

Diversificación de la **estructura** de la escuela secundaria y **segmentación educativa** en **América Latina**



La experiencia de adolescentes
y jóvenes en el Uruguay

Laura Rivero ● Daiana Viera



Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

La experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay

Laura Rivero
Daiana Viera



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue elaborado por Laura Rivero, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Daiana Viera, Asistente Técnica de la misma División y Coordinadora de Nómade Comunidad Consultora. Forma parte de la segunda fase del estudio sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IIEPE de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IIEPE de la UNESCO; Claudio Santibáñez, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia. Se agradecen los aportes de Daniela Huneus, de la CEPAL, en la revisión del texto.

La presente investigación se realizó en el marco de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), y su realización no hubiese sido posible sin el equipo que integró la coordinación del trabajo de campo. Las autoras desean hacer expresa su gratitud hacia Paula Falero, Claudia Larrosa, Sofía Michellini y el equipo de entrevistadores de Nómade Comunidad Consultora.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2021/46
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2021
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.21-00166

Esta publicación debe citarse como: L. Rivero y D. Viera, “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/46), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	5
Introducción	7
I. Los jóvenes de hoy en día: construcción intersubjetiva en la voz de su experiencia	9
A. Caracterización del sistema educativo y la educación media en el Uruguay	9
B. Antecedentes teóricos clave para el caso uruguayo	11
II. Apartado metodológico y objetivos de la investigación	15
III. Análisis de resultados	21
A. Segmentación educativa: diversificación de la oferta y acceso a la secundaria baja (SB) y alta (SA)	21
1. Finalización de la escuela primaria, ¿y ahora qué?	21
2. Piedra, papel o tijera: factores que inciden en la elección del centro.....	22
3. Viejas recetas y largos sermones: experiencias y opiniones de los y las jóvenes.....	25
4. Los sentidos y significados cambian y se resignifican por la experiencia.....	27
B. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional	29
1. La organización curricular: una malla compartimentada y sin sentido para el mundo de los jóvenes	29
2. Las encrucijadas de la transición entre la SB y la SA: el fracaso como una salida posible	30
3. Siempre les imponen, nunca les consultan, los hacen callar cada vez que preguntan	31
C. Los mecanismos específicos para el sostén de las trayectorias	32
1. Mecanismos de alcance universal para todos los estudiantes	32
2. Mecanismos de alcance focalizado solo para “algunos” beneficiarios.....	34
3. Planes no mencionados por quienes fueron entrevistados	37
D. El peso de los mecanismos interpersonales: entre el apoyo y el desamparo.....	37
1. El vínculo con las autoridades	37
2. Los pares: compañeros en las buenas y en las malas	40

E.	La oferta diversificada y los planes de culminación del sistema educativo	41
1.	La oferta diversificada y los planes remediales de revinculación al sistema educativo	44
2.	La oferta diversificada y la interrupción de las trayectorias: los otros y nosotros	45
F.	La pandemia: "Bajón, tristeza, angustia, frustrada, apagada, perdido"	48
1.	La pandemia y el mundo de los y las jóvenes.....	48
2.	La pandemia y la continuidad educativa: características de la oferta institucional durante la pandemia	49
IV.	Conclusiones	55
	Bibliografía	59
	Anexo	61
Cuadros		
Cuadro 1	Sistema educativo uruguayo.....	9
Cuadro 2	Uruguay: la situación educativa de los jóvenes de 15 a 17 años según ingreso de los hogares	11
Cuadro 3	Uruguay: alumnos matriculados por región (Montevideo/interior del país), según el tipo de curso y nivel, 2020	17
Cuadro 4	Uruguay: alumnos matriculados por tipo de curso, según tramos de edad, 2020	18
Cuadro 5	Uruguay: alumnos matriculados por nivel, según región (Montevideo/interior del país), 2020	19
Cuadro A.1	Factores protectores y factores de riesgo o habilitadores y obstaculizadores	62
Cuadro A.2	Muestra de grupos focales	64
Cuadro A.3	Muestra de entrevistas en profundidad.....	65
Gráficos		
Gráfico 1	Uruguay: la situación educativa de los adolescentes de 12 a 17 años, 2006 y 2018	16
Gráfico 2	Uruguay: la situación educativa de los jóvenes de 18 a 23 años, 2006 y 2018	16
Gráfico 3	Uruguay: alumnos matriculados por nivel, 2020	19
Mapa		
Mapa A.1	Distribución de casos de la muestra de entrevistas y grupos focales.....	62

Resumen

El sistema educativo uruguayo está en jaque, la educación secundaria (baja y alta) no está alcanzando los objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar obligatoria por parte de los adolescentes y jóvenes que acceden al sistema. Asimismo, el actual contexto por pandemia a causa del COVID-19 ha profundizado las enormes desigualdades entre las personas en el Uruguay y en el mundo y es esperable que haya consecuencias insoslayables en este sentido. La pandemia ha dejado en evidencia que es imperiosa y necesaria una reforma en la educación media que promueva una sociedad más cohesionada, garantizando la equidad en el acceso y el recorrido de las trayectorias educativas. En este marco, la presente investigación recoge en su propia voz la experiencia de cincuenta y ocho disímiles recorridos de adolescentes y jóvenes que han transitado por el sistema educativo uruguayo (trayectorias esperadas, con rezago y abandono).

Introducción

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase fue financiada con recursos regulares del IPEE UNESCO Buenos Aires. Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco de los proyectos de cooperación CEPAL-Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de CEPAL-UNICEF LACRO “Para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe”.

La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y a través del análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, se buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

El presente informe se centra en la segunda fase de la investigación: “*Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*” para el caso uruguayo, coordinada por IPEE-UNESCO BA entre octubre de 2019 y noviembre de 2020. Para ello se realizó un estudio cualitativo de casos que permitiera mostrar diferentes características de la oferta: sistematización y análisis de las normas vigentes, el sistema de gobierno y la estructura de la educación secundaria con foco en mecanismos de ingreso y exámenes de egreso, orientaciones, diversificación del currículo, oferta no regular o alternativa y programas de apoyo a la escolarización, entre otros aspectos.

El estudio evidenció en todos los casos numerosos esfuerzos por extender y transformar la oferta hacia una enseñanza secundaria básica y alta más accesible e inclusiva: sanción de leyes, creación de nuevas normas, desarrollo de programas específicos, adecuación de diseños curriculares y creación de ofertas más flexibles. Sin embargo, el análisis de la oferta y las entrevistas reflejaron la persistencia de los procesos de diferenciación institucional y segmentación educativa; además, se observaron dificultades en el acceso pero, sobre todo, en la trayectoria y finalización en relación con el nivel socioeconómico, el ámbito (rural o urbano) y el género (Aguerre, citado en INEEed, 2019).

I. Los jóvenes de hoy en día: construcción intersubjetiva en la voz de su experiencia

A. Caracterización del sistema educativo y la educación media en el Uruguay

El sistema educativo uruguayo está organizado en cinco niveles: educación inicial (los dos últimos años son obligatorios), educación primaria, educación media básica (secundaria baja), educación media superior (secundaria alta) y educación terciaria o superior. Los niveles de la educación inicial desde los 4 años, la educación media y la educación media superior, 14 años en total, son obligatorios en el Uruguay (INEEd, 2016).

Cuadro 1
Sistema educativo uruguayo

Órganos reguladores	Niveles educativos	Obligatoriedad
Ministerio de Educación y Cultura (MEC) Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)	Educación Inicial	Sólo los últimos 2 años
Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)	Educación Primaria	Sí (6 años)
Consejo de Educación Secundaria (CES)	Educación Media	Básica Sí (3 años)
Consejo de Educación Técnico Profesional-UTU (CETP)		Superior Sí (3 años)
Consejo de Formación en Educación (CFE)	Educación Terciaria	Nivel universitario en construcción No
Universidad de la República (UDELAR)		Universitaria
Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC)		
Ministerio de Educación y Cultura		Universitaria privada

Fuente: Elaboración propia.

La educación media básica abarca el nivel inmediato posterior a la educación primaria y es obligatoria desde 1973 (INEEd, 2016). Se organiza en tres grados y el requisito de ingreso es haber culminado la educación primaria. La oferta educativa pública está concentrada en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) gestionada a través del Consejo de Educación Secundaria (CES) (liceos públicos); el Consejo de Educación Técnico y Profesional (CETP-UTU) (escuelas técnicas y agrarias con educación media básica) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), escuelas rurales con 7º, 8º y 9º grado.

A su vez, la ANEP implementa, en convenio con otras instituciones públicas, un número de programas dirigidos a poblaciones específicas que no culminaron el ciclo. Entre los programas de culminación del ciclo o revinculación con el sistema educativo en enseñanza media (planes remediales) se encuentran: Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas, CES-Centros de Capacitación y Producción, Centros de Alta Contención y ProCES, entre otros. Por último, la oferta de educación media básica del CETP-UTU incluye el ciclo básico tecnológico (CBT) y formación profesional básica (FPB).

La oferta privada es provista por liceos privados regulados por el CES y financiados en su mayoría por el pago de matrículas y cuotas mensuales que abonan los hogares. No obstante, en los últimos años han surgido algunas experiencias de liceos gratuitos de gestión privada (INEEd, 2016).

Según datos del INEEEd (2016), la oferta pública concentra el 86% de quienes asisten a la educación media básica y, dentro de esta, solo el 18% es cubierto por las ofertas impartidas por el CETP-UTU. Existen 454 centros públicos y 177 centros privados que imparten educación media básica. El 79% de los centros públicos se encuentra en el interior del país, mientras que lo mismo ocurre con el 45% de los centros privados.

La educación media superior (secundaria alta) abarca los tres años posteriores a la educación media básica, tiene un mayor grado de orientación o especialización y es obligatoria a partir del año 2008. La oferta tiene tres modalidades: la general (en liceos gestionada por el CES), la tecnológica y la formación técnico profesional (en escuelas técnicas, ambas gestionadas por el CETP-UTU). Las dos primeras permiten continuar con estudios terciarios, mientras que la última está orientada principalmente a la inserción laboral. La oferta del CETP-UTU en la modalidad tecnológica y formación técnico profesional posee especificidades concretas adaptadas a la especialización escogida. La oferta privada se concentra en liceos privados supervisados por el CES.

El 89% de quienes asisten a la secundaria alta concurre a centros públicos y, dentro de estos, el 72% a liceos y el 28% a escuelas técnicas (INEEd, 2016). Asimismo, datos actuales respecto a la matriculación en la secundaria baja y alta en el Uruguay arrojan que el 37,74% de los estudiantes asisten a centros educativos en Montevideo frente a un 62,26% que asiste a centros educativos en el interior (Reporte Matrícula, 2020)¹.

En las escuelas técnicas la oferta gestionada por el CETP-UTU alcanza su mayor participación: existen 333 centros públicos, de los cuales 195 son liceos y 138 son escuelas técnicas. El 81% de los centros públicos se encuentra en el interior del país y existen también 167 liceos privados, y más de la mitad se encuentra en Montevideo (INEEd, 2016).

La educación en la secundaria baja se dicta principalmente mediante tres planes: el ciclo básico de secundaria, el ciclo básico tecnológico y la formación profesional básica. La estructura curricular de los dos primeros se organiza por años y asignaturas, mientras que la del tercero es por trayectos y módulos con fuerte peso de la formación profesional. La concepción del contenido está centrada en la disciplina o asignatura y, en el caso de las dos primeras ofertas, con limitada presencia de contenidos vinculados con el trabajo, la expresión artística, el desarrollo personal y social, y las nuevas tecnologías (INEEd, 2014).

¹ Adaptado de "Reporte matrícula 2020" (pág. 17). Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-08/REPORTE_MATRICULA_2020.pdf.

B. Antecedentes teóricos clave para el caso uruguayo

En términos de logros educativos de su población, en los últimos 30 años el Uruguay ha perdido posiciones relativas con respecto a la región y el mundo, siendo el segmento juvenil muy afectado. Mientras que el 84% de jóvenes y adolescentes europeos completó al menos la secundaria alta, en América Latina el promedio es 49%, en tanto que en el Uruguay el promedio desciende al 39% y, aunque con fluctuaciones, se ha mantenido constante por un período prolongado (Aristimuño y De Armas, 2012).

Según datos del INEE de 2017-2018, a los 19 años, cuando se espera que todos hayan culminado la educación obligatoria (en caso de haber cursado sin rezago), el egreso de educación media superior aumenta de 24% a 36% entre 2006 y 2018. A los 23 años las mejoras respecto son claras (pasa del 32% en 2006 al 43% en 2018), pero la magnitud del cambio en un período tan importante de tiempo es escasa (11 puntos porcentuales de mejora en el egreso en doce años), y lo que resta por avanzar para alcanzar la finalización universal del ciclo obligatorio es muy significativo. En 2018, un 51% de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria. Esto obliga a mantener el problema del egreso en el centro de las preocupaciones de las políticas educativas.

Este problemático desempeño no es igual para los distintos estratos socioeconómicos, sino que es significativamente peor para aquellos jóvenes más pobres. Al analizar los desempeños del estudiantado por quintiles de ingreso existe una enorme desigualdad en el sistema educativo medio: un joven proveniente del quintil más rico tiene cinco veces más posibilidades de terminar la secundaria alta que aquellos provenientes del primer quintil de ingresos (INEE, 2017). Estos datos cristalizan la persistencia de una significativa inequidad del sistema educativo medio en el Uruguay, los jóvenes más pobres (del primer y segundo quintil) están siendo los más perjudicados en cuanto a la culminación de la secundaria alta, lo cual aleja al país del cumplimiento del derecho a la educación y pone en riesgo las dimensiones de accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y asequibilidad.

Cuadro 2
Uruguay: la situación educativa de los jóvenes de 15 a 17 años según ingreso de los hogares
(En porcentajes)

		Nivel de ingreso		
		Bajo	Medio	Alto
2006	No asiste	45	27	28
	Asiste con rezago	35	35	32
	Asiste en edad oportuna	20	38	40
	Total	100	100	100
2018	No asiste	28	14	6
	Asiste con rezago	45	38	20
	Asiste en edad oportuna	27	48	74
	Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de INEE, *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*, Montevideo, 2019. Disponible [en línea] <https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Documentos/leeuy2019cap5.pdf>.

Los datos muestran que entre 2006 y 2018 la asistencia ha crecido para todos los grupos de adolescentes entre 15 y 17 años; sin embargo, no se aprecia un cambio en el patrón de desigualdad. La diferencia entre la proporción de cambio entre los adolescentes de bajos y altos ingresos no varía significativamente y continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos.

El debate en torno al estancamiento relativo del nivel educativo de la población uruguaya ha estado presente en la discusión pública y académica desde la década de 1990, existiendo un amplio consenso, tanto a nivel académico como entre los hacedores de políticas públicas, que se deben atacar las elevadas tasas de deserción en la educación media, así como los altos indicadores de rezago escolar y repetición (Furtado, 2003; Llambí y otros, 2009).

Los problemas de acceso y abandono de la enseñanza media han motivado diversas investigaciones que buscaron sobre todo explicar las causas, y que en una primera instancia se basaron fundamentalmente en el análisis de datos de encuestas de hogares, focalizándose en factores asociados a las condiciones de los hogares. En este sentido, los recursos económicos disponibles en el hogar del estudiante han sido puestos en el centro del abandono escolar por diversos autores, quienes afirman que “si los recursos de hogar son bajos el joven tenderá a buscar un empleo y disminuir su tiempo dedicado al estudio” (Bucheli y Casacuberta, 2010, pág. 1).

A su vez, dichos autores han relacionado el abandono con el género, indicando que los varones suelen desafilarse más que las mujeres del sistema de educación media. No obstante, la presencia de hijos impacta más en el abandono femenina que masculina: “la presencia de hijos en la adolescencia afecta más la deserción femenina que masculina, y las mujeres adolescentes con hijos tienen menos probabilidades de asistir al sistema educativo que cualquier varón” (Bucheli y Casacuberta, 2010, pág. 12).

Por otra parte, entre las condicionantes familiares se ha prestado especial atención a la presencia de la madre en el hogar, la que funcionaría como un reforzador de la permanencia escolar así como el clima educativo del hogar (años de estudio de la madre, de su pareja o padre co-residente y cantidad de libros en el hogar, entre otros), verificando que a mejor clima educativo del hogar, aumentan las probabilidades de una mejor trayectoria educativa de los jóvenes (menor abandono y rezago) (Bucheli y Casacuberta, 2010). Por otra parte, la ausencia paterna en el hogar, tal como sostiene Aristimuño (2009), ha demostrado estar relacionado con un mayor índice de abandono.

Sin embargo, queda un amplio conjunto de preguntas por responder que refieren a las causas de abandono o rezago y que se vinculan con las temporalidades de las decisiones de abandono del sistema educativo, fecundidad y trabajo, así como a otros aspectos subjetivos, tales como efectos del grupo de pares y familias, y sobre todo, las características de los centros educativos que propician la expulsión o retención de los jóvenes en la secundaria baja y alta.

Tal como sostuvo Gustavo De Armas en el conversatorio organizado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP en diciembre de 2019, el sistema educativo uruguayo opera como un filtro para su población de estudiantes. En su exposición, De Armas presentó varias posibles razones, tradicionalmente priorizadas, que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios: el embarazo adolescente, la pobreza y el ingreso al mercado laboral. No obstante, el autor termina descartando estas razones, pues si esas causas explican el abandono deberían operar igual o más fuertemente en otros países que, sin embargo, tienen tasas de egreso de la enseñanza media más elevadas. Al tiempo que el desempleo juvenil en el Uruguay es de los más altos en América Latina, la pobreza y las tasas de embarazo adolescente son de las más bajas de la región. El descarte de estos factores exógenos de la educación motiva a De Armas a señalar que el bajo egreso responde a motivos propios o causas endógenas al sistema educativo uruguayo.

Las políticas públicas desarrolladas hasta la fecha enfocadas en las transferencias de ingreso a los hogares, la implementación de programas específicos que faciliten la cursada a jóvenes que trabajan y el otorgamiento de becas monetarias por estudio (que intentan achicar la brecha económica y social de los y las jóvenes estudiantes) han tenido un muy bajo impacto en el aumento de la asistencia escolar (Amarante, Ferrando y Vigorito, 2012; Bérangolo y otros, 2016). Ello aporta evidencia en el sentido de la multicausalidad de la problemática y, a su vez, destaca la necesidad de poner el foco en factores institucionales o sistémicos más allá de sólo centrarse en las dificultades que emergen del lugar que estos jóvenes ocupan en la estructura social y económica.

Lograr una mejor comprensión del proceso de rezago y abandono educativo demanda poner especial atención en otros condicionantes familiares, individuales e institucionales, lo que permitirá repensar las políticas de retención del sistema educativo, aportando elementos para mejorar las intervenciones de la política pública y hacerlas más efectivas a nivel de los jóvenes más vulnerables.

Un factor esencial en la explicación de las causas de deserción educativa, relativo al registro institucional, ha sido el fenómeno de la repetición (o remediación, en otros países de la región). Existen diversos estudios que explican que la repetición es un fuerte predictor que agrava la ruta del fracaso académico de adolescentes y jóvenes, recrudesciendo el rezago y provocando finalmente la deserción, tal como sostienen Aristimuño y De Armas (2010): “en el año 2009, el 19% de los estudiantes de la educación media básica estaba constituido por repetidores” (pág. 32). Furtado (2003) concluye que “la deserción es la culminación de un proceso del cual el síntoma mayor es la repetición escolar” (pág. 38); Bucheli y Casacuberta (2010) afirman “que la repetición induce al abandono” (pág. 12). Para destacar la gravedad de las consecuencias de esto, Katzman y Filgueira (2001) identifican a la deserción como un “preámbulo a una clara situación de riesgo social” (pág. 94).

A partir del análisis de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, PISA por sus siglas en inglés) surgen otros estudios que investigan factores relacionados con los logros educativos, refiriéndose específicamente a los puntajes en las pruebas de aprendizaje y a un conjunto de variables familiares y escolares que relevan dichas pruebas. Las pruebas PISA tienen por objeto evaluar hasta qué punto los estudiantes cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. Para ello se examina el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas fundamentales (lectura, matemáticas y ciencias) a la vez que se analiza una variedad amplia de resultados educativos tales como: motivación de los estudiantes por aprender, la concepción que ellos tienen de sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

De su análisis para el Uruguay se han identificado elementos en las trayectorias educativas de los jóvenes que se relacionan con variables institucionales y de organización de los aprendizajes: clima educativo, contexto económico del centro educativo, horas de clase dictadas y tamaño de los grupos. Se verifica que en el Uruguay hay un promedio menor de horas de clase que el promedio del grupo de países de “muy alto desarrollo humano (un 30% menos) y un tamaño de clases bastante mayor que éstos” (Aristimuño y De Armas, 2010, pág. 64).

Según Llambí, el conjunto de las circunstancias familiares y escolares explican el 40% de la desigualdad observada en el resultado de las pruebas PISA. Entre esos factores familiares y escolares consideran el nivel socioeconómico del hogar así como la situación cultural en este y el nivel socioeconómico del centro educativo, que resultó ser el factor de mayor relevancia, explicando entre un 29% y 33% de la desigualdad de competencias (Llambí y otros, 2009, pág. 97).

Boado y Fernández (2010), mediante una investigación de panel que incluyó a estudiantes de 20 años que habían participado de las pruebas PISA a los 15 años, señalan que quienes se rezagan en los estudios y no culminan el ciclo tuvieron un entorno desfavorable de su centro educativo y niveles insuficientes en matemáticas y lengua en las pruebas PISA.

Los resultados de las pruebas PISA para el Uruguay respaldan un cuestionamiento de la calidad de los aprendizajes, signada por una importante inequidad social. Existe una fuerte disparidad entre los resultados que obtienen jóvenes y adolescentes de los contextos menos críticos a diferencia de aquellos de contextos más desfavorables (Aristimuño y De Armas, 2009, pág. 62).

En relación con los factores individuales, por ejemplo los factores no cognitivos que puedan estar explicando parte de las trayectorias educativas tanto de adolescentes como de jóvenes, su rendimiento, rezago, deserción o la eventual culminación y éxito del trayecto, existen algunos antecedentes más recientes entre los que se destaca el trabajo de Failache y otros (2015) y De Melo y Machado (2016). Ambas investigaciones se basaron en un panel de estudiantes confeccionados ad hoc para estudiar (entre otros aspectos) los rendimientos y percepciones de los jóvenes acerca de sus trayectorias educativas.

En ellas se analizan las características de adolescentes de 15 años promedio que dejaron de asistir al sistema educativo formal antes de culminar la secundaria baja (tercer año de ciclo básico), relevando la autopercepción de habilidades y las expectativas de seguir estudiando de los adolescentes (y su entorno familiar) cuando asistían a educación primaria. En este sentido, encontraron que más del 25% de los adolescentes que se desvincularon del sistema educativo ya en sexto grado de escuela opinaban que no culminarían sus estudios. Asimismo, se verificó que los padres tenían bajas expectativas educativas respecto de ellos.

Failache y otros (2015) abordan los determinantes del abandono escolar y la repetición considerando el papel de la trayectoria nutricional y el desarrollo de la personalidad de un panel de adolescentes, y encuentran que los problemas de conducta en el caso de los varones y la hiperactividad en el caso de las mujeres, junto con la situación emocional de ambos, se asocian con la decisión de dejar de asistir a la escuela, a la vez que corroboran que la repetición constituye un fuerte predictor del abandono. No obstante, según Nakasone (2018) aún se sabe muy poco sobre los perfiles socioafectivos de los estudiantes y cómo estos influyen en el proceso de inclusión en la enseñanza media.

