

Universidad de la República
Facultad de Psicología

Pre-Proyecto de Tesis
Trabajo Final de Grado

La Naturalización del Fracaso
Escolar en Adolescentes y Jóvenes
desvinculados de la educación
media.

Montevideo

30 de Julio 2014

Tutora: Mabela Ruiz Barbot

Estudiante: Lucía Gamboa Piquinela

4.282.614-1

RESUMEN

El presente proyecto busca comprender la naturalización del fracaso escolar como fracaso individual de los adolescentes y jóvenes que se han desvinculado de la educación media formal.

La relevancia de la temática a abordar surge de la preocupación académica y de la agenda política, por los altos porcentajes de deserción de la educación media, que sitúan a Uruguay entre los países de mayor porcentaje en América Latina, según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del 2008. A ello se suma que un significativo número de estos adolescentes y jóvenes, se auto-responsabilizan de tal hecho, naturalizando el fracaso escolar como fracaso personal.

En este sentido, esta investigación busca comprender las prácticas y discursos de la institución educativa que han contribuido a la naturalización del fracaso escolar como fracaso personal de adolescentes y jóvenes de la educación media pública en Montevideo. Metodológicamente, se trabajará a partir del método biográfico, abarcando los acontecimientos y experiencias que han marcado las trayectorias educativas de varones y mujeres entre 20 a 29 años de edad, de hogares de ingresos medios y bajos.

Se espera contribuir a la producción de conocimiento como aporte para el diseño y desarrollo de políticas públicas y proyectos de intervención acordes a las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes.

PALABRAS CLAVES

NATURALIZACIÓN - FRACASO ESCOLAR - INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNDAMENTACIÓN, PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente proyecto busca comprender la naturalización del fracaso escolar como fracaso individual de los jóvenes uruguayos que se han desvinculado de la educación formal.

En Uruguay, el sistema educativo propone el libre acceso a todos los ciudadanos del país a la educación, estableciendo el acceso gratuito y obligatorio donde el Estado es el garante del mismo para todos los sujetos de derecho. Así mismo, se produce una significativa desvinculación de adolescentes y jóvenes de la educación media. Filardo, V; Cabrera, M y Aguiar, S (2010), plantean que las altas tasas de deserción en la educación media sitúan a Uruguay entre los peores lugares de América Latina, haciendo que la situación se coloque como urgente a atender en materia de políticas educativas.

Según datos de la segunda Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (en adelante ENAJ) efectuada en 2008, (desde el programa Infamilia perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social junto al Instituto Nacional de la Juventud).

El 48.0 % de los jóvenes entre 20 y 24 años y el 57,8 % entre 25 y 29 años declara haber abandonado sus estudios, habiendo iniciado la educación media.

Filardo, et.al (2010), plantean que si bien en la mayoría de los países de la región el ciclo básico de educación media es obligatorio, la falta, la mala calidad o la inadecuación de la oferta educativa, el rezago escolar y las necesidades de incorporarse al mundo del trabajo son factores que atentan contra la permanencia escolar de los jóvenes de más bajos ingresos. Reiteradamente los jóvenes más pobres no terminan sus estudios básicos y se incorporan al mercado de trabajo a actividades por cuenta propia o de carácter familiar de manera precaria sin acceso a los sistemas de protección social, lo que refuerza su condición de pobreza o vulnerabilidad, aumentando las dificultades de desarrollo de competencias más especializadas.

Se evidenciaría así un sistema educativo que no logra revertir dichas condiciones ni posibilitar logros educativos que tiendan a modificarlas.

El 32,9 % de los adolescentes y jóvenes, según ENAJ (2008), dice haber dejado los estudios por comenzar a trabajar y esto tiene mayor incidencia sobre el sexo, ya que son más los varones que las mujeres. Por tanto, parecería que se desvinculan una gran cantidad de jóvenes varones de la educación formal para incorporarse al mercado de trabajo.

