



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

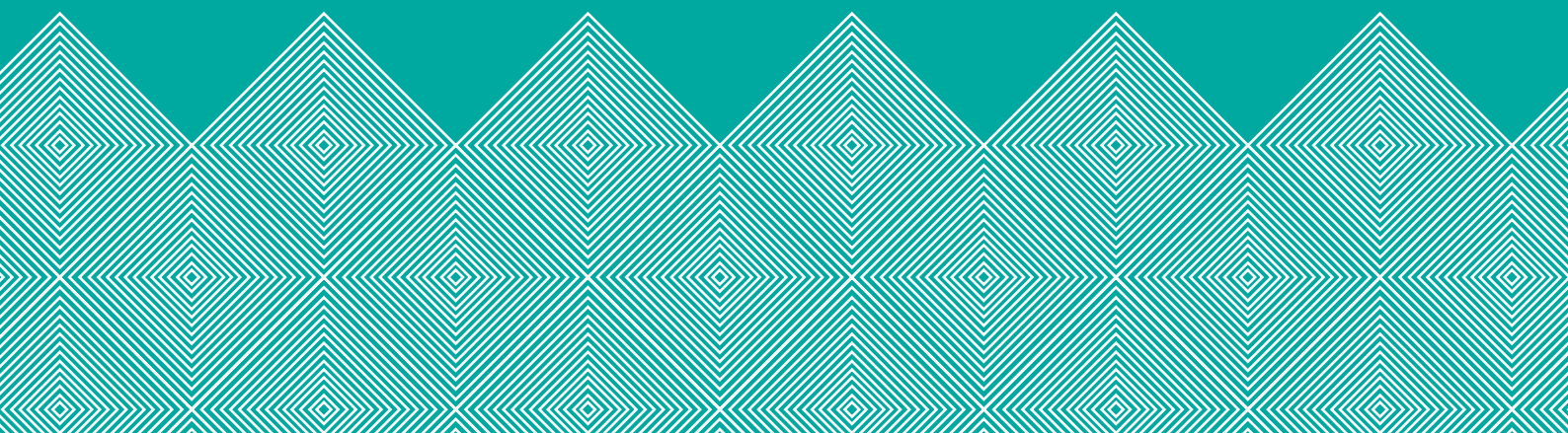
TRABAJO FINAL DE GRADO

Desencuentro de las
instituciones educativas
de enseñanza media con
las nuevas poblaciones de
adolescentes que ingresan
al sistema educativo
medio en Uruguay

Micaela Zurdo Durán /// 4.638.484-4
Tutor: Alejandro Raggio
Montevideo /// Febrero 2015

RESUMEN - PALABRAS CLAVE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA.....	5
1.1 Cambios culturales en Uruguay y América Latina en el correr de los siglos XX y XXI.....	5
1.2 Universalización y panorama general de la actualidad en la educación media.....	9
1.3 Problematizando: desde la historia al presente educativo de los nuevos escenarios.....	12
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA.....	17
2.1 Concepciones sobre adolescencia.....	18
2.2 Instituciones educativas y adolescencia.....	19
2.3 Abandono educativo de los adolescentes.....	25
2.3.1 Noción de desafiliación educativa.....	25
2.3.2 Impactos sociales y psicológicos.....	28
CAPÍTULO 3: INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	30
3.1 Influencia de la organización institucional en el abandono educativo.....	31
3.2 Posicionamiento de la institución, de los docentes y de los adolescentes frente a los nuevos escenarios educativos.....	34
3.2.1 Visión de los docentes.....	35
3.2.2 Visión de los adolescentes.....	36
3.3 Condiciones actuales del mandato social en las instituciones educativas.....	39
CONSIDERACIONES FINALES.....	40
Referencias bibliográficas.....	46



RESUMEN

El abandono educativo de adolescentes en educación media es un tema de actualidad que está constituido por variados componentes los cuales le proporcionan un carácter complejo. Además de estas características las cuales nos impulsaron a estudiarlo, apreciamos que los principales actores de dicho fenómeno, los adolescentes, muchas veces no son tenidos en cuenta a la hora de analizarlo. En tanto, en este trabajo se realizará una búsqueda bibliográfica teniendo como novedoso las concepciones de autores contemporáneos que promueven nuevos conceptos para definirlo. Dicho trabajo se divide en tres capítulos, el primero hace referencia a un recorrido histórico que brindará una contextualización socio-histórica sobre la educación y la actualidad de la enseñanza media en nuestro país y en América latina. En el segundo capítulo, se inicia un recorrido donde se trabaja la adolescencia conjuntamente con la educación media; los impactos sociales y psicológicos que provoca el abandono educativo en el proceso de socialización de los adolescentes. Por último, el tercer capítulo explicita las nuevas perspectivas que ponen énfasis en las organizaciones de las instituciones como posibles factores que influyen en la decisión de los adolescentes de abandonar el sistema educativo. Para finalizar este trabajo, se plasman determinadas consideraciones finales referentes a lo desarrollado durante todo el estudio y algunas líneas de análisis que aporten a la discusión de dicho fenómeno.

PALABRAS CLAVE

Abandono, enseñanza media, adolescencia

INTRODUCCION

El fenómeno de abandono educativo de adolescentes en enseñanza media es un tema de actualidad en nuestra sociedad, entendemos que el mismo tiene una compleja trama la cual lo caracteriza. El interés de este trabajo versa en poder distinguir que incidencia tiene el abandono educativo en el proceso de socialización adolescente y cuál es el rol que desempeñan las instituciones educativas en el mismo.

En primer término nos interesa establecer que el recorrido por la bibliografía consultada fue enfocado desde las nociones de autores contemporáneos (uruguayos, latinoamericanos e estadounidenses) que abordan el fenómeno desde una perspectiva psicosocial, con conceptos innovadores y flexibles a la hora de explicitar los factores del abandono educativo. Como segundo paso, es importante establecer la selección de la población que nos interesó estudiar, enfocándonos en la enseñanza media, sabemos que los principales protagonistas de este nivel y por lo tanto de dicho fenómeno son los adolescentes. Los datos obtenidos en diferentes estudios que abordan este fenómeno, en su mayoría, hacen culpables a los adolescentes que concurren a las instituciones educativas, sin tomar en cuenta las demás variables y componentes que lo integran. En la búsqueda realizada en este trabajo, constatamos que nos encontramos frente a desencuentros en las instituciones educativas de enseñanza media protagonizados, principalmente, por nuevas poblaciones de adolescentes que ingresan al sistema educativo y docentes con discursos, saberes, formas de enseñar y contenidos académicos que han perdido vigencia frente a nuevas realidades, donde predomina la vertiginosidad del cambio de los conocimientos. Esta constatación nos obliga a establecer que este desencuentro no es un privilegio de nuestra actualidad sino que siempre ha ocurrido, desde mucho tiempo atrás se ha lapidado a los jóvenes, cuestionado sus saberes y propuestas, negando la realidad de sus mundos y sus realidades adolescentes. Refiriéndonos a los docentes de educación media vemos que “se señala la dificultad de aceptación, por parte de un sector del profesorado, de que la realidad pueda ser interpretada desde la condición adolescente” (Hernández & Tort, 2009, p.6).

Las motivaciones primordiales de este trabajo fueron las críticas constantes de los medios de comunicación hacia el sistema educativo uruguayo, el alto índice de abandono en enseñanza media por parte de los adolescentes que involucra a toda la sociedad y que es un fenómeno que rige a la agenda social del gobierno actual como también de muchos países del mundo y de los organismos internacionales “por tanto, la deserción y todos los fenómenos asociados a ella, constituyen problemas que se vuelve muy relevante conocer y superar” (Aristimuño, 2009, p.182). En base a esto, nos motivó abordar el abandono educativo conjuntamente con concepciones sobre adolescencia, interpretaciones sobre qué funciones desarrollan las instituciones educativas y los docentes en esta etapa de la vida de las personas, y cuál es la visión de los actores involucrados

sobre este fenómeno. Igualmente encontramos que la evidencia acumulada por diversas investigaciones “muestran la importancia y relevancia que adquieren factores propios del sistema educativo e internos al establecimiento en la decisión de los y las jóvenes de interrumpir su escolaridad y desvincularse definitivamente del liceo” (Román, 2009, p.96).

En el siguiente estudio se relacionan las diferentes teorías que engloban factores exógenos y endógenos del sistema educativo influyentes en este fenómeno, prevaleciendo una perspectiva psicosocial, siendo

las condiciones estructurales y materiales de la vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, las que determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes (Román, 2009, pp.101.102).

Destacamos que la disminución del complejo impacto que genera este fenómeno socioeducativo requiere tomar en cuenta las voces y opiniones de los adolescentes, saber que viven, que les interesa y que los atrae; junto con la disposición de toda la sociedad para poder dar una solución integral a este fenómeno que involucra “a todos aquellos niños y jóvenes que por múltiples razones no son capaces de mantenerse en la corriente mayoritaria de sus pares (los que asisten a un centro educativo) y en algún punto de su historia deciden abandonar dicha corriente (Aristimuño, 2009, p.185).

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA

1:1 Cambios culturales en Uruguay y América Latina en el correr de los siglos XX y XXI

En este capítulo es pertinente realizar un recorrido por los acontecimientos más importantes que marcan la historia de la educación en nuestro país y en América latina, para comprender la actualidad de la misma, y además proporcionarnos una ubicación en el contexto socio-histórico y político donde se desarrollan transformaciones en la Educación.

Tomamos como punto de partida para esta historización, la aprobación de la educación media en Uruguay a finales del siglo XIX; el primer acontecimiento importante de destacar es en 1912, la creación de liceos departamentales (Mancebo, 2001, p.373). “A partir de entonces, a lo largo del siglo XX, el país asistió a una gradual transformación de la enseñanza secundaria de educación de élites en educación de masas (...)” (Mancebo, 2001, p.373).

Junto con la Revolución Industrial, se fueron implementando mecanismos, los cuales provenían de las demandas de los países europeos, quienes exigían mano de obra preparada para el manejo

de las diferentes maquinarias puestas en funcionamiento en las distintas industrias; como consecuencia se generaron cambios en todos los ámbitos de la sociedad, los cuales devinieron en sociedades industrializadas. Los jóvenes debieron adaptarse a las nuevas exigencias del mercado laboral, y el camino por el cual podían hacerlo es la educación, por lo tanto hubo que conformar nuevos planes de estudios adecuados a estas nuevas exigencias y demandas de la sociedad, lo que produjo transformaciones importantes en la educación secundaria, y “en lo que a su nivel medio se refiere recibieron un amplio impulso transformador entre 1930 y la década del 70” (Braslavsky, 1995, parr.4).

El sistema educativo uruguayo ha transitado un camino de transformaciones buscando respuestas a las demandas de la sociedad en lo que a educación se refiere. Si bien no es de nuestro interés profundizar en el ámbito económico y político de estos cambios, es necesario señalar que es imposible separar aspectos de un mismo acontecimiento, los cuales hacen al contexto socio-histórico donde se desarrollan los mismos.

Durante la década de los años cincuenta, la educación uruguaya entra en una crisis conjuntamente con el sistema económico y político.

(...) a partir de 1955, las principales transformaciones que impactarán eventualmente sobre la capacidad del sistema fueron: a) la masificación de la matrícula en los sistemas de educación formal por incorporación de la mujer y difusión de pautas de la capital al interior; b) el deterioro de la carrera y salarios docentes; c) una estructura curricular humanista de tipo clásico; d) la cancelación progresiva de la educación como vehículo de movilidad social ascendente (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central, 2005, p.31).

De estas transformaciones que plantea el documento elaborado por la ANEP, nos centraremos en la primera, la masificación del nivel medio. A modo aclaratorio, definimos esta transformación como un proceso, el cual comienza en la década de cincuenta pero que continúa y se acrecienta durante todo el siglo XX. “Entre 1950 y 1970 hay un crecimiento en la matrícula de la educación primaria oficial de más del 30%. Pero el crecimiento más espectacular de la matrícula se dio en enseñanza media, que en trece años creció más del 110%” (ANEP-CODICEN, 2005, p.31).

Siguiendo un documento publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010):

La Constitución vigente, que data de 1967, en su artículo 70 establece la obligatoriedad de la enseñanza media, agraria o industrial y eleva así, el objetivo que el país se había propuesto en la Constitución de 1952, que en su artículo 70 definía a la enseñanza primaria como único tramo obligatorio.

La ley 14.101 de enero de 1973 estableció que la “educación será obligatoria y general, en el primer nivel para escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica. (p.13)

En 1973 el país culmina la crisis política, económica y social, que atravesaba en las décadas anteriores con una dictadura militar (1973-1985), donde la educación como uno de los principales actores sociales se vio afectada en su totalidad. Este mismo año se crea el CO.NA.E (Consejo Nacional de Educación): “Durante la dictadura militar, con la enseñanza intervenida y bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación (CO.NA.E), el ejercicio de la “voz” y la formación de procesos de opinión pública estuvieron vedados como modus operandi a la población” (ANEP-CODICEN, 2005, p.33).

Más allá de los motivos que impulsaron la promulgación de la ley 14.101 cabe destacar que su efecto más importante fue el acceso a la educación media de sectores de la población con un nivel socio-económico bajo, que nunca antes habían accedido. Es importante señalar que este período fue una época de oscurantismo de la sociedad en su conjunto, tanto en Uruguay como en otros países de América latina, específicamente en la educación se paso de un estado que respetaba los entes autónomos establecidos en períodos anteriores, a una política intervencionista.

En el año 1985, con la transición hacia la democracia, se implementa la llamada “Ley de emergencia” (Nº15.739) en la cual se sustituye la denominación del CO.NA.E, por la creación de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). En nuestro país y en América latina se desarrollaron distintas transformaciones que componen el escenario de la educación en la década de los noventa, enfocándonos en la educación media subrayamos que,

el principal indicador de la intención refundacional es la promulgación de nuevas leyes de educación general y la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas diferentes a los de etapas anteriores, y que afectan directamente al nivel medio” (Braslavsky, 1995, parr.2).