Aristimuño (2009) concluye que los ámbitos o conglomerados de variables efectivamente relacionadas con los logros de aprendizaje refieren al institucional o sistémico (como el marco legal de la educación y la forma institucional que asume); la zona geográfica en que se encuentre el estudiante y su centro de estudios; los aspectos curriculares y más propiamente educativos (los planes de estudio, las prácticas de los docentes y las formas de evaluación que se aplican); la historia escolar de cada estudiante (la asistencia al nivel inicial y una historia de logros contra una historia de fracaso); el contexto sociocultural escolar (el nivel medio del grupo y de la escuela); el contexto y clima educativo del hogar de procedencia del estudiante (como se sabe, a mayor capital cultural, más probabilidad de lograr mejores resultados) y el conjunto de creencias y valores que rodean al estudiante sobre su desempeño (de sus pares, de su familia y de los adultos que lo rodean), entre otros.

El conjunto de investigaciones anteriormente expuestas evidencia la multicausalidad que reviste el fracaso de la enseñanza media y los múltiples factores tanto individuales como familiares, sociales e institucionales, cognitivos y no cognitivos que explican parte de las trayectorias educativas. No obstante, estas problemáticas han sido principalmente abordadas a partir de encuestas, muchas veces de hogares, que no ponen el foco en los propios sujetos involucrados, ya que han sido diseñadas con propósitos que escapan a la captación de los motivos de las dificultades que enfrentan los estudiantes.

Cuando los sujetos han sido abordados de manera directa, y con el interés específico de indagar las trayectorias estudiantiles y laborales y sus vicisitudes, ha sido básicamente con estrategias ya estructuradas (cuestionarios, escalas) que en parte dejan de lado la palabra y el discurso de los propios actores involucrados. Existe una amplia batería de preguntas por responder en referencia a las causas subjetivas del abandono que se vinculan con sus proyectos de vida, valores, aspiraciones y expectativas, el nexo que perciben y han tenido en concreto en sus vidas el estudio, la maternidad/paternidad y el trabajo, los efectos de grupo de sus pares y familias, las características de los centros educativos, los currículos y su organización, los métodos de evaluación, el rol de los docentes y demás autoridades educativas, entre otros. Resulta pertinente comprender cómo son percibidos y significados estos factores por los propios actores y el lugar que se les asigna en la expulsión o retención de los y las adolescentes en el sistema educativo.

En tal sentido, colocar el foco en la propia subjetividad y vivencia de los sujetos involucrados, incorporando la voz de adolescentes y jóvenes que cursan o están en edad de cursar la secundaria baja y alta en el Uruguay, permite acercarse a la comprensión de los obstáculos, los facilitadores y apoyos que encuentran para estudiar y culminar el ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. En particular, cuáles de estos factores se vinculan con la diversificación de la oferta.

II. Apartado metodológico y objetivos de la investigación

La presente investigación se posiciona desde un paradigma interpretativo y un enfoque metodológico de carácter cualitativo. Dicho enfoque sigue un proceso de razonamiento inductivo en la investigación y en ella la interpretación de quien investiga juega un rol esencial respecto de la obtención de información acorde con las valoraciones y percepciones de los sujetos involucrados (Hernández Sampieri, 2014, pág. 16). En tal sentido, abordar la experiencia de las trayectorias educativas de jóvenes y adolescentes, acceso, modalidades y recorrido, partiendo de sus vivencias, es condición *sine qua non* desde el enfoque propuesto, ya que permite profundizar y analizar aquellos factores y mecanismos que inciden en las disímiles trayectorias y experiencias educativas de adolescentes y jóvenes que transitan por la educación media en el Uruguay.

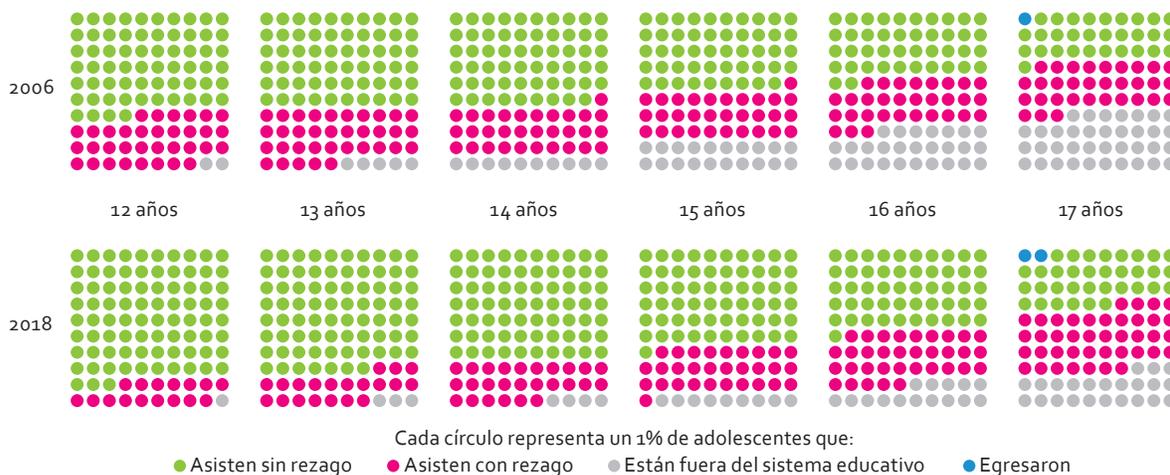
En el último informe del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) acerca del estado de la educación media en el país se evidencia que es entre los y las adolescentes y jóvenes que transitan por la educación media, secundaria básica y alta (SB y SA de aquí en más) donde se desdibujan las trayectorias educativas esperadas (sin rezago o abandono) e incluso es a partir de los 23 años, en donde 1 de cada 2 (51%) queda por fuera del sistema educativo, es decir, no culmina la educación obligatoria (INEE, 2019).

El recorrido y la transición entre niveles educativos, sobre todo entre SB y SA, evidencian una situación problemática respecto de las dificultades que tiene el sistema educativo específicamente en estos ciclos, para retener al estudiantado: el egreso de la SA continúa siendo un desafío.

Con relación a ello, la muestra de este estudio se divide considerando tres grupos: i) adolescentes y jóvenes cuya trayectoria educativa es la esperada; es decir, la edad estipulada por el sistema en el grado que le corresponde; ii) jóvenes y adolescentes con al menos 2 años de rezago (para disminuir el impacto de los factores asociados al actual contexto de pandemia) y iii) jóvenes y adolescentes que abandonaron el sistema educativo; es decir, aquellos que no han terminado el nivel y no concurren a un centro de educación formal obligatoria al momento de la realización de campo.

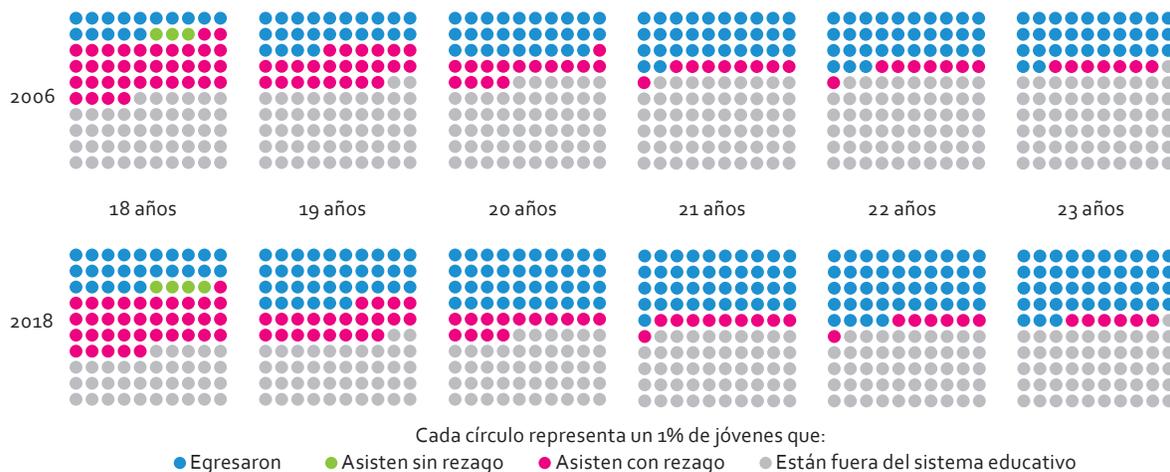
En relación con la cantidad de casos estipulados para cada segmento se intentó realizar una distribución de manera tal que contemplara el peso relativo del estudiantado de cada nivel (SB y SA), programa, modalidad y plan.

Gráfico 1
Uruguay: la situación educativa de los adolescentes de 12 a 17 años, 2006 y 2018
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo, 2019.

Gráfico 2
Uruguay: la situación educativa de los jóvenes de 18 a 23 años, 2006 y 2018
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo, 2019.

Respecto a lo antedicho, una de las debilidades de las fuentes de información disponibles para la toma de estas decisiones se debe a la carencia de datos centralizados actualizados y a la ausencia de sistematización conforme a una metodología única de recolección. Por tal motivo, la obtención de datos de matriculación, trayectoria y egreso se realizó a partir de diversas fuentes de datos secundarios: El Mirador Educativo, Informe del Estado de la Educación media en Uruguay (INEED), datos del Departamento de Planeamiento Educativo y Departamento de Estadística del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) y datos del Observatorio de la Educación.

En los datos que ofrece el Mirador Educativo se constata que, para el período que va de 2013 a 2015 la tasa de matriculación en SB y SA se mantiene estable (35%, aproximadamente). Cuando se realiza un análisis por sector, el 13% de los centros de secundaria públicos pertenecen al quinto grupo (el de mayor

matriculación para el período), no existiendo centros educativos de secundaria privada en este grupo. Por esta razón, la cobertura a los centros educativos privados para la muestra contempla 2 entrevistas de trayectorias esperadas en ciclo básico y/o superior y 1 entrevista de trayectoria de rezago o abandono de SB y SA.

Por otra parte, y con relación al CETP-UTU, considerando que actualmente existen más de 70 opciones y modalidades, para la distribución de las entrevistas se intentó abarcar a las modalidades cuya tasa de matriculación era mayor.

Cuadro 3
Uruguay: alumnos matriculados por región (Montevideo/interior del país), según el tipo de curso y nivel, 2020

	Total país			Montevideo			Interior del país		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Total general	104 320	43 722	60 598	39 372	16 368	23 004	64 948	27 354	37 594
Educación Media Básica (EMB)	38 182	15 527	22 655	10 648	4 493	6 155	27 534	11 034	16 500
CBT	17 494	7 548	9 946	4 493	2 024	2 469	13 001	5 524	7 477
FPB-2007	15 263	5 647	9 616	4 710	1 844	2 866	10 553	3 803	6 750
CBT Agr	2 245	696	1 549	114	35	79	2 131	661	1 470
CEC	621	231	390	493	199	294	128	32	96
Articulación EMB	2 559	1 405	1 154	838	391	447	1 721	1 014	707
Educación Media Superior (EMS)	52 729	21 896	30 833	20 115	7 852	12 263	32 614	14 044	18 570
EMT	32 899	13 060	19 839	11 773	4 172	7 601	21 126	8 888	12 238
EMP	15 991	7 182	8 809	6 415	2 805	3 610	9 576	4 377	5 199
BP	2 701	960	1 741	1 006	300	706	1 695	660	1 035
EMT Finest	255	95	160	168	60	108	87	35	52
B Figari	680	439	241	550	355	195	130	84	46
C Técnico	162	158	4	162	158	4	0	0	0
Otros en EMS	41	2	39	41	2	39	0	0	0
Educación Terciaria (ET)	11 227	4 979	6 248	6 560	2 754	3 806	4 667	2 225	2 442
CTT	6 983	3 435	3 610	3 322	1 485	1 837	3 661	1 950	1 773
Ing Tecnológ	3 068	1 034	2 034	2 349	879	1 470	719	155	564
Tecnólogo	993	452	541	768	332	436	225	120	105
Articulación a N terciario	57	41	16	57	41	16	0	0	0
Otros terciarios	64	17	47	64	17	47	0	0	0
Formación Profesional (FP)	2 182	1 320	862	2 049	1 269	780	133	51	82
Form Prof	846	539	307	846	539	307	0	0	0
Cursos Básicos	245	184	61	245	184	61	0	0	0
Capacitaciones	1 091	597	494	958	546	412	133	51	82

Fuente: Consejo de Educación Técnica Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay Programa, *Planeamiento Educativo, Reporte matrícula 2020* (pág. 3). Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_DE_MATRI_2019.pdf.

También se contempló para la composición de la muestra la cobertura por zonas (Montevideo e Interior), sexo, curso y nivel.

Cuadro 4
Uruguay: alumnos matriculados por tipo de curso, según tramos de edad, 2020

Edades	Sexo	Educación Media Básica					Educación Media Superior					Educación Terciaria				Formación Profesional		Total				
		Ciclo Básico Tecnológico	FPB (2007)	CBT Agrario	Centros Educativos Comunitarios	Articulación EMB (Rumbo y otras)	Educación Media Tecnológica	Educación Media Profesional	Bachillerato Profesional	Educ. Media Tecnológica FINES	Bach. Figari	Curso Técnico	Educ. Media Profesional Especializada	Curso Técnico Terciario	Ing. Tecnológico	Tecnólogo	Articulación a Nivel Terciario		C. Tec. Terciario Especializ.	Cursos Básicos	Formación Profesional	Capitaciones
11-12 años	F	1 673	334	170	19	0	1	0														2 197
	M	2 038	650	381	24	1	4	2														3 101
13 años	F	2 198	833	228	47	3	1	1														3 311
	M	2 854	1 437	495	87	8	2	0														4 883
14 años	F	2 044	1 049	182	52	44	14	2													1	3 388
	M	2 786	1 973	405	96	48	23	3													1	5 335
15 años	F	921	1 068	67	50	80	1 437	387		30								5	4	4	4	4 053
	M	1 305	1 942	164	93	120	2 596	685		13								3	3	3	3	6 927
16 años	F	435	911	33	37	104	1 839	629	2	53	1		1					4	5	9	9	4 063
	M	638	1 599	75	49	147	3 488	1 111	0	27	0		0					5	5	8	8	7 152
17 años	F	205	679	9	21	132	2 257	806	100	0	46	12	0	6	0	0		0	11	6	24	4 314
	M	254	1 139	25	36	150	3 951	1 234	237	6	37	0	8	1	1	1	1	7	11	22	22	7 121
18 años	F	44	360	7	4	107	1 469	650	137	2	33	8	0	159	17	15	1	10	13	31	31	3 067
	M	50	453	3	3	109	2 721	959	253	21	24	0	10	237	49	35	1	3	9	32	32	4 972
19 años	F	14	143	0	1	83	1 058	619	105	11	41	18	0	268	28	30	6	7	12	35	35	2 479
	M	9	179	1	2	62	1 799	769	187	16	18	0	4	394	85	46	0	6	10	36	36	3 623
20 a 24 años	F	11	171			251	2 599	1 739	302	16	101	64	0	1 217	259	146	16	10	36	93	111	7 142
	M	9	183			186	3 173	1 762	472	43	50	2	8	1 269	567	224	6	12	8	49	115	8 138
25 a 30 años	F		40			186	1 256	918	123	20	36	34	1	854	260	91	13	14	33	83	82	4 044
	M		44			146	1 180	1 014	269	28	25	1	6	763	547	120	5	6	8	58	108	4 328
31 a 40 años	F	2	39			248	785	793	99	27	40	15	0	534	335	98	3	5	26	86	103	3 238
	M	0	9			120	674	837	212	33	22	1	1	602	516	84	3	8	10	63	101	3 296
41 y más	F	1	20			167	344	638	92	19	59	6	1	365	135	72	2	2	52	237	214	2 426
	M	3	8			57	228	433	111	13	25	0	2	312	269	31	1	4	11	99	115	1 722
Totales		17 494	15 263	2 245	621	2 559	32 899	15 991	2 701	255	680	162	41	6 983	3 068	993	57	62	245	846	1 155	104 320

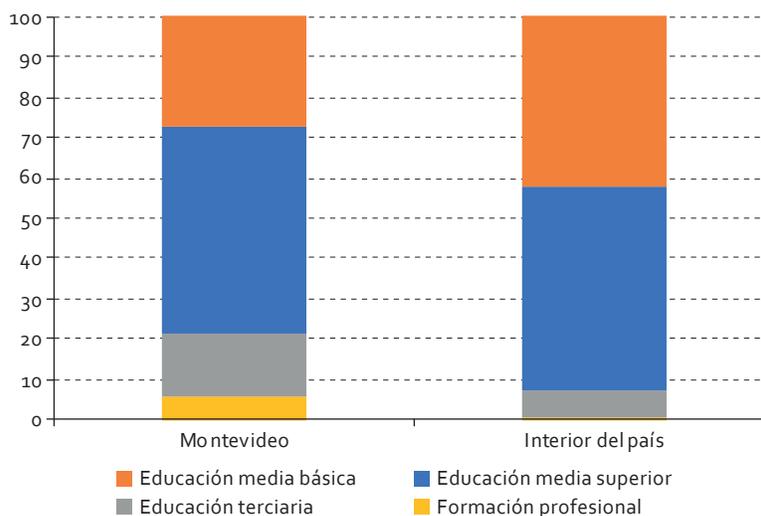
Fuente: Consejo de Educación Técnica Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay Programa, *Planeamiento Educativo, Reporte matrícula 2020* (pág. 3). Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_DE_MATRI_2019.pdf.

Cuadro 5
Uruguay: alumnos matriculados por nivel, según región (Montevideo/interior del país), 2020

Departamento	Matrícula 2020				
	Totales	Educación Media Básica	Educación Media Superior	Educación Terciaria	Formación Profesional
Total país	10 4320	38 182	52 729	11 227	2 182
Montevideo	39 372	10 648	20 115	6 560	2 049
Interior del país	64 948	27 534	32 614	4 667	133
Artigas	3 791	1 543	2 021	227	0
Canelones	14 282	6 994	6 611	677	0
Cerro Largo	3 046	1 250	1 563	233	0
Colonia	3 962	1 658	2 001	277	26
Durazno	2 285	1 080	1 084	121	0
Flores	816	283	413	120	0
Florida	1 529	698	745	86	0
Lavalleja	1 549	654	831	64	0
Maldonado	5 107	1 999	2 615	388	105
Paysandú	5 088	1 844	2 514	728	2
Río Negro	1 949	910	992	47	0
Rivera	3 265	1 346	1 524	395	0
Rocha	2 027	975	957	95	0
Salto	4 782	1 521	2 723	538	0
San José	3 379	1 741	1 593	45	0
Soriano	3 277	1 336	1 734	207	0
Tacuarembó	3 264	1 065	1 811	388	0
Treinta y Tres	1 550	637	882	31	0

Fuente: Consejo de Educación Técnica Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay Programa, *Planeamiento Educativo, Reporte matrícula 2020* (pág. 3). Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_DE_MATRI_2019.pdf.

Gráfico 3
Uruguay: alumnos matriculados por nivel, 2020
 (En porcentajes)



Fuente: Consejo de Educación Técnica Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay Programa, *Planeamiento Educativo, Reporte matrícula 2020* (pág. 3). Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_DE_MATRI_2019.pdf.

Por último, otro indicador que se decidió contemplar refiere a la tasa de egreso de la educación media. Para 2018, la tasa de egreso en la educación media uruguaya era de 49,1%; la tendencia es creciente, es decir, se ha venido dando una relación positiva entre la cantidad de estudiantes matriculados en el primer grado y la cantidad de estudiantes que han finalizado el tercer año de la educación media (Mirador Educativo, 2018). Sin embargo, aún no se ha logrado dar un salto cuantitativo significativo respecto del egreso del estudiantado, incluso con la oferta heterogénea que existe actualmente (Mirador Educativo, 2018).

Ante este escenario se torna muy pertinente conocer los factores y mecanismos que obstaculizan la continuidad de trayectorias educativas esperadas de adolescentes y jóvenes en la educación media. Para ello se utilizó la técnica de grupos focales y de entrevistas semiestructuradas².

Teniendo en consideración lo ya mencionado, la segmentación de la muestra cualitativa incorpora a jóvenes y adolescentes de 12 a 23 años, de trayectorias esperadas, rezago y abandono y considera todos los niveles del ciclo básico (SB) y bachillerato (SA), así como la heterogénea gama de modalidades, programas y planes de finalización; es decir, cubre a toda la oferta de la educación media en el Uruguay (véase los anexos).

La muestra de grupos focales quedó conformada por trece varones y catorce mujeres; dieciséis participantes de trayectoria esperada y once de trayectoria rezagada; dieciséis participantes de Montevideo y once del interior del país; once de SB y dieciséis de SA. Por otra parte, se realizaron treinta y un entrevistas; catorce varones y diecisiete mujeres; 9 participantes del interior del país y veintidós de Montevideo (véase los anexos).

En relación con lo expuesto, el objetivo general que guía a esta investigación era relevar y analizar la experiencia educativa de adolescentes y jóvenes de 12 a 23 años según las diferentes rutas y modalidades vigentes en la educación media uruguaya, con foco en las formas de acceso y recorrido en la secundaria baja y secundaria alta. A tales efectos, el abordaje busca i) comprender qué factores inciden en el acceso y recorrido de las trayectorias educativas de jóvenes y adolescentes; ii) describir los mecanismos que facilitan u obstaculizan la regularidad y conclusión de la educación media de estos jóvenes, identificando características reales de segmentación a partir de su percepción y experiencia y iii) abordar los factores y mecanismos asociados específicamente al actual contexto de pandemia.

² Se amplía en los anexos la descripción de ambas técnicas de investigación, así como el cuadro de indagación respecto a Factores protectores y factores de riesgo o habilitadores y obstaculizadores abordados a través de la pauta de entrevista y grupos focales.

III. Análisis de resultados

A. Segmentación educativa: diversificación de la oferta y acceso a la secundaria baja (SB) y alta (SA)

1. Finalización de la escuela primaria, ¿y ahora qué?

La culminación de la escuela primaria supone para gran parte de las personas entrevistadas casi la única alternativa posible y la continuación de la trayectoria educativa en el liceo tradicional. Los y las jóvenes manejan muy escasa información sobre la enseñanza técnica en este momento vital que implica decidir la continuidad de su trayectoria educativa al tiempo que padres y madres brindan información sesgada y permeada por el estigma sobre la formación técnica. En este escenario, el liceo común prevalece como la trayectoria más normalizada entre los y las jóvenes, desestimando la enseñanza técnica que, eventualmente, se va descubriendo y resignificando a medida que se transita por los diferentes niveles de la SB y SA.

La enseñanza técnica se devela aún como depositaria de prejuicios que han operado sobre ella durante largo tiempo (y que siguen vigentes), sobre todo entre las generaciones de sus progenitores: "A mí me dieron a elegir UTU o LICEO, y no sabía qué era bien la UTU, o sea, tá elegí el liceo" (Grupo focal trayectorias esperadas, SB).

En consecuencia, el liceo resulta la opción más escogida y menos problematizada por los estudiantes. Se verifica que la discusión o debate familiar fundamental cuando se termina la escuela primaria suele configurarse en torno a cuál institución o centro se desea aplicar (entre las condicionantes que operan en el Uruguay y establecidas por norma por la reguladora del CES con base en la proximidad geográfica del centro al hogar).

Una segmentación que todos y todas conocen en relación con la oferta liceal es la que divide a los liceos del sistema público y del sistema privado. Claramente, la opción entre ambos subsistemas (público y privado) corresponde a una opción familiar que depende directamente del nivel económico de las familias y de su posibilidad de afrontar un gasto en educación. Si bien la oferta en el nivel privado

también se encuentra muy segmentada existiendo una gama amplia de colegios y precios variopintos, el gasto que supone un liceo privado, incluso en los casos de menor valor, es superior a las posibilidades de muchas familias uruguayas.