Pero también y en términos de enseñanza y aprendizajes, los adolescentes y jóvenes plantean que se desvinculan de la educación media a causa de la falta de interés en las temáticas planteadas o consideran muy difícil poder cumplir académicamente con lo que se requiere. Así, la mayoría

(69%) de los adolescentes y jóvenes, consultados en dicha encuesta, se auto-responsabilizan de los malos resultados en sus estudios. La ENAJ (2008), en su segundo informe, en relación a la desvinculación, expresa, dentro de los motivos principales se encuentran el mal rendimiento, las inasistencias y el desinterés que se traduce en estudio **insuficiente o nulo**. La respuesta “no entendía” recoge el 7%. Representan un 3% quienes colocan razones institucionales entre las que se encuentran referencias a los docentes (tanto sea porque no enseñaban bien, o porque no se preocupaban lo suficiente). Trabajar fue el motivo que atribuye el 9% de los entrevistados, entre otros. Suman más del **69% los sujetos que se atribuyen la responsabilidad (a partir de su propia capacidad, actitud o comportamiento) de haber repetido o haberse desvinculado de la educación media.**

Interesa al presente proyecto comprender, entonces, por qué los adolescentes y jóvenes se auto-responsabilizan del fracaso escolar. Es así que surgen las siguientes interrogantes:

-¿Qué acontecimientos institucionales han vivido los adolescentes y jóvenes para auto-responsabilizarse de su fracaso escolar?

-¿Qué prácticas y discursos de la institución educativa favorecen la naturalización del fracaso escolar como fracaso del adolescente o joven?

-¿Qué representaciones en torno a su historia educativa se construyen en el vínculo institución-estudiante para que el estudiante las incorpore como propias?

Se hace necesario aportar a la comprensión de estos acontecimientos, intentando develar prácticas institucionales que producen la auto-responsabilización de su desvinculación de la educación media pública, operando así la naturalización del fracaso escolar como fracaso del estudiante.

De esta manera se estaría aportando conocimiento de un fenómeno escasamente abordado en nuestro país, contribuyendo a las políticas educativas y fundamentalmente, al Plan Nacional de Juventudes 2011-2015, realizado por la Comisión de Juventud del Comité de coordinación estratégica de infancia, adolescencia y juventud - Consejo Nacional de políticas sociales, que busca en coordinación con muy variadas instituciones y organismos públicos, delinear soluciones y estrategias de amparo a los jóvenes uruguayos.

OBJETIVOS

General:

- Comprender las prácticas y discursos de la institución educativa que favorecen la naturalización del fracaso escolar en adolescentes y jóvenes desvinculados de la educación media pública en Montevideo.

Específicos:

- Identificar en la biografía de los adolescentes y jóvenes las representaciones que dan cuenta de la auto-responsabilización ante el fracaso escolar.
- Analizar los acontecimientos vividos por los adolescentes y jóvenes en la institución educativa que han contribuido a la naturalización del fracaso escolar como fracaso personal.

ANTECEDENTES

Como antecedentes recientes ubicamos los trabajos realizados por; *Pérez, C. y Morales, S. (2012) El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas.*

Por un lado realizan un diagnóstico de la situación de fracaso escolar, en España, a través de un análisis comparado, con el fin de contextualizarlo dentro de la situación europea en general y luego un análisis dentro de las Comunidades Autónomas, con el fin de arrojar luz sobre las diferencias entre dichas comunidades.

En el estudio, las autoras realizan una definición y problematización del concepto de fracaso escolar, planteando que el mismo alude a múltiples definiciones y formas de medición tanto en el ámbito internacional, como en su país. Dicho concepto, dicen, se utiliza siempre de forma genérica, englobando un conjunto de situaciones complejas para arribar a que el estudiante no consigue los objetivos mínimos requeridos y no logra concluir sus estudios. Siendo que cuando el alumno fracasa lo hacen también el sistema educativo y aquellas instituciones responsables, familia, escuela, organizaciones en general vinculadas y comprometidas en la relación fracaso escolar-estudiante.

Las autoras, toman a Carabaña (2003, p.17), que señala la ambigüedad del concepto y lo separa en **fracaso escolar subjetivo y objetivo**. El fracaso escolar subjetivo, es un término pedagógico y se refiere a que fracasa aquel que no llega a donde podría llegar. Mientras que el fracaso escolar

objetivo indica que fracasa quién no llega a los mínimos requeridos, a la norma esperada. Señalan que las importantes dificultades para medir el fracaso subjetivo hacen que los indicadores y las estadísticas se refieran unánimemente al fracaso escolar objetivo.