En el recorrido histórico desarrollado, comprendemos que el sistema educativo uruguayo ha atravesado cambios de distinta índole. Se ha intentado dar solución a los problemas y demandas de la sociedad hacia el mismo, además de llevar adelante el restablecimiento de lo desintegrado por la dictadura militar, a través de leyes, planes y reformas. Continuando con este camino, encontramos que, a fines de 1989, el CODICEN, decide contratar los servicios de la Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL),

la que emprendió, entre 1990 y 1994, la tarea de elaborar un detallado diagnóstico sobre la educación en el Uruguay. El país, que carecía de precedentes en materia de evaluaciones masivas de conocimientos y en estudios del sistema educativo y de sus actores, se encontró, en el lapso de cuatro años con una realidad que intuía pero que, en gran parte, desconocía (ANEP-CODICEN, 2005, p.35).

El profesor Germán Rama¹, fue quien dirigió los estudios encargados a la CEPAL por la ANEP “y desde diciembre de 1994 y en contacto con los líderes de todos los partidos políticos, comenzó a elaborar en su condición de futuro director nacional de educación, un plan de reforma integral del sistema educativo (...)” (ANEP-CES, 2008, p.180). En la década de los noventa donde se implementa la reforma impulsada por G. Rama, el Uruguay resurgía de una profunda crisis económica de los años sesenta y setenta, por lo cual la sociedad tenía nuevas demandas y necesidades correspondientes a los cambios acontecidos en estas décadas. El documento donde se explicita esta reforma es el Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 1995-2000, por parte de ANEP y redactado por CODICEN. Una de las críticas que se le realizaron a la reforma fue que

la opción de las autoridades uruguayas se inclinó a la conformación de equipos técnicos para el diseño y la ejecución de las políticas, evitándose los debates con otros actores (docentes, sindicatos) de la educación. En ese sentido, el procedimiento elegido se tradujo en el inicio de un proceso con muy bajos niveles de información hacia el conjunto de la población y escasos espacios de intercambio con los docentes y otros actores vinculados al ámbito educativo (Martinis, 2013, p.166).

A pesar de que “los que diseñaron las líneas de la reforma realizaron un análisis previo de las características de los gremios docentes y del mapa político, llegando a la conclusión de que era más fácil lograr acuerdos políticos que sociales” (Barboza, 2009, p.93), se produjeron desencuentros y conflictos con los sindicatos docentes quienes manifestaban que en dicha reforma se desconocían los aportes de magisterio, de las inspecciones y de los consejos de educación (Martinis, 2013, p.167).

Otra crítica que se le realiza a esta reforma es que este proceso fomentaba la asociación de la educación con dar respuesta a la situación de pobreza que atravesaba parte de la población con la integración de los mismos a la educación. Siguiendo lo que plantea Barboza (2009), esta reforma busca la solución de problemas económicos y sociales, tales como las necesidades laborales, la integración social y el desarrollo tecnológico.

¹ Docente de historia egresado del IPA (Instituto de Profesores Artigas) y sociólogo.

En el contexto de reformas educativas que se desarrollaban en América latina, en que parecían triunfar las llamadas reformas por razones de financiamiento en las que se buscaba reducir el peso del financiamiento del gobierno central en la educación apelando a la privatización de los servicios a través del sistema de bonos, el proceso innovador uruguayo reivindicaba la responsabilidad del Estado y la educación pública como la política social por excelencia para asegurar la equidad social y la igualdad de oportunidades (ANEP-CES, 2008, p.181).

Por otra parte, es importante señalar que el Plan de 1996 puso énfasis en transformar el Ciclo Básico de educación media, aportando diferentes cambios con respecto a brindar una mayor cobertura a las demandas de la población, con lo relativo al mejoramiento de la calidad educativa. En enseñanza media, se asocia a un “aumento del rendimiento académico, disminución de la repetición, aumento en la cantidad de horas de clase, introducción de la informática, distribución de libros de textos, aplicación de pruebas anuales de evaluación en ciclo básico.” (Martinis, 2010, p.170); además la reforma proponía transformaciones para educación primaria y educación técnica. También localizamos que tuvo efectos positivos en un real descenso de las tasas de abandono en ciclo básico, “ya que entre 1996 y 2002 la tasa de deserción en 4º año se reduce casi un tercio. Los estudiantes de 4º año, en los contextos más desfavorables, eran los que estaban egresando del ciclo básico con Plan 1996.” (Aristimuño, 2009, p.187)

1.2 Universalización y panorama general de la actualidad en la educación media

Las transformaciones del sistema educativo nos ayudan a vislumbrar características sobre la expansión de la educación, en tanto, encontramos que “la universalización de la educación media constituye en Uruguay, de igual forma que en otros países de la región (Argentina y Chile en particular), uno de los objetivos principales en materia educativa desde hace varias décadas” (UNICEF, 2010, p.13).

Según este mismo documento se puede dividir la masificación de la educación media en dos posibles etapas, la primera

acontecida entre los años cuarenta y sesenta del siglo pasado, se sumaron a este nivel las capas medias de la sociedad. En ese mismo período el país presentó los primeros signos de estancamiento económico, crisis social y, finalmente, crisis política. En ese contexto la educación uruguaya comenzó a mostrar ciertas dificultades para adaptarse al nuevo escenario” (UNICEF, 2010, p.26).

La segunda etapa, podría establecerse en los años ochenta y noventa, cuando se incorporaron al sistema los sectores de bajos ingresos. Esta nueva etapa amplía aún más el acceso a la

educación secundaria de toda la población, por lo tanto se afianzaron los problemas de adaptación de la etapa anterior y surgieron nuevas problemáticas. En este trabajo es significativa esta última etapa; si bien se produjeron avances en el sistema educativo con respecto a la extensión de la obligatoriedad e universalización de la educación media, el mismo atraviesa problemas consecuentes de estas transformaciones. Estos se dan en la segunda mitad del siglo XX como producto de la masificación del nivel medio, la cual se desarrolló en un contexto de escasez de recursos y de ausencia de políticas de estado claras y robustas respecto al sistema educativo en su conjunto (ANEP-CODICEN, 2005, p.121).

En el comienzo de un nuevo siglo, en el año 2000 se produce un aumento en la matrícula de Ciclo básico, lo cual provoca que el sistema educativo enfrente nuevas situaciones problemáticas. Estos nuevos escenarios se conforman a través de los problemas proyectados en el siglo pasado y nuevas situaciones que atravesaba la sociedad uruguaya, como por ejemplo la crisis económica del 2002, “parecería que la adaptación del sistema educativo a los cambios y demandas sociales está defasada con estos” (ANEP-CES, 2008, p. 211). Como consecuencia de esta crisis económica, “el sistema educativo recibió, en ese lapso, a jóvenes con una situación social vulnerable, en su mayoría adolescentes que no persiguen un proyecto de vida y se enfrentan, día a día, a una cruda realidad social y familiar” (ANEP-CES, 2008, p.217).

Siguiendo las ideas de A. Brito (2010), señalamos que a partir de la universalización de la educación media se producen procesos de fragmentación en las instituciones de educación secundaria reflejando los nuevos escenarios sociales en continuo cambio, lo cual provoca situaciones complejas para la educación con características particulares, como lo son las nuevas demandas de las poblaciones que ingresan al sistema educativo, presionando y demandando el replanteamiento de preceptos instaurados anteriormente. “Las propuestas del sistema educativo se mantuvieron con cierta rigidez en el viejo modelo, sin poder dar respuesta a las nuevas realidades” (ANEP-CES, 2008, p.211).

Frente a estas nuevas situaciones se identifica una crisis social y educativa, que pone en cuestionamiento las funciones de socialización de las instituciones educativas y los procesos de enseñanza. Brito (2010), plantea que existe una sobredemanda a las instituciones educativas y a su vez, se desvaloriza lo que las mismas brindan a sus alumnos.

Estos procesos han producido cambios profundos en sistema de instituciones responsables de la socialización infantil y juvenil. La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.6)

Las características generales que componen estos escenarios son: las nuevas poblaciones de adolescentes que ingresan al sistema educativo, sus demandas y expectativas; el replanteamiento de los preceptos anteriores (formas de enseñar, contenidos académicos, identidad docente); un campo de acción con baja estabilidad (Brito, 2009, p.143). Por lo tanto, los principales actores directos son los docentes y alumnos, enmarcados en la institución educativa, como también las autoridades de educación secundaria y quienes elaboran los planes y programas educativos, como actores indirectos. “Estos emergentes confirman que asistimos a la crisis de un sistema educativo que fragmenta al sujeto de aprendizaje, toma solamente su dimensión cognitiva excluyendo los aspectos afectivos, vinculares y corporales; considerados factores perturbadores para desarrollar un proyecto educativo” (Giorgi, 2007, parr.3). Esta crisis a la que hace referencia el autor, se manifiesta en los discursos de los docentes y alumnos acerca de lo que acontece diariamente en los escenarios educativos. Estos discursos son heterogéneos, por un lado está la visión de los docentes y por otro la de los adolescentes, junto con la de los demás actores, componiendo la compleja realidad.

Contextualizando estas complejas realidades de la educación media, se aprecian tendencias de cambio y transformación del oficio de enseñar, a la luz de ciertas evidencias relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.1), en nuestro país y en América Latina. Conjugando lo que plantean los autores acerca de los diversos discursos, manifiestan cambios de sentido en el rol docente, en la concepción de los alumnos, en vínculo con el conocimiento y la forma de apropiación de los mismos; “también está en los agentes, es decir en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas” (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.2).

En referencia a lo que plantea Giorgi (2007) sobre el aspecto vincular en las instituciones educativas encontramos que los vínculos ya no son fijos ni estables, donde las relaciones y lazos sociales de los docentes con los alumnos cobran mayor importancia, siendo éstos mecanismos a través de los cuales los docentes encuentran satisfacción. Podemos establecer un avance con respecto a la exclusión de estos aspectos, en tanto, los docentes encuentran positivas las instancias de acercamiento y relacionamiento con sus alumnos, pero a su vez sienten que se resignan determinados aspectos inherentes a la actividad pedagógica. Los mismos registran la necesidad de devolverle el valor al conocimiento y a su función de transmisión del saber, pero no se cuestionan la adaptación y configuración de los mismos al mundo cultural actual, y las formas de vincularse de los alumnos con los contenidos académicos. (Brito, 2009, pp.149-150). En el lapso de estos dos años (2007-2009) apreciamos cambios en referencia a lo planteado por Giorgi, pero no resulta satisfactorio porque si bien se le presta atención a los aspectos vinculares quedan rezagados los aspectos académicos.

Realizando una posible síntesis del recorrido de estos apartados distinguimos que durante varios años atrás, el sistema educativo uruguayo y de América latina ha presentado déficits en diferentes aspectos, por lo cual, podemos acercarnos a la conclusión de que el fenómeno de abandono en el sistema educativo, más específicamente, en enseñanza media no es algo novedoso, sino una concatenación de acontecimientos y consecuencias de los mismos. Lo que apreciamos como novedoso en dicho fenómeno son las características particulares del mismo en un tiempo histórico-social determinado, diferenciándose por el carácter complejo.

La deserción escolar es, por lo tanto, el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, algunos de los cuales son característicos de los niños y jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares) (Espíndola & León, 2002, parr.39).

1.3. Problematizando: desde la historia al presente educativo de los nuevos escenarios

Como planteamos en la finalización del apartado anterior, el fenómeno de abandono educativo en enseñanza media no es algo nuevo, asimismo posee determinadas características del momento socio-histórico en cual acontece siendo un tema de actualidad en la sociedad. Por lo tanto nos planteamos una complejización del mismo para poder distinguir las diferentes aristas que lo componen, siendo de utilidad para brindar una visión general del fenómeno. Con relación a esto subrayamos que “Las elevadas tasas de deserción escolar que se registran en América Latina indican la necesidad de establecer nuevos programas y de destinar más recursos al urgente propósito de retener a los niños y adolescentes en el sistema educativo.” (Espíndola & León, 2002, parr.13)

Estas necesidades integran las demandas de los nuevos escenarios educativos, producto de procesos de transformaciones en la educación, relaciones humanas e intergeneracionales. Un primer acercamiento a la literatura existente sobre el desencuentro de las instituciones educativas de enseñanza media con las nuevas poblaciones de adolescentes que ingresan al sistema educativo medio en el Uruguay, son los trabajos y producciones realizados por idóneos referentes de la educación en América Latina. Los mismos establecen que las instituciones educativas de enseñanza media reciben nuevas poblaciones de adolescentes producto de la universalización de la educación, a partir de la segunda mitad del siglo XX (Brito, 2009), e identifican nuevas situaciones problemáticas que se conforman a partir de las demandas de estas poblaciones y de la diversidad de características de una misma realidad.

Frente a estas situaciones nos surgen variadas interrogantes, que ameritan un cuestionamiento para lograr un planteo abarcativo del fenómeno. ¿Qué características poseen las poblaciones

adolescentes que concurren hoy en día a las instituciones de enseñanza media? Siguiendo lo que plantea A. Brito (2009):

(...) la evidencia inexorable del cambio en el escenario escolar donde otros jóvenes y adolescentes integran las aulas –diversos, con nuevos y variados vínculos con el conocimiento y lo cultural, afectados por los profundos problemas sociales y económicos que viven sus familias-, son los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria los que, en tanto recursos disponibles, orientan las lecturas e intervenciones cotidianas. (Brito, 2009, p.156).

Nos cuestionamos si no es una tarea titánica y desbordante para el docente de educación secundaria, poder dar solución con las mismas estrategias con las cuales trabajaba en escenarios anteriores, a las complejas situaciones que se presentan hoy en las aulas. En tanto, nos preguntamos: ¿Las instituciones de enseñanza media están preparadas para el encuentro con las nuevas generaciones?