Los y las jóvenes que concurren a liceos privados suelen valorar esta opción como un “privilegio” que los posiciona en un punto de arranque superior a sus pares que concurren a la educación pública. Las ventajas del circuito privado a los que refieren los estudiantes en este subsistema se tematizan en relación con la calidad educativa, la fuerte concurrencia docente (frente al frecuente ausentismo en el sistema público), el cuidado y acompañamiento más cercano de docentes y demás autoridades del centro.

“Yo fui al liceo privado primero. Veo una grieta muy grande entre ambos. En el liceo privado te llaman hasta porque te olvidaste de llevar el pantalón deportivo. Y en el público, podés estar afuera en la puerta, tomando chelas (cerveza) y fumando porro (marihuana) y nadie hace nada. No hay control ninguno” (Alumno actual de plan de finalización de la SA en el liceo público).

“La enseñanza del liceo (privado) me parece muy bien, porque he comparado con otras personas sobre todo públicos, y les pregunto ‘¿dieron esto?’, y me dicen ‘no’. Y en ese sentido, siento que es un privilegio ir a un liceo privado. O sea, los profesores, la manera que enseñan, por alguna razón, aunque sean los mismos profesores, el trato es diferente. Los profesores en el privado te tratan bien, con buen respeto” (Alumna liceo privado, SB).

“En el liceo privado hay más cuidado a los alumnos y otra comodidad. La atención que te dan los docentes y también hay más seguimiento de los adscriptos, te conocen mejor” (Ex alumno de liceo privado, actualmente en UTU bachillerato, SA).

También se corrobora que las y los jóvenes que egresan del sistema escolar en el subsistema privado suelen tener programas de transición de la escuela al liceo que facilita dicho pasaje. Se mencionan, por ejemplo, programas que van introduciendo a los y las estudiantes en algunos cambios de manera paulatina: los sistemas de evaluación se adaptan a los del liceo (parciales en lugar de pruebas), se incorporan algunos docentes adicionales para hacer más fácil la adaptación a la organización curricular liceal (doce o más docentes en secundaria contra una o dos maestras en primaria) y hacen visitas al liceo, entre otros.

En el subsistema público se evidencia que estos programas no existen de manera generalizada, son más bien escasos y dependen de la dirección del centro educativo. La mayoría de las personas entrevistadas declara no haber contado con un programa de transición que los prepare para la transición de la escuela primaria a la secundaria. Los y las jóvenes que han contado con la existencia de estos programas de transición los valoran y demuestran un mayor conocimiento de la oferta de enseñanza secundaria.

Moderadora: ¿Tuvieron alguna preparación en la escuela para preparar el pasaje a la enseñanza media?

- Sí, íbamos a excursiones de liceos de cómo iba a ser el año, etc. Y las maestras también nos daban una idea de cómo iba a ser.
- A mí no, nada.
- No, tampoco.
- No....
- En mi escuela también, nos dieron un recorrido al liceo 2, y en la escuela nos iban preparando por el tema de los escritos (Grupo focal trayectoria rezagada, SB).

2. Piedra, papel o tijera: factores que inciden en la elección del centro

En general, la elección del centro educativo público en el Uruguay corresponde a una oficina reguladora dependiente del CES que otorga a las familias la posibilidad de elegir entre dos o tres instituciones. Ante este escenario, los y las estudiantes y sus familias suelen priorizar los centros que cumplen con determinadas características.

La cercanía del hogar resulta un atributo primordial sobre todo en el primer ciclo de enseñanza media (SB), ya que es entre los 12 y 13 años cuando los y las adolescentes comienzan a concurrir solos al centro educativo. En este sentido, facilitarles el trayecto del hogar al centro de enseñanza, y viceversa es una ventaja que las familias buscan intencionalmente. La posibilidad de recorrer el trayecto a pie, en bicicleta o transporte público resulta fundamental para la tranquilidad de padres y madres que decodifican la cercanía como un atributo que confiere mayor control sobre los horarios de salida y llegada al hogar y al centro, facilita rutinas del hogar (levantarse temprano, desayunar y almorzar en horarios razonables) y habilita el desarrollo de otras actividades liceales que suelen ofrecerse a contraturno (gimnasia, clases de apoyo y actividades extra curriculares, entre otras). A su vez, la cercanía tiende a favorecer la elección de liceos tradicionales en lugar de centros de enseñanza técnica (UTU), que sólo se encuentran disponibles en algunos barrios de la localidad (Montevideo o Interior).

Otra razón pertinente con relación a escoger un centro educativo es la elección compartida con compañeros y compañeras de primaria. Asistir a un centro educativo acompañado de amigos, amigas y/o pares de la escuela es importante y facilita una mejor adaptación al pasaje entre niveles.

Asimismo, una experiencia positiva previa en el centro educativo de familiares cercanos (hermanos, principalmente) es determinante para optar por una u otra institución. Se comprueba, en particular en la elección de la enseñanza técnica, una fuerte influencia de trayectorias de familiares cercanos (hermanos/as, tíos/as, cuñados/as) y amigos en la institución.

“Mi hermana tenía un novio que hacía la UTU. Ahí me pareció que podía ser una buena opción” (Estudiante de UTU segundo ciclo, SA).

“Mis tíos habían hecho química en la UTU y me alentaron para que fuera” (Grupo focal bachillerato trayectoria con rezago, SA).

Se constata que, a pesar del crecimiento en los últimos años de la matrícula en enseñanza técnica, persisten fuertes preconceptos y prejuicios; sobre todo, sostenidos por las generaciones anteriores (padres y madres de quienes fueron entrevistados) que descalifican a los y las estudiantes que optan por este tipo de formación.

Emerge la idea de que a la UTU van jóvenes que no quieren esforzarse o que no son suficientemente inteligentes o capaces, que quieren ahorrar camino y esfuerzo en el trayecto de la educación. Con estos preconceptos dominantes en el discurso y el imaginario social resulta difícil posicionar a la educación técnica como primera opción entre el repertorio de opciones de preferencia manejadas por los y las jóvenes al comienzo de la enseñanza secundaria. Los actuales estudiantes de la enseñanza técnica perciben con claridad estos preconceptos que se contraponen con la experiencia real vivida en estos centros educativos; mencionan que la educación técnica es exigente, de buena calidad y muchas veces resulta más difícil que la impartida en los liceos tradicionales. La diferencia entre el preconcepto y la realidad es esgrimida por estos estudiantes como parte de la explicación del abandono que observan en estas instituciones.

“Muchos dejan porque entran creyendo que es fácil y poco exigente y se encuentran con otra cosa muy diferente” (Estudiante de UTU, SA, Interior).

“Una vuelta me dijeron que a la UTU van los pibes del ‘cante’ (cantegril o villa)...y no es así, los que se drogan, pero no es así. Mis padres tampoco querían que fuera a la UTU, me decían que ahí iban los que querían hacer un cursito” (Estudiante de UTU, SB, Interior).

“¿El liceo es más difícil que la UTU?, no, pero se dice eso” (Estudiante de UTU, SB, Interior).

“Hay muchos prejuicios sobre la UTU, sobre todo en relación con lo fácil. Eso dice la gente que nunca fue. Como que van los que no quieren complicarse la vida y hacer poco, pero, los que quieren ahorrar camino... ¡que vayan y vean si es así!” (Estudiante de UTU, SA, Montevideo).

En el caso de los y las jóvenes que viven en barrios de nivel socioeconómico medio o medio bajo, se menciona que la elección del centro está cada vez más determinada por el nivel de inseguridad percibida en el centro educativo y su zona de influencia. A veces se prefiere optar por una institución un poco más alejada del hogar si se evalúa que la seguridad es mejor que en una institución más cercana. Se detecta una preocupación creciente entre los estudiantes y sus familias por este tema que se asocia al consumo de marihuana dentro y fuera de los centros educativos, a la venta de drogas en sus inmediaciones y, principalmente, a los problemas de convivencia y violencia que se percibe en franco aumento. Los relatos de robos, agresiones y amenazas, incluso con participación de armas de fuego al interior del centro educativo, emergen entre jóvenes de barrios no necesariamente considerados como “zonas periféricas o marginales”.

“En mi liceo ha sucedido que fuman dentro y en los baños, y los profes tampoco hacen nada. Amenazas hay muchas, me ha pasado que te amenazan, te dicen los grandes que si vos contas te dicen que te pegan” (Grupo focal trayectorias esperadas, SB).

“Yo iba a la UTU de Malvín Norte, y era cualquiera. Pero este año empecé en el liceo, porque me resultó muy turbia esa UTU. Había elegido la UTU como primera opción porque estaba a una cuadra de casa. No había seguridad, afuera siempre se agarraban a las piñas, por ese motivo me cambié, porque fueron con un arma, porque nos apuntaron a todos dentro de la UTU, y los estudiantes tenían armas y a la salida nos empezaron a apuntar a todos” (Grupo focal trayectorias con rezago, SB).

“En mi caso también por cercanía y seguridad” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Encaré primero en el liceo 31, pero el ambiente era muy hostil, la gente de afuera entraban y fumaban porro arriba del techo, me robaron el celular en ese mismo liceo... en fin, me cambié al 27, después fui al liceo 4 y de ahí también me fui” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

Cuando los estudiantes pasan a la SA en numerosas ocasiones se deben cambiar de institución por un tema de oferta de los bachilleratos (SA). No en todas las instituciones existe la opción del segundo ciclo y tampoco en todas aquellas donde está disponible se ofrecen todas las orientaciones existentes en este tramo de la educación (humanístico, biológico, científico y artístico). En estos casos, se suelen escoger instituciones de acuerdo con dicha oferta. La distancia, al ser los jóvenes más grandes y autónomos, deja de ser primordial en la elección y se priorizan otros atributos como las orientaciones, el barrio y opciones de transporte, entre otros aspectos. En el subsistema privado se ponen en juego otras motivaciones para la elección como el precio de las cuotas, las ofertas de actividades extracurriculares y la orientación laica o confesional de la institución.

En suma, para la SB resulta primordial la elección del centro teniendo en cuenta su cercanía al hogar, la posibilidad de concurrir al centro con amigos o compañeros de la escuela primaria o a los centros a los que asistieron previamente hermanos o referentes significativos y que se constituyeron en experiencias positivas con la institución.

La elección del centro para la SA está mucho más determinada por la oferta de orientaciones o turnos que brinda la institución, resignando atributos de cercanía o experiencia que pasan a un segundo plano.

En todos los casos, la seguridad del centro y su entorno aparece como un factor que cada vez resulta más relevante para la elección de centro en ambos trayectos (SB y SA). También se verifica que la inseguridad de los centros es una realidad que cada vez menos refiere exclusivamente a los barrios más vulnerables, sino que se ha hecho extensiva a centros que en otro momento de la historia se consideraban seguros y pertenecientes a zonas geográficas más céntricas y menos vulnerables de la ciudad.

3. Viejas recetas y largos sermones: experiencias y opiniones de los y las jóvenes

Para todas las personas entrevistadas la enseñanza secundaria se significa como una necesidad y un prerrequisito fundamental para obtener mejores logros futuros en la vida (trabajo, bienes e ingresos). La expresión “se tiene que estudiar para ser alguien en la vida”, sobre todo vinculada con jóvenes provenientes de sectores más vulnerables emerge con fuerza. Además, la significación de estudiar como un requisito para “ser” se menciona también referido a la situación de progenitores con un capital educacional bajo (escuela solamente o secundaria baja incompleta), situación que los jóvenes quieren superar como forma de acceder a un futuro con mejores perspectivas.

“Yo estoy estudiando porque para tener una vida, en mi casa me dijeron que tenés que estudiar” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Como mis padres no pudieron avanzar con el estudio, nos incitan a nosotros para tener un futuro” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Hay que estudiar para tener una realidad diferente” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Para ser alguien en la vida” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

La relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la inserción en el mercado de trabajo está clara y es conocida por todos los y las jóvenes del Uruguay, quienes observan que el acceso al mercado de trabajo exige cada vez más credenciales y méritos educativos, teniendo que terminar los seis años de secundaria si se pretende acceder a un trabajo digno (formalidad, buenas condiciones de trabajo y buen nivel salarial). Se observa que para cualquier tipo de trabajo se están exigiendo los seis años completos de la enseñanza media (SB más SA), no solamente para trabajos más calificados.

“Te piden secundaria terminada para todos los trabajos. Ahora estoy buscando trabajo y es complicado”, “Para tener un trabajo digno” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Además, te piden liceo para cualquier cosa, por ejemplo, un trabajo bajo tipo un súper, o algo así, o para ser empleada doméstica, para todo te piden liceo terminado” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Bueno, hoy en día para limpiar un piso te piden liceo completo” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

En este sentido, se aprecia que el mundo ha cambiado con respecto al que les tocó vivir a sus padres y madres: en otros momentos del país se podía pretender acceder a un trabajo con un nivel educativo mucho menor. Asimismo, no poder terminar los seis años de educación media es interpretado como una desventaja y un obstáculo para lograr una mejor inserción laboral y la obtención de un trabajo percibido y calificado como “digno”. Se percibe que quienes no culminan la secundaria están destinados a desarrollar trabajos poco dignificantes: bajos salarios, malas condiciones laborales, escasa o nula seguridad social, entre otras desventajas.

El otro gran sentido de la enseñanza media (particularmente del liceo) es el ingreso a la universidad. A este respecto se considera a la educación media como la antesala de ingreso a los estudios de nivel terciario: “Yo estoy terminando porque siempre quise ser arquitecta” (Alumna de plan de finalización, SA); “yo quiero ser legislador, abogado” (Grupo focal trayectoria esperada, SB); “yo voy para hacer la facultad de medicina” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

Salvo algunos casos concretos, sobre todo jóvenes que han abandonado el sistema o muestran rezagos importantes en sus trayectorias, se constata que a nivel discursivo en todas las familias se sostiene la importancia de la educación y el deseo de que los hijos e hijas culminen la enseñanza media. Según las palabras de los propios jóvenes, incluso en aquellos casos donde los padres tienen un bajo capital educativo, el mensaje que reciben de su entorno familiar suele ser favorable a la culminación del ciclo secundario como una esperanza de superación que los padres depositan en su descendencia.

Las diferencias en las expectativas paternas y maternas no se refieren tanto a las aspiraciones de que sus hijos e hijas culminen sus estudios en la secundaria, a un nivel más discursivo, sino más bien a sus reales posibilidades de apoyo y acompañamiento de las trayectorias educativas de sus hijos e hijas, sobre todo aquellas con bajo capital educativo acumulado. Esta falta de posibilidades reales de los padres y madres de acompañarlos en sus estudios es vivida por los y las jóvenes como una carencia importante que colabora a explicar parte de algunos fracasos o limitaciones.

“A mí me parece que el apoyo familiar es muy importante, aunque mi madre no puede ayudarme. No estudió. Y no es que mi madre sea indigna por ser ama de llaves, pero me gustaría ser un orgullo para ella y superarme, mis hermanas todas terminaron dejando. Ella me dice que siga, siempre me está alentando. Pero a mí me cuesta también” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“A mí me gustaría que mi madre me ayudara, hiciera los deberes conmigo, pero trabaja todo el día” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“A mí me dice que tengo que estudiar, pero no me ayuda con nada. Siempre está mirando el celular” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

A mayor capital educativo de los progenitores se verifica una mejor trayectoria de los y las jóvenes y un mayor convencimiento y confianza de lograr la culminación del ciclo.

“Para mí el apoyo y la influencia de la familia en la educación es importante. Muchas veces las familias de recursos bajos se lo toman más a la ligera, mi madre está siempre encima mío, quiere que estudie, que termine...ella es nurse, o sea si fallo voy a ser la peor. Sé que por más que me haya ido mal, voy a seguir adelante” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Yo siento que me ayudó también, a terminar el liceo, la importancia y el sentido que tiene la educación en mi familia. Mi madre es médica y el resto de mi familia casi toda se recibió” (Alumna que finalizó en 2019 la enseñanza media con plan de finalización, SA).

No obstante, también se menciona que la presión desmedida de padres y madres puede operar de manera inversa a la deseada y provocar que los jóvenes fracasen. Algunos jóvenes mencionan que lo mejor es que los padres apoyen y estimulen el estudio pero que no presionen con temas vinculados con las calificaciones y el rendimiento o la elección de determinadas orientaciones o carreras:

“Si mi padre no hubiese presionado tanto hubiese sido distinto además de otras cosas que me pasaron. Si no hubiese intervenido tanto... Mi padre siempre me decía que tenía que ser escribana o ingeniera que eran carreras para las que había trabajo y que las mujeres profesionales exitosas con las que él trataba eran ingenieras y escribanas, y que además podía trabajar en su propia empresa. A mí además y capaz que por eso mismo me fue muy mal en matemáticas de 5to año y en Derecho de 6to” (Alumna que finalizó con Plan de finalización, SA).

“También ves esos padres que presionan y para mí logran el efecto contrario al que buscan si presionan mucho. Tiene que exigir, pero sin presionar a que seas el mejor o te saques 12 en todo, por ejemplo” (Alumna, SB, liceo privado).

También se detectan algunos jóvenes que provienen de hogares donde el capital educativo de sus progenitores es bajo y que expresan deseos de superar el nivel alcanzado por ellos para acceder a mejores oportunidades laborales. Dichos jóvenes perciben a la educación como una oportunidad de ascenso social. A su vez, culminar la enseñanza media representa una forma de honrar a sus padres y hacerles sentir orgullosos de sus logros: “yo quiero terminar también porque sé que mis padres van a sentirse orgullosos, logrando lo que ellos no pudieron” (Entrevista, UTU).

Se manifiesta una baja o muy escasa valoración de la educación fuera de lo meramente instrumental, que permite lograr un mejor trabajo o seguir una carrera universitaria, lo que deja de manifiesto que la educación secundaria no logra ser valorada por los y las jóvenes como una herramienta por sí misma que colabora a un mayor desarrollo humano y personal o provee de ciertas habilidades. Estudiar en el

liceo es "aburrido" resulta ser una de las frases más habituales. Son muy pocos casos los y las jóvenes que mencionan disfrutar o sentir placer vinculado con las actividades educativas de la enseñanza media, tanto en SB como en SA:

"Voy al liceo por obligación... o sea, yo no me quiero dedicar a nada que tenga que ver con el liceo. No me gusta ninguna carrera, solamente programación me interesó, pero me da mucha pereza" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"Yo porque quiero trabajar" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"Yo no conozco a muchos alumnos que vayan con ganas al liceo, los tragas (estudiosos) tampoco" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"Yo estoy terminando el liceo por terminarlo, porque no me gusta, no me llama la atención nada de lo que estoy estudiando" (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

"Yo no me bancaba el liceo, levantarme re temprano para ir a estudiar algo que no entendés y que no tiene sentido, porque no es aplicable a nada de la realidad" (Grupo focal trayectoria con rezago, SA de UTU).

"No es seductora la educación en el liceo. Son muchos años en la que materializás muy poco. Muchos años que te sentís que no sos útil para nada. No le encontrás utilidad en el momento a esos conocimientos. De más grande podés entenderlo, pero en el momento que los estás viviendo, a los 15 años, no entendés para que resolvés ecuaciones de segundo grado. Resulta muy complejo darle sentido a todo eso como está dado en la actualidad, en la cabeza de los adolescentes. A mí me pasó eso y terminé dejando" (Estudiante que finalizó la SA por Plan de finalización a los 23 años).

Entre algunos jóvenes con trayectorias esperadas y estudiantes de enseñanza técnica emergen algunos (pocos) discursos que rescatan una dimensión más placentera de la educación. Los estudiantes de la enseñanza técnica expresan mayor entusiasmo vinculado con el estudio y sobre todo conectado a la organización del currículo (materias y talleres prácticos), al compromiso docente y a la utilidad y aplicabilidad que perciben en los saberes aprendidos en la institución.

"En la UTU los profesores están más enfocados en que salgas adelante, en ambos lados los grupos son grandes, sin embargo, aprendes más en la UTU que en el liceo, como que en UTU tenés foco en lo específico" (Estudiante de UTU trayectoria esperada, SA).

"La UTU te prepara para mañana, el liceo te prepara para seguir estudiando. De UTU ya salís con herramientas sólidas, con un título" (Estudiante de UTU trayectoria esperada, SA).

"Terminás el liceo y salís con las manos vacías, en la UTU salís con un título de algo, yo tuve que salir a trabajar con los 16 años, y para mí era necesario salir con algo más" (Estudiante de UTU trayectoria rezagada, SA).

"En la UTU los docentes están más comprometidos" (Estudiante de UTU trayectoria rezagada, SA).

4. Los sentidos y significados cambian y se resignifican por la experiencia

Si bien todos concuerdan en que culminar la educación secundaria es esencial para una mejor inserción laboral y oportunidades de un mejor futuro, también es ampliamente compartido por todos que la culminación del ciclo secundario no resulta fácil, y que el rezago y el abandono son caminos muy transitados por gran parte de sus pares. En este sentido, si bien al comenzar el ciclo las expectativas de culminar son muy altas, estas se van transformando a la luz de las trayectorias y los resultados observados.

Por ejemplo, las trayectorias escolares en el primer ciclo (SB) resultan determinantes en la continuidad y desempeño posterior de segundo ciclo o bachillerato (SA). Los casos de fracasos (repeticiones, rezago, exámenes que no logran salvarse y se acumulan) suelen diagramar las expectativas y las aspiraciones de los y las jóvenes en relación con la continuidad y culminación de la enseñanza media. En los casos de

rezago y abandono en la educación media se verifica una historia previa de obstáculos en la trayectoria educativa que el joven no consigue sortear y que termina provocando el abandono parcial o total del año, múltiples revinculaciones que no logran sostener y que, al frustrarse, suelen ser interpretadas como una confirmación de que la enseñanza media no está hecha para ellos y ellas.

“Yo fui al liceo de Salinas, fui hasta segundo, repetí, después me fui al liceo de Atlántida y seguí, pero repetí. Y ahora estoy haciendo Shangrila, que era el más cercano. Ahora estoy haciendo 4to en el liceo” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

“Yo me sentía muy desmotivada, dejé dos veces el liceo. Dejaba siempre a mitad de año, como que dejaba de ir, no le decía a nadie y dejaba. Estaba deprimida, me iba mal, tenía problemas en casa. De a poco vas pensando que no vas a poder terminarlo, que no te da... pero por suerte encontré este plan en horario nocturno y ahora estoy motivada a terminar” (Estudiante con rezago, SA del Plan 1994, Interior).

Algunos estudiantes son estigmatizados por estas trayectorias rezagadas, sus pares se refieren a ellos con el apelativo de “los repetidores”, se vuelven depositarios de diversas situaciones conflictivas del centro educativo y no logran articular una salida que rompa con estos estatus y roles adjudicados por pares y docentes.

“En mi liceo otro de los problemas era que, en el patio, aunque sea medio exagerado, realmente había alumnos repetidores que eran más grandes que todos... y hay como una parte escondida, y había alumnos que fumaban marihuana. Cuando yo entré, había muchos repetidores y yo me sentía súper chico, y como que te miraban raro, o sea, te botijeban” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“Moderadora: ¿Quiénes son los que fuman dentro del liceo?

- Los más grandes, y los repetidores.
- Los repetidores.
- Los de tercero y los repetidores” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

En el medio rural también se observa cierta estigmatización por parte del cuerpo docente y otros referentes institucionales y pares de centros urbanos, de los saberes y modismos propios del medio rural que son considerados inapropiados para ser utilizados como parte de la formación educativa.

“Mi forma de hablar como que cae muy bruta y muy poco elaborada para los docentes. Yo soy así medio como que me sale la canaria de adentro y eso a los docentes no les gusta... explico así medio bruta las cosas, con mis propias palabras, o tengo dichos de acá que no les gusta” (Estudiante en Centro Rural Integrado).

“Ir al liceo del pueblo no es para mí, no me voy a adaptar, acá es otra cosa, me siento cómoda acá, con mis compañeros, mi gente, en la ciudad no estoy cómoda. (Estudiante en Centro Rural Integrado).