Pensar el fracaso desde estas dos vertientes supone cuestionarse acerca de por qué el estudiante no llega a donde podría llegar, cuáles son sus obstáculos y facilitadores y quiénes intervienen en dicho proceso. Como en líneas anteriores se ha dicho, se suele pensar al fracaso escolar desde su vertiente objetiva. Desde esta dimensión el fracaso suele explicarse, de modo reduccionista, fracasa aquel que no llega a los mínimos requeridos, determinados por los programas educativos.

Martinez-Otero, V.(2009), trabaja sobre esta línea de análisis y plantea que el “fracaso escolar” es un concepto polimorfo, en el que tienen responsabilidad todos los implicados, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores y los legisladores y por tanto, dice es un “fracaso social”, porque de una manera u otra la “disfuncionalidad” afecta al conjunto de la sociedad.

Propone la siguiente crítica:

Tradicionalmente, se ha entendido que: “Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.”(2009, p.13).

De este modo, la insuficiencia en los resultados alude a un malogro de lo que se espera en el rendimiento, entonces se produce un desajuste académico entre el resultado alcanzado y el deseado. Se entiende así a la formación sólo como rendimiento académico, cuando se la tendría que valorar como desarrollo personal, intelectual y también ético, afectivo y social. Si no fuese así, se pregunta el autor; “¿Cómo puede considerarse exitoso al alumno que, a despecho de las elevadas calificaciones obtenidas, es sistemáticamente irrespetuoso y no acredita suficiente competencia cívica?”(2009, p.13).

El rendimiento puede ser *objetivado*, el éxito o fracaso escolar, puede presentar una dimensión subjetiva, por ejemplo, un alumno puede sentirse fracasado si solo obtiene una nota mínima de aprobación y no alcanza el excelente. Existiría también una dimensión externa u objetivada que es la que está establecida por lo que él llama la Administración, ya que es está la que establece quien promueve o no.

A estas distinciones, el autor agrega que existe un fracaso “**aparente**” y un fracaso “**real**”.

El fracaso aparente, dice, sería un fracaso transitorio, donde por ejemplo un alumno que por cambiar de residencia o atravesar por una enfermedad, etc., experimenta un descenso significativo, aunque puntual, en su rendimiento, que irá regularizando a medida que se normaliza la situación. En cambio, el fracaso “real” es persistente, atribuible a factores muy arraigados que lastran la trayectoria académica del alumno.

El autor cuestiona los modos de evaluar el rendimiento escolar y plantea que analizar el

rendimiento escolar tiene que estar al servicio de la mejora de la educación y para esto se tienen que tomar en cuenta numerosos aspectos humanos y sociales que sobrepasan por completo la mera calificación académica que se ha vinculado por tanto tiempo a una supuesta competencia intelectual. Durante mucho tiempo se ha apelado a explicar las razones del fracaso a que los alumnos poseen características deficitarias como las tradicionales dificultades de aprendizaje y se ha masificado esta “condición”, esto no implica que haya alumnos que porten trastornos severos ni que requieran otros tipos de atención, pero sí que se ha ido construyendo y adjudicando el fracaso al alumno, es decir como único “responsable”, como aquel que no posee las competencias intelectuales, emocionales, físicas etc. para aprender.

Fracaso escolar, como se ha visto es un término utilizado para referir a múltiples aspectos de la problemática abarcando dimensiones que suelen centrar la atención en un solo aspecto del mismo: el estudiante. Siguiendo a **Baquero (2006)**, en relación al fracaso escolar plantea que suele centrarse el término fracaso en el alumno, como el que abandona, fracasa, no cumple con los objetivos requeridos, cuando el fracaso es siempre de la escuela. Habría una suerte, dice, de generalización del fracaso escolar masivo como la sumatoria de fracasos individuales, individualizando, atomizando el fracaso en el estudiante. De este modo se pierden y reducen las múltiples dimensiones que se despliegan cuando un estudiante se desvincula de la institución educativa. Por tanto, para referirme a la ruptura en el vínculo estudiante-institución educativa utilizaré el término; desvinculación, ya que lo que se rompe es el vínculo entre estos, exonerando de responsabilidad al estudiante, proponiendo pensar en términos de relación.