Algunas investigaciones llevadas adelante por el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) explicitan información sobre el estado de la Educación en nuestro país. Así mismo, vemos que nuestro país cuenta con información acerca de los niveles de acceso (matriculación) y egreso (culminación de los niveles obligatorios) de la población, pero aún sabemos poco acerca de las trayectorias de los alumnos durante su participación en el sistema educativo. Existen realidades diversas, producto de que los estudiantes se van rezagando en ese continuo educativo – debido a experiencias de repetición o por salidas transitorias del sistema – o de cambios que el propio estudiante realiza en sus opciones de estudio.

Enfocándonos en los datos más recientes que nos proporciona el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), señalamos un dato relevante como lo es el aumento de la tasa bruta de matriculación en el primer grado de educación media básica. Al analizar la evolución de las tasas de matriculación a lo largo del tiempo (2006-2013), en todos los grados se observan incrementos. En primer año del 2006 al 2013 hubo un aumento de 19,7%. En segundo año hubo un aumento de 16,8%. Y en tercer año del 15,5%. Pero si comparamos entre grados, para un mismo año, por ejemplo en el 2013, se aprecia un descenso (INEEd, 2014, p.106) entre primero y segundo del 14,7%, entre segundo y tercero el 2,6%. Estos datos de no promoción incluyen a los estudiantes que desertan.² Según el Departamento de Estadística del Consejo de Educación Secunda-

² Esto da cuenta del inicio temprano de la pérdida de cobertura que se agudiza en los siguientes tres años de Educación Media. También es de destacar que existe un salto muy grande entre la proporción que repite el último grado de enseñanza primaria (6to. Año) y quienes no aprueban el primer grado de Enseñanza Secundaria (INEEd, 2014, p.106).

ria (CES), en el año 2013 en primer año desertaron el 3,3% del alumnado. En segundo el 2,7% y en tercero el 2,5%. Dentro de los países de la región, Uruguay es el que presenta la menor proporción en la culminación del ciclo básico, 48,5% frente a Chile que se encuentra en la mejor situación, siendo el 88,3% de alumnos que completaron 9 años de educación. (INEEd, 2014, p.107)

Este panorama de baja eficacia en la aprobación y contención de los alumnos de ciclo básico en las instituciones educativas hace cuestionarnos con respecto a los logros de la educación media en nuestro país. ¿Qué expectativas poseen los adolescentes sobre las instituciones educativas? A partir de esta interrogante nos resulta imprescindible explicitar cual es la función de las instituciones educativas, desde una perspectiva psicosocial.

La tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los sujetos “en educación” hacia ciertas formas deseables. (...) La responsabilidad de la escuela es administrar (diseñar y poner en acción) las situaciones en las que esos aprendizajes se planteen como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y ayuda para que realmente se efectivicen. (Fernández, 1998, pp.89-90)

En este cuestionamiento nos interesa preguntarnos acerca de la actualidad de los vínculos entre docentes-alumnos y de los alumnos con los contenidos académicos dictados en las aulas, que como vimos en el apartado anterior, ha cobrado una relevancia importante en estas nuevas situaciones. “Así, la interacción profesor/alumno, fundada en la disciplina y en la ejecución de planes y programas cuyos contenidos desactualizados y abstractos se hallan alejados de la realidad de los jóvenes, favorece la repetición y estimula la deserción.” (Espindola & León, 2002 parr.43)

En base a lo planteado anteriormente inquirimos: ¿Las instituciones educativas expulsan o integran a las nuevas poblaciones? En las instituciones educativas existe una confluencia de los intereses de los actores que la componen, a partir de esto se generan tensiones que tienen que ver con las necesidades de cada uno, por un lado las necesidades de la organización y por el otro los deseos de los miembros. (Fernández, 1998, p.90)

Parfraseando a Pierre Bourdieu (1991) y relacionando con lo planteado por Fernández (1998), vemos que los mecanismos complejos que se conciben en las instituciones no tienen intención ni existe conspiración ni voluntades; en el sistema educativo se produce una interiorización inconsciente de estos mecanismos, es lo que termina en el hecho de que cierto tipo de niños, no al azar, sean más eliminados que otros. Según este autor, las reformas de sistema educativo son casi siempre fallidas porque se busca responsables, se busca culpables, y no se trata de culpabilidad, hay responsabilidades diferenciales que son a menudo responsabilidades inscritas en las estructura, son mecanismos muy complicados que sobrepasan las capacidades de los agentes, lo que no significa que los mismos no puedan hacer algo, tomando conciencia de ello, pueden

contrariar los mecanismos, pueden evitar servirlos por inconsciencia, incluso si se organizan colectivamente pueden llegar a alterar profundamente su eficacia.

Siguiendo las ideas de este autor, plantea que existe una relación estadística muy fuerte entre el origen social de los alumnos y sus resultados académicos, en tanto, las desigualdades del éxito académico no se explican completamente a partir de las desigualdades económicas. Bourdieu (1991) crea una noción de “capital cultural” con un fin explicativo para este fenómeno. Con este concepto hace referencia a que no solo heredamos de nuestra familias los bienes materiales, sino también, instrumentos de conocimiento, de expresión, de saber hacer, de saberes, técnicas, modos, maneras de trabajar, cosas transmitidas inconscientemente por las familias y que contribuyen enormemente al éxito académico. Un problema que muchas veces se hace presente, es que el sistema escolar exige estos saberes sin brindarlos. (Bourdieu, 1991)

Más allá de los factores extraescolares, como el contexto y la organización familiar que influyen en las situaciones escolares encontramos que

de esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de este, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes. (Espindola & León, 2002, parr. 42)

Es así que nos planteamos: ¿las instituciones educativas poseen las herramientas adecuadas para contemplar los cambios de paradigmas y las nuevas demandas sociales?

(...) el encuentro entre docentes y discentes resulta de importancia central. La confianza mutua y el reconocimiento recíproco entre aquellos que integran la escena escolar son, en este sentido, una condición sine qua non para el logro de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. (Brito, 2009, p.155)

Enfocándonos en estos procesos a los que hace referencia la autora, consideramos que para desempeñar la tarea educativa resulta imprescindible la combinación de determinadas características compuestas por los intereses de los actores involucrados, las políticas educativas (actualización de los planes de formación) y la organización institucional. Espíndola & León (2002) destacan la visión de que “el fracaso escolar puede ser entendido como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela” (parr. 43), por parte de estas nuevas poblaciones.

Refiriéndonos a estas nuevas poblaciones que concurren a las instituciones de enseñanza media, los adolescentes, nos cuestionamos acerca del rol que cumplen las mismas en su desarrollo como personas insertas en una sociedad particular, al decir de Giorgi (2007):

“adolescente es “quien adolece” según el diccionario “quien sufre y causa dolor a los otros”. Y ese sufrimiento se deriva del trabajo psíquico del adolescente: desprenderse de su niñez y construir su ser hombre o mujer adulto. Para realizar ese proceso necesita que “el mundo adulto” cumpla las funciones de: sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsqueda, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida.” (Giorgi, 2007, parr.6)

Reflexionando acerca de lo que plantea el autor vemos que dichas poblaciones poseen características individuales y colectivas inherentes a la etapa de la vida que están atravesando, en tanto, poseen saberes diferentes y formas de manejarse en sus grupos de pares que determinan sus roles y funciones dentro de los mismos y dentro de las instituciones. En varias ocasiones sus actividades, intereses y preocupaciones no son validados por los referentes adultos, restando importancia a las contribuciones que ellos generan a la tarea educativa.

Al negar todo potencial formador a la cultura y al quehacer juvenil de los estratos más pobres de la población, los docentes entenderían que su papel más específico sería preparar a los jóvenes para un escenario adverso, en el que tendrían que desenvolverse de manera disciplinada. Así, la disciplina social se convierte en el eje orientador de los procesos formativos y la escuela se reduce a obligaciones e instrucciones que los jóvenes viven de forma pasiva-con aburrimiento-, marco en el que sus intereses, preocupaciones y problemas no tienen cabida (Espindola & León, 2002, parr. 43).

Siguiendo con este cuestionamiento citamos lo que plantea Mendel (1996)³ acerca de que las instituciones educativas cumplen un rol psicosocial, pero que actualmente este rol ha ido cambiando en el correr de los años como consecuencia de los acontecimientos que se produjeron en las sociedades latinoamericanas. Cuando hace referencia a un papel psicosocial de las instituciones alude a la socialización secundaria tradicional de tipo familiar, la cual hoy en día está distorsionada y demanda que cada individuo construya su propia vida y su propia historia; lo cual es bastante difícil. Concibe que esta construcción debería llevarse a cabo mediante una apertura de la individualización hacia los otros y hacia la sociedad toda, para esto es necesario que el sujeto “tenga recursos y la capacidad de expresarse, de comunicarse y organizarse con otros” (Mendel, 1996, p.6). En base a esto nos interrogamos: ¿Las instituciones de enseñanza media contribuyen al proceso de socialización de los adolescentes?

Mendel (1996), distingue tres misiones de las instituciones educativas: instruir, educar y socializar, plantea que esta última misión ha sido olvidada y existe un gran déficit en su desarrollo, por lo tanto crea un método que aspira a contribuir en el crecimiento de las capacidades que deben ser brindadas a los alumnos en las instituciones educativas. El nombre que se le atribuye a esto, es

³ Gerard Mendel (1996). Creador del sociopsicoanálisis, donde uno de sus fines fue brindar conocimientos para la comprensión de los aspectos latentes de las dinámicas sociales.

método de expresión colectiva, y tiene como función principal la socialización, está compuesto por dos aspectos; el primero de concertación de los alumnos entre si y el segundo aspecto, es referido a la comunicación con los docentes. El aspecto más importante de este método que implica a la socialización de los alumnos es el primero, la concertación entre ellos, donde

aprenden a expresarse en un grupo, a escuchar a los otros, a compartir sus experiencias, a discutir diferente puntos de vista y esto en ausencia de sus docentes. (...) Todo ello los lleva a reflexionar sobre su situación institucional dentro de la escuela, comprender las posibilidades y también los límites que tiene esa situación (...). (Mendel, 1996, p.12)

Entendemos que la función socializadora de las instituciones educativas esta multideterminada por distintos factores, uno de ellos son las relaciones vinculares que existen en la cotidianeidad de los sujetos, dentro y fuera de las institución. Al decir de Fernández (1998), el ámbito educativo está compuesto por el espacio institucional en su conjunto y además, sus vinculaciones con el contexto. Con respecto al desarrollo de la tarea educativa en las instituciones localizamos que

el aula es generalmente un subespacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de lo disciplinar. La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esa socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela (Fernández, 1998, p.87).

Basándonos en los datos y trabajos expuestos anteriormente, podemos deducir que existen nuevos escenarios educativos y nuevas situaciones problemáticas compuestas por diferentes variables; en tanto dicho desencuentro podría contribuir al abandono en enseñanza media de los adolescentes uruguayos. Sintetizando el desarrollo elaborado anteriormente, integrando los diferentes aspectos que componen este fenómeno nos cuestionamos: ¿Cómo incide psicológicamente y socialmente el abandono educativo de los adolescentes en su proceso de socialización?. Para poder realizar dicho recorrido debemos adoptar un enfoque interdisciplinario privilegiando una perspectiva psicosocial que integre la visión de las ciencias sociales y la psicología.

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA

En este capítulo ahondaremos en el fenómeno planteado desde un enfoque que nos resulta imprescindible para el entendimiento del mismo, referido a las relaciones inherentes que existen entre la educación media y la adolescencia como etapa significativa en la vida de los individuos y el rol que desempeñan las instituciones educativas en el desarrollo personal de los adolescentes dentro de un sistema social determinado.

2.1 Concepciones sobre adolescencia

Las poblaciones de adolescentes que concurren diariamente a los liceos de ciclo básico poseen características personales y colectivas que los distinguen de los adolescentes de otras épocas, en tanto, son ellos los protagonistas de los nuevos escenarios de la educación junto con los docentes, quienes los acogen en las aulas. Priorizando una perspectiva psicosocial, tomamos como referencia a Viñar (2009), quien plantea una noción importante referida a que no es posible estudiar la adolescencia reduciéndola a algo material o concreto, porque es algo abstracto, una construcción cultural, por lo tanto, debe ser estudiada inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita. Este autor proyecta lo cultural como factor importante en el desarrollo de los adolescentes, interactuando con lo biológico, sin ninguna prioridad de uno sobre otro. “Es mejor decir y pensar que la tormenta hormonal pubertaria es el gatillo que dispara, que desata un trabajo mental inédito (inaugural quizás), que cada individuo y grupo humano deben transitar, tramitar o resolver” (Viñar, 2009, p.14).

Acercándonos a una concepción contemporánea sobre adolescencia citamos lo siguiente:

la adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que -como cualquier proceso viviente- tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro (Viñar, 2009, p.15);

en tanto, comparamos lo citado anteriormente con otra concepción más antigua y enfocada desde el psicoanálisis, Knobel (1971) plantea que la adolescencia es

la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que es posible si se hace el duelo por la identidad infantil (Knobel, 1971, pp. 39-40).

En dicha comparación comprendemos que si bien son dos concepciones de diferentes épocas, tienen factores en común como lo es la caracterización de esta etapa de la vida como una transición al mundo adulto, donde el contexto social y los elementos socioculturales influyen en el desarrollo de los adolescentes. Otro punto en común que encontramos en estos enfoques es que “discernir los límites de lo normal y lo patológico en la turbulencia adolescente es una tarea difícil” (Viñar, 2009, p.15), desde el psicoanálisis

Anna Freud dice que es muy difícil señalar el límite entre lo normal y lo patológico en la adolescencia, y considera que, en realidad, toda la conmoción de este período de la vida debe ser estimada como normal, señalando además que sería anormal la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente (Knobel, 1971, p.41).