“Seguiría terciaria si logro ir a la escuela agraria, salir de acá me gustaría, me gustaría estudiar veterinaria, por ejemplo, pero es difícil” (Estudiante en Centro Rural Integrado).

En este sentido, por ejemplo, los jóvenes rurales expresan muchas resistencias a concurrir a instituciones situadas en las ciudades. Estos fuertes sentimientos de sentirse “inadecuados” complica la continuidad educativa si en el medio rural no existe la oferta específica de enseñanza media y también obstaculiza que proyecten continuar con la educación terciaria si deben emigrar a centros urbanizados. Estas percepciones operan sobre la autoestima de los y las jóvenes rurales y crean un sentimiento de inferioridad frente a sus pares de la ciudad que son confirmadas por prejuicios expresados por estudiantes de centros urbanos referidos a algunos compañeros provenientes de la zona rural: “Viene gente del pueblo al turno matutino, que... ¿viste? A ellos es como que les cuesta más, por eso yo prefiero venir en la tarde” (Estudiante de liceo SB, Interior).

B. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional

1. La organización curricular: una malla compartimentada y sin sentido para el mundo de los jóvenes

Los logros en el aprendizaje y la trayectoria educativa de los y las jóvenes se encuentran relacionados, según sus propias experiencias, con mecanismos sistémicos e institucionales que observan en las diferentes instituciones de la enseñanza media, tanto en liceos tradicionales (en SB y SA) y las escuelas técnicas (UTU) como en el sistema público o privado.

Uno de los factores que prevalece y es vivenciado como parte de los obstáculos y de los elementos expulsivos o poco facilitadores del sistema educativo, es la organización del currículo y los contenidos que este aborda y privilegia.

Se menciona la cantidad de materias como un conjunto demasiado diverso de asignaturas que dialogan y se relacionan muy poco entre sí, convirtiendo al sistema en una propuesta netamente asignaturista y compartimentada. Los y las jóvenes demandan una mayor integración de contenidos de las diversas asignaturas. Se verifica por ejemplo que si bien la modalidad de trabajo en duplas existe como posibilidad (parejas de docentes que abordan la realidad desde diferentes perspectivas y campos disciplinares), no es una modalidad que los docentes utilicen con regularidad.

“Como que doce o trece materias te hacen tener un desorden mental terrible... o sea estaría bueno que las materias se conectaran entre sí” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

Los y las jóvenes también mencionan como una debilidad del sistema el escaso vínculo entre los contenidos de las diferentes asignaturas con su propio mundo de intereses. Algunos destacan que existe una muy escasa actualización de contenidos y constatan, por ejemplo, que muchas veces se encuentran estudiando lo mismo y de la misma manera en que solían hacerlo sus padres y madres cuarenta o cincuenta años atrás.

En este sentido, emergen comentarios que dan cuenta de una profunda crisis de sentido en referencia a lo que se aprende en la enseñanza media. Demandan estudiar contenidos y temas que los interpelan como generación desde un registro más actual:

“A mí me gustaría estudiar cosas más actuales o cosas que no están en los programas. La historia de las comunidades indígenas, del movimiento LGBTI, de las comunidades afro” (Estudiante de liceo privado, SB).

“Yo aproveché la pandemia para estudiar cosas que realmente me interesaban y no das en el liceo, leí bastante sobre marxismo y capitalismo, o sobre el feminismo... cosas que das de una manera muy general y por arriba en el liceo” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Existe consenso en que los aprendizajes y contenidos impartidos en el liceo tradicional revisten cierta inutilidad, falta de sentido y de aplicación en el mundo que habitan estos jóvenes.

Sin embargo, la UTU es connotada de manera netamente diferente, pero sobre todo en lo referido a las materias de taller que imparten contenidos concretos de oficios o técnicas. También se percibe que existe un mayor diálogo entre las materias y que las asignaturas están más conectadas con el taller de práctica. Se percibe que los docentes realizan mayores esfuerzos de aplicación de los contenidos, lo que implica que los y las jóvenes vivencien a la UTU como una institución donde se aprenden cosas útiles para el futuro y para el mercado de trabajo.

También se expresa el deseo de que el currículo contemple cierta flexibilidad, pues tal cual está no otorga ningún espacio a la elección de asignaturas, lo que también opera como una traba sistémica a cierta construcción de agencia por parte de los y las estudiantes. Argumentan, por ejemplo, que sería deseable poder elegir ciertas materias como sonora o dibujo, o inglés o portugués, al menos en algún tramo del trayecto educativo:

"... o sea, daría la oportunidad a los estudiantes de elegir las clases, algunas materias, o sea, dar la posibilidad a los estudiantes de tener más influencia en esto" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"El sistema educativo está atrasado, está anticuado. Tipo, entrar a una hora específica, tenés que entrar corte soldadito, tipo sistema de fábrica, saltar de una materia que no te dice nada y sentís que no te aporta a la otra, por eso creo que no hay ganas" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

2. Las encrucijadas de la transición entre la SB y la SA: el fracaso como una salida posible

La única elección en el trayecto en enseñanza media que los y las jóvenes visualizan corresponde a la obligación de optar por una orientación determinada en los últimos dos años de cursada en enseñanza media superior (quinto y sexto de la SA). Sin embargo, esta elección, más que percibirse como una decisión que aumenta el locus de control de los estudiantes, se experimenta como una que limita las opciones futuras, cerrando posibilidades y, en ese sentido, es vivenciada con cierta angustia. Desde lo institucional parecería que se transmite la idea que esta elección resulta vital para su futuro, creencia posiblemente reforzada desde lo familiar y social en su conjunto, y que el futuro laboral e incluso el logro de un bienestar más genérico (económico, emocional y profesional) va a estar muy determinado por esta elección de orientación que se toma en este momento preciso de la vida.

En este sentido, este momento se significa como un momento que conlleva mucha angustia e incertidumbre y más aún para aquellos estudiantes que no tienen una clara definición de sus intereses, ni tampoco suficiente información ni madurez emocional ni cognitiva para saber con precisión cuál camino escoger. En ocasiones, esta encrucijada se vislumbra como causal de fracasos o abandonos en el ciclo superior (SA).

"A mí me preocupa un poco el año que viene que tengo que elegir orientación. No sé, creo que soy un poco chica para andar calibrando todo lo que implica, elegir qué trabajo voy a querer hacer el resto de mi vida, que supone también pensar en lo económico. Creo que no tenemos información suficiente ni tampoco la edad para tomar estas decisiones" (Estudiante de liceo privado, SB).

"Desde que te dicen elegí una orientación, está la presión de que esto va a ser para el resto de tu vida'... O sea, para mí eso fue complicadísimo en 5to y 6to" (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

"Moderadora, entonces, ¿qué sería lo peor de esta elección?"

- Lo peor es tener que elegir la orientación.
- Sí, falta información, tenés que decidir en el momento y no tenés toda la data.
- Sí, porque además tenés que elegir para ver qué carreras podés seguir después, en el futuro... y en ese momento ni sabés" (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

"Yo creo que no es fácil, porque la orientación que tomés va a ser determinante... y si después te querés cambiar, perdiste pila de tiempo. Es como una decisión que tenés que tomar a una muy corta edad. Es una decisión que afecta todo tu después" (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

Se debe destacar también que los pasajes entre orientaciones no son sencillos y el estudiante percibe, por ejemplo que si se equivocó en esta elección debe retroceder y volver a empezar de cero en el ciclo superior (SA). Los rezagos en la SA se relacionan muchas veces con estos vaivenes en la toma de decisiones (pasajes de orientación, pasaje de liceo a UTU), vaivenes que, debido al rezago que van provocando, resultan difíciles para los jóvenes no significarlos como errores y/o fracasos personales, provocando mucha culpa, frustración y desencanto y minando su autoestima.

3. Siempre les imponen, nunca les consultan, los hacen callar cada vez que preguntan

Por otro lado, cuestionan de manera generalizada la forma en cómo los docentes suelen organizar sus clases, los métodos pedagógicos dominantes y las formas de evaluación más sistemáticas.

La figura del docente que “recita la clase”, siguiendo un modelo de clase magistral con escasa participación de los estudiantes, abusando del recurso del pizarrón lleno de esquemas que tenés que “copiar”, es un modelo de docente que todos los entrevistados conocen e indican como dominante en sus cursos. Se demanda una enseñanza que priorice el debate de ideas, la participación de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento y el uso de mayores recursos pedagógicos (más uso de las computadoras, de dinámicas de trabajo, de integración de propuestas e intereses de los estudiantes, entre otras).

“El sistema de secundaria es un sistema muy arcaico donde los profesores te dicen lo que tenés que hacer y cómo, los exámenes tienes que hacerlos como ellos dicen, reproducir los que te dieron ellos en su clase, etc. No te enseñan a pensar, configurar un pensamiento crítico, discutir, debatir” (Estudiante de Plan de finalización de SA).

“Yo creo que la materia tiene mucho que ver con el docente, con la dinámica que plante, lo que transmite sobre su profesión, la mayoría de los docentes en ese momento escupían los contenidos ni el mínimo interés de que los alumnos aprendiéramos” (Estudiante de liceo nocturno, extra-edad, Interior).

“Me gusta cuando los profesores permiten la discusión en la clase, si el tema es nuevo se generan diversidad de opiniones y los profes nos dejan plantear lo que cada uno opina de cada cosa. Eso está bueno” (Estudiante de liceo privado, SB).

“Una clase está buena cuando se generan debates” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“En biología, pasa, por ejemplo, que él habla, hablamos todos “él deja que todos hablemos” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

Las evaluaciones a través de escritos y parciales por asignatura supone para algunos jóvenes, formas de evaluación que apelan en demasía al uso de la memoria para resolverlos de manera satisfactoria. Mencionan que, en general “si estudiás de memoria los contenidos que el docente dio en la clase” estas instancias de evaluación se superan fácilmente. No sienten que las evaluaciones disciplinares apelen a otras estrategias de resolución como ser el razonamiento, el pensamiento crítico o la creatividad:

“Si ponés lo que los profesores dieron en clase, salvás. Pero eso se hace solo con memoria” (Alumna de Plan de finalización).

“Lo que sí veo es que memorizas y salvás, o sea, no aprendés. Algunos profesores le ponen otra onda para que aprendas realmente” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

Se mencionan muy pocas evaluaciones que impliquen otras estrategias como, por ejemplo, la evaluación por proyecto (sobre todo en los liceos tradicionales). La evaluación por proyecto es mencionada como evaluación final para algunas orientaciones de bachillerato de la enseñanza técnica. Son percibidas como instancias evaluatorias difíciles de resolver, ya que demandan integrar diversos campos disciplinarios y además exigen un tiempo de elaboración que muchas veces no se tiene. El proyecto se elabora durante la última mitad del año y al mismo tiempo que se están cursando las materias del ciclo. Esto supone que muchas veces no se logren encontrar tiempos libres disponibles para dedicarle al proyecto final. No obstante, también se menciona que los docentes suelen otorgar el espacio de su materia para dedicarlo a la elaboración del proyecto, lo que facilita enormemente la tarea. El proyecto a su vez se valora como una instancia de aprendizaje en sí misma, ya que pone en juego diversos saberes y habilidades: integra distintas materias, obliga a pensar en objetivos y formas de resolverlos, implica tareas de planificación, habilidades escritas y orales (defensa del proyecto), entre otras.

Junto con lo anterior, se detecta un uso muy limitado de las nuevas tecnologías en el aula en épocas normales (pre pandemia). El uso de computadora resulta bastante ocasional y supeditado al interés y habilidades digitales de algunos docentes, sobre todo los menores de 50 años. Se menciona un uso un poco más frecuente de otros recursos como los audiovisuales, sobre todo en materias como Historia o Literatura.

Los insumos que se observan como los más utilizados por los docentes son las fotocopias de materiales bibliográficos. Los estudiantes de liceo público mencionan poco uso de libros; en general el uso de estos se realiza a través de repartidos de fotocopias proporcionados por el docente o a través de la consulta de los libros que se encuentran disponibles en la biblioteca de la institución. En este sentido, en ningún caso, la falta de recursos monetarios para la adquisición de material bibliográfico es considerado un obstáculo a la continuidad educativa. Por su parte, los alumnos de liceos privados expresan que deben comprar libros al comenzar el año (entre seis y siete libros), de diferentes materias que utilizan de manera regular en clase o en tareas domiciliarias.

C. Los mecanismos específicos para el sostén de las trayectorias

1. Mecanismos de alcance universal para todos los estudiantes

En relación con los mecanismos específicos para sostener las trayectorias educativas sólo algunos de ellos son conocidos y valorados por todos los estudiantes, mientras que la mayoría resultan muy segmentados en cuanto a su conocimiento y su utilización.

El boleto gratuito para estudiantes de enseñanza media (SB y SA) resulta el beneficio y el apoyo más mencionado. Su uso y conocimiento es muy amplio por ser una política de alcance universal, dirigida a toda la población estudiantil, y además de larga data en el país, aunque su carácter gratuito se remonta a los últimos 15 años. Es significativa como una ayuda primordial, que de estar ausente inhibiría a gran parte del alumnado proseguir con sus estudios. Este programa está implementado por el Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTO) y co-ejecutado con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y las intendencias departamentales. El programa financia, por completo, el costo de 50 boletos mensuales para los estudiantes de la SB de entre 12 y 18 años, a los de SA pública hasta los 20 años y a los becados totalmente en educación media privada. En todos los casos los alumnos deben vivir a más de un kilómetro del centro educativo. El programa busca que el transporte no opere como una barrera para acceder, permanecer y desarrollar aprendizajes en el sistema educativo.

Los y las jóvenes estudiantes visualizan algunas limitantes a dicho programa que vinculan al tope de edad que opera como definitorio de no beneficiario. A los 18 años se pierde el derecho al beneficio, lo que excluiría a gran parte de la población estudiantil y sobre todo a aquellos donde los problemas del rezago o abandono están más agudizados.

“Yo dejé de ir al liceo ahora durante la pandemia porque en casa lo económico está muy complicado y no puedo gastar en boletos. La verdad es que quisiera ir porque extraño lo presencial y estudiar online no me gusta mucho y no siento que aprenda” (Estudiante, 21 años, SA).

También emergen en los discursos mecanismos más vinculados con el apoyo de las trayectorias en otras vertientes no estrictamente económicas, pero de alcance universal. Por ejemplo, apoyos en lo pedagógico y curricular. Entre los más mencionados están las clases de apoyo, señaladas como un dispositivo presente en todas las instituciones, públicas y privadas, UTU y liceos, del país. Sin embargo, a pesar de su extenso conocimiento, se constata un uso acotado de este recurso por parte de los estudiantes. A la hora de explicar este uso limitado, los y las estudiantes mencionan diversas razones que apuntan a dificultades en la implementación o difusión del beneficio. Por ejemplo, se menciona que las clases de apoyo suelen impartirse a contra horario, lo que les genera dificultades para volver al centro en otro horario diferente

al que se organiza la cursada, o la imposibilidad de conciliar estas clases con otras actividades; también mencionan falta de motivación para tomar clases extras de una asignatura que ya se valora como poco interesante y divertida y con el mismo docente con el que están teniendo dificultades. A su vez, se subraya que muchas veces la oferta no es generalizada, y que las asignaturas más complejas pueden no ofrecer esta posibilidad (física o matemáticas, por ejemplo).

No obstante, aquellos que han utilizado este programa lo valoran como de gran utilidad para superar las dificultades, sobre todo por el carácter más personalizado de las clases.

“Yo me acuerdo de que cuando iba al liceo tenía algunas dificultades en historia y fui a clases de apoyo la profe se quedaba como una hora después de clase y te explicaba re bien. ¡Me pareció genial eso porque era otra forma de explicar, hasta que no entendías no te ibas!” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“En mi Liceo hay apoyo de casi todas, pero de ciencias físicas justo no hay... ¡y es una de las materias que más nos cuesta!” (Alumna de liceo privado, SB).

Un programa que apoya las trayectorias educativas brindando la posibilidad de aprender lenguas extranjeras a los estudiantes del sistema público es el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE). Este programa del Consejo de Educación Secundaria (CES) se implementa desde 1996 en centros que se dedican exclusivamente a impartir cursos de los idiomas alemán, francés, italiano y portugués así como lengua de señas uruguaya. Está dirigido a todos los estudiantes de educación media pública, pero son cursos opcionales y extracurriculares. Tienen una duración de tres años para los alumnos de educación media básica y de dos, con opción a uno más de profundización, para los de educación media superior. A pesar del alcance universal y de la variada oferta de idiomas, hay una única mención en las entrevistas sobre dicho programa. Se verifica que resulta un programa muy poco conocido y subutilizado por los estudiantes: “mi liceo es maravilloso...teníamos también para estudiar idiomas —el Centro de Lenguas—. Yo fui a italiano un año” (Estudiante de Plan de finalización 1994).

Los programas de educación sexual también engrosan la lista de los mecanismos de apoyos tendientes a facilitar las trayectorias. Son demandados por los estudiantes como necesarios si se abordaran con mayor sistematicidad y si versaran sobre contenidos más acordes a las problemáticas reales que vivencian los adolescentes en la actualidad, no solo en el plano de la sexualidad sino de la afectividad en su conjunto. Los programas actuales se valoran como poco adecuados a sus necesidades: “nos vienen a hablar de cosas que ya sabemos” (Grupo focal trayectoria esperada, SB); “No integran nuevas realidades de los jóvenes, por ejemplo, no saben nada del movimiento LGBTI o de cómo se vive y expresa la diversidad hoy en día” (Estudiante de liceo privado trayectoria esperada, SB).

Se menciona, sin embargo, que programas como estos pueden colaborar a disminuir embarazos adolescentes y/o conductas sexuales de riesgo. Se percibe que este espacio, en la mayoría de las instituciones, tiene un rol de “relleno”, y que las clases de educación sexual suelen impartirse cuando “falta un profesor” como forma de suplir el espacio libre de esa asignatura. En este sentido, los y las jóvenes infieren que, desde lo institucional, no se le asigna demasiada relevancia a la enseñanza de la educación sexual.

“Yo a sexualidad la pondría como materia, en algunos liceos hay, pero no es materia, lo cuentan como un taller. Lo agregan cuando no tenemos una clase, cuando falta algún profesor, pero no es como una materia obligatoria digamos” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Se demanda, a su vez, un programa más holístico de abordaje de la adolescencia como etapa vital que incorpore temas de salud sexual y reproductiva, así como salud mental. Se percibe que los docentes tienen pocas herramientas para entender lo complejo de este período y, sobre todo, los avatares vinculados con los estados anímicos que ocurren en esta etapa compleja de la vida, y que inciden muy fuertemente en las trayectorias educativas de los y las jóvenes. Mencionan estados de angustia, depresión y ansiedad, que atraviesan a los y las adolescentes y para los cuales no suelen encontrar un apoyo o resonancia en la institución educativa que ayude a gestionar estos estados anímicos con el mínimo impacto posible en los rendimientos o logros educativos.

“Yo tenía ataques de pánico, depresión, o sea, en el liceo terminé con convulsiones y nadie supo hacer nada cuando se les había dejado indicaciones, o sea, el problema que yo veo es que no saben en general abordar a los gurises y sobre todo en temas de salud mental y cosas que te pasan a esta edad. El tema de las enfermedades mentales acá en Uruguay es terrible, ... falta que los profesores estén más actualizados de lo que se les pasa por la cabeza a los chiquilines” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

2. Mecanismos de alcance focalizado solo para “algunos” beneficiarios

Los programas más focalizados de apoyo a las trayectorias son conocidos por una parte muy marginal de estudiantes que mencionan tener cierta idea de la existencia, por ejemplo, de apoyos monetarios a los estudiantes peor situados en el espacio social, pero desconocen montos concretos o mecanismos de solicitud y asignación de estos beneficios. “Sé que daban una ayuda material a algunos que necesitan. Ni idea cuánto es o cómo se tramitan estos apoyos” (Entrevista, abandono, SB).

Los programas de becas son evaluados sobre todo por los beneficiarios a los que se les realizó una entrevista por su condición de becado. En este sentido, el programa de Becas de acceso a la continuidad educativa, el entrevistado logra valorar su apoyo y lo considera esencial para proseguir sus estudios, afirmando: “yo recibo una beca económica que me ayuda y estimula a seguir. Es un apoyo para casa” (Estudiante de SB, beneficiario).

También aparece con una sola mención el programa de tutorías. Este programa es gestionado por el CES con el objetivo de otorgar apoyos diferenciales a los liceos públicos de ciclo básico con mayores dificultades socioeducativas, con el fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Este programa tiene el doble objetivo de mejorar los resultados educativos en los centros de ciclo básico que presentan mayores índices de repetición y desvinculación, y apoyar a los docentes en la búsqueda de estrategias que permitan adecuar la enseñanza a la realidad de las y los jóvenes. Consiste en tutorías por asignatura para los alumnos con más dificultades educativas. Además, en cada centro que participa del programa se designa un profesor coordinador pedagógico, se realiza una instancia mensual de coordinación de todo el equipo docente del centro y hay partidas monetarias para alimentación (meriendas), útiles escolares y vestimenta.

Si bien los estudiantes mencionan conocer “de nombre” este programa, solamente una beneficiaria pudo describir en qué consiste y cuál es su utilidad:

“Yo logré terminar el liceo gracias al programa de tutorías. Me faltaba una materia para terminar, matemáticas de 5°. Yo pensé que nunca la iba a salvar. ¡Y me sorprendí! Me pusieron en contacto con una profesora. Yo iba a la casa de la profesora. Era como una especie de profesora particular que el liceo me ponía. Iba a su casa y estudiábamos los temas del examen. Tuvo mucha paciencia. Y lo que a mí me sorprendió es que era una materia que yo pensé que nunca iba a entender y ella muy rápido, pero muy rápido me hizo entender. Sí, yo creo que fue un tema de atención personalizada, con esta profesora me llevó muy pocas clases. Fui unas 5 o 6 veces unas dos o tres horas y con eso fue suficiente” (Estudiante de Plan de finalización).

Otro programa mencionado por uno de sus beneficiarios es el de Compromiso educativo, que está dirigido a quienes estén cursando educación media superior en el sistema educativo público, especialmente el primer año, para propiciar su permanencia y mejorar sus logros en el sistema. Los estudiantes, seleccionados a través del Índice de Carencias Críticas del MIDES, firman un acuerdo educativo relativo al rendimiento y la conducta junto con su familia y el articulador pedagógico del centro educativo para recibir una beca de estudio de apoyo monetario.

Algunos estudiantes no reciben beca pero igualmente firman el compromiso para recibir un acompañamiento diferencial por parte del centro, dada su vulnerabilidad educativa más que económica. Además, se trabaja con estudiantes universitarios voluntarios mediante la realización de los “espacios de referencia”, instancias semanales de participación abierta y tratamiento de diversas temáticas donde

pueden participar todos los estudiantes del centro. También resulta un beneficio conocido únicamente por quienes lo utilizan. En particular, el estudiante entrevistado de esta modalidad no había tramitado el beneficio económico, y solo hacía uso de la modalidad de apoyo diferencial y participación en talleres e instancias lúdicas, recreativas y académicas diversas.

“Hacemos de todo, organizamos fiestas de fin de año, talleres didácticos, está muy bueno porque interactúas más con el profesor, nuevos compañeros, te familiarizás más con el entorno...participás en la organización de la feria educativa...me enteré casi de casualidad que había compromiso educativo en mi Liceo...yo estaba yendo a ayudar como auxiliar de servicio al liceo porque como era menor no podía trabajar y empecé por mi cuenta a limpiar en el liceo....como estaba solo en casa me quedaba en el liceo toda la tarde...ahí me enteré que había compromiso educativo” (Estudiante beneficiaria, SA).

“Nunca tramité el apoyo económico, me olvido...sé que lo haces por la web, pero no sé porque nunca lo tramité” (Estudiante no beneficiaria, SA).

