB-C centro escolar liceal	informática	19	M	Si
15	EB.4.4	FPB-C centro escolar liceal	Informática	18	F	No
16	EB.5.5	FPB-C centro escolar liceal	informática	20	F	No
17	EC.1.1	FPB-C centro escolar primaria	gastronomía	17	M	Si
18	EC.2.2	FPB-C centro escolar primaria	gastronomía	17	M	Si
19	EC.3.3	FPB-C centro escolar primaria	gastronomía	18	M	Si
20	EC.4.4	FPB-C centro escolar primaria	gastronomía	18	F	Si
21	EC.5.5	FPB-C centro escolar primaria	gastronomía	18	F	No
22	ED.1.1	Escuela Téc. Canelones	electricidad	17	M	No
23	ED.1.2	Escuela Téc. Canelones	electricidad	16	M	Zafra
24	ED.1.3	Escuela Téc. Canelones	electricidad	18	M	No
25	ED.1.4	Escuela Téc. Canelones	mecánica	17	M	No

Tabla por centro, orientación, edad, sexo y condición laboral de los jóvenes entrevistados

ANEXO 3-

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

....del 2013

Estimado estudiante:

Mi nombre es Fernanda Ventós y soy estudiante de investigación en Psicología y Educación de la Universidad de la República, Facultad de Psicología. Como parte del curso, estoy llevando adelante una investigación educativa. Se trata de conocer *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o continúan sus estudios de formación básica a través del Plan técnico F.P.B. 2007 (Formación Profesional Básica)*. Esta investigación está aprobada por parte de la UTU-CETP y la dirección del centro educativo de manera de que pueda ser llevada adelante en el centro escolar.

¿Qué busca esta investigación?

Escuchar la opinión y vivencia de los jóvenes acerca de qué sentido tiene para ustedes retomar los estudios, mantenerse cursando F.P.B. 2007 y terminar la educación media.

¿A quiénes seleccionamos?

A los que están cursando el último año de educación media en F.P.B. 2007.

¿En qué consiste si decidís participar?

En mantener una o dos charlas en el centro escolar conmigo como investigadora. Duraría aproximadamente 1 hora y media y hablarías sobre tu experiencia educativa. Lo que se hable será de estricta confidencialidad y tu nombre no va a ser usado en ningún documento ni durante ni después de la investigación.

¿Tengo que participar?

La participación es totalmente voluntaria y podés retirar el consentimiento en cualquier momento que te parezca necesario. No hay ningún tipo de sanción o consecuencia negativa si decidís no seguir.

¿Qué riesgos y beneficios tengo si participo?

Riesgos no hay ninguno, solamente te supondría dedicar un tiempo fuera de clase y hablar sobre tu experiencia educativa. Quizá alguna pregunta no quieras contestar y no tenés que hacerlo. Beneficios personales tampoco habría, aunque tus opiniones van a ser tomadas junto con las de otros estudiantes para ser dadas a conocer. El beneficio serían los aportes que podrías hacer sobre tu opinión y experiencia en el F.P.B. 2007.

¿Recibo alguna compensación por participar?

No vas a recibir ninguna compensación por participar.

¿A quién me dirijo por si quiero preguntar algo?

Conmigo, Fernanda Ventós mi celular es 099583900

Las preguntas o dudas que tengas sobre los derechos como participante en esta investigación, podés dirigir las a la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Secretaría Académica de Grado, Formación Permanente y Posgrado teléfono 2400 85 55 interno 28.

.....
Leí el procedimiento descrito arriba. La investigadora me explicó de qué se trata el estudio y contestó mis dudas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de Fernanda Ventós sobre *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o continúan sus estudios de formación básica a través del Plan técnico F.P.B. 2007 (Formación Profesional Básica)*. Recibí copia de este procedimiento

Nombre completo (impresión)

Firma del participante

fecha

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO/ REPRESENTANTES LEGALES

....del 2013

Estimado padre, madre/representante legal de

Mi nombre es Fernanda Ventós y soy estudiante de investigación en Psicología y Educación de la Universidad de la República, Facultad de Psicología. Como parte del curso, estoy llevando adelante una investigación educativa. Se trata de conocer *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o continúan sus estudios de formación básica a través del Plan técnico F.P.B. 2007 (Formación Profesional Básica)*. Esta investigación está aprobada por parte de la UTU-CETP y la dirección del centro educativo de manera de que pueda ser llevada adelante en el centro escolar.

¿Qué busca esta investigación?

Escuchar la opinión y vivencia de los jóvenes acerca de qué sentido tiene para ellos retomar los estudios, mantenerse cursando F.P.B. 2007 y terminar la educación media.