Desde un enfoque psicológico señalamos que la adolescencia es concebida

no solo como una etapa cronológica definible por una franja etaria entre tal o cual edad, sino como un tiempo de transformaciones, de progresos y retrocesos, de logros y fracasos, cuyo comienzo puede fijarse en la niña con la menarca y en el varón con la primera eyaculación o polución nocturna, en compañía del cortejo de cambios corporales por todos conocidos (caracteres sexuales secundarios). (Viñar, 2009, p.16)

Si bien desde este enfoque se privilegia una noción más holística, adaptada a las características de los adolescentes actuales, la concepción del psicoanálisis plantea elementos comunes con respecto a las características corporales que definen el comienzo de la etapa adolescente.

2.2 Instituciones educativas y adolescencia

Continuando con un enfoque psicosocial sobre la adolescencia y vinculándolo con el fenómeno del abandono educativo, vemos que el mismo se ubica en esta etapa que es de alta significación para los individuos, en tanto, se trata de

un proceso de crisis vital que trae aparejado una crisis de identidad, pautado por ambivalencias y en el cual son necesarios ciertos soportes vinculares y cuidados, configuradores de lo que Winnicott (1972) denomina ambiente facilitador para que el adolescente pueda transitar el camino a la vida adulta. (...) sabemos que los soportes que garantizan una protección mínima de los sujetos tienen un evidente carácter institucional (Raggio & Tort, 2013, parr. 8)

Reflexionando en base a la cita anterior, destacamos la importancia que tienen las instituciones en la vida de los individuos, en este caso, las instituciones educativas de enseñanza media en la transición de los adolescentes hacia el mundo adulto.

En una etapa como la adolescencia, el establecimiento educativo se vuelve soporte privilegiado y los adultos que en él trabajan devienen modelo extrafamiliar. Cuando fallan estos soportes y modelos, a los adolescentes se les vuelve muy difícil mantener una trayectoria estable por el Liceo; de ahí la importancia de los vínculos que puedan establecer entre ellos, con los docentes y demás adultos del centro educativo. (Raggio & Tort, 2013, parr.17);

podemos relacionar esto con lo que plantea Giorgi (2007) acerca de los cambios producidos en los años noventa que devinieron en procesos que quebrantan la estabilidad del mundo adulto y su posibilidad de proyección hacia el futuro. Por lo tanto, estos adultos deberían funcionar como referentes y sostenes del proceso adolescente, pero en la actualidad,

emerge en su lugar un adulto desbordado, inseguro, cuya experiencia no se presenta como fuente de sabiduría sino como acumulación de fracasos y frustraciones. Adultos con poca capacidad de atención y escucha, adolescentizados y fragilizados que no aparecen como modelos ni como referentes de autoridad (Giorgi, 2007, parr.11).

En concordancia con esto Viñar (2009) plantea que nos enfrentamos a una realidad cultural con una super producción de los avances tecnológicos que promueve a padres permisivos que están en crisis con el principio de autoridad que deberían desplegar en la educación y desarrollo de sus hijos. “Los referentes sociales que organizan nuestra mente (familia, filiación, parentalidad, trabajo y ocio, norma y transgresión, sexualidad permitida y transgresora) han cambiado profunda y rápidamente en las últimas décadas” (Viñar, 2009, p.17). Asimismo, Giorgi (2007) establece que esta crisis del mundo adulto, igualmente se manifiesta en las instituciones educativas en cuanto a que poseen escasa capacidad de respuesta, habitadas por adultos desbordados y paralizados donde los adolescentes no encuentran complacencia a sus necesidades y demandas (parr. 14). Estos lineamientos nos brindan una orientación para reflexionar acerca de las funciones de las instituciones educativas, que han tenido que cambiar en base a las transformaciones de las sociedades en las cuales están insertas para familiarizarse y dar respuesta a las demandas de la misma; pero a su vez, mantienen determinados discursos y encargos que rigieron para tiempo anteriores y en esta época han perdido validez.

Hasta la modernidad, las instituciones han cumplido la función principal de regulación, de identidad y de continuidad a través de los grandes discursos que fueron los garantes sociales, culturales y de sentido, pero actualmente esos discursos han perdido su fuerza; esto deja al descubierto que el orden que imponen no es inmutable y que los valores que proclaman son muchas veces contradictorios. (Casullo, 2003, p.104)

A pesar de que las instituciones educativas deben conformar estrategias para responder a algunas solicitudes de las nuevas poblaciones que ingresan a las mismas, mantienen determinadas funciones como la socialización de los adolescentes, que son necesarias y esenciales para procesos fundamentales de la vida de los individuos.

Desde lo fenoménico, la socialización, es el proceso ontogenético por el cual se interiorizan los elementos que definen la participación en una determinada sociedad; es la internalización de las normas y los valores por parte de los niños y jóvenes, pero su

importancia resulta también de ser el proceso a través del cual la sociedad perdura. (Casullo, 2003, p.142);

según Fernández Palomares (2003) elementos fundamentales del proceso de socialización son participar en la dialéctica de la sociedad que implica el descubrimiento de la realidad cultural, aprender dicha cultura y desarrollar la construcción de la identidad personal (p.206). Se distinguen dos etapas importantes en el proceso de socialización, la socialización primaria y la socialización secundaria; en tanto, plantearemos una concepción que describa como se desarrolla cada una, pero nos centraremos en la socialización secundaria que es la que se experimenta, en gran parte, en las instituciones educativas de enseñanza media.

Se habla de una socialización primaria, recibida durante la niñez, principalmente en la familia. Es una mediación entre el ambiente biológico y el humano, a cargo de los padres u otros significativos impuestos al recién llegado, éste no los elige, los encuentra, pero son tan fundamentales que sin ellos muere. Esta absoluta dependencia hace que el aprendizaje de la socialización primaria tenga un alto componente emocional y afectivo, por lo que se trata de aprendizajes de mucha fuerza y perdurabilidad en la estructura personal del individuo (Casullo, 2003, p.142)

Parafraseando lo que plantea Fernández Palomares (2003) con respecto a la socialización secundaria vemos que la misma es necesaria por la complejidad de la sociedad y el grado de esta complejidad va a determinar el alcance de esta socialización. En tanto se entiende por socialización secundaria,

(...) el proceso posterior que permite a los individuos ya socializados adquirir nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad o “submundos institucionales”, cuya mayor o menor complejidad deriva del grado alcanzado por la estructura social en la división del trabajo. (...) Son aprendizajes que parecen implicar menor carga emocional que la referida a la socialización primaria, ya que los agentes socializadores son intercambiables (Casullo, 2003, p.143).

Posteriormente de explicitados los conceptos en lo que respecta a la socialización desde un enfoque sociológico, nos interesa exponer lo que establece Mendel (1996) desde un enfoque que incluye lo psicológico como un aporte significativo en el avance de nuestro trabajo, en tanto el autor plantea una crítica a los conceptos abordados desde la sociología mostrando que los mismos no tienen en cuenta la participación o no de los adolescentes en su propia socialización. Dado que

los sociólogos tendieron a describir la socialización como un fenómeno un tanto mecánico y pasivo referido a la forma en que la sociedad introduce sus normas y valores en los individuos, sin tener en cuenta la participación activa de estos últimos (Mendel, 1996, p.38),

el autor plantea que la socialización secundaria no solo es la internalización de normas y valores de una sociedad por parte de los jóvenes sino que también

se trata de procesos de identificación a través de los cuales el niño internaliza las imágenes, las relaciones que mantiene con sus padres, adquiriendo, en el mismo movimiento, todo un conjunto de prácticas y valores. Ese proceso que nace de los vínculos intrafamiliares, se extiende luego a los adultos que reemplazan a los padres, sobre todo en la escuela (Mendel, 1996, p.39).

Lo desarrollado por este autor tiene como finalidad brindar conocimientos acerca de que los procesos de socialización de los niños y adolescentes están conducidos por las identificaciones, por tanto establece los conceptos de socialización identificatoria y socialización no identificatoria. La primera refiere a que las “relaciones que el niño y el adolescente establecen con la realidad externa, con el entorno, son relaciones indirectas” (Mendel, 1996, p.39), a propósito de que las mismas están mediadas por los adultos. Los niños y adolescentes aprenderán a manejar sus relaciones con el mundo externo imitando, haciendo y siendo como los adultos referentes en su vida. Esta socialización identificatoria en la actualidad posee determinados elementos que dificultan su desarrollo⁴, como por ejemplo el bombardeo constante por parte de los medios de comunicación, los cambios en la composición de las familias y la crisis de los referentes adultos que “están mucho menos seguros que antes de los valores de los que son depositarios” (Mendel, 1996, p.39).

Desde muy pequeños pasan muchas horas fuera de la familia y otras tantas a merced de la televisión, la que introduce diferencias significativas en los contenidos de la socialización y adelanta cronológicamente la posibilidad de elección, inclusive respecto de los estilos de vida (Tedesco, 1995) (Casullo, 2003, p.144).

En referencia a la socialización no identificatoria señalamos que la misma es la que no está mediatizada por los padres y docentes, es la proveniente del grupo de pares. “Designa un modo de relación con la realidad que se lleva a cabo sin la intermediación directa del adulto” (Mendel, 1996, p.40).

⁴ En correspondencia con lo abordado anteriormente sobre lo que plantea Viñar (2009, p.16), en referencia a la hiper producción de los medios de comunicación y la crisis del principio de autoridad por parte de los adultos.

Mendel (1996) distingue estas dos formas de socialización con el objetivo de revalorizar el rol que tienen los grupos de pares en la socialización adolescente, la cual ha sido minimizada en los últimos tiempos. “Creo que en nuestros días se subestima mucho el lugar que tienen, en el desarrollo psicosocial y en la socialización del niño y del adolescente, las relaciones entre pares” (Mendel, 1996, p. 41). Aunque lo planteado por Mendel (1996) pueda ser cuestionado por otros autores o diferentes posturas, es importante explicitar sus concepciones porque aporta al entendimiento de los fenómenos de la sociedad actual en referencia a las poblaciones de adolescentes.

Reflexionando acerca de esto concebimos que dentro de los grupos de pares se desarrollan aprendizajes, costumbres, hábitos y prácticas que pueden ser influencias tanto positivas como negativas en los adolescentes, siendo el espíritu crítico adquirido en la socialización primaria y secundaria, lo que posibilite a los mismos a discernir entre lo conveniente o no para sus proyectos y expectativas de vida en base a los valores transmitidos por el círculo familiar. En contrapartida a esto, encontramos que en la actualidad parte importante de la juventud es más vulnerable y no ha desarrollado este espíritu crítico, ya sea por razones sociológicas y familiares, lo cual los condiciona al momento de sus elecciones de vida (Mendel, 1996, p.42). Con respecto a esto, señalamos lo que exponen Lee & Burkam (2003) quienes instauran el concepto de capital social en la vida colectiva de los individuos el cual incluye normas, tradiciones y patrones de comportamiento, puesto que pueden influir en el desarrollo de los estudiantes de enseñanza secundaria determinando los objetivos que ellos persiguen y las oportunidades para lograrlos (Lee & Burkam, 2003, pp. 362-363).

Nos resulta ineludible detenernos en la concepción de grupo de pares ya que cumplen un rol vital en el desarrollo adolescente. Siguiendo las ideas de Viñar (2009), en la transición de la niñez al mundo adulto, es frecuente hablar del desprendimiento de las figuras parentales por parte de los adolescentes y poner en cuestión todos los saberes y el poder depositados en ellos durante la niñez.

La adolescencia inicia un trabajo de reapropiación de una autonomía que se incrementa, pero pensar por cuenta propia es un problema arduo a cualquier edad, y lo es más aún en los comienzos. Llámese a este proceso desprendimiento, separación o individuación, llevarlo a cabo en soledad es demasiado cuesta arriba (...) (Viñar, 2009, p.27).

Este proceso necesario de separación de los padres y de la familia converge en las instituciones educativas, las cuales reciben a los alumnos en plena etapa adolescente, donde posiblemente encuentren sus grupos de pertenencia con los cuales se identifiquen y se sientan seguros; por otro lado, en las instituciones también se identifican con referentes adultos como los son los profesores.

Proyectando concepciones del psicoanálisis en referencia a lo planteado anteriormente encontramos que Freud (1921) en su obra *Psicología de las masas y análisis del yo*, explicita el concepto de identificación refiriendo a la “más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (Freud, 1921, p.99). Refiriéndose a la composición de las masas⁵ vemos que las mismas están gobernadas por lazos afectivos de dos clases. Uno, la ligazón con el conductor, otro la ligazón de los individuos entre sí. Estas ligazones afectivas deben existir para que se conforme la masa, en tanto, se establece que son ligazones libidinales las que caracterizan a la misma (Freud, 1921, pp.95-96). “La ligazón libidinosa estaría dada porque el conjunto de los individuos que la integran eligen un mismo objeto al cual colocan en el lugar del ideal del Yo, y consecuentemente se identifican entre sí, creándose entre ellos un nuevo vínculo” (Fernández & Protesoni, 2000, pp.122-123).