Se constata que el ingreso a este programa se realizó de manera un poco casual, tomando contacto con la información en un espacio extracurricular. Además, en este caso, se vislumbra que parte del beneficio está muy supeditado a la gestión particular del beneficiario y muy poco estimulada desde un lado más institucional. También se evidencia la dificultad de los jóvenes para describir el programa y detallar en qué consiste fuera de algunas actividades concretas de socialización y diversión así como apoyo a la integración a nuevos estudiantes (bienvenidas, fiestas de fin de curso).

“Tuve la beca de apoyo económico, pero no la renové. Me sentía sucio usándola porque no pensaba que la necesitaba. En ese momento necesitaba un par de championes y la usé para eso. Yo la tramité en el correo uruguayo, no recuerdo los pasos previos que dí... las actividades de compromiso son por ejemplo talleres, organizar mini fiestas, juegos, y bienvenidas a nuevas generaciones, ayudarlos a adaptarse. Tenemos una profe que coordina e invita a concurrir a las actividades, no es obligatorio te pregunta si tenés tiempo sumate” (Estudiante beneficiaria, SA).

No obstante, los beneficiarios rescatan la función del programa que refuerza la pertenencia a la institución y brinda contención afectiva que los jóvenes valoran como un apoyo y un estímulo que ayuda a sentirse motivado en la institución.

“El programa te ayuda a sentirte más parte del liceo, como una mini familia que te hace sentir una poco más seguro” (Estudiante beneficiario, SA).

Por último está el Programa Uruguay Estudia, dirigido a mayores de 14 años y cuyo principal cometido es contribuir, mediante diferentes acciones, a la culminación de los niveles educativos obligatorios y a la capacitación para acceder a mejores oportunidades laborales. Sus componentes son: tutorías para la finalización de la educación media básica y la educación media superior y becas de apoyo económico, también es mencionada por su única beneficiaria entrevistada.

En todos los casos, los programas focalizados suelen estar muy poco difundidos desde lo institucional. Los jóvenes suelen acceder a la información estimulados por su propia curiosidad y búsqueda. Este mecanismo, más librado a las capacidades de búsqueda e indagación de los propios jóvenes, a su propia capacidad para resolver por sus medios ciertas limitaciones, suele segmentar estas opciones y dirigir las a aquellos que poseen dichas habilidades.

Se desconoce que muchas veces la capacidad de planificación, búsqueda y selección de un programa, la habilidad de discernir cuál es la propuesta más adecuada a cada situación, así como la gestión concreta del beneficio, pueden estar implicando la puesta en marcha de aquellas habilidades cuya carencia o limitación provocaron el rezago o abandono de los estudios a estos jóvenes. Los que son capaces de realizar esta gestión valoran los programas de manera positiva.

“Yo creo que lo busqué al programa, estaba buscando terminar el liceo. No era tan publicitado como ahora, ahora hace un tiempito empecé a escucharlo más en la radio, en la tele. Yo creo que no me informó nadie, que lo escuché en una publicidad. Escuché si no terminaste el liceo está este plan, y me metí en Internet. Me costó un poco encontrarlo, pero insistí. Me inscribí por Internet. Me llamaron, y me mandaron mails para informarme” (Estudiante beneficiario del Uruguay Estudia).

Fuera de estos programas más formales se mencionan algunos otros soportes institucionales más informales como, por ejemplo, la posibilidad que brinda el centro educativo de llevar a sus hijos/as pequeños a las clases o la reducción del horario de clases a aquellas madres que tienen hijos pequeños y no tiene ayuda con los cuidados. Estos beneficios son mencionados por una estudiante de la UTU del interior, desconociendo el resto si existe como beneficio generalizado o está focalizado en determinadas instituciones y regiones.

También en la enseñanza técnica se menciona como algo positivo y estimulante para la culminación de la trayectoria el impulso que desde la institución se da a los que finalizan las carreras técnicas mediante la publicación de ofertas laborales adecuadas a los diversos perfiles técnicos de la UTU. Se menciona la existencia de pasantías o bolsas de trabajo en instituciones de enseñanza técnica.

Otro mecanismo institucional que se decodifica como un soporte a la culminación de las trayectorias educativas es la oferta de cursos de primer y segundo ciclo en el horario nocturno (desde las 20 horas en adelante). La posibilidad de cursar en este horario se menciona como un apoyo sustancial para aquellos jóvenes que trabajan. Se percibe además que la oferta nocturna resulta una oferta de mejor calidad y organización, tanto por el compromiso docente como por el compromiso y el involucramiento estudiantil. El clima educativo se percibe como mucho más estimulante para quienes desean terminar los estudios y se menciona que ese horario en general es ocupado por los y las jóvenes que tiene más voluntad y deseos propios de terminar de cursar. El turno nocturno, además, limita el acceso a estudiantes sin condicionamientos laborales, estando desde su diseño dirigido, sobre todo, a estudiantes trabajadores que optan por terminar de estudiar de manera voluntaria y con mayor seriedad: “en el nocturno no hay gurises tirando papelitos, molestando...vamos todos a estudiar” (Estudiante de SA, turno nocturno).

En el horario nocturno se advierte que los docentes tendrían un comportamiento y actitud más comprometida con su labor, que en parte es interpretada como un reflejo a la mayor motivación y compromiso del alumnado en este turno.

Por otra parte, los programas de tránsito educativo son mencionados por muy pocos estudiantes, pero demandados por todo el segmento. Pocos son los que mencionan haber tenido durante primaria un programa que trabajara la transición a la educación media. Sin embargo, para la gran mayoría, esta transición es vivida como un proceso difícil. El cambio de la primaria a la educación secundaria supone, por un lado, pasar de la existencia de una figura referente principal (la maestra) y de un vínculo que en general se percibe como protector y profundo, a un sistema de doce o trece docentes con los cuales se establece una relación mucho más superficial y de menor amparo. Por otro lado, la malla curricular tan fragmentada supone poner en práctica habilidades que los estudiantes estiman tener poco desarrolladas aún en el inicio del ciclo de enseñanza secundaria: capacidades como la planificación de actividades cotidianas muy diversas, la organización de los cuadernos y el tiempo, la realización de tareas domiciliarias que también demanda la gestión del tiempo y competencias, son vivenciados como cambios muy abruptos para los cuales muchos jóvenes no se sienten suficientemente preparados.

Por lo tanto, como una demanda bastante explícita desde el discurso de los sujetos entrevistados surge la necesidad de contar de manera más generalizada (y no sólo en casos puntuales o focalizados, en escuelas de barrios con carencias críticas) con planes que aborden el tránsito educativo sobre todo de la enseñanza primaria a la secundaria y de la secundaria baja a la secundaria alta.

Si bien el programa de Tránsito Educativo existe, y tiene como objetivo lograr que todos los egresados de educación primaria tengan una transición exitosa a la educación media básica (SB), que se inscriban y continúen sus estudios, desde el diseño y la formulación de la política están dirigidas únicamente a las escuelas de los quintiles 1 y 2, a los liceos con el Proyecto Tutorías y a las escuelas APRENDER. En las escuelas técnicas (UTU) solo participan los ciclos básicos (SB) tecnológicos. La demanda que se configura desde el discurso de las personas entrevistadas gira en torno a la necesidad de que el programa sea extensivo a todas las escuelas públicas independientemente de su quintil y además se extienda a la transición del primer al segundo ciclo de enseñanza media (SB y SA).

3. Planes no mencionados por quienes fueron entrevistados

Los campamentos educativos solo fueron mencionados por los jóvenes de programas remediales (Jóvenes en Red) que los valoran muy especialmente como instancias donde el enganche está puesto en lo lúdico y en las diversas actividades que se realizan con la finalidad de estimular procesos de aprendizaje, el conocimiento de la naturaleza y otras realidades así como la convivencia con los docentes y compañeros de clase. Los y las jóvenes que están cursando la enseñanza media común o técnica en planes no remediales no conocen este programa de campamentos educativos.

D. El peso de los mecanismos interpersonales: entre el apoyo y el desamparo

1. El vínculo con las autoridades

La figura de acompañamiento y apoyo por excelencia que todos los estudiantes identifican en su centro se concentra en el o la adscripta. Le visualizan siempre presente en cada turno y la identifican como la figura de apoyo y contención específicamente designada con esta finalidad para las y los alumnos. En este sentido, se erige como el referente para plantear dificultades, problemáticas, obstáculos que puedan surgir en el trayecto educativo y en la interacción con docentes, compañeros y/o también temas conflictivos relacionados con la vida privada que el estudiante pueda enfrentar (dificultades en hogar, por ejemplo).

La evaluación en general es positiva, aunque en ocasiones se la perciba carente de los recursos necesarios para gestionar y resolver ciertos conflictos complejos vinculados con el *bullying*, violencia entre compañeros, situaciones de violencia en las mediaciones de la institución o consumo de sustancias en el liceo, entre los más mencionados. Desde la mirada estudiantil, la figura del adscripto se encuentra en general, sobrepasado en su rol y con pocas herramientas (recursos formativos e informativos, recursos humanos, tiempo, entre otros) para el abordaje de diversas situaciones.

Se denuncia que en caso de que se susciten estas situaciones difíciles y, sobre todo en instituciones de contexto de quintil 1 y 2, los adscriptos no logran cumplir con su rol de mediador, y los y las estudiantes quedan librados a su propia suerte y a la habilidad de cómo cada uno logre gestionar y resolver esas problemáticas: "Los adscriptos no podían hacer nada. Yo salía y mi madre me iba a buscar a la puerta", "yo un tiempo me tomaba un taxi para llegar a casa...era imposible irme de otra manera" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

En muy pocas instituciones públicas hay un profesional psicólogo de manera permanente. En general se puede solicitar su intervención, pero no tiene un trabajo de tiempo completo en los centros educativos. En este sentido, no son una figura referente con la que el estudiantado cuente en su vida cotidiana en la institución, sino figuras cuya intervención se asigna para situaciones puntuales. Asimismo, el trámite de solicitud de su intervención suele demorar unos días lo que termina decodificándose como una acción a destiempo por parte de los estudiantes, que optan por prescindir de su participación.

La relación con los profesores es muy valorada por los y las jóvenes en su proceso de aprendizaje y el tránsito por la educación media. Lo primero que rescatan de esta relación y su incidencia en el proceso de su propio aprendizaje se vincula con las representaciones afectivas de esa relación. Un primer elemento

destacado como parte de la construcción de una buena relación docente-alumno es la existencia de un trato respetuoso, afectuoso y cordial. El 'buen docente' es aquel que, en primer lugar, trata bien a los alumnos, "como personas" y con "respeto". Se menciona que la naturaleza afectiva del vínculo incide directamente en los logros educativos en la materia, en su predisposición a entender y comprometerse con la tarea.

Los indicadores que construyen un buen trato se vinculan con la capacidad del docente de escuchar a los estudiantes, de dar lugar a sus opiniones y propuestas, de permitir preguntas y re-preguntas sobre temas que no logran comprender y explicar nuevamente sin mostrar "molestia" o "enfado", y de tener un trato afectuoso y respetuoso con ellos. Usar el humor en clase para explicar los temas o para distender el clima educativo también se destaca como un signo de buen docente y de calidez humana.

"Un profe bueno es aquel que no se crea con mucho poder, que no sea soberbio. Los profes a veces abusan un poco de eso, te hacen sentir inferior, y vos simplemente tenés que escuchar... o sea, como que te tenés que quedar callado para no meterte en problemas" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"Le podés tener confianza, te daría opciones para ayudarte, te trata bien, ese es un profesor bueno" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

"Este año me tocó tener como 3 profes así, buena onda, que podés confiar y tá, esto está bueno" (Grupo focal trayectoria esperada SB).

"Creo que mezclar chistes en clase también lo hace ameno. Yo tengo una profesora, que, en los escritos, además de poner del 1 al 12, pone colores... y ahí la profe le da un humor, o sea, ella tiene iniciativa, está bueno interactuar, y que los profesores te escuchen, das tu propia opinión y podés expresarte libremente, eso es lo que está bueno, hacer propuestas vos también, eso está bueno. Hay profes que te dejan y profes que no" (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

A la vez, se destaca que un buen docente utiliza diversas herramientas para enseñar, no es el profesor que llega a clase y te llena el pizarrón sin mirarte, está comprometido con su rol (no falta, prepara las clases y se muestra entusiasmado).

Los jóvenes son capaces de evidenciar que esta relación es determinante en los logros estudiantiles cuando afirman: "a mí por ejemplo nunca me fue bien en historia hasta que tuve una profesora que era una crack, hacía que la materia te gustara, te estimulaba, era graciosa" (Estudiante de UTU, SA). Desde la perspectiva estudiantil, la relación docente-estudiante es uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad de sus aprendizajes y logros.

"Para mí es como que a veces los profes no te enseñan de acuerdo con cada estudiante. Podrían tener una manera más diferenciada de enseñar, y eso me desanimaba y no hacía nada. Hasta que este año llegó una docente que motivó pila, porque se dedicaba a enseñarnos. Yo este año di un examen de ciencia física y gracias a esta profe lo aprobé, porque no es ir y copiar todo del pizarrón... o sea, los docentes son importantes" (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Lo que ellos describen como un mal docente se relaciona en primer lugar con un trato personal que ellos decodifican muy cercano al maltrato: "no te tratan como persona", "se molestan si les preguntas algo que no entendiste" o "te descalifican".

"A mí me pasó con la de historia, que siempre nos decía que no servíamos para nada, que nos iba a ir mal, era licenciada en algo de historia también y se hacía la que más sabía" (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

Si bien no llegan a conceptualizar este maltrato como parte de una violencia endógena e institucional, queda claro que en las instituciones educativas de enseñanza media los problemas de convivencia no son exclusividad del segmento estudiantil, sino que también se materializan en ciertas conductas de los docentes y demás autoridades.

También un mal docente se relaciona con las prácticas pedagógicas que pone en juego, el modelo de clase "magistral" meramente expositiva de información sin dar lugar a la participación de los alumnos, el uso desmedido de la repetición y la copia, la falta de uso de otras herramientas y recursos (videos y TIC, entre otras). Este docente que se erige como el modelo de la verdad y del saber y que no construye conocimiento junto a sus alumnos está aún muy presente en las instituciones educativas de enseñanza media uruguayas.

"Te escupen lo que saben, llenan el pizarrón, tenés que repetir todo lo que dicen ellos para salvar" (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

"Pienso que algunos van cobrando su sueldo, escriben en el pizarrón para que copies y chau. O sea, no te explican nada" (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

"A mí me pasó de que yo no entendía nada, preguntaba y se enojaba. O sea, no me ayudaban a entender" (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Otras prácticas docentes que se configuran como signo de falta de compromiso con la labor educativa es el tema del ausentismo: se mencionan faltas recurrentes de docentes o una asistencia intermitente de algunos profesores.

"A mí me pasaba en años anteriores que los profesores ni iban... o sea te pasaban de año, porque no tenían prueba de nada, o sea tá" (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

En el balance general, todos admiten haber conocido ambos modelos. Algunos mencionan que en la actualidad tiene más docentes buenos que malos, otros se identifican con el caso inverso. Se detecta que los alumnos con rezago educativo tienen una valoración de los docentes un poco más negativa que sus pares sin rezago. En este sentido, se puede pensar que los docentes pueden estar tratando de manera menos condescendiente y amable a aquellos alumnos que muestran problemas en sus desempeños académicos y aprendizajes; de una manera sutil y poco visibilizada la segregación por capacidad estaría en la base de dichos comportamientos.

Algunos estudiantes denuncian que los y las docentes suelen dar la clase para pocos (los que se sientan adelante) y desatender a los demás. O también, que los profesores suelen estar más motivados y tratar con mayor amabilidad a los estudiantes del turno nocturno que los que estudian en otras modalidades.

"Como que los profes le dan bola a los que se sientan más adelante, y les dan bola a ellos, no a los que nos sentamos atrás" (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

"Y la profe de matemática me decía cada vez que preguntaba: "si no te acordás no tengo pastillita de la memoria" (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

Los alumnos de la UTU, a su vez, perciben que los docentes de esta institución son mejores que los que dictan clase en los liceos tradicionales. Algo similar ocurre con los alumnos de enseñanza privada que declaran que sus profesores, aun siendo muchas veces los mismos que dictan clases en el sistema público, los tratan mucho mejor que a sus pares que concurren a liceos públicos y los encuentran mucho más comprometidos con su tarea y su rol en los liceos privados.

"Yo hablo con amigas del público y siento que los profesores nos tratan mejor. Son los mismos muchas veces, pero como que en el privado tienen otra actitud. No sé si les pagan más o trabajan mejor en mi liceo, pero se nota la diferencia. En el trato y también en los contenidos. Nosotros vamos mucho más adelantados por ejemplo que amigas que de repente están un año más adelante que yo en el público" (Estudiante de Liceo Privado, SB).

"En la UTU los docentes son mejores que en el liceo, no sé, como que están más comprometidos. Yo fui a ambos y noté la diferencia" (Estudiante de UTU, SA).

Mencionan a su vez, que la edad del docente es otro factor a considerar: a mayor edad existiría un cansancio más notorio y mayor frustración que repercute en su práctica y trato hacia los y las estudiantes. Los docentes jóvenes se perciben más cercanos al modelo del buen docente que los de mayor edad.

Los directores y demás autoridades del liceo no están presentes en el discurso de los y las jóvenes como referentes significativos, salvo excepciones concretas. En general, se perciben con roles bastante poco trascendentes en momentos clave de la vida estudiantil; por ejemplo, se menciona que no son efectivos a la hora de solucionar problemas de convivencia o conflictos escolares internos y menos aún problemas de convivencia y violencia más graves que se generan en las inmediaciones del centro educativo. Entre las medidas señaladas como las más recurrentes si la violencia persiste es la contratación de un servicio policial de 222 para vigilar los horarios de salida y entrada a la institución. Por el contrario, no se mencionan mecanismos internos que permitan reflexionar, asumir compromisos o buscar soluciones a estas dinámicas violentas que también forman parte de la institución y sus actores. Sin embargo, en algunos casos muy puntuales ha habido algunas “charlas” sobre convivencia por parte de ciertos docentes o del adscripto, “cuando los conflictos estallan”, pero que no forman parte de un programa sistemático e integral que aborde los problemas de violencia y las prácticas de convivencia en el dispositivo escolar en su conjunto.

Una escuela, colegio o liceo que no tenga un clima de aula seguro, basado en la confianza recíproca entre docentes y estudiantes y un clima laboral tranquilo, relajado, democrático y participativo, libre de violencia, no será capaz de desarrollar una convivencia escolar armónica que permita a sus estudiantes gestionar el conocimiento de manera creativa, innovadora, eficaz y eficiente, de modo de sortear con éxito los desafíos que la sociedad del conocimiento y de la información plantean en la actualidad.

2. Los pares: compañeros en las buenas y en las malas

La relación con los pares constituye la fuente de mayor satisfacción y también de conflicto para los y las jóvenes en la enseñanza media. Por un lado, el encuentro con compañeros y compañeras es la razón más poderosa para asistir motivados al centro educativo, para algunos, constituye la razón principal que les mantiene fuertemente ligados con la institución. En ese sentido, no lograr conectar con los pares y conformar un grupo de pertenencia en la institución se asocia con problemas de aprendizaje y adaptación.

“En 5to año me fue mal. Yo venía muy bien, pero en 5to pasó que mi madre tuvo un accidente a principio de año y tuve que faltar como un mes al inicio. Cuando entré al liceo ya se conocían todos. No me integraron y todo el año fue un problema...sentía que siempre estaban como en contra mía... Eso y que no me pude poner al día con algunas materias hizo que en 5 me fuera bastante mal” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

Los problemas y los conflictos más severos se vinculan al *bullying* y a temas ligados con la violencia y la inseguridad tanto dentro como en los alrededores de la institución que se perciben en los liceos de la mayoría de los barrios de Montevideo (no solo en los barrios de la periferia).

Se hace mención a robos (celulares, dinero), presencia de armas (de fuego, blancas), consumo y comercialización de sustancias (marihuana, pastillas) en muchos centros estudiantiles de Montevideo y también al incremento de peleas y agresiones físicas entre estudiantes de la institución o con jóvenes externos al centro educativo (en la mayoría de las instituciones de enseñanza media) excepto en los centros privados. Estas problemáticas son las que muchas veces ocasionan la necesidad de cambiar de centro educativo, pero también son motivo de rezago y abandono definitivo de la trayectoria escolar.

El *bullying* surge asociado, sobre todo, en la SB de la educación media y se observa que tiende a desaparecer o disminuir drásticamente en la SA. Con relación al acoso estudiantil, los motivos más mencionados están asociados al aspecto físico: “por ser gorda” o “gordo” y se acentúa todavía más entre las mujeres. Otro motivo destacado refiere a la identidad u orientación sexual.

“Como que cuando sos más grande, el bullying ya no pasa, pero siempre pasa más entre los más chicos, tipo 1ro, 2do y 3ro. Se le hace bullying al raro, a los que estudian mucho, a la comunidad LGBT, a los gordos, a los callados, a los distintos” (Estudiante trayectoria esperada, SA).

Se subraya que tanto los docentes como las demás autoridades de la institución no suelen ser efectivos en la resolución de estas problemáticas de convivencia y relacionamiento entre estudiantes.

“Los docentes no hacen nada. Una vez nos pasó en el liceo, había un gurí que no me dejaba ni caminar directamente. Y los docentes ni el director nunca hacían nada” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Yo sufrí bullying por gorda. No quiero hablar de eso, pero los docentes no hicieron nada. Como que todo lo toman como un chiste o una broma de esta edad. No están preparados para tratar esos temas” (Alumna de Plan de finalización).

Los temas de género en las relaciones sociales se mencionan como menos problemáticos en la actualidad que en el pasado cercano. Sin embargo, las mujeres entrevistadas mencionan experiencias propias o cercanas basadas en un trato injusto, desigual y abusivo por parte de algunos docentes de género masculino y compañeros, por razones de género, que fueron (en el momento) desestimados por las autoridades del liceo. En la actualidad, y a la luz de la conquista de los movimientos feministas y organizaciones de la sociedad civil abrazadas a estos emblemas, se menciona que estos comportamientos y valores subyacentes han podido hacerse más visibles, habiendo disminuido notoriamente.

“Yo tenía un docente que nos decía mi amor, cariño, divina a todas las mujeres. Te hacía pasar y como que te hacía desfilas...te tocaba de manera inapropiada los brazos...era asqueroso. Con los varones era distinto. Los llamaba a todos por el nombre” (Estudiante mujer, SA).

“A veces los varones (compañeros) te miraban debajo de la pollera cuando subías las escaleras” (Estudiante mujer, SA).

“En mi liceo había un profesor que cargaba a las alumnas. Lo dijimos muchas veces y te decían que éramos exageradas. Ahora saltó el tema este año y ahora sí están haciendo las averiguaciones, pero hace unos años a nosotras no nos hicieron caso” (Estudiante mujer Plan de finalización, Interior).

Otro tema relacionado con la segregación por género tiene que ver con algunas carreras y orientaciones de la enseñanza técnica. Se menciona que las mujeres no suelen encontrarse en carreras más técnicas o con perfil tradicionalmente masculino (automotriz, carpintería, técnico en informática), lo que colabora en conformar una población excesivamente homogénea en términos de género “*acá somos todos varones*”. En ese sentido se percibe que en estas carreras falta una mayor diversidad que contrasta con la observada en los liceos tradicionales:

“Lo que corregiría de la UTU es que los estudiantes somos todos iguales. Faltan mujeres por ejemplo yo no tengo compañeras mujeres y extraño la verdad. En eso el liceo es más diverso, más heterogéneo. Extraño la diversidad del liceo, hablar con amigas y ver otros puntos de vista. Acá se vuelve aburrido eso...” (Estudiante varón UTU informática, SA).