Es así que se hace necesario mirar desde otras perspectivas el fracaso escolar, una mirada que no se centre en el rendimiento del alumno sino en la complejidad de la temática que involucra acontecimientos vividos por los estudiantes en la institución educativa. Acontecimientos que son prácticas institucionales y de enseñanza.

En este sentido, a nivel nacional, Kachinovsky, A. (2012), realiza un recorrido sobre algunos conceptos en relación a la institución educativa, con el fin de pensar como se ha constituido y desarrollado la misma y que relaciones se establecen entre la institución y el fracaso escolar. Propone algunas ideas para pensar, desde la psicología, las lógicas institucionales que favorecen procesos de expulsión de los estudiantes y la desarticulación de aquellas prácticas que no dejan lugar a los afectos, lo placentero, lo creativo, lo cooperativo.

MARCO REFERENCIAL

El marco referencial se desarrollara sobre determinadas líneas teóricas que buscarán construir herramientas para pensar, analizar y comprender la naturalización del fracaso escolar en adolescentes y jóvenes a partir de la información que se recopile en el campo.

Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, M. 1985, p. 85)

Según la ENAJ (2008), los niveles educativos aprobados por los adolescentes y jóvenes (según tramos educativos) establece que; el desempeño académico es sustantivamente distinto según el sexo, **alcanzando las mujeres niveles educativos superiores en todos los tramos educativos**. Es así que entre los 12 a 14 años ingreso a primer ciclo un 53,6 % y un 43,8 % de los varones. Entre los 15 a 19, supero primer ciclo, el 45,5% de las mujeres y un 37.3 % de los varones y de 20 a 24 años supero segundo ciclo o está cursando el 43,0 % de las mujeres y el 32,2 % varones. De 25 a 29 años termino el segundo ciclo 42,4 % y el 30.7%, respectivamente. De estos datos se pueden extraer que entre los 20 a 29 años no ha culminado o se ha desvinculado de la institución educativa un significativo porcentaje de jóvenes A su vez parecería que **en el campo educativo serían los hombres quienes estarían atravesando dificultades para avanzar fluidamente por los tramos educativos** esperados en la educación formal en relación a las mujeres.

Si bien, según los datos extraídos en 1990 en relación a los de 2008, la asistencia a los establecimientos educativos aumento del 30,6% a un 44,7 % respectivamente.

Sin perjuicio de este avance el 3,9 % entre 12 a 14 años declararon no asistir a ningún centro educativo formal y el 26,8 % entre 15 a 19 años, el 60,3 % entre 20 a 24 años y el 81,1 % entre 25 a 29 respectivamente.

Por tanto, se puede inferir que en los últimos tramos es cuando se ve más marcada la desvinculación a la educación formal siendo éste un momento clave, ya que constituye dicho **tramo el pasaje de la adolescencia a la juventud**.

A su vez, hay una diferencia muy marcada según los terciles de ingreso, por ejemplo, en el tramo de 25 a 29 años continúan sus estudios un 31,5 % del tercil de ingresos altos, mientras que en el tercil de ingresos inferior lo hace un 4,7 %.

Esta cifra denota que los jóvenes que encuentran en los **terciles de ingresos más bajos, son los**

más expuestos a desvincularse de la institución educativa. Según Filardo et al.(2010), serían los jóvenes más pobres quienes no terminan sus estudios básicos, incorporándose o no al mercado de trabajo, viviendo de manera precaria en familias de bajos ingresos y sin acceso a los sistemas de protección social. Estas son todas dimensiones que refuerzan y reproducen sus condiciones de vida.

El que abandona, no cumple con los objetivos requeridos por la institución, sería el que fracasa, pero siguiendo a **Baquero(2006)** y como se dijera líneas arriba, el fracaso es siempre de la escuela.

El autor describe tres tipos de posiciones que suelen atribuirse al fracaso escolar masivo.