Indagando acerca de rol que cumplen las instituciones educativas de enseñanza media en el proceso de socialización adolescente y su relación con las nuevas poblaciones que ingresan a las mismas encontramos lo que plantea Casullo (2003) en referencia a la adquisición de los aprendizajes por parte de los adolescentes que

es mayor cuando los aprendizajes secundarios están dotados de una mayor connotación afectiva y cuanto menor sea la distancia respecto de los aprendizajes alcanzados durante la socialización familiar; esto plantea un gran desafío a la comprensión psicológica de la escuela y, desde ya, a la labor docente, puesto que tener en cuenta la carga afectiva es tener presente el vínculo del alumno con el conocer, con el agente socializador, con sus aprendizajes anteriores, con la institución socializadora y con sus pares (Casullo, 2003, p.144);

en cuanto a esto señalamos lo que especifica Fernández Palomares (2003) en referencia al sistema educativo siendo este

un agente de socialización que a medida que crecen en complejidad las sociedades adquiere un papel más decisivo. Al hablar de la familia señalábamos que el cambio social va haciendo que ésta pierda su función socializadora, que pasa a la escuela (Fernández Palomares, 2003, p.244)

Continuando con el eje planteado en la cita anterior en referencia a la función socializadora que tienen las instituciones educativas distinguimos lo que plantea Casullo (2003) en concordancia con

⁵“(…) la psicología de las masas trata del individuo como miembro de un linaje, de un pueblo, de una casta, de un estamento, de una institución, o como integrante de una multitud organizada en forma de masa durante cierto lapso y para determinado fin” (Freud, 1921, p.68).

un enfoque psicoanalítico establecido por Kaës (2002), con respecto a las funciones psicológicas de las instituciones, desarrollando que las mismas

desempeñan en la sociedad funciones vitales sin las cuales la sociedad no puede existir, (...) ya que regulan las relaciones entre los hombres, nos preexisten y se nos imponen, nos ofrecen el trasfondo de continuidad sobre el que inscribir nuestra propia historia y nuestra vida psíquica. (Casullo, 2003, p.113)

Como hemos venido desarrollando las instituciones educativas transmiten las normas socioculturales de cada sociedad, generación en generación; parece evidente lo que engloba esta transmisión de valores pero es necesario en nuestro trabajo explicitar las funciones psicológicas ejercidas por las mismas en los individuos, para comprender la importancia y alcance que tienen las instituciones educativas en la socialización de los adolescentes. Según Kaës (2002), “la institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal” (Kaës, 2002, p.25). Entre las funciones psíquicas que se practican en las instituciones educativas encontramos que

fomenta, produce y administra la formación de espacios psíquicos comunes a partir de la energías que les exige a sus miembros; recíprocamente, éstos encuentran en ella intereses y beneficios, aunque también sufrimientos; promueve la construcción de la subjetividad, por cumplir un lugar equivalente al de los padres en la estructuración psíquica individual; cumple la función defensiva al hacerse depositaria o continente de las ansiedades más primitivas de las personas (...). (Casullo, 2003, p.113)

2.3 Abandono educativo de los adolescentes

Para finalizar este capítulo nos concierne plasmar la actualidad del fenómeno de abandono educativo en América latina, sus efectos en la vida de los jóvenes y en la sociedad en la cual están insertos. Sabemos que es un fenómeno de actualidad que es analizado por diferentes autores contemporáneos quienes brindan diferentes perspectivas y enfoques para explicar el mismo y proponer posibles estrategias para reducir su impacto.

2.3.1 Noción de desafiliación educativa

Un concepto que se estableció recientemente, por parte de los autores Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda (2010), es el de desafiliación educativa con el propósito de incorporar una visión de proceso para el fenómeno en cuestión, “ya que incluye no sola la decisión de abandonar (que se hace patente al dejar de asistir) sino la no re-inscripción al año siguiente o por varios años en el sistema educativo” (Aristimuño, 2009, p.181), y además para prescindir de la

variedad existente de denominaciones que se le da al mismo. Definen a la desafiliación educativa 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, Cardozo & Pereda, 2010, p.19);

dicha noción tiene sus bases en el concepto instaurado por Robert Castel (1995) de desafiliación social estableciendo una crítica al concepto de exclusión social. Basándonos en el trabajo de Arteaga Botello (2008) donde analiza la obra de Castel, encontramos que define a la desafiliación social como un “(...) proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida” (Castel, 1995) (Arteaga Botello, 2008, pp.164-165). Para Castel (1997) el problema no reside solamente en la pérdida de vínculos, sino también en desinserción de los sistemas que otorgan sentido a las prácticas sociales, en tanto la desafiliación quedaría reducida a la desvinculación de los medios de protección que brinda el sistema educativo.

En contigüidad con la idea de desafiliación debemos articular la idea de vulnerabilidad, en tanto referida a la consistencia o debilidad de los soportes sociales de los sujetos que, con-vengamos, no son meros sostenes de una materia preexistente, sino que se trata de lógica de producción de subjetividades muy precisas. En ese sentido Nelson Arteaga Botello habla de zonas de vulnerabilidad, es decir, “aquellos espacios donde el individuo comienza a ver socavadas las instancias que le permitirán constituirse precisamente como individuo” (Arteaga Botello, 2008, p.158) (Raggio & Tort, 2013, parr.5)

Continuando con las ideas de Fernández (2009), el término desafiliación educativa “delimita más apropiadamente el estado social en que se encuentra al menos, hipotéticamente, un adolescente o joven que ha abandonado la educación” (Fernández, 2009, p.167); razonando en base a estos conceptos planteados (desafiliación social y educativa, y vulnerabilidad) encontramos lo que establece González (2006) con respecto a que la mayoría de los estudios referidos al abandono escolar centran sus análisis en las características personales (historial y condiciones sociales) de los individuos y sus conductas académicas, dejando por fuera otros referentes sociales, políticos y organizativos. Dicha autora retoma lo planteado por Lee & Burkam (2003), donde hablan por un lado de riesgo social y por otro de riesgo académico de los alumnos;

bajo la primera categoría se incluyen aspectos tales como raza/etnia, género, edad, lenguaje, residencia, etc. se trata de factores que se han analizado para caracterizar el riesgo que tienen los alumnos de tener problemas relacionados con la escuela. Cuanta mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con esos factores, mayor el riesgo del fracaso que se presume (Lee & Burkam, 2001:552). Por su parte, la categoría de riesgo académico recoge aspectos relacionados con problemas en la escuela como bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc., (...) Se entiende que la no resolución positiva de dificultades de esta naturaleza, que pueden aparecer tempranamente en la trayectoria escolar del alumno, tendría un efecto acumulativo, al encontrarse en un espiral envolvente que lleva a otros problemas de adolescencia y relacionados con la escuela (Lee & Burkam, 2001:552) (González, 2006, p.4)

Distinguimos que Lee & Burkam (2000) plantean una crítica respecto a los conceptos de riesgo social y académico, señalando que dichos factores son diferentes desde el punto de vista conceptual porque los alumnos y las instituciones de enseñanza tienen muy poco control sobre los factores que constituyen el riesgo social, en tanto los factores de riesgo académico como el absentismo, la repetición, etc, son susceptibles de intervenciones personales y escolares. (González, 2006, p.4)

Siguiendo esta línea de análisis, vemos que Rumberger (2001) proyecta el concepto de desenganche, citando que los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante contribuyen a la decisión de abandonar. “Desde la misma se sugiere que completar la escuela con éxito depende del enganche de los alumnos y que el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de desenganche” (Newman et al., 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Lehr, 2004) (González, 2006, p.4). En contraposición a esto, parafraseamos lo que exponen Lee & Burkam (2003), con respecto a que, como cualquier decisión importante de la vida, las decisiones de los adolescentes de abandonar la institución educativa a menudo se hacen poco a poco y se basan en una compleja red de experiencias. Los jóvenes continuamente evalúan y reevalúan su éxito y lugar en el mundo en que funcionan simultáneamente: la familia, los amigos, la escuela, y el resto del mundo. Algunos estudiantes ven a las escuelas como lugares donde pueden desarrollar su capital humano, por lo que sienten que la permanencia en la escuela por más tiempo aumenta su probabilidad de éxito en el mundo de los adultos mayores. Para otros estudiantes, las escuelas son lugares donde se les recuerda a diario su falta de éxito en el mundo académico (Lee & Burkam, 2003, p.355). En correlación con las nociones de riesgo social, Fernández (2009) sostiene que no existe un único evento que pueda definir o establecer la desafiliación ni una secuencia a priori que pre-definan el proceso de desafiliación, en tanto, propone que dicho fenómeno sea estudiado desde la idea de trayectoria que se podría denominar de riesgo. (Fernández, 2009, p.167).

Para finalizar estas ideas de abandono educativo como un proceso de desafiliación correlativamente con las nociones de riesgo, conceptuamos lo siguiente,

desafiliación como el último y más visible resultado de un proceso en el que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de la enseñanza media o superior. Suponemos que tal decisión se elabora durante el tiempo en que el joven transita por los centros educativos (Fernández, 2009, p. 167).

2.3.2 Impactos sociales y psicológicos

Es universalmente conocido el impacto social negativo en el capital humano de cada nación que genera el abandono educativo de adolescentes. (Lee & Burkam, 2003, p.353). En tanto, según Fernández (2009) los adolescentes atraviesan una etapa trascendental donde existen razones para suponer que la transición a la edad adulta puede conllevar a diversas desafiliaciones y re afiliaciones como consecuencia de la construcción del propio proyecto de vida. Esta construcción del proyecto de vida de los adolescentes puede darse en base a los referentes de la sociedad como cultura general, y muchas de esas herramientas o condiciones que necesitan los adolescentes para poder desarrollarse e instaurarse en el mundo adulto se dan en las instituciones educativas y en las instancias colectivas. En consecuencia de esto Viñar (2009) plantea que:

esta es una experiencia que exige ser compartida; lo colectivo gravita con un intenso sentimiento de pertenencia, de afiliación, que precede e impregna lo propio, lo singular, que se inscribe como similitud o como contraste con el entorno disponible, el sentimiento de masa, de multitud, es capital y los encuentros y desencuentros de esa etapa dejan marcas, a veces tóxicas y a veces saludables (Viñar, 2009, p.30)

Conociendo esto, debemos reflexionar acerca de cómo influye el abandono educativo adolescente en sus etapas de desarrollo personal y colectivo para su futura inserción en la sociedad. González (2006) en concordancia con lo planteado por Lee & Burkam (2003), especifica que es una problemática que incide negativamente en la formación de los alumnos y repercute en su desarrollo personal y social. Lo novedoso del planteo de esta autora es que manifiesta la importancia que tiene el conocimiento en nuestra sociedad actual, y que es a través del mismo como se accede a un trabajo, a un hogar y a un estilo de vida digno. También es el conocimiento, la clave para el desarrollo económico de nuestra sociedad, siendo el aprendizaje y la formación de los individuos elementos básicos para la transformación y la superación de la exclusión social; las situaciones de abandono no contribuyen al desarrollo productivo de esta sociedad porque estos adolescentes que no asisten regularmente a las instituciones educativas sufrirán una pérdida en su proceso de formación, por lo tanto quedan condenados a formar parte de sectores de riesgo de exclusión y de marginación social y económica (González, 2006, p.1).

Enfocándonos en las afectaciones psicológicas que puede producir el abandono educativo adolescente, en correlación con lo anteriormente planteado, señalamos lo que plantea Casullo (2003)

con respecto a las relaciones vinculares que se generan en las instituciones educativas. La familia y las instituciones educativas son el lugar privilegiado donde

se hace posible el aprendizaje de los vínculos que luego se desplegarán en el espacio social. Escuela y familia son responsables ante el mundo, no solo por el bienestar vital de niño, sino también por la calidad de la socialización y educación con que se incorpora a la sociedad (Casullo, 2003, p.132).

Cuando las instituciones educativas fracasan en sus funciones referidas a lo vincular de los individuos, se generan situaciones que impiden un desarrollo social adecuado teniendo como consecuencia dificultades en el desarrollo personal de los sujetos involucrados. Tomando esto en relación con el abandono educativo, planteamos que estas fallas institucionales pueden favorecer a que los alumnos decidan abandonar sus estudios por falta de estímulos ambientales que dejan a las personas que las padecen sujetas a experiencia traumáticas. “En todos estos casos la falta de contención hace que las instituciones no favorezcan el desarrollo de los aspectos vinculares, que son lo que permiten aprovechar las potencialidades de la intersubjetividad” (Casullo, 2003, pp.126-127).

La pertinencia del citado anterior nos permite reflexionar sobre lo que venimos abordando sobre las consecuencias del abandono educativo en la vida de los adolescentes añadiendo a la institución educativa un rol activo en dicho fenómeno, por tanto es importante pensar de que manera influyen las mismas en las decisiones de los adolescentes y a la vez como son perjudicados si no se mantienen dentro del sistema educativo, pero no solo por las prestaciones y protecciones sociales que este brinda sino también por un adecuado desarrollo integral del individuo en sociedad. Cerrando este apartado, nos interesa puntualizar que el abandono educativo

se convierte en uno de los principales factores de riesgo juvenil, es decir, incrementa la vulnerabilidad hacia la exclusión (...) La deserción de la educación media no es sino la continuación o acentuación de la vulnerabilidad que, en efecto, los deja con pocas posibilidades para responder a las eventualidades de su vida (Estrada, 2014, p.446).

En nuestro país el abandono del sistema educativo es cuando el niño o joven queda desafiliado de su gran oportunidad de integración a la sociedad y a los códigos de socialización ciudadana. (Aristimuño, 2009, p.182), en consecuencia de esto vemos que los jóvenes que dejan de asistir a la enseñanza media tienen dificultades para conseguir un trabajo digno teniendo bajas expectativas laborales y de vida, por otro lado también experimentan dificultades en la sociabilidad juvenil (formas de relacionarse con los demás jóvenes que continuaron sus estudios, problemas en la integración al mundo adulto) y transformaciones en la relación con sus familias. (Estrada, 2014, p.447).

CAPÍTULO 3: INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En este capítulo incurriremos en la literatura existente sobre la naturaleza de las instituciones educativas y la influencia de su organización en el abandono educativo de los adolescentes.