E. La oferta diversificada y los planes de culminación del sistema educativo

Con relación a los planes de culminación de la educación media existe una oferta muy diversificada y variadas propuestas de finalización. En la presente investigación se entrevistaron estudiantes que están terminando o han terminado el ciclo de educación media recientemente a través de los planes 2012 (SB) 1994, 1996 (SA) o el programa ProCES.

Dichas propuestas ofrecen una alternativa para aquellos estudiantes que ya tienen un rezago de varios años en el sistema educativo (planes extra-edad) y además condicionamientos laborales o de salud que hacen imposible finalizar mediante la cursada de un plan común. Para estos casos se han estipulado ofertas educativas que se basan en una organización curricular mucho más concentrada con duración

semestral o anual (optativa) y modalidad de cursada presencial y semi-presencial. En general los cursos se dictan en el turno nocturno y solamente en determinadas instituciones y suelen concentrarse en barrios más periféricos de la ciudad.

El plan ProCES es una oferta destinada a estudiantes que tienen un empleo público y se implementan a través de la suscripción de un convenio entre el CES y el organismo público que los solicita, que se hace cargo de los recursos humanos y materiales para su implementación. Los cursos en esta propuesta son cuatrimestrales, el ciclo básico es una adaptación del Plan 2009 para adultos y extra-edad y el de bachillerato una adaptación del Plan 1994.

Desde la mirada de los beneficiarios que han logrado con éxito la revinculación con la educación media y la culminación del ciclo, se mencionan que los puntos favorables de estas propuestas se vinculan con:

- i) La flexibilidad de los planes en relación con la forma en que está organizado el currículo. Se pueden escoger determinadas materias para cursar en un semestre y dejar las restantes para el siguiente, lo que permite organizar mejor los tiempos y tener un mayor control sobre el diseño de la trayectoria. Esto permite conciliar los tiempos de estudio con otras actividades laborales y familiares. La flexibilidad también se encuentra presente en el pasaje de lista o en el horario de llegada o salida de los estudiantes.
- ii) Se percibe que los docentes de estas modalidades son diferentes a los que se dedican a dar clases con los planes tradicionales. Para los jóvenes, la actitud de los docentes se corresponde con una actitud diferente también por parte del estudiantado, pues cuando se anotan a estos planes los estudiantes se encuentran realmente motivados para culminar. Al ser cursos extra-edad, los jóvenes han alcanzado ya cierta madurez y compromiso en relación con los estudios.
- iii) La relación con los docentes en general es buena o muy buena, describiendo que los tratan como "adultos, como iguales", con respeto y consideración. Los jóvenes perciben que existe un real interés por parte de los docentes para que transiten con éxito, logrando el objetivo de culminar el ciclo como se han propuesto.
- iv) También el clima de colaboración que se da en el grupo entre compañeros, donde todos se apoyan y se dan aliento para continuar los cursos (más allá de las dificultades) se menciona como un sostén fundamental en este proceso de culminación.

"Impecable, el liceo 34 para adultos, estábamos en la misma, queríamos terminar y seguir. Ya sea facultad u otra cosa, si un día no ibas, nos pasábamos audios con la clase, o materiales, alguno quizá tenía algún problema económico entonces hacíamos colecta para darle una mano a algún compañero que no tenía. Y había de todo, nadie se sentía más que nadie y eso lo notas hasta en el pasillo. Todos queríamos terminar y nos apoyábamos" (Plan de finalización, extra-edad, 1996).

"Es un plan muy flexible, en horarios, docentes también. No te andan rezongando si llegas 20 minutos tarde, o si te tenés que ir antes te dejan salir. Somos pocos alumnos, éramos grandes —no había distracción por la edad. La madurez ayuda. La organización de la currícula, que fuera por semestres...en el primer semestre de marzo a julio das la mitad de las materias y luego en el segundo semestre das la otra mitad. Tenés un mes al medio para parciales y vacaciones. Por parciales además podés exonerar la mitad de los temas. Estaba bueno esa forma de organización y evaluación. Los docentes no faltaban nunca, además. Y siempre están dispuestos a ayudarte, dan las clases entusiasmados. Es muy distinto a la modalidad tradicional del liceo diurno" (Plan de finalización, 1994).

"El plan tenía como positivo que era fácil, la finalidad es que termines, no sé si tanto que aprendas algo. Te daban todo el material, lo hacían fácil para terminar" (Plan de finalización por ProCES).

Como aspectos negativos de estas propuestas se pueden mencionar algunos que son directamente destacadas por los beneficiarios de estos planes y otros que pueden leerse entre líneas, sobre todo a partir de la experiencia con estas propuestas de jóvenes que han abandonado el sistema de educación media y no lograron revincularse a través de ellas.

En primer lugar se evidencia que los jóvenes que logran culminar el ciclo de educación media a través del cursado de alguna de estas propuestas son jóvenes que poseen ciertas habilidades cognitivas y no cognitivas bastante consolidadas. Por ejemplo, se constata que son jóvenes que tienen una buena capacidad de organización y planificación, pueden buscar, seleccionar y discriminar información sobre cursos diversos y discernir cuál es la opción que mejor se adapta a sus condicionamientos y necesidades. Tienen en general una trayectoria laboral de dos o más años y a su vez mencionan que han tenido siempre clara la expectativa de terminar el ciclo secundario a pesar de haberlo pospuesto durante algunos años.

La alta motivación, la perseverancia, la ética de trabajo son habilidades que se observan como fortalezas metacognitivas en este segmento. Terminar la educación media, muchas veces, se vincula con un desafío personal más que como un medio instrumental para conseguir o mejorar su inserción laboral actual.

"Terminé por terminar algo que estaba inconcluso, no porque a estas alturas de mi vida me fuera a cambiar algo. Por mí terminé. Yo ya tenía un trabajo adecuado donde además sigo estando y me da tranquilidad económica. Quería aprovechar esa oportunidad me parecía bueno. Mal no me iba a hacer" (Plan de finalización por ProCES).

"Además sentirme bien conmigo mismo, no estudié nunca lo que me gustaba, sentí que me sacaba un peso de arriba, no terminarlo era una mochila que iba a seguir cargando. Yo ya estaba trabajando en el correo hace años" (Plan de finalización, extra-edad, 1996).

Por el contrario, los jóvenes que no logran anotarse en estos planes a pesar de manifestar sus deseos de culminar muestran ciertas debilidades en el desarrollo tanto de capacidades cognitivas como no cognitivas. Por ejemplo, un joven que abandonó la SB expresa en relación con sus intentos frustrados de revincularse y culminar la enseñanza media:

"Tenés un montón de planes y de información, mucha. Demasiado. Te cuesta entender cuál es el mejor plan para vos. Yo estuve tiempo con eso, está toda en Internet la información, pero en diferentes páginas... además llamás por teléfono y no te atienden, o si te atienden no saben mucho o están de mal humor. O vas a tu liceo a preguntar y te tratan mal... creo que entras a hacer uno de estos planes si quieren que entres... Yo entendí finalmente que el plan que me tocaba a mí era el de 2012. Cuando entendí ya habían pasado las inscripciones" (Joven desvinculado de la enseñanza media).

Discernir cuál plan se adecúa mejor a la situación personal y realizar los trámites correspondientes para cursar son acciones que demandan una capacidad de autogestión y planificación de actividades y funciones (capacidades cognitivas), que muchas veces están ausentes o limitadas, y que podrían a su vez, explicar parte del rezago y de las dificultades durante la escolarización. Estas propuestas de finalización terminan exigiendo poner en práctica las mismas habilidades para reinscribirse y revincularse al sistema que implicó (en algunos casos) el fracaso de estos jóvenes en el sistema.

También estos jóvenes más vulnerables y con menos habilidades sienten que desde las instituciones educativas no existe una gran disposición por parte de sus funcionarios a informarles y encauzarlos a elegir un plan de culminación acorde a su situación. En cierto sentido parecería que estos planes están diseñados más que nada para aquellos estudiantes que hubiesen logrado terminar de alguna u otra manera el ciclo de instrucción media. Es así como, a diferencia de este joven de contexto más vulnerable y con una trayectoria educativa de rezago y repetición, otra joven expresa:

"A mí siempre me fue bien, en el liceo me conocen de siempre. Se me complicó el último año porque empecé a trabajar. ¡Entonces desde el liceo me dijeron que terminara con el Plan 1994, en una modalidad flexible... pero era para mayores de 21 años y yo tengo 19! ¡Pero en liceo me aceptaron igual!" (Estudiante de Plan de finalización, 1994).

Además, se observa que los planes de culminación muchas veces se desarrollan en instituciones ubicadas en barrios periféricos, alejados del hogar y del medio social de los jóvenes siendo planes que ya segmentan y excluyen desde lo geográfico a gran parte de la población. Se menciona que son pocos los centros que ofrecen estos planes: "Al final me tocaba el liceo que no solo me quedaba lejos de casa, sino que además estaba en zona roja...ni loco voy a ese liceo" (Joven desvinculado de la enseñanza media).

A su vez, los planes de culminación tienen requisitos que los estudiantes no logran cumplir en su totalidad, quedando fuera de un plan que resulta el más adecuado a sus requerimientos y necesidades, muchas veces por razones que los jóvenes valoran como muy poco relevantes:

"Por ejemplo hay un plan que me gustaba para jóvenes que trabajan, para terminar CB en un año y medio. Yo tenía 18 años y no logré terminar CB. Pero el plan es para mayores de 21 años...entonces la alternativa era esperar hasta los 21" (Joven desvinculado de la enseñanza media).

1. La oferta diversificada y los planes remediales de revinculación al sistema educativo

Por otro lado, existen algunos planes que intentan revincular a los adolescentes y jóvenes con el sistema educativo. Estas propuestas están orientadas a aquellos que se encuentran en situaciones más vulnerables (económico y sociales), que han estado alejados del sistema educativo formal (SB incompleta) durante mucho tiempo y que no están insertos en el mercado de trabajo.

Dichos programas se orientan a generar una mayor integración de los y las jóvenes en las redes de asistencia social y a facilitarles la adquisición de habilidades y conocimientos para su inserción educativa y laboral, así como a desarrollar oportunidades para la participación social. En este sentido, ofrecen programas de estudio de enseñanza media, pero también talleres que tienen por objeto fortalecer el conjunto de sus capacidades fomentando el desarrollo de su autonomía y la formación de un proyecto personal. Se promueve que quienes participen en estos programas conozcan sus derechos ciudadanos, se revinculen con la práctica de estudiar y se perfeccionen para obtener un empleo formal.

Entre estos programas se realizaron entrevistas a jóvenes que participaron en Jóvenes en Red y Aulas Comunitarias.

El programa Jóvenes en Red es evaluado por una de sus beneficiarias como muy positivo en varios sentidos. Por un lado, valora que el programa le ofreciera contención afectiva, espacios de reflexión y participación en charlas, debates, paseos y otras actividades recreativas. Por otro lado, el programa incluía una ayuda económica y boletos de transporte gratuitos.

Desde el punto de vista de la revinculación al sistema educativo, la entrevistada menciona que fue incentivada a retomar el sistema educativo formal, primero realizando cursos en CECAP (organismo de educación gratuita no formal) y luego motivándola a anotarse en el liceo para retomar la SB. Como inconveniente subraya que los programas de las asignaturas que se imparten en CECAP no son acreditadas como aprendizajes valederos en el sistema formal. En este sentido siente que "perdí tiempo porque además no tenía esa información. Hice dos años en CECAP y cuando me fui a anotar este año en el liceo me pusieron en segundo de nuevo" (Joven estudiante de Jóvenes en Red). Ella percibe que a pesar de los trayectos realizados (dos años en Jóvenes en Red y dos años en CECAP) no ha logrado avanzar en su trayectoria por la educación formal, como era su aspiración inicial. Y aunque expresa intenciones de terminar la educación media, las contradicciones que emergen en su lenguaje ponen de manifiesto su baja expectativa de lograrlo y la nula incidencia que le otorga a la educación en la mejora de sus condiciones de vida actuales:

"Quisiera terminar el liceo...hice un año, dejé un tiempo, hice dos años de Jóvenes en Red, dos años en CECAP...me encantaron... después hice medio año de UTU y volví al liceo. Creí que como había hecho dos años en CECAP me anotaría en tercero, pero me pusieron en segundo. Sé que hay planes para terminar ciclo básico en menos tiempo, pero es muy intenso

y no creo que pueda y además en mi liceo no está ese plan. Quiero terminar, pero creo que va a ser siempre igual, que no voy a conseguir mejores empleos que ahora. Me veo en diez años con un trabajo común y corriente como ahora. Limpiando pisos, porque no cambiaría si terminara de estudiar” (Joven estudiante de Jóvenes en Red).

En este sentido existe evidencia como para afirmar que esta revinculación con el sistema educativo formal es muy frágil y está en riesgo de volver a cortarse a la luz de sus anteriores experiencias, sus escasos logros y sus valoraciones y percepciones sobre el sistema educativo.

También sobre Jóvenes en Red, un joven que se vinculó al programa en su barrio Marconi (barrio vulnerable) indica que fue muy útil en relación con el asesoramiento sobre programas de culminación de enseñanza media. Gracias a esta información que le brindó Jóvenes en Red y también a la ayuda de boletos de transporte gratuitos, logró inscribirse en un liceo ubicado en el barrio del centro para culminar Ciclo Básico. No obstante, estas ayudas se puntualizan como insuficientes y, además, declara que el programa se retiró de su barrio al poco tiempo de su vinculación. Esta retirada implicó que este joven quedara sin el único apoyo económico y de información y sostén, abandonando nuevamente el liceo a mitad de camino de iniciada su nueva trayectoria por el ciclo básico.

“Jóvenes en Red era buenísimo. Te escuchaban y te ayudaban— a mí me dieron toda la información necesaria para terminar el liceo. Yo en mi casa no tengo apoyo ninguno. Mi madre no quiere que termine de estudiar y no me da un peso para nada...en Jóvenes en Red me dieron boletos y me inscribí en un liceo del centro. Tenía como treinta minutos en ómnibus, pero eso no era problema. Lo que pasaba es que los boletos no me daban para todo el mes y a veces iba en ómnibus, pero volvía caminando. Ponía como dos horas. Y de un día para otro no sé qué pasó, Jóvenes en Red se fue de enfrente de mi casa y no volvió más. Yo no volví más a estudiar, pero me gustaría” (Joven estudiante de Jóvenes en Red).

Sobre Aulas Comunitarias, una joven informa que el programa funcionaba en una institución escolar cercana a su hogar donde logró cursar primero y segundo de la SB. Rescata las figuras del psicólogo y el educador social que forman parte permanente del staff de este programa. Sin embargo, también afirma que el programa funcionó dos años en el centro educativo y luego se desmanteló. En la actualidad afirma desconocer cómo continuar su trayectoria educativa en un liceo o UTU común desconociendo si se acreditan o no y de qué forma los años ya cursados en Aulas Comunitarias.

“Aulas funcionó dos años y no funciona más acá. Yo tengo problemas de aprendizaje: me cuesta entender, no sé trazar, me cuesta multiplicar y no se dividir entre dos cifras. Me gustaría continuar, pero no sé dónde engancharme. Quiero hacer ciclo básico, pero me dijeron que en el liceo no me va a ir bien. Y estoy sola para averiguar, no tengo apoyos. Mi padre murió y mi madre está casi ciega. No me puede apoyar” (Joven estudiante de Aulas Comunitarias).

En los tres casos se detecta que los programas, si bien lograron acercar a los jóvenes al sistema educativo y fomentar sus aspiraciones de progreso y logros en la educación formal, no consiguieron sostener el vínculo con los beneficiarios y terminaron por reproducir el mismo tipo de vínculo e inserción social desde lo institucional que pretendían reparar (apoyo inicial y posterior abandono de los jóvenes a su suerte).

2. La oferta diversificada y la interrupción de las trayectorias: los otros y nosotros

Más allá de todas las propuestas implementadas de apoyo a las trayectorias educativas, los programas de culminación del ciclo y los de revinculación con el sistema secundario, el abandono o deserción de los estudios en este nivel en el Uruguay sigue siendo muy alto y no logra frenarse de manera significativa.

El abandono escolar en enseñanza media responde a una multiplicidad de causales. En los casos de abandono aparecen combinados todos los factores que operan en los distintos ámbitos: los institucionales o sistémicos, los curriculares y temas educativos y del centro educativo (asignaturas, docentes y otros), aspectos vinculados con problemáticas en el núcleo familiar del joven así como aspiraciones y expectativas del entorno familiar en relación con su desempeño, nivel socioeconómico del hogar y necesidad de inserción laboral temprana así como características y disposiciones personales, entre otras.

La mayoría de estos factores, sobre todo aquellos que se significan como expulsores del sistema educativo, son comunes y reconocidos por los jóvenes, coincidiendo en los que ya han esbozado en el presente informe los jóvenes de trayectoria esperada o rezagada, así como estudiantes en UTU y liceos tradicionales, tanto del sistema educativo privado como público.

Por un lado, se destaca la falta del sentido y utilidad que se percibe en los contenidos impartidos sobre todo en los liceos de enseñanza media, la forma de enseñanza de gran parte de los docentes (dictado de contenidos, uso de estrategias de memoria y repetición) y las temáticas abordadas por los programas de estudio. También en términos negativos se menciona la ausencia de asignaturas o programas más conectados con otras actividades fuera de las asignaturas tradicionales: se demanda más deporte, más cultura, arte y ampliación de actividades en la comunidad. Asimismo, se subraya el frecuente maltrato docente y la violencia institucional y entre pares.

En general, los y las jóvenes que terminan abandonando el sistema educativo se distinguen de aquellos que no lo hacen por la falta de apoyos y sostén familiar y por carecer de algunas habilidades cognitivas y metacognitivas personales que les permitan desarrollar estrategias exitosas de superación de dificultades en su trayecto educativo. Además, las instituciones de enseñanza media a las que en general logran acceder presentan, en muchos casos, esas debilidades que todos observan de manera más agudizada.

Desde el punto de vista de los logros académicos el abandono escolar es generalmente el punto final de una larga concatenación de fracasos. La repetición de uno o dos años aparece en casi todos los casos como un potente predictor de un inminente abandono. En caso de no repetir se verifica cierto rezago, asignaturas que no pueden salvar y que obstaculizan la continuidad en el ciclo. La falta de sentido y motivación es la razón fundamental esgrimida por estos jóvenes para dejar de estudiar. En general, atribuyen un muy alto peso a factores personales: estados anímicos, falta de ganas, inmadurez propia de la edad, poca tolerancia a la frustración e impulsividad aparecen en todos los discursos de los jóvenes que han dejado de estudiar.

“En 2do dejé dos veces, y además de lo que pasó con los profes, que no me gustaban, había estrés en casa, por mudanzas y esas cosas ...En esa época... ya nos habíamos mudado con mi padrastro, la madre y abuela de él, era una casa chica... todo eso también fue parte...Yo perdí 2do la segunda vez, porque tenía mal anotado... o sea, llegué tarde a un examen final, y cuando entré ya había pasado el examen. Y yo ya había perdido 2 materias, y con esta ya eran 3 entonces ahí ya perdés el año” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“Lo que hizo falta fue planear a futuro, era una buena decisión seguir estudiando. Tendría que haber pensado más a futuro, un plan más estable, ahorrar, y aprovechar las ganancias en estudiar y no gastar en cosas más del momento que no iban a servir más a futuro. Bueno quizá medio impulsivo, un poco orgulloso de no querer trabajar con ciertos profesores, y ciertamente de inmadurez” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

Todos mencionan ciertas condicionantes familiares que colaboraron al abandono: conflictos con los padres, separaciones, divorcios, mudanzas y problemas de salud en la familia, entre otros. Para estos jóvenes, los conflictos familiares y la dificultad de sentirse apoyados en ese ámbito explican gran parte de la decisión de dejar de estudiar:

“Sin apoyo familiar es imposible continuar. Yo cuando dejé siento que mis padres me habían dejado un poco de lado, había un problema grande en la familia, de salud” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“Me llevaba muy mal con mi madre, me presionaba mal no me dejaba salir con mis amigas ni con mi novio. No me apoyaba, era pura presión. Me tuve que mudar con mi abuela y ahí dejé la primera vez. Después, mi padre que me pasaba plata dejó de pasarme. Tuve que salir a trabajar. Y dejé por segunda vez, igual ya venía muy mal. Me escapaba del liceo, estaba en la edad de pura rebeldía” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“Yo dejé... había mucho estrés en casa. Mis padres se habían separado hace un tiempo. Nos mudamos varias veces. Después mi padre se juntó con mi padrastro y nos fuimos a vivir con él a su casa con su hijo y su madre. Mucho estrés” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

Estos jóvenes mencionan que a la hora de dejar sus padres se mostraron indiferentes o comprensivos, pero no insistieron en la necesidad de retomar.

“Mi madre medio indiferente, mi padre me entendió y me apoyó, entendió que quisiera dejar” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“Si bien no les gustó mucho porque querían que terminara me apoyaron” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

Si bien las expectativas que estos padres manifiestan a sus hijos están relacionadas con la culminación de los estudios de nivel medio, este discurso de apoyo o comprensión al abandono se diferencia de manera notoria con el discurso paterno y materno que traen los jóvenes que permanecen en el sistema educativo.

“Yo estudio porque me obligan, no hay chance que no estudie” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“A mí me ha ido mal, pero mi madre es nurse (jefa de enfermeras). No hay chance que deje de estudiar. He tenido problemas de consumo, me atrasé un año, pero ella está siempre ahí y me ayuda a seguir” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Por otra parte, cuando se indaga el rol o papel institucional ante esta decisión de dejar de estudiar, en todos los discursos de jóvenes que abandonaron emerge la percepción de falta de interés y/o acción institucional:

“Del liceo nadie me dijo nada cuando decidí dejar” (Estudiante abandono, SB).

“Desde el liceo deberían hacer algo cuando uno quiere dejar, llamarte, perseguirte un poco. Indagar porqué querés dejar y buscar soluciones a cada caso: una beca, o un plan diferente... pero nadie hace nada” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

Entre las mujeres, la elección de la maternidad en los casos que ya tienen hijos aparece como un proyecto posterior al abandono, más como un plan alternativo al de una vida y un proyecto con metas basadas en la formación académica que como una causa de abandono de la trayectoria escolar.

“Yo ahora tengo un hijo, pero hace mucho que dejé y además nunca estuvo en mis planes volver a retomar. No me interesa nada el liceo. No me gusta. No es algo que yo sienta que me hace bien” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

Por el contrario, algunas jóvenes que estudian y ya son madres declaran:

“Si querés estudiar con un hijo, podés. Es más difícil pero no es algo imposible. Yo estoy haciendo quinto en la UTU y no te digo que es complicado, pero estudio. Mi madre me ayuda a cuidarlo. ¡Y este año con la pandemia y la formación remota me benefició!” (Estudiante con rezago, SA).

Sin embargo, el resto de los estudiantes entrevistados percibe que parte del abandono de la enseñanza media puede explicarse por embarazos no deseados a estas edades, sobre todo en el abandono femenino.

Otro factor que también se encuentra en la base de algunos abandonos se relaciona con la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo (sobre todo los varones), ya sea por necesidad del núcleo familiar o por deseos propios de ganar dinero y encaminarse a una vida independiente. Trabajar y estudiar a la vez comienza a ser difícil de conciliar, sobre todo por las largas jornadas laborales que provocan mucho cansancio desmotivando la continuidad educativa.

