



FHCE (www.fhuce.edu.uy) Montevideo, Uruguay, noviembre de 2010

ISSN 1688-7476

PATRICIA CARABELLI
FERNANDA CABRERA
ANDREA HERNÁNDEZ

REFLEXIONES
EN TORNO AL PROCESO DE
DESVINCULACIÓN ESTUDIANTIL EN
EL CICLO BÁSICO DE SECUNDARIA
EN ADOLESCENTES DEL
BARRIO CASAVALLE



Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Publicaciones - publikfhce@gmail.com
versión electrónica disponible en el sitio <http://www.fhuce.edu.uy>



**Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil
en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle**

© Patricia Carabelli, Fernanda Cabrera y Andrea Hernández
pattycarabelli@gmail.com

© Departamento de Publicaciones FHCE
publikfhce@gmail.com

Impresión: Delia Correa y Oscar Río

Corrección de estilo: Betina Rosas

**Diseño de portada
e interiores:** Wilson Javier Cardozo

Investigación realizada en el marco del Fondo Concursable Carlos Filgueira
del MIDES con financiación del PNUD entre julio del 2008 y marzo del 2009.

ISSN 1688-7476
Depósito Legal 354038



1. Introducción

Uno de los problemas que enfrenta el país es la desvinculación educativa de los adolescentes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables en el Ciclo Básico de Secundaria. Esto provoca una reproducción de la pobreza y de las desigualdades en los jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

En la actualidad, políticas educativas tratan de cambiar la realidad y ampliar la cobertura del Ciclo Básico en pro de su universalización. Las instituciones educativas intentan lograrlo. Las subjetividades de los adolescentes que llegan al Ciclo Básico no son las esperadas: no logran acceder al rendimiento propuestos dándose un índice de repetición y de desvinculación alto.

Buscamos aislar y analizar factores vinculados con la desvinculación estudiantil para ayudar a comprender y a abordar la problemática. Adquiriremos una perspectiva etnográfica mediante la realización de observaciones participantes y entrevistas a los actores involucrados: alumnos que concurren al liceo, que faltan o desvinculados, familiares, docentes y otros funcionarios institucionales.

Los índices de desvinculación más altos registrados aparecen en el barrio Casavalle. Su población vive por debajo de la línea de pobreza debido a políticas sociales y económicas implementadas. Exhibe problemas para acceder al mercado laboral lográndolo precariamente. La mayoría de los adultos residentes en ese lugar no han realizado el Ciclo Básico. Su culminación por parte de los adolescentes podría romper el lapso de pobreza. Sin embargo, si bien muchos adolescentes manifiestan que el Ciclo Básico completo es un requisito para entrar en el mercado laboral, algunos perciben que los logros son a largo plazo por lo que ponderan la inserción temprana en el mundo laboral o los cursos de corta duración.



La investigación –que fue realizada durante el año 2008 y comienzos del 2009 por una estudiante de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y por dos estudiantes de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Sociología– está centrada en el análisis de las subjetividades existentes en los liceos 69, 41 y 57 adonde concurren los alumnos y prioriza la pesquisa en el centro N.º 69 por ser el único existente –desde comienzos del 2008– dentro de la zona escogida. Se pretende analizar los agentes que llevan a la desvinculación estudiantil de los adolescentes de Casavalle.

2. El proceso de desvinculación estudiantil

Salí yo y después dejó ella.
Sí, lo que pasa es que yo, a lo que me mudé
y conseguí trabajo, ta, me tuve que ir.
Y ella dejó por vagancia.
(Alumnas desvinculadas del Liceo N.º 69)

El abandono escolar es llamado también *deserción*. Este término enfatiza el accionar del estudiante calificándolo de desertor, sin embargo, es un complejo fenómeno que involucra a toda la sociedad: estudiantes, familiares y actores provenientes de las instituciones educativas. Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) enfatizan la expulsión de los adolescentes del sistema. Responsabilizan a las instituciones por el abandono. Según ellas, este hecho acontece por una ineficiencia simbólica del modelo tradicional que crea un clima de anomia que impediría la constitución de normas y significaciones colectivas.

Rodrigo Arocena (2007) refiere a dicho fenómeno en la Universidad de la República como *la desvinculación estudiantil*. Alude a que en muchos casos no desertan repentinamente, sino que se produce un abandono temporal y circunstancial durante un lapso determinado. En el marco de un proceso de reversión de la desvinculación estudiantil



til en la Universidad, el autor puntualiza que «corresponde hablar de *desvinculación*, puesto que *deserción* sugiere erróneamente que la responsabilidad cae sobre el estudiante quien no logra continuar sus estudios» (<www.universia.edu.uy/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=4921> 2009).

Considerando la información recabada de entrevistas realizadas, de observaciones participantes en el campo de estudio y del relevamiento de bibliografía específica y fuentes, creemos que el abandono estudiantil es un complejo proceso de desafiliación o desvinculación progresiva en el que algunos factores son cruciales en determinadas coyunturas. El análisis de los agentes y su entrecruzamiento evidencian que constituye un proceso multidimensional que impide culpabilizar a los estudiantes o a los agentes de la institución educativa. Nos lleva a abordar el problema como un proceso de desvinculación asociado con la circunstancia que el estudiante vivió. Luego de haberse anotado en el liceo para asistir sucedió alguna situación como las siguientes:

- no concurre o deja de hacerlo antes de culminar el año lectivo
- o
- completa algún año del Ciclo Básico, pero no culmina su totalidad.