- Centradas en el alumno: se adjudican las razones del fracaso a aspectos que hacen al alumno como cuestiones ligadas a su inteligencia, maduración y/o desarrollo psicológico. (Dificultades de aprendizaje, momento evolutivo, género, problemas de conducta).
- En las condiciones sociales y familiares del alumno; se centra la explicación en las condiciones de vida de los alumnos y su familia, por lo general en las clases populares. (Nivel de ingresos, conflictiva).
- En la relación entre el alumno y la escuela. Se trata de posiciones que buscan atrapar el problema en la interacción de las características de los alumnos y de las prácticas escolares.(Alumnos violentos, desinteresados de la propuesta educativa, la familia no contribuye, calificaciones y clasificaciones - normalización escolar).

Baquero (2006), plantea que es imprescindible distinguir entre la constatación de ciertas relaciones o fenómenos y la manera en que signifiquemos o intentemos explicar estas relaciones. Pone como ejemplo, el hecho de que el fracaso escolar masivo impacta de manera diferencial sobre los alumnos de sectores populares. Siendo éste un fenómeno que suele quedar atrapado muchas veces por la constatación de la relación pobreza-fracaso escolar, como si esta relación llevara en sí misma las razones que la explican. Aun sabiendo, dice, que no todos los sujetos de sectores populares fracasan y que los sujetos de otros sectores, más favorecidos, están bastante lejos de poseer una escolaridad exitosa.

Baquero (2006), explica que se suele enfocar el problema o buscar la solución “haciéndose cargo” de la situación social o económica de los sujetos y del carácter social del problema del fracaso escolar pero no aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma.

Ya que “lo social” está analizado como un factor externo al proceso de aprendizaje escolar, que lo afecta como una condición de contorno, como una variable ajena.

Cuando en realidad, dice Baquero, “la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política.”(2006, p.19)

Sobre la naturalización del espacio escolar, dice, que existe una percepción de que el espacio escolar es una suerte de espacio natural para producir desarrollos y aprendizajes en los sujetos. Que se ha naturalizado el hecho de que es en este espacio único donde esto es posible, espacio único, sin historia, “natural”. Las propias lógicas de la escuela, plantea Baquero (2006) se perciben como productos deshistorizados, como si no se tratara de construcciones contingentes, políticamente decididas. La escuela en la modernidad adoptó formas de organización precisas y eficaces, nada inocuas a los fines de producir - o colaborar en la producción de - cursos específicos del desarrollo de los sujetos, de formas específicas de vivir la niñez, de producir aprendizajes, etc. Este ideal normativo se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el que se juzga, evalúa, mide y compara a los sujetos.

Siguiendo esta línea reflexiva, **Fernández, A.M. (1999)**, realiza un análisis de lo que ella denomina las instituciones estalladas aquellas donde se produjo, dice, un vaciamiento de sentido de las instituciones: escuela, familia, Estado, por citar algunas. Desarrolla que la relación estudiante-institución educativa está atravesando un cambio en la formas de significar la institución por parte de los sujetos. Donde quizás lo que esté pasando es que se esté instituyendo otra idea de la autonomía personal, otra idea de la libertad individual, más psicológica-privada que pública-política. La autora, plantea que en los primeros tiempos de la modernidad se instituyó una moral republicana laica donde el cumplimiento del deber, la austeridad, organizaban normativas disciplinarias que garantizaban el cumplimiento de los reglamentos de las instituciones públicas y sostenían el disciplinamiento de la vida privada. Esta normalización-normatización, es la que plantea Baquero que se naturaliza en el espacio escolar.

Foucault, plantea que la normalización, es una producción de lo real, a través de estrategias de relaciones de poder. Las relaciones de poder se ejercen a través de lo que él denomina: los dispositivos. Estos son el conjunto heterogéneo de discursos, instituciones (*escolares*), leyes (*obligatoriedad*), medidas administrativas (*calificación*), lo dicho y no-dicho, son elementos de la red, dice el autor, que establecen el dispositivo. Éste siempre tiene una función estratégica en relación a las relaciones de poder. Los juegos de verdad (conjunto de reglas de producción de verdad) y las relaciones de poder mantienen una relación. El dispositivo escuela a través de sus enunciados de verdad, dice, lo que hay que hacer, transmite saberes, comunica técnicas. Como dispositivo de disciplinamiento y control rige: qué deben aprender, de qué forma lo deben expresar, cómo deben vestir, cómo comportarse, a qué hora asistir. Como dispositivo de selección: califica, normaliza, estigmatiza, margina, clasifica. Por tanto, la institución escuela es un instrumento de dominación como productor de subjetividad, estableciendo criterios de saber, verdad y poder.