“Yo empecé a trabajar después que repetí. Quería tener mi propio dinero. Era cansador después estudiar y trabajar al mismo tiempo, pero ya me gustaba tener mi plata y quería juntar para lograr independizarme” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“Los hombres dejan de estudiar más que las mujeres, porque los varones pueden conseguir más changas o más trabajos que las mujeres en ciertos ámbitos. O siendo menor de edad, en la feria, cargando cajas, cajones, cosas así, entonces, cuando necesitás apoyar a tu familia, es más común que un hombre se retire y consiga un trabajo fácil en otro lado” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

“En el momento que dejé estaba trabajando. En ese momento yo era el sostén económico de mi familia. Estábamos viviendo para ese entonces en una pensión por barrio sur, mi hermana estaba becada en el Elbio Fernández (colegio privado), entonces mi hermana tenía que mantener la beca con sus buenas notas... yo sentía tremenda responsabilidad de mantener la casa, de ayudar a mi hermana, o sea, siempre tuve un segundo laburo, la changuita, hacía laburos de noche. Y no podía con todo” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, abandono).

F. La pandemia: “Bajón, tristeza, angustia, frustrada, apagada, perdido”

1. La pandemia y el mundo de los y las jóvenes

La pandemia supuso un cambio en las condiciones de vida de la población entrevistada, de todas las personas en el plano de lo relacional y los vínculos, y de la inmensa mayoría en el plano de lo económico y material de los hogares.

A partir del 13 de marzo de 2020, el gobierno exhortó al confinamiento voluntario de los uruguayos y uruguayas, los centros educativos resolvieron cerrar sus puertas a las clases presenciales y aprontarse a impartir clases desde la virtualidad.

Los y las jóvenes relatan un fuerte acatamiento a la primera medida del confinamiento durante aproximadamente un mes y medio (marzo y abril) y mencionan haber estado casi sin salir de sus hogares, suspendiendo los encuentros y vínculos presenciales con sus pares, las actividades físicas (clubes) y las visitas a familiares cercanos (abuelos/as).

Desde una dimensión más afectiva esto supuso una primera reacción que algunos califican como bajón, tristeza y angustia. Se menciona que una de las cosas más difíciles de sostener durante estos meses ha sido la reducción de la sociabilidad. Los y las jóvenes reconocen extrañar mucho a los amigos y las salidas. A su vez, esos estados anímicos conspiraron en contra de la continuidad de las clases:

“Papá se quedó sin trabajo, él se pone triste y yo me pongo triste y pierdo las ganas de todo. Porque estaba en clase, pero estaba como apagada” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“Yo tenía zoom, y tablet, pero no tenía ganas... no quería, y tá, dije... no me gusta ese método. La primera clase que me conecté eran como 50, pero no te dejaban hablar. O sea, desde abril a junio, habré hecho dos tareas no más” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“A mí me pasó de estar encerrado, como que me pegó mal, como que intentaba hacer algo, pero me frustraba, estaba como perdido, me re angustié, tuve todas las materias atrasadas” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

También mencionan que, con el paso de los meses, fueron capaces de elaborar estrategias de revinculación con la vida social. A partir de mayo los y las jóvenes comienzan a retomar lentamente actividades y en el mes de junio se declara la vuelta a clases en una modalidad mixta: presencial y virtual, pero sin declarar oficialmente la obligatoriedad de la concurrencia.

Para los y las jóvenes todos estos cambios han tenido un fuerte impacto. El confinamiento alteró rutinas fundamentales y se trastocaron los horarios de dormir, se mencionan alteraciones en el sueño y de los hábitos alimenticios y del ejercicio físico. El sedentarismo y las conductas alimentarias trastocadas (ingesta a deshoras, consumo excesivo de harinas y azúcares) también tuvo impacto sobre el peso de gran parte de la población entrevistada. A su vez, se mencionan cambios en los consumos de algunas sustancias: alcohol, psicofármacos, marihuana y tabaco.

Algunos relatan haber disminuido el consumo de alcohol por suspensión de las salidas sociales, pero mantenido el consumo de tabaco y marihuana. Otros relatan haber intensificado el consumo de algunos psicofármacos para regularizar el sueño (ansiolíticos o benzodiazepinas) o debido a la intensificación de algunos problemas de salud mental preexistentes durante este periodo (ataque de pánico y ansiedad).

“Cambio de horarios de sueño, o sea, terminaba de hacer los deberes a las 3 am. Dormía de día, me desordenó bastante” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Yo me sentí mal por las salidas y por no ver amigos, sobre todo los primeros meses. Además, en casa hubo bastantes peleas por la convivencia” (Estudiante UTU, SB).

“A mí me pegó pa malas la cuarentena, tuve varios problemas de consumo, ahora estoy como remontado. Tuve ayudas de psicólogos también, mi padre está en lo mismo, también tuvo problemas de consumo” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

2. La pandemia y la continuidad educativa: características de la oferta institucional durante la pandemia

a) Marzo a junio de 2020: enseñanza en la virtualidad

La enseñanza virtual se ejerció desde marzo a junio de 2020 con exclusividad y con diferentes modalidades e intensidad de contacto entre docentes y estudiantes. Se verifica una primera gran diferencia entre la vinculación que el subsistema privado de enseñanza media mantuvo con sus alumnos/as y el que se ejerció en el subsistema público.

Los estudiantes de liceos privados relatan un intenso contacto virtual con sus docentes, donde su compromiso se valora como muy alto, mencionando que casi el 100% de los docentes impartieron clases virtuales a través de la plataforma zoom. Sin embargo, los jóvenes del subsistema público relatan diversidad de experiencias pero, en general, la enseñanza virtual estuvo muy supeditada a la voluntad y compromiso de cada docente en particular y no se vislumbra una política propia del centro educativo que reglamentara la educación a distancia de alguna manera.

“Prefiero igual, siempre las clases presenciales, los profes no faltan tanto, en el zoom me faltaron el 50% de los profesores. No tuve geografía, no tuve dibujo, no tuve historia, o sea, solo la mitad ponéle” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“En abril empecé las clases por zoom con matemáticas, y después me pasó en biología a principio de mayo, empezamos ahí. Después, idioma español hizo una sola en zoom y después no más. Hubo como 5 materias que no tuve, teníamos tareas, pero tá, o sea mandaban tareas por CREA” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

“Las clases por zoom fueron pocas, solo una profe la ID. Español hicimos pila de zoom, el resto no. El resto mandaba sobre todo tareas, y a veces mandaban algún video” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Hubo profes que en la pandemia se borraron sí, solo 2 o 3 estuvieron” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

Si bien el Uruguay se caracteriza por tener una altísima conectividad y penetración de Internet, algunos de los jóvenes entrevistados expresan que las clases vía Internet implicaban un gasto adicional de datos para los hogares, sobre todo los primeros meses de la pandemia, que no estaban en condiciones de afrontar. Las compañías telefónicas proveedoras de datos móviles realizaron un convenio con el Plan Ceibal permitiendo el acceso sin cargo a las plataformas educativas del plan (plataforma CREA, PAM, MATIFIC). No obstante, dichos convenios se pusieron en marcha de manera tardía (fines del mes de junio) y, además, se confirma que gran parte de los estudiantes (y más aún aquellos que estaban ya poco vinculados con la educación virtual) no lograron acceder a esta información.

CREA es una plataforma educativa del Plan Ceibal que consiste en un entorno virtual (un aula virtual) de aprendizaje que habilita gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos para los estudiantes y trabajar en grupos. Permite ser utilizada como repositorio de materiales bibliográficos, pero incluye a su vez la posibilidad de utilizar audios, videos, chat, y video conferencias. No obstante, la posibilidad de realizar videoconferencias a través de la plataforma se instrumentó tarde en la pandemia (mes de junio) cuando todos los docentes ya se habían familiarizado con el uso de la plataforma zoom. Esto inhibió el cambio y la posibilidad de acceso a videoconferencias sin costo (a través del convenio Ceibal y proveedores de Internet).

El costo de Internet se esgrime como una de las razones por las cuales los docentes optaron fundamentalmente por el uso de la plataforma CREA solo para enviar tareas, y suspendieron o limitaron al mínimo las clases por videoconferencias. Los y las jóvenes mencionan que la educación virtual consistió, sobre todo, en un envío (muchas veces percibido como excesivo) de tareas a través de CREA. Los encuentros virtuales con el docente a través de videoconferencias fueron escasos, lo que inhibió la posibilidad de establecer un vínculo más cercano, aclarar conceptos y entender consignas, entre otros. También se verifica que muchos docentes estuvieron completamente ausentes y no participaron en la enseñanza virtual, ni por videoconferencia ni enviando tareas.

Si bien el Plan Ceibal está presente en la educación media, es en la educación primaria donde tiene una fuerte inserción. A nivel de secundaria se constata que su uso disminuye drásticamente. En este contexto, las habilidades digitales que se adquieren en la escuela y el manejo de sus plataformas educativas se pierden o diluyen en el trayecto de la enseñanza media.

Algunos estudiantes, por ejemplo, mencionan que enfrentarse a CREA representó un desafío ya que, si bien conocían la plataforma desde primaria, habían olvidado cómo utilizarla o no conocían las actualizaciones que esta ofrecía.

“El Plan Ceibal en el liceo casi no se usa...O sea, en la escuela se usaba más... Hay docentes que usan más y otros que no... hay profes a los que les gusta mucho la tecnología y otros todo lo opuesto. Esto es como lo decide el profesor” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Yo ni me acordaba de CREA” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

Un tema adicional que complicó la conexión fue la falta de dispositivos adecuados y en buenas condiciones. En general, la mayoría de las personas entrevistadas declara tener un dispositivo celular inteligente (*Smartphone*) que utilizó para acceder a las clases y tareas. No obstante, se detalla que estos dispositivos resultan incómodos para determinadas actividades, sobre todo para realizar tareas que implican lectoescritura y participar en videoconferencias. El tamaño del teclado y la pantalla no son cómodos, como sí lo son en un dispositivo más grande (computadora o *notebook*).

Si bien el Plan Ceibal otorga a los jóvenes de enseñanza media notebooks o computadoras, en general son pocos los que contaban con este dispositivo en buen estado, sobre todo por el uso marginal que se ha hecho del Plan Ceibal previo a la pandemia. Declaran que muchos dispositivos se encontraban guardados en los hogares, averiados, desactualizados o sin cargadores.

A su vez, mientras algunos estudiantes mencionan haber contado con el apoyo liceal donde, por ejemplo, se prestaron dispositivos a los alumnos para ayudarles con la conexión, en otros casos se evidencia una ausencia casi total de la institución educativa en relación con las problemáticas de esta etapa.

“Yo tuve problemas, pero por el dispositivo, o sea desde el celular y la tablet es horrible” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“A mí con mi celu, intenté descargar la aplicación y no funcionó. Por suerte en el liceo de Sauce nos prestaron pc, y eso me salvó, pero prefiero las clases presenciales. Anímicamente me sentí rara, no entendía nada, o sea, presencialmente podés sacar apuntes” (Grupo focal trayectoria esperada, SA).

“Yo me desanimé porque no tenía cómo conectarme, ni el dispositivo, compu no tengo, y el wifi, por distintos motivos se los llevaban porque no era de nosotros de casa. A mí me costó bastante, pero tá, algunas tareas entregué por CREA, pero me desanimé bastante. Desde el liceo no me prestaron nada, en el liceo hay, pero no ofrecieron, yo les comenté que no tenía, pero no me ofrecieron nada. Y la compu que hay acá no funciona. Yo no tuve a mi madre todo el día porque ella trabajaba” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Una complicación adicional son los hogares donde conviven varias personas en un espacio reducido. Se relatan algunos conflictos familiares de violencia intrafamiliar, gritos, peleas, problemas de convivencia que complicaron aún más la conexión y el estudio:

“Estar en casa mucho tiempo, y todo el día con mis hermanos que son híper molestos... la verdad no se generó un ambiente de paz. Como que en ese tiempo me sentí impotente y preocupado” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

Las y los estudiantes que lograron una conexión frecuente y seguir los cursos con regularidad resultaron los más privilegiados, pues contaban con los medios necesarios aquí reseñados (computadora, conexión y docentes comprometidos) además de tener cierta estabilidad económica y afectiva en el hogar (padres sin mayores problemas laborales y por lo tanto ingresos familiares relativamente estables y un espacio cómodo para realizar tareas y seguir las clases, así como estados anímicos sin grandes alteraciones).

No obstante, aquellos que mencionan haber seguido con regularidad las clases virtuales durante este período y en el actual contexto por pandemia, también expresan situaciones de mucho estrés relacionadas con la excesiva carga de tareas (subsistema privado, sobre todo) y a las condiciones educativas que la virtualidad supone. Esto implicó que los jóvenes tuvieran que organizar sus tiempos (reorganizarlos) para cumplir con las múltiples tareas asignadas. Se menciona que se extrañó el contacto presencial con amistades y compañeros, así como con los docentes, en particular la corporalidad que se pone en juego en ese vínculo mediante la mirada y la palabra. Se explicita que muchas veces no lograron comprender las consignas de las tareas que les fueron asignadas, y las comunicaciones con los docentes se encontraban diferidas en el tiempo a través de las plataformas.

b) Junio a diciembre de 2020: esquema educativo mixto, virtualidad + presencialidad no obligatoria

A partir de finales de junio de 2020 se restablece la presencialidad en un sistema de enseñanza mixta que combina ambas modalidades: asistencia a clases (no obligatoria) y virtualidad. La vuelta a la presencialidad es abrazada por todos los estudiantes como un alivio y una necesidad:

“Al principio costó, era difícil. Estuve como dos meses sin ir a clase, pero tá, nos mandaban pila de trabajos por CREA, no sabía qué hacer, muchas cosas que no entendía. Porque los profes no respondían... o sea estabas sola. No nos daban esa atención que quizá en clase sí. ¡Cuando nos reintegramos a clase mejoró mucho!” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

Sin embargo, la presencialidad no significó el retorno de todos los estudiantes a clase ni tampoco, aquellos que volvieron lo han hecho en las mismas condiciones ni con la misma carga horaria y dedicación del centro y los docentes. Por ejemplo, en el subsistema público el retorno a clases ha sido muy discrecional dependiendo de cada centro y sus recursos (número de salones, espacio físico, entre otros). Los protocolos sanitarios suponen una reorganización de estos recursos y por lo tanto ocurren situaciones muy diversas:

los estudiantes que asisten menos horas cada día, los que van día por medio o dos veces a la semana, la división de subgrupos para asistir presencialmente donde priman diversos criterios para dicha división (quienes tienen hermanos en el mismo centro educativo, estudiantes con niveles más “descendidos”) y rotación cada quince días de la asistencia de estos subgrupos, entre otro conjunto de criterios. En el sistema privado se verifica una concurrencia mucho mayor estando la mayoría de los centros casi al 100% de su carga horaria habitual.

A su vez, se detecta que algunos estudiantes del subsistema público no están asistiendo a clases presenciales en la actualidad por falta de recursos (boletos de transporte que dejan de ser gratis a partir de los 18 años o por problemas de salud).

“A mí me mató un poco estar encerrado, me quedé sin trabajar a principio de año y fue una desmotivación en cadena, ahora estoy mejor, encarando bastante las clases virtuales. No voy por un tema económico, cuando pueda ir voy a retomar, al ser mayor de 18 no tengo boletos gratis, quisiera ir, pero no puedo por un tema económico” (Grupo focal trayectoria con rezago, SA).

También se observa que muchos estudiantes están considerando dejar de cursar al constatar que se ha aprendido muy poco y las evaluaciones y calificaciones que comienzan a obtener a partir de los meses de setiembre y octubre se encuentran por debajo del mínimo aceptable.

c) Lo que no mata, fortalece: algunos aspectos rescatados de la pandemia

Aquellos estudiantes que tuvieron contextos familiares y educativos (centros) más favorables, y les fue posible organizarse y cumplir con las exigencias académicas, manifiestan que la virtualidad les fortaleció haciéndoles más organizados y autodidactas y permitiendo disponer de más tiempo para realizar otras actividades.

Asimismo, otro aspecto que se destaca como positivo, por alguno de los y las jóvenes, sobre todo al comienzo de la pandemia y en momentos de confinamiento, tuvo que ver con la posibilidad de compartir más tiempo en familia. El mayor acercamiento a sus padres y madres, charlar, tener actividades compartidas es decodificado como un elemento enriquecedor a nivel personal y familiar:

“Tener más tiempo en familia estuvo bueno. Como que haces cosas que en otro momento no. Yo conversé pila con mi papá” (Alumna de SA, Interior).

“Fue un poco de todo, mucho tiempo con la familia está bueno, pero también extrañas, lo que más extrañé fue el liceo porque ya había tenido una buena relación con mis compas, y eso lo extrañé” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

d) Percepciones sobre los aprendizajes

En este escenario la valoración de los aprendizajes durante la pandemia es muy desigual. Para quienes estudian en el circuito privado o aquella minoría de liceos públicos que tuvo una alta conexión y una respuesta amplia también de sus docentes, los aprendizajes (en términos de resultados) se valoran de manera positiva. Se percibe que lograron aprender durante este período, y al retomar las clases presenciales no detectan rezagos ni problemas de comprensión asociados a los meses de enseñanza en modalidad virtual.

Señalan que tienen buenas calificaciones y que las evaluaciones que se están empezando a realizar están resultando satisfactorias. No obstante, a la hora de elegir, prefieren enfáticamente la enseñanza presencial. Cuando evalúan el proceso de aprendizaje no dudan en afirmar que la presencialidad es la modalidad que prefieren.

Todas las personas entrevistadas manifiestan que la enseñanza en modalidad virtual resulta bastante cansadora, que es más fácil distraerse, que no resulta fácil participar ni despejar dudas en el entorno digital y que, además está ausente la corporalidad y el contacto con docentes y compañeros, tan necesario también como parte de la experiencia educativa.

Los y las jóvenes de enseñanza pública que tuvieron un bajo o nulo contacto virtual con los aprendizajes, y que constituyen una gran proporción de las personas entrevistadas, evalúan que se encuentran en condiciones desfavorables al retornar a la presencialidad. Mencionan haber quedado rezagados y algunos ya expresan su voluntad de repetir el curso dado que consideran no estar preparados para seguir avanzando en la trayectoria escolar con la base de aprendizajes que evalúan haber logrado durante este año escolar. En particular, destacan que sus primeras evaluaciones están siendo insatisfactorias:

“Yo no aprendí nada. No te quedan las cosas, te preocupas de mandar la tarea, pero más nada, me quedó muy poca cosa en la cabeza. Prefiero al profe en vivo porque si tengo dudas le pregunto” (Grupo focal trayectoria con rezago, SB).

“Ayer nos dieron boletines, los que tenían más de tres bajas, fueron los padres, a mí me pasó que tengo más de 3 bajas y mi padre se enojó, por lo menos 4 o 5 bajas tengo” (Grupo focal trayectoria esperada, SB).

IV. Conclusiones

La presente investigación evidencia que, si bien la oferta vigente de la secundaria baja y alta en el Uruguay está ampliamente segmentada, y existe una diversidad de modalidades y circuitos así como también una vasta gama de programas de finalización del ciclo obligatorio y otros dispositivos de revinculación con el sistema educativo, las experiencias, opiniones y percepciones acerca de la educación media de los y las adolescentes y jóvenes entrevistados presenta nodos que se conectan entre sí. Ellos identifican con claridad cuáles son los principales obstáculos y dificultades en sus trayectorias por el sistema secundario, así como algunos soportes esenciales que les permiten sortearlos. Se puede afirmar que las problemáticas principales que subrayan se relacionan con factores endógenos al sistema educativo. En ello destacan el poco sentido en 'sí mismo' que encuentran a la educación secundaria más allá de su función para una mejor inserción en el mundo del trabajo o de la preparación para la continuidad en el sistema de educación terciaria.

En este contexto, la existencia de un sistema educativo que no los convoque desde un lugar más conectado a sus deseos, intereses, motivaciones y aspiraciones tiene altas chances de seguir fracasando en sus intentos de retener a su población y conseguir la culminación del ciclo obligatorio; sobre todo, a los y las jóvenes más vulnerables que carecen de apoyos e incentivos familiares fuertes.

Las principales críticas al sistema se centran en la organización y contenido curricular, siendo para todos excesivamente asignaturista y compartimentada, además de no reflejar contenidos de interés y más actualizados para el segmento juvenil.

A su vez, se señala que los mecanismos institucionales de apoyo a las trayectorias no resultan suficientes ni logran tampoco subsanar las dificultades destacadas, pues no atacan las principales falencias que los jóvenes mencionan: la falta de sentido, la organización de la currícula, el asignaturismo y la compartimentación.

Los mecanismos de apoyo interpersonales brindados por la institución también se perciben con falencias, persistiendo un vínculo sobre todo con docentes que los y las jóvenes vivencian como aún muy verticalista y poco empático. En su opinión los adultos de la institución carecen de recursos suficientes para comprender y gestionar con éxito las dificultades y vicisitudes de una etapa vital, la adolescencia, que requiere de competencias y saberes particulares. Perciben y denuncian una significativa carencia de estrategias institucionales y personales para gestionar los conflictos.

Además, como problemas adicionales destacan la rigidez curricular, la escasa o nula incidencia de los estudiantes en el diseño de sus propias trayectorias, el funcionamiento discrecional de los apoyos y planes de acompañamiento y transición, el contexto y clima educativo de los centros y la falta de apoyos familiares suficientes.

No obstante, a pesar de estos nodos que se conectan entre sí, la experiencia de los y las jóvenes también ofrece relevantes diferencias que emergen de la oferta educativa segmentada y que en ciertos casos se traducen en verdaderos fenómenos de segregación.

La diversificación entre el subsistema público y privado se corresponde con el mecanismo de segmentación más relevante hallado en esta investigación que da cuenta, sobre todo, de la existencia de dos circuitos escolares de muy diversa calidad. Dicha diferencia se materializa en el relato de experiencias educativas completamente disímiles que dan cuenta de una fuerte inequidad educativa entre los y las jóvenes entrevistados y que se materializa sobre todo en la evaluación de los contenidos brindados, así como en la relación y acompañamiento de docentes y autoridades del centro.

Se detecta, a su vez, que esta diferencia educativa se ha visto fuertemente agudizada en el presente año a raíz del actual contexto por pandemia que intensificó las inequidades existentes entre ambos subsistemas. Mientras los estudiantes del subsistema privado han recibido educación con el mismo nivel e intensidad que en años anteriores, y no perciben problemas o rezagos en su formación al volver a la presencialidad, quienes estudian en el subsistema público reconocen una muy baja conexión al circuito educativo durante el confinamiento así como problemas de presencialidad y rezago educativo a partir de la declaración de una modalidad mixta de aprendizaje (virtual y presencial), lo que incrementará la brecha entre sus trayectorias y formaciones a futuro. Además, a partir de las dificultades y rezagos padecidos en el presente contexto, muchos jóvenes están pensando abandonar el sistema secundario. Por lo tanto, el abandono escolar en el subsistema público podría haberse incrementado en forma significativa durante el presente año.

En el subsistema público, la ubicación geográfica de los centros (tan mencionada como causal fundamental de la segregación en estudios cuantitativos previos) no se configura subjetivamente como una variable de relevancia en el ámbito urbano que dé cuenta de experiencias educativas demasiado desiguales entre los y las jóvenes.

Por un lado, los jóvenes mencionan que ciertos fenómenos sociales como la violencia, el consumo y venta de drogas o el uso de armas están presentes en todos los barrios de contexto bajo y medio de la ciudad. No son fenómenos que solo señalen como propio de los barrios más periféricos. En este sentido, los centros públicos de enseñanza media, ubicados en barrios de contexto más favorable, también adolecen de problemas de clima educativo y violencia que hacen peligrar los logros y las trayectorias educativas. Se subraya que en los centros de ubicación más favorable no se cuenta con ciertos recursos y planes del Estado que, con la finalidad de compensar desigualdades de origen, lo que funcionaría como un mecanismo que empareja a los centros, sí están presentes en centros educativos más periféricos (psicólogos, educadores, planes de finalización y revinculación con el sistema educativo, entre otros). En este sentido, los centros educativos públicos de zonas urbanas son experimentados por los y las estudiantes como bastante homogéneos, al menos en términos de conflictos y problemas que ocurren en los establecimientos y sus alrededores y también con un perfil similar al de su grupo de pares.