La desvinculación educativa afecta a muchos jóvenes de nuestro país, sobre todo a quienes provienen de contextos socioeconómicos desfavorables. Uruguay es uno de los países de Latinoamérica con mayor número de estudiantes asociados con la pobreza y desvinculados de la educación formal. Muchos adolescentes no están gozando del derecho a recibir una educación y esta carencia reducirá las posibilidades de inserción, emancipación y de acceso a «las oportunidades más básicas del desarrollo humano [...]: vivir una vida larga, saludable y creativa y disfrutar de un estándar de vida decente, libertad, autoestima y estima por los otros» (Amarante y otros, 2005: 38). Según Adriana Marrero (2004: 5): «Uruguay es el país de Latinoamérica con mayor porcentaje de jóvenes entre 15 y 19 años que han abandonado la educación formal».



Un informe de ANEP (<<http://www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071106/infoeduca071102.html>>) establece que hubo un avance significativo en la cantidad de alumnos matriculados en el Primer Ciclo de Secundaria en el período comprendido entre 1963 y 2003, a pesar del estancamiento producido a comienzos de los años noventa. Desde 1996 hasta el 2003 se incorporaron más de 20 000 estudiantes, pero en el 2004 decayó la matrícula estabilizándose durante los años 2006 y 2007 ya que no hubo crecimiento. Los datos proporcionados por el Consejo de Educación Secundaria (CES) exponen que la matrícula en el Ciclo Básico en Montevideo detuvo la tendencia a la disminución que tenía desde el año 2004 al registrar durante el 2008 un leve aumento. El consejero Martín Pasturino destaca que:

[...] se comprobó también un aumento en la cantidad de estudiantes con la edad justa para comenzar el primer año de Ciclo Básico [...] Para revertir esta tendencia en 2008 se invertirán 2 millones de dólares para poder mejorar la situación educativa en este ciclo liceal.

En el CUADRO 1 aparece la variación de la matrícula entre 1963 y 2003. Hay un aumento en la cobertura del 127 % en Montevideo y del 292 % en el interior evidenciando un salto cualitativo en Secundaria. Este cambio sustancial ocurrió por la incorporación al sistema de adolescentes provenientes de los quintiles más altos.

Ruben Katzman y Federico Rodríguez (2007) verifican que un alto porcentaje de jóvenes no culmina doce años de escolarización –ya que solo más del 50 % de las mujeres provenientes de contextos favorables de Montevideo y Área Metropolitana lo terminan– y que esto se agudiza en los casos de pobreza, sobre todo en Montevideo y Área Metropolitana. La información recabada por los sociólogos evidencia que el 4,8 % de los muchachos de 20 años en situación de vulnerabilidad provenientes de esos lugares completaron el ciclo de Enseñanza Media, como se observa en el CUADRO 2.

A diferencia de la escuela que cuenta con una cobertura total, el Ciclo Básico de Secundaria exterioriza dificultades. Diferentes informes consultados (De Armas, 2008 y PNUD, 2007/08) muestran que la

CUADRO 1.
Variación acumulada total y variación acumulativa anual de los estudiantes del Primer Ciclo de Secundaria

	1963	2003	VARIACIÓN ACUMULADA ANUAL 2003/1963
	1.º a 4.º	1.º a 4.º	1.º a 4.º
Montevideo	25 268	57 382	127 %
Interior	27 296	107 013	292 %
Total	52 564	164 395	213 %
			1.º a 4.º
			2,1 %
			3,5 %
			2,9 %

Fuente: <<http://www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071106/infoeduca071102.html>>

CUADRO 2.
Porcentaje de jóvenes de 20 años de edad con 12 años
de escolarización completos según género, región y situación de pobreza. Uruguay urbano, 2006

REGIONES	SEXO	SITUACIÓN DE POBREZA		TOTAL
		No pobre	Pobre	
Montevideo y Área Metropolitana	Hombres	34,6	4,8	27,1
	Mujeres	53,6	10,8	41,2
	Total	44,4	8,2	34,5
Interior 5 000 y más	Hombres	27,0	8,4	22,9
	Mujeres	42,5	10,9	34,0
	Total	34,3	9,7	28,3
País urbano	Hombres	31,3	6,2	25,3
	Mujeres	49,3	10,8	38,4
	Total	40,2	8,8	32,0

Fuente: Cuadro 24. Porcentaje de jóvenes de 20 años de edad con 12 años de escolarización completos según género, región y situación de pobreza. Uruguay urbano, 2006 (Katzman y Rodríguez, 2007: 32)



mayor problemática en la educación está enlazada con la desvinculación estudiantil en el Ciclo Básico de Secundaria y con estratos socioeconómicos pobres. En el informe «Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia 2010-2030» Gustavo de Armas (2008: 28) muestra que el mayor porcentaje de jóvenes que no culmina la Educación Media reside en Casavalle: 68,9 %. Expresa que «el sistema educativo nacional no presenta problemas significativos o que ameriten una especial preocupación en relación con el acceso y la cobertura» (De Armas, 2008: 27). Sin embargo, recalca la existencia de «un problema acuciante [que] es la deserción de la Educación Media».