¿A quiénes seleccionamos?

A los que están cursando el último año de educación media en F.P.B. 2007.

¿En qué consiste si su hijo/a decide participar y si usted da autorización?

En que su hijo/a mantenga una o dos charlas en el centro escolar conmigo como investigadora. Duraría aproximadamente 1 hora y media y hablaría sobre su experiencia educativa. Lo que se hable será de estricta confidencialidad y su nombre no va a ser usado en ningún documento ni durante ni después de la investigación.

¿Tiene obligación de participar?

La participación es totalmente voluntaria y su hijo/a o usted pueden retirar el consentimiento en cualquier momento que les parezca necesario. No hay ningún tipo de sanción o consecuencia negativa si decide no seguir.

¿Qué riesgos y beneficios tiene si participa?

Riesgos no hay ninguno, solamente le supondría dedicar un tiempo fuera de clase y hablar sobre su experiencia educativa. Quizá alguna pregunta no quiera contestar y no tiene que hacerlo. Beneficios personales tampoco habría, aunque sus opiniones van a ser tomadas junto con las de otros estudiantes para ser dadas a conocer. El beneficio serían los aportes que él/ella podría hacer sobre su opinión y experiencia en el F.P.B. 2007.

¿Recibe alguna compensación por participar?

No va a recibir ninguna compensación por participar.

¿A quién me dirijo por si quiero preguntar algo?

Conmigo, Fernanda Ventós mi celular es 099583900

Las preguntas o dudas que tenga sobre los derechos como participante en esta investigación, puede dirigirlas a la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Secretaría Académica de Grado, Formación Permanente y Posgrado teléfono 2400 85 55 interno 28.

.....
Leí el procedimiento descrito arriba. La investigadora me explicó de qué se trata el estudio y contestó mis dudas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en el estudio de Fernanda Ventós sobre *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o continúan sus estudios de formación básica a través del Plan técnico F.P.B. 2007 (Formación Profesional Básica)*. Recibí copia de este procedimiento.

Nombre del estudiante a cargo (impresión)

Su nombre (impresión) Fecha/ Firma del tutor legal padre/madre/representante legal)

ANEXO 4-

GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS

¿El año pasado qué hiciste? Estudiaste, o tuviste un impasse ¿dónde estudiaste?

¿Qué te llevó a anotarte al F.P.B. 2007? ¿Qué esperabas encontrar? ¿Vos viniste a anotarte? ¿Cómo te enteraste?

A medida que se dio el curso y pasaron los módulos ¿cómo fueron tus expectativas, esas que tenías al principio comparándolas con las que tenías cuando te anotaste? Poneles un puntaje del 1 al 10 como máximo.

¿Cómo es esta Escuela? Contame algo de ella que no la conozco. ¿Qué cambiarías, qué agregarías? ¿Cómo ves al curso del FPB? ¿Qué cambiarías o agregarías?

¿Cómo sos vos como estudiante en el FPB? ¿Cómo te ven los docentes? ¿Qué dicen de vos? ¿Sentís que aprendés?

¿Cómo te llevás con tus compañeros? ¿Y con el resto de estudiantes?

Con estas fichas decime quiénes son personas importantes para vos en el centro escolar para bien o para mal. Elegí una ficha que haga de vos. Ponelas cerca o lejos según lo importante que sean. Quiénes de estas personas te dan para adelante con el estudio y quienes no tanto o te dan para atrás.

¿Qué opinión tenés de hacer CB en F.P.B. 2007? ¿Qué te parece igual o diferente?

Si me dijeras me acuerdo cuando...

¿Y vos como estudiante en una y otra situación, cómo te ves?

¿Descubriste algo de vos como estudiante durante el curso FPB?