No obstante, se verifica cierta segregación geográfica respecto de la oferta educativa de enseñanza secundaria en el medio rural, no solo por el hecho de que estos centros sólo reclutan estudiantes muy similares y con un perfil muy homogéneo, sino porque se detectan ciertos mecanismos informales que discriminan saberes y formas de ser de los jóvenes rurales, lo que desestimula su continuidad educativa en centros urbanos. Lo anterior redundaría en fuertes resistencias de los jóvenes que concurren a los circuitos rurales de enseñanza a continuar sus estudios en centros educativos urbanos.

Por otra parte, en el subsistema público se percibe una mayor segregación en la enseñanza técnica que en los liceos. Los factores que explican parte de la segregación se relacionan con los fuertes prejuicios

que aún operan en el imaginario social, sobre todo en las generaciones de sus padres y madres. Esto incide en la elección de transitar por la secundaria baja en las escuelas técnicas (UTU), que en general se decodifica como el destino más adecuado para jóvenes con dificultades o con poca voluntad de estudiar, o también para aquellos que han fracasado de manera reiterada en el circuito liceal.

Estos mecanismos están inhibiendo el reclutamiento de jóvenes más heterogéneos (captando sobre todo a los más vulnerables) y, a su vez, puede pensarse que los jóvenes con un perfil adecuado a la enseñanza técnica se encuentran inhibidos a optar por ella al significarla como una formación poco dignificante y con escaso valor social (en particular, para sus adultos significativos).

Otra cara de la segmentación educativa detectada en el Uruguay, y quizás la más paradójica, es la que emerge de los planes de finalización de la enseñanza media y los de revinculación con la enseñanza formal. Ambos planes tienen entre sus objetivos manifiestos compensar inequidades y vulnerabilidades existentes entre los estudiantes. Los planes de culminación suponen el diseño de modalidades más flexibles, con menos asignaturas y más opciones de cursado (cursos semestrales, anuales, tutorías y otros). Los de revinculación en un principio apuestan a fortalecer diversas capacidades de los y las jóvenes para culminar el ciclo obligatorio, revinculándolos al sistema formal educativo en una segunda instancia.

Se detecta que los programas de finalización suelen ser adecuados para un segmento de estudiantes muy selectivo y no logran ser accesibles a los y las jóvenes más vulnerables. Se verifican obstáculos burocráticos, de comunicación y de comprensión. Asimismo, dichos planes exigen la puesta en práctica de habilidades cognitivas y no cognitivas que los jóvenes más vulnerables tienen debilitadas y, en este sentido, resultan programas que operan en sentido contrario de lo que pretenden.

Por otra parte, los programas que están destinados a promover la revinculación suelen llegar a la población objetivo pero demuestran dificultades para su mantención y continuidad en el tiempo y en el territorio. En ambos casos se verifican desfases entre la formulación de los programas educativos y su implementación en el plano de la realidad, pues terminan poniendo en práctica mecanismos de segmentación semejantes a los que intentan contrarrestar. Parafraseando a Grindle, se manifiesta una disparidad entre lo que se anuncia como política y lo que realmente se ejecuta, lo que profundiza la brecha de implementación (Grindle, 2009).

En los liceos el mecanismo de segregación más profundo se detecta asociado a la modalidad de cursada nocturna en contraposición a la diurna (mañana, tarde o vespertino). Quienes asisten a la modalidad nocturna describen experiencias educativas muy distintas a las de sus pares que cursan las demás modalidades tanto en lo referido a experiencias de aprendizaje como a los saberes recibidos y el trato por parte de los docentes. Esta modalidad sólo está disponible para aquellos jóvenes mayores de 18 años, lo que cristaliza en una fuerte estigmatización desde las instituciones hacia los y las adolescentes que va en el sentido de lo que ellos y ellas denuncian en la presente investigación.

Todas las consideraciones expuestas ponen de manifiesto que en el sistema educativo uruguayo se enfrentan serios problemas. Si bien la tasa de egreso en la educación media ha venido creciendo paulatinamente en la última década, los niveles de culminación aún siguen siendo muy bajos. A su vez, los y las jóvenes no perciben que la educación recibida en los centros educativos a los que asisten sea funcional a su realidad más concreta. En síntesis, se debe pensar como impostergable una reforma en la educación media que genere los soportes sustanciales y necesarios para la construcción de una sociedad más integrada sobre bases de equidad en el acceso y el recorrido.

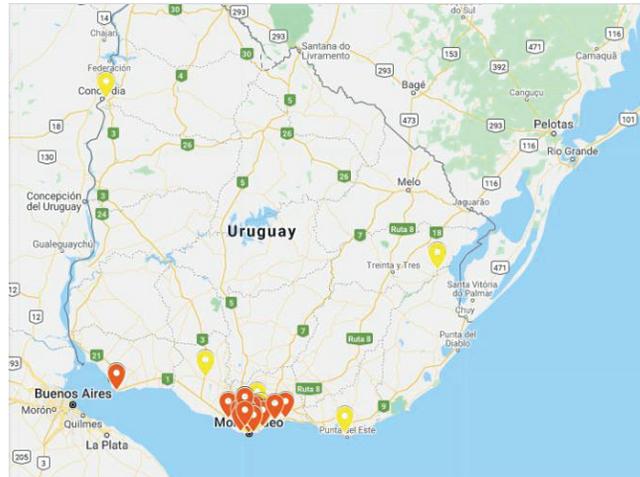
Bibliografía

- Acosta, F. (2019), *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. Análisis Comparativos de Políticas de Educación. IPEE-UNESCO: Buenos Aires. Disponible [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Educaci%C3%B3n%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>.
- Alonso, L. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid. Fundamentos.
- Amarante, V., M. Ferrando, M. y A. Vigorito (2012), *Informe Final de la Evaluación de Impacto del PANES*. Montevideo, Uruguay. Instituto de Economía Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.
- Araya, F. y M. Ferrer (2015), "Situación de los jóvenes en el mercado laboral uruguayo", *Cuadernos temáticos de la ENAJ* Número 2. Montevideo, Uruguay.
- Aristimuño, A. (2009), "El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7, (número 4).
- Aristimuño A. y G. de Armas (2012), *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo, Uruguay. UNICEF.
- Bérgolo, M. y otros (2016), *Evaluación de impacto del programa de asignaciones familiares, plan de equidad y tarjeta alimentaria del MIDES*. Montevideo, Uruguay. Facultad de Ciencias Económicas, UDELAR.
- Boado, M. y T. Fernández (2010), *Trayectorias académicas y experiencia laborales de los jóvenes uruguayos. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo, Uruguay. Facultad de Ciencias Sociales.
- Bucheli, M. (2006), *Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas*, Montevideo, Uruguay. CEPAL.
- Bucheli, M. y C. Casacuberta, (2010), "Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008". Montevideo, Uruguay. Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación en la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, 13 al 15 de septiembre de 2010.
- _____(2000), *Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay*. Montevideo, Uruguay. Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Canales, M. y A. Peinado (2007), "Capítulo II. Grupos de discusión". En *Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Ed.)*, *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017), *Panorama Social de América Latina 2017* (LC/PUB.2018/1-P). Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Disponible [en línea] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42716-panorama-social-america-latina-2017>.
- Colafranceschi, M. y A. Vigorito (2013), "Uruguay: Evaluación de las políticas de transferencias. La estrategia de inclusión y sus desafíos" R. Rofman (Ed.), *Hacia un Uruguay Más Equitativo: Los desafíos del Sistema de Protección Social*. Montevideo, Uruguay. Banco Mundial.
- Cruces, L. y G. Gasparini (2011), "Tendencias recientes de la desigualdad de ingresos en América Latina", *Economía* Volumen 11, (número 2). Montevideo.

- De Armas, G. y A. Retamoso, A. (2010), *La universalización de la educación media en Uruguay*, Montevideo, Uruguay. UNICEF.
- De Melo, G. y A. Machado (2016), *Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay*. Montevideo, Uruguay. Documentos de trabajo INEEEd.
- Failache, E. y otros (2015), *Desempeños en salud y desarrollo en la infancia y trayectorias educativas de los adolescentes en Uruguay. Un estudio en base a datos de panel*. Montevideo, Uruguay. Instituto de Economía.
- Failache, E., G. Salas y A. Vigorito (2018), *Trayectorias educativas de los adolescentes en Uruguay. Un estudio a base de datos de panel*. Montevideo, Uruguay. Serie documentos de trabajo. Instituto de Economía. Instituto de Economía Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.
- Furtado, M. (2003), "Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción". Montevideo, Uruguay. Serie *Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior*, ANEP.
- Grindle, M. S. (2009), "La brecha de la implementación", en *Política pública y democracia en América Latina*, México.
- Hernández Sampieri, R. (2014), *Metodología de la Investigación, 6ta edición*. McGraw-Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A, México D.F.
- IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO) (2020), "¿Qué precio pagará la educación por la COVID19?", 27 de abril. Disponible [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/que-precio-pagara-la-educacion-por-la-covid-19>.
- INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2019), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*, Montevideo, INEEEd.
- _____(2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, Montevideo, INEEEd.
- _____(2016), *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos*. Informe país –Uruguay. Versión para divulgación. Montevideo, INEEEd.
- _____(2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, Montevideo, INEEEd.
- Katzman, R. y F. Filgueira (2001), "Panorama de la infancia y la familia en Uruguay". Montevideo, Uruguay. Instituto Interamericano del Niño, Universidad Católica del Uruguay.
- Llambí, C. y otros (2009), *Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos*, Montevideo, Uruguay. Centro de investigaciones económicas CINVE.
- Mancorda, M. (2008), "The cost of grade retention", *CEP. Discussion paper N 878*. Londres, UK. London School of Economics and Political Sciences.
- Marradi A., N. Archenti, N. y J. Piovani (2010), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina. CENGAGE Learning.
- Mirador Educativo, (2020), INEEEd, *Indicadores*. Disponible [en línea] <http://mirador.ineed.edu.uy/indicadores.html>.
- Nakasone, G. (2018), "Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión", *Cuadernos de Investigación Educativa*. Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2855>.
- Observatorio de la Educación, (2018), *Síntesis de la situación educativa en Uruguay año 2018*. Disponible [en línea] https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Situaci%C3%B3n_educativa_en_Uruguay_ANEP_2018.pdf.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2016), *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas*. Disponible [en línea] http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2016_report_spanish_web.pdf.
- _____(2010), *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*, PNUD: Nueva York; Cap. 1 (pp 11-16). Disponible [en línea] http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf.
- Programa Planeamiento Educativo–Departamento de Estadística, (2020), Disponible [en línea] https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-08/Informe_Matr%C3%ADcula_2020.pdf.
- Sandoval, C. (1996), "Investigación cualitativa–Módulo 4", *Programa de especialización en Teoría, Métodos, y Técnicas de investigación social*, ICFES, Bogotá, Colombia.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Ediciones Planeta.
- _____(1998), *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Anexo

Mapa A.1
Distribución de casos de la muestra de entrevistas y grupos focales



 Distribución de casos entrevistas  Distribución de casos grupos focales

Fuente: Este mapa está disponible [en línea] <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=1FnzKOWCfugtZAY4fWguNjgtvSeRZWFlw&ll=-34.80360917409856%2C-56.20366193819637&z=10>.

Nota: Los límites y los nombres que figuran en este mapa no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.

Técnicas de investigación

En el marco de la incorporación de un enfoque metodológico como el propuesto, las técnicas de investigación seleccionadas refieren a i) grupos focales y ii) entrevista en profundidad. Ambas técnicas son ampliamente utilizadas en las Ciencias Sociales permitiendo recabar información a través de un proceso dinámico, flexible y no lineal, lo que posibilita contemplar las emergencias o contingencias propias del campo de investigación (Sandoval, 1996). En el cuadro siguiente se identifican aspectos testeados durante el campo tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad realizadas a los segmentos previstos.

Cuadro A.1
Factores protectores y factores de riesgo o habilitadores y obstaculizadores

Factores que inciden en el acceso y recorrido de las trayectorias educativas de jóvenes y adolescentes.	Indagar en los factores vinculados con la transición entre niveles (incluyendo SB y SA) y finalización del último tramo de la secundaria (3ro de SA).
	Describir qué factores socioeconómicos inciden en la toma de estas decisiones.
	Conocer cómo inciden los factores del entorno socioeducativo: expectativas, experiencia escolar del entorno y trayectorias educativas familiares.
	Revisar la incidencia de factores de género, etnia y/o situación de población en movilidad.
	Identificar factores de la oferta escolar: disponibilidad, accesibilidad, exámenes de acceso y finalización.
	Describir indicadores de la trayectoria escolar previa, etiquetamientos anteriores, persistencia de representaciones sobre tipos de escuelas secundarias, clima escolar vivido (ambiente de aprendizaje, violencia escolar, bullying u otros).
	Explorar factores de la oferta institucional: uso de las evaluaciones, formas de los agrupamientos, gestión de recursos de infraestructura y equipamiento, actividades extracurriculares y programas de apoyo para estudiantes.

Cuadro A.1 (conclusión)

Mecanismos que facilitan u obstaculizan la regularidad y conclusión de la educación media de estos jóvenes, identificando características reales de segmentación a partir de su percepción y experiencia.	<p>Mecanismos institucionales regulares: organización del currículo, disposiciones del régimen académico, uso de las evaluaciones.</p> <p>Mecanismos institucionales <i>ad hoc</i>: programas específicos de apoyo a estudiantes, rol de consejeros/as, rol de tutores/as, agrupamientos según criterios institucionales (rendimiento y trayectoria, entre otros).</p> <p>Mecanismos individuales: rol de docentes con influencia.</p>
Factores y mecanismos asociados específicamente al actual contexto por pandemia.	<p>Factores socioeconómicos.</p> <p>Factores de la oferta escolar: disponibilidad, accesibilidad en situación de pandemia.</p> <p>Factores de la experiencia escolar durante la pandemia: continuidad pedagógica, formas y modalidad de dicha continuidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Grupos focales

La técnica de grupos focales se centra en el abordaje de ejes temáticos a partir de la utilización de una pauta (guía) de preguntas, generalmente distribuidas por módulos, que responden a la medición de ciertas dimensiones de acuerdo con al menos uno de los objetivos específicos de la investigación (Sandoval, 1996).

La información que en ellos se releva es de carácter colectivo. A su vez, la persona que modera la discusión, luego de presentar la consigna a las personas convocadas (y a posteriori de la presentación individual de cada participante), inicia la instancia grupal de interacción. Dicha técnica "(...) va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis" (Sandoval, 1996, pág.146).

Con base en lo anterior se conformaron grupos focales donde participaron adolescentes y jóvenes con los perfiles correspondientes. Ello permitió abordar los significados de grupos que comparten ciertas características estructurales (edad, instituciones educativas, trayectorias educativas esperadas o teóricas y rezagadas), y observar cómo en las interacciones sociales se construyen las experiencias educativas y cómo construyen los apoyos y obstáculos en esas trayectorias por el sistema educativo.

Tal como sostienen Canales y Peinado (2007): "el discurso social, la ideología en su sentido amplio, como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social, no habita, como un todo, en ningún lugar social en particular. Aparece diseminado en lo social. No es tampoco al interior del individuo, en el sentido de una subjetividad personal, sino exterior, social" (pág. 290). Luego agregan que: "si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso se reordena para el grupo. El grupo actúa, así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor. Si el universo de sentido es grupal (social), parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual, por más abierta (o en profundidad) que sea. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva, comunicacional" (pág. 290).

Cuadro A.2
Muestra de grupos focales

Nivel (CINE 2; CINE 3)	Modalidad (Refiere al circuito educativo relevado)	Trayectoria (esperada/ rezagada)	Edades	Región (Montevideo e Interior)	Cantidad de participantes	Género	
						Masculino	Femenino
CINE 2	Ciclo básico, rural, urbana, UTU	Esperada	12 a 15 años	3 Montevideo y 4 Interior	7	4	3
CINE 2	Ciclo básico, rural, urbana, UTU	Rezagada	Más de 15 años y hasta 18 años	2 Montevideo y 2 Interior	4	1	3
CINE 3	Bachillerato, rural, urbana, UTU	Esperada	16 a 19 años	6 Montevideo y 3 Interior	9	4	5
CINE 3	Bachillerato, rural, urbana, UTU	Rezagada	Más de 19 años y hasta 23 años	5 Montevideo y 2 Interior	7	4	3
Totales	2 SA y 2 SB	2 TE y 2 TR		16 Montevideo y 11 Interior	27	13	14

Fuente: Elaboración propia.

Entrevistas en profundidad

Previendo que los grupos no cubren la muy vasta oferta educativa en enseñanza media que existe en el país, se buscó complementar la investigación con entrevistas en profundidad a jóvenes y adolescentes con experiencias y trayectorias heterogéneas en la SB y SA para profundizar en las disímiles trayectorias educativas.

A tales efectos, la muestra incluye programas remediales, que corresponden a un número grande de programas diseñados en el Uruguay con la finalidad de revincular a jóvenes y adolescentes que han abandonado el sistema educativo, así como programas de finalización para quienes se encuentran muy rezagados y no logran culminar los 12 años de enseñanza obligatoria.

Otro de los perfiles fue el de adolescentes y jóvenes de enseñanza técnica de diversas orientaciones, tanto de la modalidad tecnológica como técnico profesional, de SB y SA. Asimismo, con la finalidad de comprender mejor el fenómeno del abandono tan relevante en el país, se entrevistó a jóvenes y adolescentes que abandonaron la educación media.

A través de la técnica de entrevistas se buscó incluir a jóvenes y adolescentes que estuvieran cursando (durante el período que duró la etapa de campo) cualquier modalidad de enseñanza media dictada en el medio rural, para comprender aspectos locales y regionales que pudieran estar en la base de la oferta y la segmentación educativa.

A su vez, se realizaron algunas entrevistas de diferente modalidad educativa: programas complementarios (de apoyo a estudiantes y fuera de las actividades regulares propuestas por los planes educativos) y diferentes planes de estudio (currículo, módulos y trayectos educativos); buscando abarcar la mayor gama posible de experiencias y trayectorias y evaluar sus efectos de diferenciación o segmentación.

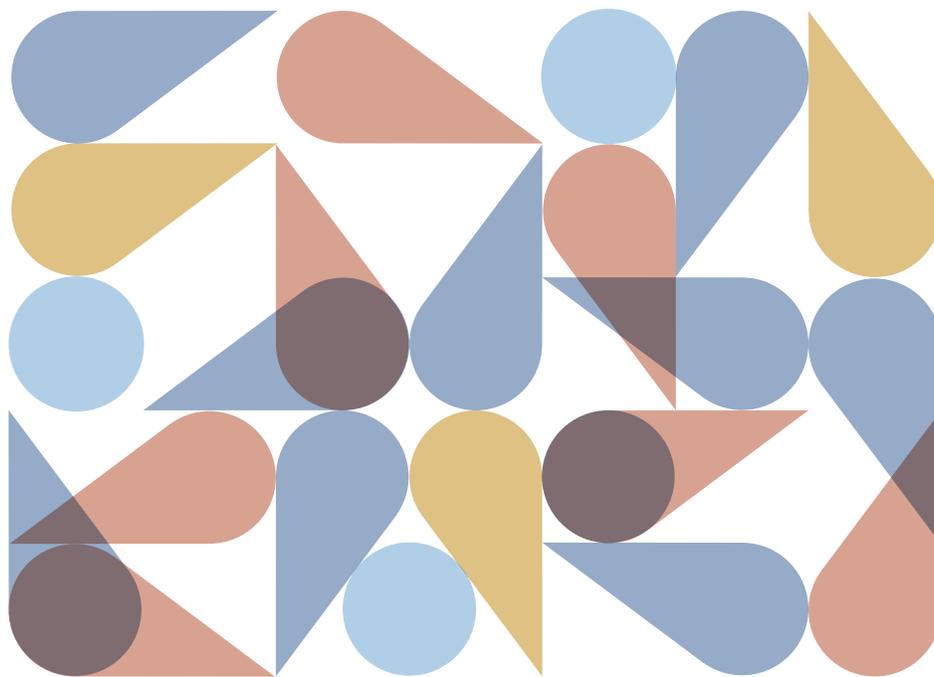
Otra categoría que se incluyó en la muestra fue la de adolescentes y jóvenes de enseñanza privada con el objetivo de comprender los mecanismos presentes en estas instituciones que aseguran una mayor adherencia al sistema (menor rezago y abandono), y sobre todo conocer el contexto de pandemia donde estas instituciones han retomado las clases con una frecuencia y carga horaria muy superior a la educación pública, lo que estaría también dando cuenta de una agudización de la brecha y aumentando la segmentación ya existente entre ambos subsistemas.

Mediante esta técnica se buscó también la representatividad discursiva de mujeres y hombres, así como de diversas zonas y regiones del Uruguay (Montevideo-Interior, distintos barrios de Montevideo y otros).

Cuadro A.3
Muestra de entrevistas en profundidad

Modalidad	Entrevistas	Género		Región	Hijos o personas a cargo	Nivel educativo alcanzado por los padres	Cantidad de personas en el hogar
		Masculino	Femenino				
Enseñanza Media Básica, jóvenes que hayan abandonado	2	1		Montevideo	0	Secundaria	2
		1		Montevideo	2	No recuerda	3
Enseñanza Media Superior, jóvenes que hayan abandonado	3		1	Montevideo	0	Secundaria	2
			1	Montevideo	1	Secundaria	3
			1	Canelones	0	Secundaria	6
Liceos Privados							
Trayectoria esperada, Ciclo Básico (SB)	2		1	Montevideo	0	Terciaria	4
Trayectoria esperada, Ciclo Básico (SB)	2		1	Montevideo	0	Terciaria	5
Trayectoria esperada, Ciclo Superior (SA)	1		1	Montevideo	0	Terciaria	4
Planes Remediales y de Exploración Pedagógica (Montevideo e Interior del País)	5		1	Montevideo	0	Primaria	3
		1		Montevideo	0	Primaria	1
			1	Canelones	0	Primaria	3
		1		Montevideo	0	Secundaria	1
		1		Montevideo	1	Secundaria	2
Liceo Militar	1		1	Montevideo	0	Secundaria	3
Enseñanza Técnica							
Educación Media Básica (SB)	3	1		Canelones	0	Primaria	4
		1		Montevideo	0	Secundaria	2
			1	Canelones	0	No sabe	7
Educación Media Superior (SA)	4	1		Montevideo	0	Secundaria	3
		1		Montevideo	0	Secundaria	2
		1		Montevideo	0	Secundaria	2
			1	Salto	0	Primaria	7
Modalidad Educativa: Tiempo extendido, Centros educativos integrados, rurales	2		1	San José	0	Primaria	2
			1	Treinta y Tres	0	Secundaria	4
Programas Complementarios: Uruguay Estudia, Becas de Acceso a la Continuidad Educativa y Compromiso Educativo, Tutorías del CES	4	1		Montevideo	0	Secundaria	6
			1	Canelones	0	Secundaria	2
		1		Montevideo	0	Secundaria	3
		1		Montevideo	0	Secundaria	4
Planes de Estudio: Ciclo Básico Plan 1996 / Plan 2009 / Plan 2012 / Plan 2013 / Propuesta 2016	2		1	Montevideo	0	Terciaria	3
		1		Montevideo	0	Secundaria	2
Planes para finalización y cursado	2		1	Maldonado	0	Primaria	3
			1	Montevideo	0	Terciaria	3
Totales	31	14	17	9 Interior y 22 Montevideo			

Fuente: Elaboración propia.



Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados del estudio llevado a cabo en el Uruguay, en el que se analiza la situación de la educación de nivel secundario haciendo especial hincapié en la visión y las experiencias de las y los jóvenes. Sus palabras, recorridos e historias muestran los enormes avances conseguidos en este ámbito, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.