Los autores coinciden en que la mayoría de las teorías o trabajos realizados para la explicación del abandono educativo centran sus causas en los estudiantes, en sus capacidades de aprovechar o no las oportunidades que se les brinda y su interés por las mismas. “Los enfoques y las investigaciones sobre el absentismo y abandono escolar se han caracterizado por su focalización casi exclusiva en el individuo, sin apenas considerar otros referentes sociales, políticos y organizativos” (González, 2006, p.4). Estos enfoques no solo pasan por alto que las instituciones educativas pueden ser un factor que influyan en el proceso de abandono de los alumnos, sino que también realizan puntualizaciones con respecto a los antecedentes de estos estudiantes, lo cual provoca una diferenciación con el resto de los alumnos; sumado a esto no se tiene en cuenta el contexto organizativo donde se desarrolla la tarea educativa (González, 2006, p.5).

A modo de inicio de este recorrido nos interesa destacar lo planteado anteriormente, desde el enfoque de Bourdieu (1991), sobre la inexistencia de culpabilidades en este fenómeno, sino de responsabilidades diferenciadas.

Quizá las cosas no sean tan simples para hablar de “culpas” de unos o de otros. Estamos ante una problemática compleja y es cuando menos arriesgado responsabilizar exclusivamente a los alumnos y sus entornos como lo es responsabilizar a la escuela (González, 2006, p.6).

Nos resulta importante destacar las acciones y vínculos que se originan en las instituciones educativas con respecto al aprendizaje de los alumnos y las tareas de los docentes a razón de que es un aspecto significativo para la comprensión de la actualidad de los escenarios de la educación y del abandono de los alumnos. Dichas tareas son complejas, y la trama de las relaciones cotidianas de todos los individuos caracteriza las mismas (Fernández, 1998, p.87). Haciendo referencia al aprendizaje se insta que,

el sujeto humano aprende cuando enfrenta en sí y reconoce una situación de falta o de carencia. Si esta problematización no ocurre, el aprendizaje no se inicia o iniciado, no se consolida. (...) En definitiva, la compleja trama de implicaciones personales y sociales a las que solo hemos aludido hace al aprendizaje un proceso difícil en el que la capacidad de demora, el grado de tolerancia a la frustración, la posibilidad de control de la ansiedad, la tolerancia a la ambigüedad, se convierten en puntos críticos desde el sujeto que aprende (Fernández, 1998, p.91).

La tarea educativa del docente exige un alto grado de equilibrio para “contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesario para el adecuado desarrollo de un grupo (...)” (Fernández, 1998, p.92). Las demandas hacia los docentes son varias, los mismos son percibidos como un punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones; es el representante del sistema social y de los valores aprobados, por lo tanto es responsable de la transmisión y persistencia de esos valores a través de los cuales debe lograr la dirección del comportamiento de los alumnos, y a su vez posee el derecho y deber de acotar la autonomía del alumno (Fernández, 1998, p.92). Junto con esto es “interesante señalar que –desde el punto de vista del contexto- la escuela parece funcionar como la institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad” (Fernández, 1998, p.98).

Las tareas expuestas referentes a la transmisión y la posibilidad de que los estudiantes se apropien de la cultura representan al quehacer del cuerpo docente y de la institución educativa en su conjunto.

Para que se produzca el acontecimiento de enseñar y aprender es necesario establecer un vínculo que depende de las generaciones que se encuentran y de cómo se constituye cada una en relación con la otra. Actualmente, parece ser necesario repensar ambos lugares de la relación, el del docente y el del alumno (INEEd, 2014, p.188).

3.1 Influencia de la organización institucional en el abandono educativo

Analizando la cita anterior subrayamos que en los estudios sobre el abandono educativo es importante comprender la compleja realidad desde la mayor cantidad de enfoques posibles, en tanto, la actualidad impone el replanteamiento de las relaciones establecidas en las instituciones, los contenidos académicos y los roles que ocupan los diferentes actores. Para esto es relevante plantear la perspectiva de los autores contemporáneos la cual nos brinda un enfoque que engloba a las organizaciones de los establecimientos como posibles componentes de dicho fenómeno. Los mismos subrayan que

mirar a la escuela, sus políticas y prácticas puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que por no servir a todos los alumnos, sino quizá solo a los académicamente más aventajados, puedan estar contribuyendo al abandono por parte de algunos de ellos (González, 2006, p.6);

la misma pretende entender que la cultura, estructura y organización están implicadas en las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, en tanto pueden crear condiciones que favorezcan o no al abandono de los alumnos. Según González (2006), la escuela

sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos, efectivos y ricos para todos los alumnos (no solo a los que responden a un modelo ideal). Y ello, sin duda depende de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas de alumnado que recibe (González, 2006, p.7).

Con esto último señalamos la relación con lo que plantea Fernández (1998), sobre las dinámicas institucionales:

capacidad para plantear dificultades en términos de problema y trabajar para su solución, pues supone la existencia de dispositivos institucionales complejos destinados a la evolución institucional, y el desarrollo de los miembros del establecimiento para hacerse cargo de responsabilidades sobre el funcionamiento en todas sus dimensiones, condiciones ambas de existencia indispensable en un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa (Fernández, 1998, p.54).

El desarrollo de estas dinámicas están condicionadas por el compromiso e involucramiento de los miembros que componen a las instituciones, para poder identificar las problemáticas existentes dentro de las mismas, como lo es el fenómeno de abandono educativo por parte de los adolescentes, y plantear posibles soluciones;

consecuente con la manera de comprender el fenómeno, los recursos de intervención desde la escuela aparecen pobres y fragmentarios. La falta de visión del abandono escolar como un problema complejo en el cual la institución y el trabajo en el aula también cuentan, los lleva a descartarse como legítimos protagonistas en la atención del mismo. (Tapia, Pantoja & Fierro, 2010, p.211)

Estos autores plantean que los docentes no se sienten parte del fenómeno, por lo tanto sus expectativas son situadas en soluciones externas a la institución, como es la incorporación de trabajadores sociales y psicólogos. Estamos de acuerdo que el trabajo de dichos profesionales aportaría positivamente en distintos aspectos al funcionamiento de las instituciones, sabemos que en la actualidad no todas cuentan con dichos recursos, en tanto, muchas instituciones educativas cuentan con su personal básico, siendo esto una dificultad de los recursos económicos asignados para la educación.

Podrían diseñarse nuevos roles escolares tales como psicólogos escolares dotados de las competencias necesarias para acompañar el desarrollo afectivo de las nuevas

generaciones, orientarlas en la formulación de su proyecto de vida, garantizar la integración y sentido de pertenencia de los alumnos en las instituciones escolares y que trabajen en equipo con pedagogos expertos en enseñanza aprendizaje (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.7).

Enfocándonos nuevamente en los docentes que no se reconocen como parte del problema, vemos que su función se reduce a vehicular determinadas problemáticas de los alumnos hacia otros actores, sin cuestionarse cuál es su rol o qué papel debería cumplir en dicha problemática (Tapia, Pantoja & Fierro, 2010, pp.211-212). Tomando esto como parte del funcionamiento de las instituciones, González (2006) en su perspectiva plantea que se trata de

llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro escolar pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables dadas sus características personales, familiares, etc. Ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa (estructuras, relaciones, procesos, interacción con el entorno...) pueden dificultar su progreso. (González, 2006, p.7)

Otros autores como Lee & Burkam (2003) conciertan que los estudios sobre este fenómeno deben contener análisis sobre como las estructuras y organizaciones de las instituciones de educación secundaria pueden influir en las decisiones de los estudiantes de continuar o abandonar el liceo. Coinciden en que la mayoría de las explicaciones están centradas en las características personales de los estudiantes y los componentes académicos, y que es necesario un examen que tome en cuenta las organizaciones internas de cada institución y su relación con el contexto social donde se ubican las mismas (Lee & Burkam, 2003, p.353). Estos autores explicitan los elementos que componen la organización de las escuelas secundarias: su estructura (su tamaño, si son privadas o públicas), su organización académica (los planes de estudio que ofrecen), y por último, su organización social (relaciones entre alumnos y docentes); los componentes citados pueden poner en riesgo a los alumnos de abandonar la escuela secundaria antes de su culminación (Lee & Burkam, 2003, p.354).

En referencia a la organización de dichas estructuras podemos relacionarlo con lo que proyecta Fernández (1998) sobre las dinámicas institucionales, abordado anteriormente en este mismo apartado, con respecto a las modalidades de funcionamiento institucional. La autora establece que dentro de las instituciones suceden modalidades regresivas y progresivas de funcionamiento,

la modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución. (...) La modalidad progresiva está acompañada, en cambio, por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones

externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro (Fernández, 1998, pp. 58-59).

Según Fernández (1998), existen determinadas variables que tienen influencia en estas modalidades, la capacidad de los actores involucrados de participar en la dimensión instrumental y en la dimensión política de la institución; el sistema de organización socio-política de la institución en cuanto las posibilidades que ofrece de participación de los actores; y las características del contexto social y su relación con la institución. En tanto, “ninguna institución permanece siempre en una misma modalidad. Todo parecería apoyar la suposición de un equilibrio móvil entre ambas modalidades, fuertemente influido por las características del contexto social y el grado de sofisticación de los filtros institucionales.” (Fernández, 1998, p.59)

Convenimos en que es importante que las instituciones tengan la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades con respecto a los problemas que acontecen particularmente en las mismas, para poder plantear posibles soluciones frente a un fenómeno en el cual todos los actores de la institución educativa están involucrados.

3.2 Posicionamiento de la institución, de los docentes y de los adolescentes frente a los nuevos escenarios educativos

En este apartado nos interesa plasmar las visiones que tienen los distintos actores sobre los nuevos escenarios educativos, comparando las distintas opiniones, los nuevos sentidos y las nuevas producciones de subjetividad;

los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación de masas no siempre son coincidentes o complementarios, sino que con frecuencia pueden ser contradictorios. El trabajo del maestro se inscribe en este cuadro de relaciones, lo cual le agrega una dosis creciente de complejidad (Tedesco J.C., 1995) (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.6).

Las nuevas demandas a los sistemas educativos son consecuentes con la permanente expansión de la “sociedad del conocimiento”, exigiendo adaptar los planes de estudio conforme a los cambios constantes de la sociedad. Es necesario que los docentes se actualicen para que la formación que brindan sea acorde a estos cambios y posteriores demandas; a su vez esta actualización requiere una disposición positiva de los docentes hacia los mismos.

Se espera que la escuela y el maestro no solo formen sujetos en sentidos genéricos, sino que contribuyan a la producción del capital humano o fuerza de trabajo entrenada. (...) Esta demanda introduce nuevos desafíos a la institución educativa y sus agentes. Estos últimos

deben estar más informados acerca de la lógica de desarrollo de la ciencia y la tecnología moderna y de su incorporación en todas las esferas de la vida social (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.7).

3.2.1 Visión de los docentes

Un aspecto relevante del abandono educativo, es la visión y discursos expresados por los docentes de enseñanza media con respecto al mismo, donde expresan sus opiniones, demandas y vivencias con respecto a las situaciones cotidianas dentro del aula y por ende dentro de las instituciones educativas.

“Hoy son otros los sentidos asignados al trabajo de enseñar en la escuela secundaria. (...) Ser profesor de la escuela secundaria en la actualidad supone ubicarse en un campo de acción de baja estabilidad atravesado por distintas y variadas demandas” (Brito, 2010, p.18). En la mayoría de los discursos de los docentes aparece la demanda de contención por parte de los alumnos, los mismos explicitan que dichas demandas son consecuencias de los “problemas derivados de la descomposición familiar en un contexto de cambios sociales más amplio afectando particularmente las relaciones entre adultos-docentes y jóvenes-estudiantes” (Brito, 2010, p.20). En tanto los docentes manifiestan la necesidad de sostenes para una posición acorde a los nuevos cambios, que en gran parte, depende de la voluntad individual de cada uno y las posibilidades personales que posean. Relacionamos esto con lo que plantea Fernández (1998),

formadores y sujetos en formación mantienen un delicado equilibrio personal y de relación del que depende el grado en que pueden generar una confianza mutua que posibilite la tarea, (...) este logro está directamente influido por las instituciones que orientan la formación, sobre todo por aquellas que orientan específicamente la atribución de significados a las conductas de uno y otro, y marcan lo permitido y lo prohibido en esas relaciones (Fernández, 1998, p.94).

Vemos que no solo depende de la voluntad de los docentes y los alumnos, sino también de las disposiciones de cada institución en particular, para que se pueda desarrollar una tarea acorde a las demandas de los alumnos y de la sociedad, los mismos están enmarcados en los establecimientos educativos los cuales tienen sus formas de funcionamiento, y por lo tanto, demandas al igual que los demás actores. “La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos y psicosociales sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostiene e informa la vida del establecimiento” (Fernández, 1998, p.94).

Cuando los docentes hacen referencia a la demandas de contención por parte de los alumnos, podemos distinguir que las necesidades y los afectos promueven el encuentro entre profesores y alumnos; por un lado, los docentes experimentan sentimientos de incomodidad o desconcierto frente a estas situaciones para las cuales no poseen herramientas; y por otro lado, toman como positivo las experiencias de encuentro con sus alumnos en estas instancias. (Brito, 2010, p.23). Otra de las demandas que explicitan los docentes en sus discursos tiene que ver con el relacionamiento y compromiso de las familias con la institución educativa y la trayectoria de sus hijos en la educación. “Los profesores denuncian la delegación de la responsabilidad educativa de las familias hacia la escuela sin chances de contar con su colaboración en el proceso de formación de los jóvenes” (Brito, 2010, p.26). En este sentido, los docentes se sienten desprotegidos frente a situaciones que los desbordan y demandan reconocimiento y valoración a sus tareas cotidianas dentro de la institución educativa. Este sentimiento de desprotección, se relaciona con los cuestionamientos y observaciones a las cuales están expuestas los docentes por parte del afuera escolar, lo cual genera un sentimiento de malestar (Brito, 2010, p.29).

Con respecto a los contenidos académicos los docentes plantean que muchas veces tienen que ocupar su tiempo en educar a los estudiantes en “valores” que no traen de la casa y que eso les “quita” tiempo para enseñar contenidos académicos. (INEEd, 2014, p.185).