De este modo el espacio escolar es inevitablemente un espacio que promueve formas de desarrollo y aprendizaje particulares a cada momento histórico-social y adscrito a una relación de poder-saber.

El presente, entonces busca comprender como este espacio escolar opera desde su historia, con discursos y prácticas institucionales normalizadoras que son productoras de subjetividad en adolescentes y jóvenes. Es decir que a través de sus criterios de normalización y sus discursos portadores de verdad, juzga, evalúa reteniendo a unos y expulsando a otros. Estos serían quienes se desvinculan de la institución escolar y al hacerlo se estarían auto - responsabilizando del fracaso escolar. Por tanto, se hace necesario pensar cómo opera este proceso de naturalización en los jóvenes, intentando a través de su palabra, su enunciación, ir arrojando luz sobre aquello que se presenta como legitimado. Hacerlo mover, quebrarlo, nombrarlo, sacudirlo, cuestionarlo para de-construir y construir, con otras líneas, con otros sentidos. Lo que Bourdieu llama "nominar". Nominar, es un acto político, es poner nombre a aquello legitimado, normatizado, enquistado, crea posibilidades, potencialidades y nuevas representaciones sobre el fracaso.

Tomando a Bourdieu desde su teoría y articulando con lo que propone Baquero (2006) sobre las tres posiciones que se le suelen atribuir al fracaso escolar se propone pensar cómo opera la naturalización. Qué acontecimientos y/o prácticas institucionales estarían operando como productoras de verdad y saber para que estos adolescentes y jóvenes se auto-responsabilicen de su desvinculación de la educación media.

Bourdieu habla de las disposiciones o *habitus* y expresa que estos son sistemas de normas que están profundamente interiorizadas en cada sujeto, donde rigen total y sistemáticamente las relaciones entre el sujeto y sus disposiciones (*habitus*) siendo reflejo de su posición social.

“Esta fórmula enuncia la primera condición del análisis de la relación entre las *posiciones sociales* (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las *tomas de posición*, las elecciones operadas en los dominios más diferentes de la práctica (...) por los agentes sociales.”(2008.p.31).

Por tanto, el *habitus* es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, son las disposiciones internalizadas por un sujeto que lo hacen reproducir su propio enclausamiento. Las disposiciones operan reproduciendo maneras de ver, pensar, sentir, actuar, propias a un sector social que se especifica en la cultura. La institución escolar estaría estructurando las estructuras estructuradas (las disposiciones o *habitus*) y estructurantes (su toma de posición) en el estudiante.

Para Bourdieu, la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social.

Bourdieu y Passeron (2009), plantean que el espacio escolar se aprecia y percibe como lugar

“natural”, donde a su vez con mayor arbitrariedad se manifiesta la violencia simbólica mediante la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas.

El espacio escolar va definiendo y reproduciendo disposiciones que el sujeto irá internalizando, ciertos discursos, palabras, enunciados, lo que se dice de uno, lo que se dice de otro, la relación que los distintos actores educativos establecen con él, que lo irán enclasando. Así los distintos actores reproducen estas disposiciones en sus formas de sentir y de actuar, se nominan e inscriben en determinados registros, prácticas, enunciados y discursos. Enunciados centrados en el estudiante, tales como: “no puede aprender”, “tiene dificultades de aprendizaje”, “no es inteligente”. Enunciados centrados en su contexto: “viene de familia pobre”, “tienen problemas familiares”, “la familia no lo apoya”. Enunciados centrados en la relación del estudiante con el espacio escolar: “son violentos”, “no les interesa la propuesta”, “están en otra cosa”. Estos enunciados se vuelven disposiciones y apreciaciones personales, que se van transformando del **es al soy**.