La divergencia que existe en las tasas de abandono del Ciclo Básico entre los estratos económicos muestra que las diferencias entre los quintiles se ahondan reproduciendo «la pobreza en los jóvenes, pero también en las futuras cohortes de niños» (De Armas, 2008: 27). Esto redundaría en una ampliación de la brecha ya que las sociedades utilizan el acceso a la información y al conocimiento como fuente de significación, poder y riqueza. Quienes no accedieron estarían privados de su derecho a la educación y a un mayor capital cultural y, por lo tanto, podrían tener dificultades de acceso a un mercado laboral que exige fuerzas de trabajo con mejores niveles educativos. La posibilidad de emancipación familiar que tienen los jóvenes que no han completado la Educación Media –principalmente para los adolescentes procedentes de los primeros quintiles– es limitada. La brecha entre los distintos estratos socioeconómicos empeora: solo algunos acceden a las condiciones y comodidades que la vida moderna ofrece. Conforman un sistema con incluidos y excluidos o *expulsados*, como dicen Duschatzky y Corea (2002). Estos aun conforman el ejército de reserva de mano de obra barata que permite mantener la relación salario/nivel educativo bajo.

Las políticas nacionales intentan lograr mayor inclusión. El problema resulta inminente ya que si no lo logran los niveles de pobreza se acentúan de generación en generación por la pérdida de capital cultural y social. Trazar políticas que busquen mayor igualdad sería una de las formas de eliminar –o disminuir– la brecha económica entre los diferentes quintiles dotando a todos los ciudadanos de los conocimientos que una sociedad moderna requiere.



3. Miradas a Casavalle

Casavalle es una de las zonas de Montevideo donde hay altos índices de pobreza, concentrándose en la niñez y en la adolescencia. Según datos relevados por el Observatorio Montevideo de Inclusión Social (2004), en ese barrio el 79,9 % de las personas menores de 18 años viven y crecen bajo la línea de pobreza (LP INE 2002). Juan Pablo Terra (1986) constata el fenómeno de la infantilización de la pobreza. Es uno de los barrios de Montevideo donde verifica los índices más desfavorables en lo económico, habitacional, laboral y educativo.

El barrio Casavalle ha crecido de una forma desorganizada sin estrategias de urbanización arquitectónica. Es producto de políticas de realojo implementadas en la ciudad de Montevideo en el pasado. Hoy existen aproximadamente 70 asentamientos. Una cantidad de hogares están en situaciones habitacionales deficientes y con necesidades básicas insatisfechas, aunque la mayoría tenga acceso a agua, electricidad y saneamiento. Los límites territoriales están señalados con criterios propios que dificultan el establecimiento de un juicio único en cuanto a la delimitación territorial. Así, dentro de la zona delimitada por las calles Aparicio Saravia, Leandro Gómez, Arroyo Miguelete y Av. San Martín –que delimitan el territorio de Casavalle según la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM)– hay divisiones territoriales simbólicas creadas por los residentes, que afectan los vínculos y la integración social.

Los lazos sociales dentro del barrio presentan características que revelan una fragmentación social. Si bien todos los adolescentes entrevistados mostraron una visión positiva de Casavalle y se sienten identificados con él, los adultos lo perciben como peligroso: prefieren que los hijos no circulen por el espacio público y que permanezcan en sus hogares. Parecen evitar el vínculo amistoso entre sus pares. Los familiares adultos afirman acerca del vínculo amistoso de sus hijos y el barrio: «No la dejo mucho porque no... no es muy bueno el barrio que digamos. No, no me gusta [...] inclusive ya me quiero mudar de acá. Estoy en eso de mudarme [...] No me gustan las amigas que hay en la vuelta...».



Dentro del territorio existen aproximadamente 15 centros educativos que comprenden: escuelas públicas de horario simple y de doble turno, una escuela especial, un jardín público, varios centros CAIF y el Liceo N.º 69 de Primer Ciclo creado a comienzos del 2008. Los adolescentes residentes en Casavalle generalmente concurren al 69 en el Centro Comunal Zonal N.º 11 o al 41, 57, 13, 65 y el 60 ubicados en los Zonales 15 y 9.

Verónica Filardo (2004: 6) plantea que en la zona existen dificultades para «la accesibilidad al mercado de trabajo, educación y bienes (en particular para aquellos que posibilitan la accesibilidad a determinadas competencias relativas a la inserción al mundo global)». Por eso han surgido iniciativas para trabajar con adolescentes que no están insertos en el sistema educativo formal. Crearon el Programa Aulas Comunitarias –del CES y del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)– y el del Centro de Capacitación y Producción (CECAP) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Un gran número de adolescentes concurren y otros estudiantes en proceso de desvinculación manifestaron interés en participar en los cursos. Existió un caso de trabajo conjunto entre el Liceo N.º 69 y Aulas Comunitarias vivenciado como positivo por los actores.