Analizando lo que plantean las autoras Fernández (1998), Brito (2010) y ensamblado con lo que proyecta el INEEEd , apreciamos que la función socializadora de los docentes implica la transmisión de valores y conocimientos como también la conducción moral de los alumnos, en tanto estas funciones establecidas en la identidad tradicional de los docentes, en la actualidad deben conjugarse con la contención afectiva y material hacia los alumnos, instaurando así una identidad moderna comprendiendo las demandas de las nuevas poblaciones (Brito, 2010, p.70).

3.2.2 Visión de los adolescentes

Para una comprensión de dicho fenómeno es necesario escuchar las voces de todos los actores involucrados, en este caso nos interesa la de los estudiantes que han abandonado la educación media, conocer sus percepciones y comprender sus razones. Es importante que los adolescentes se sientan tomados en cuenta, escuchados y respetados, en tanto, varios autores coinciden en que no han sido percibidos en los análisis de este fenómeno que los concierne como actores principales, no se han incluido sus opiniones e intereses a la hora de diseñar planes de estudio;

los adolescentes son los sujetos principales en el proceso educativo, porque, en definitiva, es para ellos que se piensan y se desarrollan las diferentes alternativas educativas. El problema es que, en general, en las definiciones de políticas los adolescentes no tienen

mecanismos establecidos (formales o informales) que garanticen el derecho a la participación y a la opinión en los procesos que a ellos les atañe (UNICEF, 2010, p.46).

Según este documento de UNICEF (2010), la última Ley de Educación en Uruguay realiza un avance con respecto a la participación de los adolescentes en las políticas educativas. La misma debe ser enmarcada en un ámbito en el cual se garanticen sus derechos, se logre una participación genuina, que no sea solamente instrumental; y en instituciones que fomenten el diálogo para la búsqueda de soluciones donde estén incluidos los intereses de todos los actores (UNICEF, 2010, p.46).

En esta búsqueda hemos encontrado que la voz de los adolescentes con respecto al abandono escolar es explicitada a través de encuestas que cuestionan las posibles causas que llevan a los estudiantes a abandonar las instituciones educativas. En las mismas destacamos los motivos más importantes, según las investigaciones, que manifiestan los adolescentes, como son el desinterés y aburrimiento en referencia a los contenidos académicos, relacionamiento alumnos/docentes dentro de la institución educativa e inserción temprana en el ámbito laboral.

Para la tercera parte de los jóvenes del Cono Sur la educación media no funciona. Cerca de un 20% opina que los docentes no saben enseñar ni motivar, que no se brindan instrumentos que sirvan para el mercado de trabajo y que lo que se aprende no es útil para la vida. Asimismo, alrededor de un 70% considera que la calidad de la educación media es regular, en tanto que un 20% la considera buena. (INEEd, 2014, p.46)

Basándonos en investigaciones señalamos que los alumnos expresan “escaso interés por lo que se enseña, (...) una especie de cansancio y falta de sentido alrededor de los contenidos escolares” (Tapia, Pantoja & Fierro, 2010, p.208). También destacan la importancia de las prácticas empleadas para hacer cumplir las normas, y el comportamiento expresivo que rodea las prácticas de enseñanza y las interacciones en el aula.

En determinadas investigaciones cualitativas que se han realizado en nuestro país por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) donde se recogen las voces de los adolescentes, la mayoría de los consultados expresan vivir lo educativo como aburrido.

Esto implica una tensión entre el reconocimiento de la importancia de la educación y la forma en la que son experimentadas las estadías cotidianas en los centros. Esta tensión representa un nodo no resuelto con el que los estudiantes parecen batallar de forma permanente y que, en ocasiones, termina por producir el alejamiento de los estudiantes del sistema educativo formal (INEEd, 2014, p.47).

Destacando los discursos de los adolescentes con respecto a las propuestas educativas y los escenarios que viven diariamente en las instituciones de enseñanza, se señala que existen cuatro grandes ejes que agrupan las demandas.

En primer lugar surge el reclamo de que no hay espacios físicos para sociabilizar y permanecer en los centros de enseñanza, en segundo lugar, explicitan que les gustaría tener contenidos con mayor anclaje práctico, entre los que incluyen la expresión artística, actividades deportivas y talleres tales como peluquería, mecánica y panadería. En tercer lugar, los estudiantes expresan una serie de reclamos con relación a los docentes. (...) En cuarto lugar, una serie de reclamos específicos identifica la necesidad de una transformación en las prácticas de enseñanza que faciliten el tránsito entre niveles educativos (INEEd, 2014, p.47).

Con respecto a las relaciones entre los docentes y alumnos dentro de las instituciones educativas, apreciamos que “los profesores no brindan la seguridad emocional que los estudiantes necesitan para poder encontrar el apoyo y sentirse cómodos frente a los retos de la vida, (...) el maestro sigue siendo una autoridad distante con una función muy definida de “enseñar bien” (Van Dijk, 2011, p.131). Los adolescentes se sienten cuidados por sus maestros cuando estos “explican bien”, “responden a sus preguntas” y “les tienen paciencia”; ellos expresan que necesitan mayor acompañamiento por parte de los adultos, que se refleje en acciones concretas vinculadas con el aprendizaje del “ser” estudiante en la enseñanza media. Las demandas de contención parecen condensarse con las funciones de transmisión de saber y conducción moral de los alumnos por parte de los docentes (Brito, 2010, p.100).

Los jóvenes experimentan las instancias de relaciones establecidas en las instituciones educativas, más específicamente las relaciones vinculares entre alumnos y docentes, como una cuestión de relevancia en su desarrollo académico, su trayectoria educativa y su continuidad dentro de las mismas. Siendo las relaciones positivas entre los actores de la institución un andamio importante en su organización y la de los alumnos y docentes. En tanto, Van Dijk (2011) propone que una persona que es tomada en cuenta de manera positiva por sus profesores, seguramente, logrará sortear las dificultades que se le presenten con mayor facilidad, que una que no lo es (p.131).

Es necesario que el adulto educador se resitúe como sujeto disponible en lo afectivo, así como en su compromiso de potenciar al estudiante, hecho que necesariamente implica reconocer a los sujetos desde lo que son capaces y desde su posibilidad de involucramiento con el aprendizaje (INEEd, 2014, p.46).

3.3 Condiciones actuales del mandato social en las instituciones educativas

Finalizando la temática nos resulta relevante destacar la relación existente entre las instituciones educativas y su contexto social, las mismas son parte inherente de la sociedad y su desarrollo, por lo tanto es imposible disociarlas. En referencia a esto nos parece importante plantear una concepción acerca de las instituciones:

toda institución es una formación de la sociedad y de la cultura, un recorte dentro del espacio social, el que no es homogéneo sino que está dividido en parcelas que se organizan alrededor de las distintas funciones que tiene la sociedad en general; cada parcela es una institución que tiene su propia finalidad que la identifica y justifica su existencia dentro de la sociedad global (Casullo, 2003, p.104).

Vinculamos lo anterior con lo que plantea Fernández (1998): “como institución social la escuela es portadora de un mandato social genérico: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define como tal” (p.108). Según esta autora apreciamos que si bien existe dicho mandato, se puede distinguir otro mandato implícito que engloba ciertos fines utópicos asignados a las instituciones educativas, que no están expresados explícitamente, pero se perciben en la vida cotidiana de los individuos y actúa paralelamente al mandato oficial. De acuerdo con estos mandatos sociales existen diferentes funciones atribuidas a las instituciones educativas de enseñanza media como los son, la continuidad de los estudios, formación en cultura general e inclusión en el mundo laboral. Con respecto a la función de dar continuidad a los estudios, la misma está asociada al sentido propedéutico del nivel secundario y la función de formación cultural históricamente determinada sigue siendo sostenida por los docentes como forjadora de identidad del nivel (Brito, 2010, p.95).

Fue necesaria la explicitación de los mandatos sociales que se localizan en las instituciones educativas, para dar cuenta de que actualmente existen otro tipo de demandas a las mismas, y por lo tanto es necesario un replanteamiento de estos mandatos anteriores. Al decir de Brito (2010),

parecería que los docentes siguen identificando y valorando las funciones que configuraron el sentido de la escuela secundaria, y por tanto el perfil de los alumnos que ella estaba destinada a formar, por sobre otros nuevos sentidos quizás más acordes a lo que los nuevos escenarios sociales plantean como posible para la inserción social de los jóvenes y, también, con lo que esperan o resultaría promisorio para los nuevos jóvenes que hoy habitan esos escenarios (Brito, 2010, p.96).

Entendemos que los docentes de las instituciones se aferran a los mandatos instaurados anteriormente y no contemplan los cambios sociales que componen las nuevas escenas escolares,

añorando un tiempo pasado y las características de alumnos que ya no existen, por lo tanto surge el desencuentro entre los docentes y alumnos. “Se hace necesario incorporar nuevos conocimientos pero no como recetas salvadoras sino hacerlos converger en el análisis de nuestras prácticas personales, colectivas e institucionales” (Giorgi, 2007, parr.27).

CONSIDERACIONES FINALES

A continuación nos interesa plasmar ciertas consideraciones que son de relevancia en este trabajo porque contribuye a nuestra reflexión y crítica del fenómeno abordado. Las argumentaciones dadas por los distintos autores nos permiten percibir que dicho fenómeno no es exclusivo de nuestro país, sino que se produce en América latina y en muchos países de mundo.

Como un primer paso, y no menos importante, decidimos realizar un recorrido por la literatura que nos brindó una contextualización socio-histórica siendo básica para la comprensión de la situación actual de la educación media en nuestro país. Destacamos que el punto de partida para nuestro trayecto fue la masificación de enseñanza media en el correr del siglo XX, donde se construyeron nuevos escenarios educativos conformados por nuevas poblaciones de adolescentes con demandas particulares. Ingresaron al sistema educativo poblaciones que nunca antes habían accedido a la educación, por esta razón, autoridades de los centros educativos, docentes desbordados, instalaciones edilicias precarias y los mismos adolescentes se encontraron frente a situaciones de desconcierto provocando sensaciones de tensión entre los actores involucrados. En referencia a esto señalamos que si la institución educativa no reconoció sus dificultades en términos de problema y trabajó para su solución, quedó detenida en el tiempo provocando un choque intergeneracional teniendo como consecuencia estos desencuentros.

Los datos obtenidos en la primera parte de este trabajo nos sugieren determinadas concepciones que nos han ayudado a razonar sobre estos procesos, comprendiendo que la masificación de la educación media trajo aparejado determinadas situaciones problemáticas tanto en lo social, como en lo económico y político. Apreciamos que se buscó dar soluciones a las mismas mediante leyes de educación, planes y reformas, siendo muchas veces insuficientes a causa de que no lograron abarcar todos los problemas existentes en el sistema educativo el cual es bastante amplio y complejo. Por consiguiente, establecemos que los cambios en la educación son muy lentos, puesto que son fenómenos compuestos por variados actores con diferentes posturas. Si bien, son necesarias estas transformaciones en la educación y proponer respuestas a las demandas de la población, queremos destacar que las posibles soluciones son acordes al tiempo histórico y social en el que se vive. Concluimos que siempre que aparecen nuevos problemas, se conforman nuevos escenarios pero a su vez existe la posibilidad de buscar soluciones mediante

nuevos caminos conjugando enfoques y perspectivas adaptadas a las mismas, siendo los cambios continuos y la incertidumbre, características del mundo actual.

Continuando con esta línea de análisis vemos que este desencuentro que se produce entre las instituciones educativas con las nuevas poblaciones que ingresan a las mismas, está caracterizado por muchas variables que lo componen. Una de ellas, que a nuestro entender es muy importante y nos interesó explicitar en este estudio, son los impactos sociales y psicológicos que pueden generar en los adolescentes este fenómeno de abandono. En base a lo abordado sobre adolescencia, socialización e instituciones educativas confirmamos que las mismas son un apoyo de gran importancia en el proceso de socialización secundaria de los adolescentes, influyendo en sus formas de conducirse e insertarse en la sociedad, a través de los referentes que la institución les brinda, además de los contenidos académicos (que pueden ser de interés o no de los educandos) que pretenden brindar una cultura general que aporte a los conocimientos de los estudiantes. En cuanto a las instituciones educativas de enseñanza media como marco referencial de los adolescentes, es de nuestro interés plasmar una experiencia personal en un proyecto de Investigación: *Cartografiando Escenarios de la Educación. Entre políticas de Educación y Desarrollo: las realidades socio-comunitarias. Estudio de caso: Casavalle*⁶; en las entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes pudimos constatar que muchas veces los alumnos no están interesados en entrar a clase porque se aburren o no les interesa lo que los profesores dictan, pero no quieren abandonar el edificio, prefieren quedarse dentro del mismo realizando otro tipo de tareas (ayudar en la limpieza, pintar paredes rayadas por ellos mismos, realizar deportes en el patio, colaborar para actividades del liceo, etc.). Llevando esto a una interpretación desde nuestra profesión de psicólogos, señalamos que en estos casos interviene la situación familiar en la cual vive el adolescente, quien no quiere volver a su casa y opta por quedarse en el liceo, a pesar de que no esté concurriendo a clase, ya que es más satisfactorio el ambiente liceal junto a su grupo de pares al contrario del que experimenta en su hogar. Indicamos que la institución educativa continua siendo un referente importante siendo valorizado por estos alumnos.

Con respecto a los docentes de enseñanza media reflexionamos que muchos de ellos no se consideran parte del fenómeno de abandono educativo culpando a los estudiantes del mismo y desligándose de responsabilidades; manteniéndose en los preceptos establecidos en tiempos anteriores sin apertura a nuevos conocimientos que obstaculiza la implementación y diseño de nuevas estrategias para poder satisfacer las necesidades de estos jóvenes que ingresan al sistema educativo. Desde un enfoque más actualizado, encontramos un cambio de postura en algunos

⁶ Dicho proyecto se desarrolló en el Liceo N°73 de Cuenca Casavalle en la ciudad de Montevideo, donde se implementa ciclo básico. El proyecto consistió en realizar entrevistas a funcionarios, docentes, estudiantes y equipo de dirección indagando sobre la actualidad de los escenarios educativos en ese liceo en particular. Prof. responsable Lic. Mercedes Hernández

docentes que están comprometidos con su tarea de enseñar y combinan la misma con atención y afecto hacia los alumnos valorando sus conocimientos previos y fomentando sus potencialidades. En este ámbito también subrayamos que los planes y programas de formación docente desarrollados por idóneos tienen carencias en cuanto a la actualización de los contenidos académicos, siendo esto un impedimento para que los docentes egresen preparados para estas nuevas realidades. Otra variable importante en este fenómeno, es la mirada y crítica del afuera escolar, como por ejemplo la de los medios sensacionalistas que destacan lo negativo del sistema educativo uruguayo, sin promocionar lo positivo que posee y entrega nuestra educación; provocando que la sociedad cuestione y ponga en tela de juicio el proceder de los docentes castigándolos, física y psicológicamente.

Siendo las instituciones educativas tan importantes en esta etapa de la vida, debemos señalar que el abandono educativo por parte de los adolescentes no solo conduce hacia consecuencias negativas en forma individual, sino también a la sociedad en su conjunto. Los jóvenes son el presente y futuro de toda sociedad, por lo tanto, es necesario que posean una buena educación para, en lo individual, tener posibilidades de discernir, de elegir, de pensar, de desarrollar un espíritu crítico, poder insertarse en el ámbito laboral; en lo colectivo es importante la calidad de educación que tengan las personas porque el país tiene más posibilidades de desarrollo económico y social a nivel nacional, regional e internacional.

Subrayamos que este desencuentro produce impactos sociales y psicológicos en los adolescentes, quienes dejan de concurrir a las instituciones educativas, desaprovechan las prestaciones sociales que el gobierno les brinda, quedan por fuera de los ámbitos de la educación perdiendo los referentes que ésta les ofrece para su desarrollo, quedan expuestos a situaciones de vulnerabilidad induciendo a la desafiliación social y la estigmatización; en definitiva no cumplen las expectativas que la sociedad les impone a esa edad, teniendo como posible consecuencia el castigo explícito o implícito de esa misma sociedad quedando relegados sin posibilidades de crecer y avanzar. Podemos ultimar que dicho fenómeno influye en el desarrollo social de los adolescentes impactando de forma negativa al proceso de vinculación con los actores de la sociedad teniendo como efecto la exclusión de ámbitos formales y legales necesarios para un progreso integral de las personas en sociedad.

Repensando lo abordado en el último capítulo de este estudio podemos distinguir una fuerte corriente que solicita encontrar culpables para este fenómeno. Entre las diferentes teorías encontramos que la mayoría de los análisis hacen énfasis en la responsabilidad que tienen los adolescentes en saber aprovechar o no las oportunidades que se les brinda, también hacen foco en las características personales, situaciones familiares y su entorno socio-económico. Como resultado de esto señalamos que algunos adolescentes quedan catalogados bajo un rótulo frente a

la sociedad impidiéndoles progresar en sus estudios y provocando que ellos mismos no se crean capaces de culminar el ciclo básico, abandonándolo en busca de insertarse en el mercado laboral a temprana edad con posibilidades estrechas de ascender a otros trabajos de mejores salarios. Por otro lado, localizamos nuevas perspectivas de autores contemporáneos que indagan a las organizaciones de las instituciones educativas como posibles factores que favorecen al abandono educativo. Creemos que estos nuevos enfoques amplían el panorama de factores que pueden influir en dicho fenómeno, involucrando en mayor medida a las normas y reglas que se ejercen en la institución educativa, siendo esto importante para tener una visión más general de todas las variables que intervienen en la decisión de los adolescentes en abandonar el sistema educativo. Indagando sobre el rol que tienen en este fenómeno las instituciones educativas destacamos que muchas veces las organizaciones de los establecimientos, las relaciones vinculares negativas, las trayectorias de rezago de los alumnos, la estigmatización de los mismos, la rigidez de los planes y contenidos académicos y la no apertura a los cambios por parte de los docentes, son algunos de los factores que pueden impulsar a que los adolescentes tomen la decisión de abandonar. Un aporte significativo de los enfoques más contemporáneos es la definición de este proceso como desafiliación educativa siendo un concepto más flexible describiendo con mayor precisión a este fenómeno.

En tanto, encontramos que existe una insatisfacción por parte de los docentes y también por parte de los adolescentes, en tanto ellos no sienten que estén colmadas sus expectativas con respecto a las instituciones educativas, y los docentes se sienten frustrados al no poder desarrollar sus funciones como siempre lo habían hecho; debemos subrayar que en la actualidad es necesario un replanteamiento de los roles de los alumnos y docentes para poder aplacar el impacto generado por el abandono. Un momento de encuentro entre los docentes y alumnos son las relaciones positivas donde se generan vínculos de contención por parte de los adultos y los jóvenes se sienten comprendidos siendo esta circunstancia un espacio que brinda complacencia a ambos actores.

Con respecto al malestar docente podemos afirmar que los mismos se perciben desvalorizados y desprotegidos siendo la docencia una profesión estresante, ellos necesitan sentirse que sus funciones son respetadas, valoradas y apoyadas por parte de la sociedad. Entendemos que dicha profesión requiere de un equilibrio personal difícil de adquirir y no es algo que se pueda aprender solo en los institutos de formación docente sino que se adquiere también en la práctica y experiencia en los liceos. Un gran desafío que tienen los profesores de la actualidad y la enseñanza media es poder conjugar convicción, apertura a los cambios, tolerancia y generar espacios que permitan el intercambio y la construcción de acuerdos.

Para finalizar nos interesa referirnos a determinados aspectos relevantes que hacen a la política educativa en nuestro país, denotando algunos avances, al menos en teoría, con respecto al sistema educativo uruguayo. En la actualidad se han puesto de acuerdo los diferentes actores políticos en sus discursos con respecto a la igualdad de oportunidades que se les debe ofrecer a los jóvenes de nuestra sociedad en lo que a educación se refiere, en tanto, subrayamos que esto está precedido por las diferentes declaraciones internacionales⁷ y nacionales⁸ sobre los derechos de los niños y adolescentes, pero reflexionando vemos que en términos generales esta igualdad de oportunidades para todos los jóvenes es un tanto utópico. Si bien es necesario que todos ejerzan su derecho de concurrir y culminar sus estudios (primarios y secundarios), vemos que no todos los empleos existentes en nuestro país tienen la exigencia que posee la educación terciaria (tecnicaturas y licenciaturas), por eso si todos los jóvenes poseen una carrera universitaria y son profesionales nos encontraremos con que habrá sobrecalificación para algunos trabajos y no podrán emplearse en lo que estudiaron. Especificamos lo anterior como forma de hacer conocer y someter a contrastación y debate los enfoques actuales sobre igualdad de oportunidades que predominan en nuestra sociedad actualmente.

Citando los avances existentes en Uruguay referidos a educación ubicamos la aprobación de la Ley General de Educación (Nº 18.437, 2008) la cual en su artículo Nº7 extiende la obligatoriedad a la educación superior, siendo esto un progreso significativo en materia de educación, a la vez con mayor exigencia a la hora de encontrar un trabajo. En referencia a educación media, en su artículo Nº26 fomenta el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos. Otro avance es la formulación de un *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración*⁹, por encargo de la ANEP, siendo un plan de educación a mediano plazo, donde se busca problematizar distintas concepciones, y problemáticas de la educación actual, mostrando las distintas posturas que hay al respecto, a modo de poder preguntarnos sobre ellas, poniéndolas sobre la mesa, para discutir-las, con el objetivo de lograr cambios en el ámbito educativo en los años venideros. En la contextualización del mismo se hace referencia a la educación como un derecho humano fundamental además de ser un bien público y social.

⁷ Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, París, 1948). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

⁸ En Uruguay existe el Código de la niñez y la adolescencia. (Ley Nº 17.823, año publicación 2004, Poder Legislativo).

⁹ El siguiente texto fue realizado en consecuencia del Proyecto de Apoyo al Fortalecimiento de Políticas Educativas con el objetivo de aportar varias “voces” miradas, de ver la educación en nuestro país, aportando tanto aspectos conceptuales como análisis de datos concretos para aquellos que estén interesados en el futuro de la educación en nuestro país.

Para concluir planteamos el enfoque de la psicología social, a razón de catalogar a este fenómeno como un problema social ya que involucra a la sociedad en su conjunto. Basándonos en lo que plantea Sánchez Vidal (2002), con respecto al quehacer del psicólogo décadas atrás, podemos advertir que el concepto de problema social como tal es muy reciente. En las décadas anteriores el trabajo de los psicólogos estaba centrado en la salud mental dejando por fuera otras problemáticas, que sin duda forman parte de esto. A partir de aquí se produce un cambio con relación a las nuevas demandas de los individuos, se plantea un abordaje con un mayor contenido social que comprende los inconvenientes experimentados por la sociedad en general; este autor los denomina “problemas psicosociales”. Con este concepto se refiere a que “las causas de las problemáticas están sobre todo en nivel social (mal funcionamiento o desajuste social) y las consecuencias (manifestaciones del problema) en lo psicológico” (Sánchez Vidal, 2002, pp.21-22). Nos parece adecuada esta concepción de problemas psicosociales que plantea el autor para poder denominar al fenómeno de abandono educativo, el cual, posiblemente tenga sus raíces a nivel social y sus posibles soluciones deban ser abordadas, primariamente, desde este enfoque.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*. Uruguay: Autor.
- Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Secundaria. (2008). *Historia de la Educación secundaria 1935-2008*. Uruguay: Autor.
- Administración Nacional de Educación Pública- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración*. Uruguay: Autor
- Aristimuño, A. (2009, Setiembre 4). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *En revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE*, 7 (4), 181-196. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Arteaga Botello, N. (2008, setiembre-diciembre)). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel, *Sociológica*, 23 (68), 151-175. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>
- Barboza, O. (2009). *El concepto de equidad y la reforma educativa en los 90. Análisis desde el debate de la teoría de la justicia*. Psicolibros. Waslala.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de lo cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *En Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 91-123. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.PDF>
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *En Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 139-158. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie51a07.pdf>
- Brito, A (2010). *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Argentina. Libros Libres.
- Bourdieu, P. (1991) Crítica al sistema educativo. [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9SUUXhqr5EE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ILWdm63izn4>
- Casullo, A. B., (2003). *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Argentina. Santillana.
- Espíndola, E. y León, A. (2002, Diciembre). La deserción escolar en América latina: un tema prioritario para la agenda regional. *En Revista Iberoamericana de Educación*, 30.
- Estrada, M.J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *En revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a5.pdf>
- Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina. Paidós.

Fernández, J. y Protesoni, A. (2001) Psicología de las masas y la problemática de las identificaciones. En Fernández, J. & Protesoni, A. (Eds) *Psicología social, subjetividad y procesos sociales*. (pp. 117-126) Montevideo. Trapiche.

Fernández Palomares, F. (2003) Socialización y Escuela. *En Sociología de la Educación* (pp.206-259). España. Pearson

Fernández, T. (2009, Setiembre 9) La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* REICE 7 (4), 165-179 Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf>

Fernández T., Cardozo S., Pereda C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En Fernández, T. (Ed) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp-13-26). Montevideo. UdelaR

Freud, S. (1979). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En Freud, S. *Obras Completa, Vol 18*. Buenos Aires. Amorrortu.

Giorgi, V. (2007). *Los adolescentes y el adolecer de las instituciones educativas*. Instituto del Niño y adolescente del Uruguay.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* REICE 4(1), 1-13. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

Hernández, F. & Tort, A. (2009, Julio 10) Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 2-11.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Uruguay: Autor

Kaës. R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., Vidal, J.P. (comp.) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp.15-67) Ed. Paidós

Knobel, M. (1971). El síndrome de la adolescencia anormal. En A, Aberastury y M, Knobel (comp.), *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. (pp.35-44). Buenos Aires. Paidós.

Lee, V. & Burkam, D. (2003, Summer). Dropping out of High School: the role of school organization and structure. En *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393. DOI: <http://www.jstor.org/stable/3699393>. Traducción personal.

Mancebo, M. (2001). Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay, en *Cecilia Braslavsky (org.), La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. (pp.373-401) Buenos Aires. Santillana.

Martinis, P. (2013). Educación y pobreza desde la perspectiva de la reforma educativa uruguaya. En *Educación pobreza y seguridad en Uruguay en la década de los noventa*. (pp.165-189). Uruguay. Biblioteca Plural.

Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Argentina. Novedades Educativas.

Raggio, A. y Tort, S. (2013) *Condiciones y estrategias de permanencia de los adolescentes en la Enseñanza Media Superior*. Trabajo presentado en 1er. Encuentro Internacional del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el siglo XXI.

Román, M. (2009, Septiembre 1). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y porque abandonan definitivamente el liceo en Chile? *En revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE*, 7 (4), 98-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>

Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002, Julio). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Trabajo presentado en Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América latina y el Caribe. Nuevas prioridades” Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

Tapia, G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010, enero-marzo). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *En Revistas Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 197-225. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662010000100012&script=sci_arttext

UNICEF (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. UNICEF Uruguay: Autor.

Uruguay, Poder Legislativo (2010). Ley 18.437. Ley de Educación. Emitida en Uruguay, 16 de Enero de 2009. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (52), 115-139. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662012000100006&script=sci_arttext

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Uruguay. Trilce.

Sánchez Vidal, A. (2002). *Psicología Social aplicada*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/193052242/Psicologia-Social-Aplicada-pdf>