Es así que el presente se propone comprender si estos discursos se han fijado, enquistado o cómo han operado en los adolescentes y jóvenes que se han desvinculado de la institución educativa y si el que se auto-responsabilicen, responde a que han ido naturalizando e incorporado ciertos discursos, miradas y prácticas que los han enclasado en este lugar.

En el entendido, siguiendo a de Gaulejac (1992), que identificar determinismos permite comprender “lo que es”, los modos en que los individuos “eligen” condicionados por su historia (social, económica, familiar, educativa, etc.), comprenderlo le permitiría al joven situarse en su historia y a la vez producirla, reescribirla, actuar sobre la misma, auto-construirse como *su* sujeto. Le abriría la posibilidad de abandonar habitus impropios y adquirir otros para enfrentar nuevas situaciones. Esto constituye, al decir del autor, la función de historicidad, historia no como marca de un tiempo pasado sino como aquello que viene. Lo que tiene historia puede al mismo tiempo hacer una, sujeto en movimiento dialéctico entre lo que es y lo que se vuelve.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se optara por abordar el objeto de estudio mediante la metodología cualitativa, específicamente a través del método biográfico. A partir de la historia de vida se buscara recuperar las representaciones de los adolescentes y jóvenes en torno a la naturalización del fracaso escolar como fracaso personal, desde sus propias voces. Mediante el análisis de los acontecimientos y experiencias que han marcado su trayectoria educativa.

La historia de vida está focalizada en las experiencias personales, lo que incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos, de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o

indirectamente, e incluye su interpretación mediada por las experiencias posteriores. Representar, volver a presentar en otro tiempo. Desde aquí opera una re-construcción, una re-composición de lo vivido, un re-descubrir. Un proceso donde el sujeto va a reconocer y reapropiarse de la misma. Al mismo tiempo que puede tomar cierta distancia con ella, objetivarla con un alto componente de alegría y de dolor. Relatar la vida, consiste en dar sentido al pasado, al presente y a lo que éste contiene como proyecto.

Es así que la historia de vida nos acercará al conocimiento acerca de la relación entre sus formas de pensar, sentir y actuar de los jóvenes, hoy y las instituciones sociales, con sus imaginarios y representaciones que los han llevado a auto-responsabilizarse del fracaso escolar. Permite traducir sus acontecimientos en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social.

Selección de casos:

Como se viera en el presente: en el pasaje de la adolescencia a la juventud, los adolescentes y jóvenes que se encuentran en los terciles de ingreso más bajo y a su vez los varones, son los más expuestos a desvincularse de la institución educativa. En base a ello, se seleccionarán como casos: dos varones y una mujer. Un varón de hogar con ingreso medio, otro de hogar de ingreso bajo y una mujer de hogar de ingreso bajo, buscando de esta forma aproximarnos a las diferencias entre lo que les sucede a los varones y a las mujeres en la educación media así como poblaciones más propensas a desvincularse desde una perspectiva de género.

Técnicas a utilizar

La historia de vida se construirá a través de los relatos de los jóvenes seleccionados, mediante entrevistas abiertas o en profundidad, que se realizarán en más de una instancia (mínimo tres). Se buscará reconstruir la trayectoria educativa de los jóvenes, los acontecimientos vividos por ellos en la institución educativa que han marcado su recorrido. Específicamente visualizar prácticas y discursos institucionales, los hitos o acontecimientos que han marcado su experiencia educativa naturalizando el fracaso escolar como fracaso propio.

Complementariamente a la entrevista abierta, se aplicarán técnicas de expresión no verbal. Estas permiten registrar pistas que servirán de apoyo al análisis verbal. La expresión no verbal facilita la emergencia de lo imaginario, permite la aparición de contenidos latentes, así como las contradicciones vividas. Se re-construirán las trayectorias educativas en una línea de tiempo: los hitos y acontecimientos que los jóvenes consideren significativos en su recorrido por la institución, en tres "dimensiones", socio-familiar, personal e institucional (lo que pasaba en la institución).

Se utilizará también el collage o dibujo donde se pedirá que represente: *lo que la institución quería para él o ella*. Así como se recabará información secundaria como carnet de calificaciones escolares, cuadernos de clases e historia escolar.