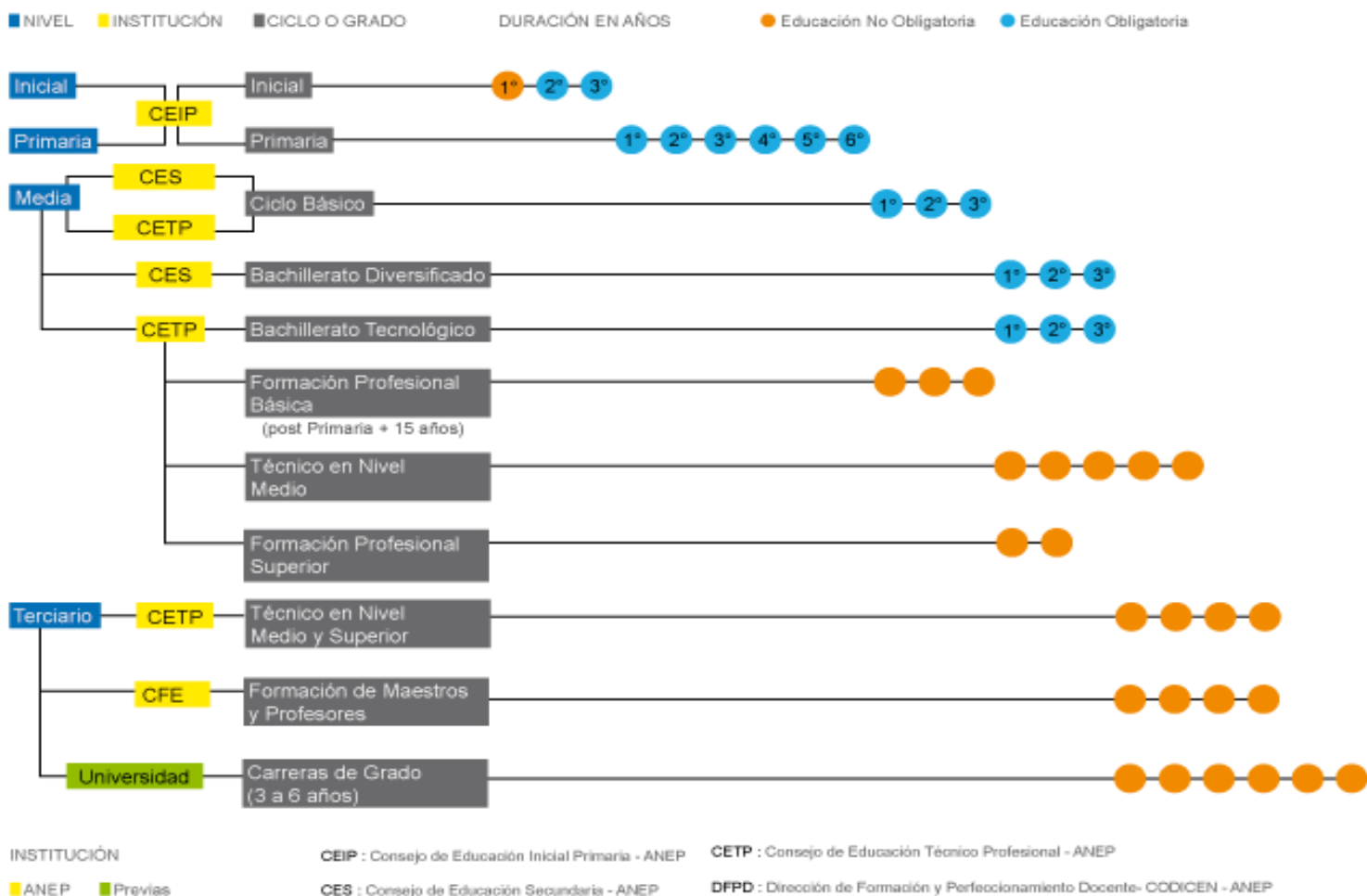
¿Qué sentido tiene para vos haberlo hecho? ¿Por qué no dejaste? ¿Pensaste en algún momento dejar? ¿Según vos, por qué dejaron otros?

¿Qué pensás hacer después que termines EMB?

ANEXO 5-

SISTEMA EDUCATIVO URUGUAY

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)



Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/sistema-educativo-uruguay>

ANEXO 6 -

VOLANTE DE DIFUSIÓN DE OFERTA EDUCATIVA DE CETP/UTU

Para informarte
0800 8155
e-mail: informate@utu.edu.uy
www.utu.edu.uy
f UTUoficial
San Salvador 1674 - Oficina 1, Montevideo,
o en cualquier centro educativo de UTU.

La Educación Media Básica de UTU
te habilita a continuar estudios de
Educación Media Superior en UTU
o en Secundaria

Inscripciones en los centros educativos de UTU

Tu primera opción

Consejo de Educación
TÉCNICO-PROFESIONAL

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

Para adolescentes de 12 a 14 años Se promueve la formación integral que incluye como un componente imprescindible la enseñanza de la tecnología a edad temprana.

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO Duración: 3 años Carga horaria: 40 a 42 horas de clase semanales. **Perfil de ingreso:** Primaria completa.

Espacios curriculares

Formación general:

Matemática e Inglés (1^ºa3^º), Idioma Español e Informática (1^ºy2^º), y Literatura (3^º)

Ciencia y Tecnología:

Geografía, Historia, Tecnología, Biología y Ciencias Físicas (1^ºa3^º), y Formación Ciudadana y Química (3^º)

Expresión:

Educación física, Dibujo

Taller curricular:

Educación Sexual (1^ºy2^º), y Orientación vocacional (3^º)



Taller
optativo
curricular

Es un espacio tecnológico que te posibilita la experimentación y el desarrollo de tu creatividad.

ELEGÍ TU OPCIÓN DE TALLER

Administración, Agrario, Alimentación, Arte y Plástica, Diseño y Tecnología de la Construcción, Educación física recreativa, Electrotecnia, Filosofía para jóvenes, Inglés técnico, Participación ciudadana, Mecánica Automotriz, Mecánica general, Música y Canto popular, Teatro, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Trabajo en Madera.

Nota: Las opciones dependen de la oferta que cada centro educativo puede proponerte.

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO AGRARIO EN RÉGIMEN DE ALTERNANCIA

Duración: 3 años

Régimen horario: En forma alternada, durante una semana el estudiante reside de Lunes a Sábado en el centro educativo y la siguiente semana trabaja en el predio productivo de referencia en su domicilio.

Perfil de ingreso: Residencia en el medio rural y prioridad para egresados de Educación Primaria Rural.

Aprobar en diciembre del año anterior al inicio del curso la prueba de ambientación. (Art. 4 del Cap. III del REPAG)

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO RURAL

Duración: 3 años

Carga horaria: L. a V. de 8:00 a 17:00 hs. y S. de mañana

Perfil de ingreso: Primaria completa y con un predio productivo de referencia.

Espacios curriculares

Formación general:

Matemática e Inglés (1^ºa3^º), Idioma Español e Informática (1^ºy2^º) y Literatura (3^º)

Ciencia y Tecnología:

Biología, Ciencias Físicas, Geografía e Historia (1^ºa3^º) y Química (3^º)

Expresión y Recreación:

Educación física, Expresión visual y plástica, Estudios orientados, Expresión Integral, y Visitas de estudio (1^ºa3^º), Educación Sexual (1^ºy2^º) y Orientación vocacional (3^º)

Talleres curriculares:

Tecnología, Taller Agrario, y Taller Visión agropecuaria

Espacios curriculares

Formación general:

Matemática e Inglés (1^ºa3^º), Idioma español e Informática (1^ºy2^º) y Lengua y Literatura (3^º)

Ciencia y Tecnología:

Biología, Ciencias Físicas, Geografía e Historia (1^ºa3^º) y Química (3^º)

Expresión y Recreación:

Educación física, Expresión visual y plástica, Estudios orientados, Veladas y Visitas de estudio (1^ºa3^º), Educación Sexual (1^ºy2^º) y Orientación vocacional (3^º)

Talleres curriculares:

Tecnología, Taller Agrario, y Cuaderno de explotación familiar

Otros talleres

En 1^º: Educación física recreativa, Taller artístico, y Alimentación

En 2^º: Educación física recreativa, Taller de Arte y plástica, y Alimentación

En 3^º: Educación física recreativa, Informática, y Taller de Música y Canto popular

Para jóvenes y adultos mayores de 15 años

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (FPB 2007)

Se brinda al estudiante una formación integral que le posibilita completar la Educación Media Básica tomando en cuenta los años que ya tenga aprobados o el ingreso directo desde Educación Primaria, a la vez que recibe una formación de base para su inserción laboral.

Espacios curriculares

Formación general:

Ciencias experimentales, Espacio de Ciencias sociales y Artístico, Idioma español, Informática, Inglés, y Matemática

+ Alfabetización Laboral

+ Formación Profesional:

Tecnología, Taller, y Representación técnica

Elegí el área profesional para formarte y obtener tu certificado de Operario práctico:

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 - Vivero

Para estudiantes sólo con Primaria Completa

TRAYECTO I

Duración: 6 módulos organizados en 3 años
Modalidad: 30 hs. semanales en los primeros 4 módulos y 25 hs. semanales en los últimos 2 módulos.

TRAYECTO EXPERIMENTAL

Duración: 4 módulos organizados en 2 años
Modalidad: 42 hs. semanales en todos los módulos.

Con una propuesta de formación profesional sólo en Carpintería o Gastronomía o Robótica

Para estudiantes con 1er año de Ciclo Básico aprobado

TRAYECTO II

Duración: 4 módulos organizados en 2 años
Modalidad: 30 hs. semanales en los módulos 1 y 2, y 34 hs. semanales en los módulos 3 y 4.

Para estudiantes con 2do año de Ciclo Básico aprobado

TRAYECTO III

Duración: 4 módulos organizados en 2 años
Modalidad: 22 hs. semanales en módulos 1 y 2, y 34 hs. semanales en módulos 3 y 4.