3.1. «Faltando, faltando, como que ta»: ausentismo liceal

En primero uno y dos hay alrededor de veinticinco alumnos
y en segundo, entre diez y quince, según el día.
Pero más de quince no viene. O sea, casi siempre son diez u once.
Hay muchos que nunca vinieron y otros que son muy variables,
o sea, que vienen una clase y aparecen a las dos semanas.
(Entrevista realizada a educadora
del Liceo N.º 69 en julio del 2008)

Uno de los problemas que tienen los liceos es el ausentismo: factor que repercute en el funcionamiento, rendimiento y conocimiento.

El proceso de desvinculación no es un suceso súbito, sino que existe correlación entre el número de faltas y la desvinculación. Si



bien estudiantes dejan repentinamente, la desvinculación estudiantil puede ser detectada ya que presenta correlación con el número de faltas; como afirma una de las docentes del Liceo N.º 41: «El primer síntoma es que empiezan a faltar...».

El mayor número de inasistencias se registra los sábados y en el turno vespertino. También muchos alumnos comienzan a asistir a clase varias semanas o meses posteriores al comienzo del año lectivo o concurren irregularmente, como si esa posibilidad existiera.

Los docentes perciben que el ausentismo afecta el rendimiento tanto de la clase como de los alumnos en particular ya que quienes faltan con asiduidad muestran dificultades para seguir el curso.

Los actores mencionan diferentes razones que llevan al ausentismo, entre ellas: «Algunos, por enfermedades; otros, evito preguntarles porque sé a los panoramas que me enfrento. Chicos que no tienen para comer en la casa y tienen que faltar una semana para juntar botellas en la calle. Esas son las situaciones cotidianas que nos encontramos acá» (pedagogo del Liceo N.º 69).

«Faltan al liceo porque un hermano se enfermó y entonces ellos lo tienen que cuidar; cosas muy así como que ellos son los que están a cargo» (miembro del equipo multidisciplinario del PIU del Liceo 69).

Una profesora de la institución N.º 41 declara:

La deserción se da por problemas de aprendizaje y por desestimulación de la familia, dicen: «¡Ah! Tiene tantas faltas; lo dejo de mandar, o, Él se tiene que quedar en mi casa para cuidar a los hermanos». El día que entran a hora cero, te entran a segunda porque: «Fui a llevar a mis hermanos a la escuela». Y claro, la acumulación de faltas es el detonante máximo. «Me pasé de faltas y no vengo, o, No tengo ganas de seguir», que vos los ves en la puerta y te dicen: «Me anoté por los boletos», pero nada más.

Una alumna de primer año del Liceo N.º 69 dice:

Que no quiero venir, que no quiero venir, que no quiero venir. Vengo, pero vengo como obligada, como, no sé, como si fuera de otro



mundo [...]. Mirá que he discutido con mi madre varias veces por lo mismo, por el mismo tema: por el liceo, el liceo, el liceo. ¿Sabés cómo me tienen con el tema liceo? ¡Harta! Porque de verdad, firmé, que no quiero venir más al liceo [...]. La otra vez vine, fui hasta la puerta, esperé que mi amiga... entre y me fui. Porque no tenía... me sentía mal y ta, no quería entrar.

Una alumna desvinculada de tercer año del centro educativo N.º 41 manifiesta: «Porque yo perdí el año por faltas y... y... ya tenía muchas bajas porque ya... no tenía ganas de estudiar más. [...] No tenía ganas de ir al liceo. No tenía ganas de levantarme temprano. Y nada y ta... [...] ya me había aburrido de ir al liceo y todo... y ta, no quise ir más».

Una estudiante de primero del Liceo N.º 69 afirma: «Cuando faltó acá vengo y [sic] invento, como una excusa siempre. Pero... como es esto, me duele mentirles porque me llevo *rebién* con ellas. Pero, ta, no les voy a decir algo que a ellas no les importa. Tienen que preocuparse por lo de ellas, por el trabajo de ellas y no por mis cosas». Otro manifestó: «Me gustaba más el 59 porque era lejos. Me *rateaba* y mi madre no se daba cuenta... [Entre risas]. Acá me *rateo* y enseguida se entera».

«La mayoría de las veces faltaba a los escritos. Es que yo faltaba a clase y esa fecha casi siempre daban las fechas de los escritos y yo faltaba» (Alumno desvinculado del Liceo N.º 69).

«Entré en el 41, pero nunca fui [...]. No me gustaba el aspecto que tenía» (Alumno desvinculado del Liceo N.º 69).

Una madre agrega:

No, dejó, no quiso ir y no quiere ir, no quiere ir. Iba y volvía y así. Siempre empieza y después deja [...]. Ella quiere cambiar siempre: «Que no me gusta más. Que quiero hacer esto, que quiero hacer lo otro». Y al final nunca termina. Me hizo pagarle un tiempo computación y después ya no le gustó. No sé qué problema tiene que deja.



3.2. Pasaje de Primaria a Secundaria

El cambio entre Primaria y Secundaria es grande. En el primer año de Enseñanza Secundaria los estudiantes pasan por un período de adaptación al funcionamiento y a las normas de la institución. Una de las funcionarias de apoyo pedagógico del Liceo N.º 69 afirma:

[...] el primer año de liceo es pura y exclusivamente de adaptación. Es muy brusco el cambio que sufren y por eso pila de gente deja porque no soportan el paso de una maestra que te conoce, que es casi una segunda mamá, que está contigo, que te ayuda, a un profesor que viene, pone una nota y no está pensando en qué te pasa en tu casa [...]. La relación profesor-alumno se vuelve mucho más impersonal que con la maestra.

Un educando del Liceo N.º 69 manifiesta: «En la escuela si llegabas tarde no te ponían la falta. Acá, en el liceo, llegás 5 minutos tarde y ya tenés media falta».

El caso de Educación Física es particular ya que funciona en un horario distinto; en el 69, por la mañana. Los estudiantes declaran que les cuesta habituarse a concurrir a esta clase y luego al liceo: es normal que obtengan una falta en el transcurso de este día. Una funcionaria de apoyo pedagógico afirma: «A Gimnasia no vienen, es una lucha».

Las faltas constituyen un problema diario para un gran número de estudiantes y una preocupación latente para quien está en proceso de desvinculación. Al educando se le recuerda cada vez que concurre a clase el número de faltas incitándolo a cambiar su comportamiento, a «portarse bien» porque si no llevará la falta del día. Los liceales saben que las inasistencias existen, que son computadas y que puede ser motivo de falta: llegar tarde, faltar a una materia y quizás sentarse en el lugar equivocado. Se tienen en cuenta, son mencionadas, están presentes, preocupan y serán denominadas por los perjudicados como las culpables del abandono. En realidad esconden motivos más profundos.



3.3. La repetición estudiantil: ¿un problema de deseo?

Horrible. ¡Bah! Ves que todo el mundo pasa y vos te quedás ahí, ¿viste? No avanzás. Entonces te dicen: «¿En qué clase estás?». Y vos decís: «En primero». Ta, es horrible.
(Alumna residente en Casavalle desvinculada del Liceo N.º 13)

Los alumnos desvinculados del sistema durante el año lectivo y quienes no lograron resultados académicos aceptables repiten. ¿Retornarán al Ciclo Básico el año siguiente? Y de hacerlo: ¿cómo volverán?

El rendimiento académico de los adolescentes residentes en Casavalle fue apremiante para los actores educativos durante el 2008. En el Liceo N.º 69 hubo preocupación debido al bajo rendimiento general. La institución consideró positivo que parte de los estudiantes estuvieran identificados con la institución y se creyeran parte de ella. Sin embargo, esto no redundó en un mayor interés por el estudio y hubo un alto índice de repetición.

Tanto los adolescentes desvinculados –quienes dijeron estar arrepentidos de abandonar el Ciclo Básico y declaraban tener intenciones de volver o deseaban poder hacerlo– como sus familiares revelan la importancia del estudio, sobre todo vinculado con lo laboral: « [...] ahora para tener un trabajo bien, tenés que tener liceo y esas cosas» (estudiante desvinculada de segundo del Liceo N.º 69). Esta afirmación surgió en todas las entrevistas y discursos familiares. Sin embargo, las instituciones educativas perciben que el interés por que el hijo o hija asista está vinculado con un tema monetario. Así lo dice una funcionaria de apoyo pedagógico del Liceo N.º 41:

Porque en mi casa me dijeron que «tengo que venir al liceo para superarme, tengo que hacer el liceo para superarme». Vienen porque los obligan y por los beneficios sociales, entonces vienen tres días antes para ver la constancia. [...] Ellos saben que con ese papel la familia cobra asignación, o sea, mientras que figuren en lista saben que cobran.



Ahora bien, si los adolescentes y las familias perciben la importancia del aprendizaje: ¿por qué la mayoría de los jóvenes fracasa durante la instancia de aprendizaje? Según los profesores entrevistados, sucede por varios motivos, siendo el recalcado la falta de apoyo de las familias. Una funcionaria de apoyo pedagógico del Liceo N.º 41 expresa: «Para mí lo que falta es familia, que era lo que teníamos. O sea, es mucho más cómodo preocuparte por tener tus hijos en tu casa, que te hagan las tareas, cuiden tu casa y te hagan los mandados, a que vayan al liceo, hagan los deberes y pasen de año». Una docente del Liceo N.º 69 y una funcionaria jerárquica del centro N.º 57 expresan respectivamente: «Hay chiquilines que te vienen sin comer y tienen hambre. No tener alguien que los ayude en la casa. Ellos son los que tienen más conocimiento» y «Hay cosas que estamos flaqueando. El trabajo con la familia no lo tenemos. Hacemos talleres de padres y solo vienen los de los buenos alumnos. Con hogares complicados, acá tenemos que hacer milagros con los *gurises*».

Quizás, esperan la respuesta de una familia de clase media cuyos miembros han concurrido al liceo y saben a lo que se enfrentan sus hijos, pero en realidad, la parentela no ha pasado por la experiencia liceal. ¿Existirá comprensión entre ambos discursos? En el caso analizado, las familias viven en condiciones socioeconómicas desfavorables por lo que en muchos casos necesitan y esperan que sus hijos adolescentes colaboren con los ingresos o tareas necesarias del hogar.

En todos los ejemplos hay preocupación familiar por la educación y un interés para que sus hijos los superen; importa lo educativo y lo laboral. Afirman que los mandan a estudiar, pero siempre parece primar la idea de que eso debe propiciar algún tipo de retorno a corto plazo. En la mayoría, la ida al centro educativo presentaba alguna problemática, la familia promovería un cambio hacia algo más útil en el corto y mediano plazo.¹ Marrero (2003: 2-3) recalca un predominio de:

[...] «estrategias educativas de corto plazo» en las clases más pobres; no como una simple cuestión de «libre preferencia» o «gusto» por estudios de más corta duración, sino por la doble acción de las



constricciones estructurales que fuerzan hacia una inserción más temprana y menos ventajosa en el mercado de trabajo [...].

Los familiares no han concurrido al liceo por lo que, generalmente, no comprenden lo que ser estudiante liceal implica y no podrán ayudar a sus hijos dado que existen otras preocupaciones básicas en cuanto a cómo afrontar la subsistencia de la familia. Por más que el ideal fuera que las familias colaboraran, el incitarlo o incluso el verlo como un problema podría finalmente favorecer la desvinculación del adolescente y la reproducción de la situación vivida por los padres.

Los familiares entrevistados mostraban incompreensión de los problemas vividos por los hijos y manifestaban incapacidad de ayudarlos. La madre de una alumna desvinculada del Liceo N.º 57 declara:

Ella arrancó bien, iba bien, pero después, a las semanas empezó a llorar y a llorar y que no quería ir y no había caso. No hubo problemas con ningún compañero, que la discriminaran con ningún profesor, ni nada; nada. [...] Siempre pasó con sobresaliente, pero bueno, como lloraba y lloraba no me quedé y fui al liceo a hablar y me dijeron que el salto de la escuela al liceo es muy grande y no es fácil.

Luis Behares (2004), desde una perspectiva psicoanalítica y lingüística, muestra en la *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* cómo el acontecimiento didáctico ocurre de una forma subjetiva a partir del lenguaje. Las interacciones entre el docente y el estudiante en el aula conforman actos lingüísticos que permitirán los acontecimientos discursivos. Interactúan mediados por el saber. La *transposición didáctica* se da de forma única e inaprensible en cada sujeto según Yves Chevallard (1991). Dicha transposición está mediada por el *deseo de saber* y de acceder a un saber que el profesor posee. Sin embargo, el sujeto —que para Lacan está barrado en cuanto al acceso al objeto de deseo— siente angustia por acceder a ese objeto de deseo. Muestra la angustia que conlleva el acontecimiento didáctico. Si el acto educativo es angustiante: ¿qué es lo que provoca que el sujeto luche por ese deseo? ¿No es acaso la ilusión de poder alcanzarlo? ¿No está esa ilusión mediada por un objeto de deseo que implica,



según Lacan, lo real, lo imaginario y lo simbólico? El objeto forma parte de un simbólico entre los cuales están la cultura y el lenguaje. El deseo del saber que imparte Ciclo Básico en las clases medias y altas espera que los adolescentes culminen los tres años. No hay lugar para que los jóvenes se desvinculen del sistema educativo formal por lo que sienten una presión desde el simbólico que los obliga a enfrentar esa angustia y a acceder a esa sabiduría que el otro, la sociedad, les impone. En el caso de los adolescentes provenientes de contextos desfavorables, la idea de concreción del Ciclo Básico no está instaurada en el simbólico porque sus familiares no concurrieron a él. En el discurso, si bien comienza a haber un esbozo de su importancia, la desvinculación es probable. No existe violencia simbólica para permanecer en el centro educativo. Desde el punto de vista del imaginario, las clases medias y altas visualizan el saber impartido en el Ciclo Básico como necesario para obtener niveles aún más complejos y vinculados con ideales profesionales: una educación terciaria. En las clases más desposeídas, los ideales asociados con la cognición muchas veces están mediados por la idea de acceder a un conocimiento que se pueda poner en práctica rápidamente. Los ideales que el Ciclo Básico busca instaurar están lejos de las subjetividades de los adolescentes residentes en Casavalle. Quizás su deseo no esté puesto en la adquisición de los aprendizajes que se imparten y de estarlo, conlleva esfuerzos que algunos sienten que no les repercutirá en la concreción de su ideal. Uno de los alumnos desvinculados de segundo año del Liceo N.º 69 manifestaba: «La UTU porque tenés un oficio, o sea, lo aprendés, en dos años ya [...] lo sabés bien. Al contrario, en el liceo tenés que hacer [...], tenés que estudiar una carrera [...] por ejemplo, para ser profesor tenés que hacer los seis años y después seis años más por ahí».

Existiría un divorcio entre sus deseos inmediatos y lo que el Ciclo Básico ofrece; entre lo que la *doxa* familiar y del entorno sugiere y lo que el saber sabio –la *episteme* proveniente de las jerarquías educativas– busca.

«Se les exigen determinadas cosas que los chiquilines no pueden o no quieren acatar, no es interés de ellos», afirmaba una de las inte-



grantes del equipo multidisciplinario del Liceo N.º 57. Los estudiantes provenientes de los hogares desfavorecidos prefieren cursos cortos de instituciones como las aulas pedagógicas del INAU, CECAP y UTU que les permitirán acceder al mercado laboral en un corto plazo tornándose productivos para su familia o para ellos.²

El éxito o fracaso inmediato es gratificante o frustrante para los alumnos. Una profesora del Liceo N.º 69 expone:

Si vas a tu casa y no tenés alguien que te marque el rumbo... o... para mí el problema serio acá es la falta de éxito inmediato. Viste cuando vos hacés algo bien y te premian, ¿entendés? Imaginate hacer algo bien y no tenés a nadie a quien contarle o nadie que te preste atención directamente.

Un miembro del equipo multidisciplinario del centro N.º 57 revela: «Me acordé de un chico, [que decía]: «¿Sabés qué pasa? Desde que empezó el año no me saqué un puto 6». Con una bronca. Yo no sé cuánto más lo vamos a *bancar* acá si le seguimos poniendo 4, 5. Como él, la gran mayoría. ¿Con qué remontas a ese chiquilín?».

En las instituciones educativas emergen los problemas, existe preocupación y se buscan alternativas tal como lo hace un profesor del Liceo N.º 69:

Acá venís a hacer un montón de cosas más. De [sic] las cuales podés estar preparado o no, pero sabés que venís a enfrentarlas. Que no te preparan ni en el ipa ni en cualquier liceo convencional. ¿No? [...] Que los chiquilines se sientan seducidos por la materia, buscarle la vuelta para que les guste. Obvio que a veces una ecuación: ¿cómo hacés? Pero bueno, al menos yo hablo desde mi materia.

Un miembro del equipo multidisciplinario del PIU del Liceo N.º 69 expone:

En general, está la dificultad del rendimiento en sentir que no pueden [...]. Nosotros encontramos que los docentes, realmente, no tienen como herramientas para trabajar con estas poblaciones [...]. [Los docentes manifiestan que los alumnos] no aprenden, que no saben,



que vienen de la escuela con... este..., con muchos puntos flojos, ¿no? Que de hecho creo que es bastante real, hay gurises que tiene muchas dificultades en la escritura, en cuestiones básicas. En Matemática, para sumar, para hacer operaciones básicas, ¿no? Que se supone que bueno, que son cosas que en la escuela tenían que... tenerlas como adquiridas. De repente se aprecia mucho el divorcio, la separación, la brecha que hay entre la escuela y el liceo. [...] Se encuentran los docentes como muy desmotivados, a veces el único recurso que encuentran es bajar el nivel. [...] [Entonces intentamos] pensar y ver las prácticas y aprender de las prácticas que son efectivas. Y tratar de difundir eso y tratar de motivarlos.

La repetición y la desvinculación estudiantil tienen alta proporción en el Ciclo Básico de Secundaria. La preocupación por el tema es germen de cambio a través de la incorporación de un equipo multidisciplinario. Los alumnos de contextos desfavorables deben contar con buenos docentes. Un buen educador «... puede contrabalancear sustancialmente y hasta eliminar la desventaja de un origen socioeconómico desfavorecido» (cit. en Caillods, 2008: 156).

CUADRO 3.
Principales factores de desvinculación educativa

FACTOR	MOTIVOS GENERADORES DEL FACTOR
Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> — Pasaje de la escuela al liceo. — Desvinculación educativa por cierto período.
Rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> — Falta de <i>deseo del saber</i> del docente. — Falta de voluntad de acceder a ese saber docente. — Ausentismo. — Repetición
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> — Se fomenta inserción laboral temprana. — Problemas domésticos. — Cuidado de hermanos o de otros familiares. — Falta de apoyo e incomprensión. Secundaria no forma parte del universo simbólico.
Causante de violencia estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> — Recibe amonestaciones repetidamente. — Deja de concurrir voluntariamente o familiar no le permite asistir. — Miedo.
Receptor de violencia estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> — Deja de concurrir voluntariamente o familiar no le admite asistir.
Desinterés	<ul style="list-style-type: none"> — Falta de <i>deseo del saber</i> del docente. — Falta de motivación y sentido. — Falta de resultados en el corto plazo. — Falta de gratificaciones.
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> — Trabajar o comenzar a hacerlo. — Colaborar con tareas del hogar.

continúa en página siguiente ↓

(continuación del cuadro de página anterior)

FACTOR	MOTIVOS GENERADORES DEL FACTOR
Pareja	— Concubinato. — Embarazo.
Salud	— Enfermedad. — Consumo de psicofármacos.
Género (ser mujer o varón)	— Los varones se desvinculan antes que las mujeres. ⁴
Arbitrariedad institucional: asignación de turnos	— Alumnos de turnos vespertinos se desvinculan más que los de turnos matutinos.
Liceo al que se concurre	— Ciertos liceos tienen mayor índice de desvinculación.
Ausentismo (efecto emergente de los demás factores)	— Principal factor expresado.

Fuente: elaboración propia



Reflexiones finales

El número de adolescentes residentes en Casavalle desvinculados de la educación formal es abrumador. La educación es un derecho así que deberían transitar por ella para lograr mayores posibilidades de emancipación. Las familias de contextos socioeconómicos desfavorables dan cuenta de la necesidad de concluir el Ciclo Básico para acceder al mercado laboral, pero no parecen percibir que la educación signifique para los adolescentes un mejor puesto laboral. Terminar el Ciclo Básico conlleva esfuerzo y dedicación en un período concebido como largo para las necesidades acuciantes del presente.

Las familias y los adolescentes revelan la posibilidad de realizar estudios de corto plazo en diferentes instituciones. Muchas veces no cursan nada debido a factores interrelacionados: adaptativos, de rendimiento académico, familiares, laborales, motivacionales y de salud. La percepción que tienen los jóvenes del Ciclo Básico, en conjunto con el hecho de que la mayoría de los familiares no han concurrido a este, muestra que no existe una presión simbólica para culminarlo (como sí existe en las familias procedentes de otros estratos socioeconómicos). Ello facilita el proceso de desvinculación educativa con causas emergentes superficiales: inasistencias, muchas materias insuficientes, suspensiones, sacadas de clase y aburrimiento.

La mayoría de los adolescentes consultados manifestaron que se sentían cómodos dentro de las instituciones educativas y tenían un buen vínculo con sus agentes. Docentes, directores, adscriptos y estudiantes mostraron la importancia del liceo en la socialización ya que muchas veces los alumnos desvinculados retornan a la institución para pasar el tiempo fuera de clase con sus compañeros y demás actores.

Creemos que se deberían romper las fronteras educativas fomentando un deseo por el saber. El docente tendría que buscar formas alternativas y adecuadas a los intereses y necesidades. Quizás se podría propiciar un diálogo entre los saberes concebidos como más prácticos y los pensados como teóricos para que los alumnos no perciban un divorcio entre ellos y para que –al culminar el Ciclo Básico de Secundaria– adquieran nociones teóricas y prácticas fundamentales para la vida.



Notas

¹ El corto y el mediano plazo tienen un alcance y una significación distinta para familias provenientes de contextos socioeconómicos diferentes.

² Fraiman y Rossal (2009) señalan que los jóvenes desfavorecidos experimentan tempranamente las presiones de la vida adulta: las exigencias vinculadas a la provisión.

Una de las funcionarias de apoyo pedagógico del Liceo N.º 41 está de acuerdo al decir: «Un muchacho de 12 no es lo mismo que uno de 15, se aburre, y cómo hacés para que el tipo se entretenga si es un hombre. A los 16 años, en estos barrios, es un hombre».



Bibliografía

- AMARANTE, V. y otros (2005): «Desarrollo humano en Uruguay 2005. El Uruguay hacia una estrategia de desarrollo basada en el conocimiento», PNUD, Montevideo.
- ANEP: *Un nuevo contexto y nuevos desafíos para la universalización de Ciclo Básico, Info educar*, <<http://www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071106/infoeduca071102.html>>.
- AROCENA, Rodrigo (2007): <www.universia.edu.uy/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=4921> [2009].
- BEHARES, L. (dir. 2004): «Enseñanza-aprendizaje revistados. Un análisis de la «fantasía» didáctica», en *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo: Waslala, 11-30.
- CAILLODS, F. (2008): «La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados. ¿Cuál es el impacto de las políticas?», en E. Tenti Fanfani (comp.): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI, 145-172.
- CHEVALARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, [1998].
- COREA, C. e I. Lewkowicz (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- DE ARMAS, G. (2008): «Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia. Sustentabilidad social», ENIA, Montevideo: 2010-2030.
- DUSCHATZKY, S. y C. COREA (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, [2006].
- FILARDO, Verónica (2004): «Hacia la resignificación de Casavalle», CEPAL-IMM, Montevideo.
- FRAIMAN, R. y C. ROSSAL (2009): *Si tocás pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*, Montevideo: Apocalipta.
- KATZMAN, R. y F. RODRÍGUEZ (2007): «Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la encuesta nacional de hogares ampliada de 2006», PNUD-INE-UNFPA, Montevideo.
- MARRERO, A. (2003): *Representaciones juveniles sobre la relación educación-éxito académico-éxito laboral y su relación con la*



- procedencia familiar. ¿Hacia un nuevo imaginario uruguayo?*, en:
<www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculum/AMarrero/> [2009].
- (2004): «El futuro del país». La juventud uruguaya entre el fracaso escolar y el desempleo», del Proyecto de consultoría Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo e inserción social. Relevamientos por país, REDETIS, Buenos Aires.
- PNUD (2007/08): «Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático. Solidaridad en un mundo dividido», *Espacio Férrea, Universidad pública. Espazo comunitario*, <hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_sp_complete.pdf>.
- TERRA, J. P. y M. HOPENHAYM (1986): *La infancia en el Uruguay (1973-1984)*, Montevideo: Banda Oriental.





El objetivo de la colección *Avances de Investigación* es fortalecer la difusión del rico y valioso trabajo de investigación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Asimismo, estimular la discusión y el intercambio a partir de estos *pre-prints*, preservando la posibilidad de su publicación posterior, en revistas especializadas o en otros formatos y soportes.

La colección incluirá no sólo versiones finales e informes completos sino –como lo sugiere su propia denominación– avances parciales de procesos de investigación, incipientes o no.

Las versiones de *Avances de Investigación* estarán disponibles simultáneamente en soportes impreso y digital, pudiendo accederse a las versiones digitales de cada uno de los trabajos en el sitio web de FHCE.

La colección, continuadora de las ediciones de *Papeles de trabajo* y *Colección de estudiantes*, consiste en una serie de pre-publicaciones que integra (ahora en una única serie) trabajos seleccionados a partir de llamados específicos abiertos a estudiantes, egresados y docentes de la FHCE.

Departamento de Publicaciones
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