El análisis se realizará desde una perspectiva psico-social intentando realizar un recorrido desde su mundo interno para llegar al entramado social e institucional que lo produjo.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más de las desigualdades de la educación. ¿Cuándo se dice y se repite que no hay más que el 6 por ciento de hijos obreros en la enseñanza superior, hay que sacar de esto la conclusión de que el medio estudiantil es un medio burgués? ¿O cuándo sustituimos el hecho por la protesta contra el hecho, acaso no nos esforzamos la mayor parte de las veces con éxito, por persuadirnos de que un grupo capaz de protestar contra su propio privilegio no es un grupo privilegiado? Bourdie, P y Passeron, J.C. (2009, p.13).

Investigar supone un trabajo cognitivo, comprender los procesos, construir hipótesis, etc., y un trabajo del investigador desde la implicación. Supone una distancia con el fin de objetivar la relación de los jóvenes con la institución educativa y a su vez su enraizamiento con la experiencia subjetiva del que investiga. Supone trabajar desde la familiarización y el distanciamiento.

Se abordará desde una postura abierta, abierta al encuentro y abierta a la reflexividad del investigador. Tomando estas dimensiones en cuenta para el análisis de la misma desde una perspectiva crítica para no caer en reduccionismos ni en discursos reproductores.

Investigar y trabajar con otros supone siempre una responsabilidad y un trabajo de cuidado por tanto se trabajará desde el anonimato y la confidencialidad.

CRONOGRAMA TENTATIVO

	Marzo Abril	Mayo Junio	Julio Agosto	Setiembre Octubre	Noviembre Diciembre	Marzo
Ajuste del marco teórico y metodológico						
Selección de casos						
Entrevistas en profundidad, trabajo con distintas técnicas, recolección de materiales biográficos						
Procesamiento y análisis de la información recopilada						
Redacción de Informe Final						
Difusión de resultados						

RESULTADOS ESPERADOS

En el marco del Trabajo Final de Grado, el presente Pre-Proyecto de Tesis de Posgrado forma parte del requerimiento académico para culminar mis estudios de grado y a su vez la posible continuidad como formación permanente.

Este proyecto pretende producir conocimiento como aporte para el diseño y desarrollo de políticas públicas y proyectos de intervención acordes a las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes. La comprensión de esta problemática propiciaría la implementación de estrategias psico-pedagógicas de intervención que contribuyan a pensar la relación estudiante-institución educativa y su posible transformación.

A su vez, se espera que las entrevistas permitan procesos reflexivos y una re-significación de la historia educativa en los jóvenes ya que la construcción de los relatos e historias de vida, como método biográfico, propicia efectos de intervención, una comprensión de los sucesos vividos en su pasaje por la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Santillana.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bourdieu, P y Passeron, J.C.(2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Carabaña, J. (2004). *Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: Datos y razones sobre el fracaso escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

De Gulejac, V.(1987). *La Névrose de classe -Trajectoire sociale et conflits d'identité*. París:Hommes&Groupes

Fernández, A. M y De Brasi, J.C. (comp).(1993). *Tiempo histórico y campo grupal: Masa, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A.M.(comp). (1999). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

Filardo, V; Cabrera, M y Aguiar, S (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008, Segundo Informe*. Montevideo: INFAMILIA-MIDES.

Foucault, M.(1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta

- Herrera, M. (2009). *El valor de la escuela y el fracaso escolar*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 253- 263.
- INFAMILIA-MIDES (2009). *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Informe Preliminar*. Montevideo: INFAMILIA-MIDES.
- Kachinovsky, A.(2012).*Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Bibliotecaplural.
- López, N. (2012). *Adolescentes en las aulas: la irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa*. Educación y Sociedad, 33(120), 869-889.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). *Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 39(1-2), 11-38.
- Pérez-Esparrells, C., Morales Sequera, S.(2012). *El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas*. Revista de Estudios Regionales, (94), 39-69.
- Plan Nacional de Juventudes 2011-2015. (2011). Comisión de Juventud del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud-Consejo Nacional de Políticas Sociales.
- Ruiz Barbot, M. y otros. (2012). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. Proyecto de Investigación e Inclusión Social aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas, Facultad de Psicología, UdelaR.
- Sautu, R.(comp). (2004). *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumière