

SENTIDOS DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR. DESVÍOS ENCONTRADOS ENTRE LOS TRAYECTOS Y LA EXPERIENCIA

María Fernanda Ventós Coll¹

Resumen

El presente artículo comparte los resultados de una investigación realizada en 2013 sobre los sentidos que construyen los estudiantes que retoman sus estudios con el plan de Formación Profesional Básica (FPB, plan 2007) del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP/UTU). El estudio mantuvo un enfoque cualitativo y los resultados muestran diferentes sentidos que construyen los estudiantes a lo largo del curso, entendidos como construcción mutuamente configurante entre el orden estructural y subjetivo. Los sentidos se clasifican en históricos (mandatos sociales e institucionales); emergentes (responden a singularidades de los recorridos); móviles (anuncian movilidad del interés); comparativos (entre la enseñanza general y técnica); y de experiencia (anuncian un devenir estudiante y marcan un antes y un después). Las vivencias y opiniones de los estudiantes sobre sus construcciones de sentido son valiosos aportes para pensar en el diseño e implementación de las actuales políticas educativas. Además, abren un campo de producción de conocimiento sobre la educación técnico-tecnológica en nuestro país que no ha sido suficientemente explorado.

Palabras clave: educación media (secundaria), enseñanza técnica, sentidos

STUDENTS' MEANINGS OF THE SCHOOL TRAJECTORY. DEFLECTIONS BETWEEN PATHS AND EXPERIENCES

Abstract

The present article shows the results of research conducted in 2013 regarding the meanings that students develop when they resume their studies at high school level through a plan of Basic Professional Studies designed in 2007 by the National Council of Technical and Professional Studies (CETP/UTU). These meanings are classified as historical (social and institutional rules); emergent (related to the singularity of each process); mobile (showing mobility of interests); comparative (between general and technical education); experiential (announcing the becoming of a student and signalling a before and an after). The students' experiences and opinions in their search for meaning are important contributions to the implementation and development of present educational policies. They also open up a rich field of research regarding technical education in our country that has not been sufficiently explored.

Keywords: high school education; technical education; meanings

Recibido: 28/07/2017

Aceptado: 18/09/2017

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay

Introducción

Este artículo aborda los resultados de la investigación desarrollada a lo largo del año 2013 en torno a los sentidos que otorgan los jóvenes que retoman y permanecen en sus estudios de educación media de enseñanza técnica, a través del plan de Formación Profesional Básica (FPB, plan 2007) impartido por el Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU). El estudio intenta priorizar algunos aspectos débilmente desarrollados en nuestro país en lo que concierne a investigaciones relativas a la enseñanza técnico-tecnológica, la que viene adquiriendo niveles de mayor demanda y creciente matriculación escolar en estos últimos años (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). Específicamente indaga los sentidos atribuidos por los estudiantes respecto a su ciclo obligatorio escolar y expone la relevancia de incluir y profundizar sus perspectivas en temas educativos que, entendemos, les atañen en forma directa.

No podemos dejar de considerar que Uruguay se ha destacado históricamente en materia educativa por una temprana alfabetización y universalización de la educación primaria. Mientras que, paradójicamente, en las últimas cuatro décadas ha permanecido estancado respecto de la universalización de la educación media, siendo dentro de la región el que cuenta con mayor desigualdad educativa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEEd, 2014). Esta condición se agrava si tenemos en cuenta que nuestro país es uno de los que tiene en América Latina mayor diferencia en materia de logros educativos, conforme a las condiciones socioeconómicas y culturales que exhibe (Cardozo, 2008). Tanto es así que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, Uruguay presenta una creciente desigualdad y estratificación que ha venido derrumbando el “mito igualitario e integracionista” que en materia educativa contribuyó a su desarrollo como nación. Esta desigualdad educativa es correlato de expresión de las diferencias socioeconómicas, culturales, así como de la segregación residencial y la pérdida creciente de heterogeneidad y circulación socioterritorial (INEEd, 2014). Sus impactos, también según el informe del INEEEd repercuten en el plano educativo, afectando especialmente a los sectores de menores quintiles de ingreso respecto a los logros educativos esperados para el nivel. Y, sobre todo, refuerza las contradicciones que alberga un tramo escolar que históricamente asumió un carácter selectivo y elitista (adjudicado socialmente) y que, frente al mandato de la universalización de la educación media, se vio estructuralmente cuestionado.

No obstante, varios son los autores que siguen alertando de que los desencuentros en materia cultural y educativa –en referencia a los logros y estándares proyectados para este nivel– siguen gestando una brecha entre la oferta escolar y las necesidades de los tiempos actuales y realidades juveniles. Desencuentros que varios autores advierten no se limitan de

manera estricta a un sector social históricamente relegado², sino que se extienden a todos los sectores sociales (Fernández y Bentancur, 2008; Aristimuño, 2009; Filardo, Cabrera y Aguilar, 2010).

En este aspecto, la incorporación de la perspectiva juvenil-estudiantil respecto a su tránsito educativo y los sentidos que le atribuyen se impone como cuestión metodológica y ética. Desde una perspectiva democrática, entendemos que el ejercicio de un derecho –en este caso, a la educación– implica la participación e incidencia en el diseño de las políticas educativas que les incumben.

1. Los sentidos educativos para quienes retoman y continúan el ciclo obligatorio de educación media básica. La voz de los estudiantes

Dentro del tramo de la escolaridad obligatoria elegimos indagar en relación con los sentidos que atribuyen los jóvenes que, habiendo transitado por trayectorias escolares adversas, retoman y permanecen en la educación media básica (en adelante EMB) a través de una formación profesional de la enseñanza técnica. El plan de Formación Profesional Básica (plan 2007) ofrece una modalidad curricular diversificada³ de transitar por la educación media básica. Está dirigido a personas mayores de 15 años que quieran acreditarla. Como rasgos distintivos –además de habilitar la continuidad escolar– su currículo contiene componentes formativos dirigidos a varios aspectos: unos apuntan a la formación profesional, otros se dirigen a atender la formación general y otros están enfocados en la alfabetización laboral (preparatoria para el mundo del trabajo y el ejercicio ciudadano). El curso presenta un carácter modular semestral que sustituye al anual –lo cual permite un avance y matriculación por niveles modulares– y reconoce trayectorias escolares previas, al proponer tramos diferenciados (trayectos I, II y III), según el año que el estudiante tenga aprobado. Este carácter acumulativo y flexible del currículo contempla las trayectorias escolares previas del estudiante en el momento de su acercamiento

² No podemos negar que, en sus orígenes, la EMB contribuía a legitimar la segregación y desigualdad escolar, en tanto distinguía la enseñanza general científico-humanística, propedéutica hacia la universidad, de la enseñanza técnica, confinada a la adquisición de un oficio para el ingreso al mundo del trabajo. Hoy, el pasaje por la EMB en nuestro país puede tramitarse indistintamente vía enseñanza general (CES) o técnica (CETP).

³ Se habla de *currículo* como “un campo problemático en el que se enfrentan y articulan aspectos pedagógicos, didácticos, pero también institucionales, políticos y culturales” (De Mallo, 2006, citado en Ubal, Guillama y Cantarelli, 2013, p. 74). El plan FPB (plan 2007) es el resultado de las políticas educativas implementadas bajo el surgimiento del Plan de Equidad (2007), desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) en el primer gobierno frenteamplista, en el período 2005-2010.

al curso. Esto habilita el ingreso de estudiantes que han logrado acumular otros años académicos.

El estudio llevado a cabo a lo largo de 2013⁴ adoptó un enfoque cualitativo, centrado enteramente en las voces de los estudiantes a partir de una muestra no probabilística e intencional.

Para reunir los datos se usó el criterio de triangulación; técnicas de entrevistas semiestructuradas, dirigidas a 25 estudiantes de entre 15 y 20 años, cursantes de los últimos módulos de distintas orientaciones tecnológicas (Mecánica, Carpintería, Vestimenta, Capilar, Informática, Electricidad, Gastronomía); técnicas de análisis documental del plan de estudios (fundamentación y diseño); entrevista grupal; y observación.

La muestra tomó cuatro centros escolares de enseñanza técnica de carácter público; uno ubicado en Montevideo y cuatro en el departamento de Canelones (uno en la capital y otro en el interior con alta matriculación en el plan y con similar antigüedad de ejecución). Asimismo, consideró dos modalidades de implementación del plan: FPB común y FPB comunitario⁵.

Las preguntas que orientaron la investigación indagaron los siguientes aspectos: ¿Cómo fue la dinámica de sus expectativas iniciales a medida que avanza el grado? ¿Qué dicen los estudiantes respecto de la enseñanza general y la técnica profesional? ¿Qué tipo de encuentros, desencuentros, similitudes, novedades y rupturas identifican? ¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes respecto a su perspectiva de futuro?

2. De la linealidad normativa de la trayectoria a la movilidad singular de los trayectos

La noción de trayectoria no nos resulta enteramente útil a la hora de constatar la movilidad del itinerario de estudiantes que han interrumpido su ciclo escolar o que retoman el cursado de EMB luego de un tiempo prolongado. Estas trayectorias teóricas se presentan como “itinerarios de los sujetos en el sistema escolar, siguiendo la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2010, p. 103).

La pregunta por el sentido educativo que producen y recrean los jóvenes a lo largo de su inicio o revinculación escolar por medio de este plan no logra ser cernida por esta categoría. La pluridimensionalidad, el dinamismo, los pliegues del dentro y del fuera escolar, las

³ En 2015 se hizo una entrevista grupal a los jóvenes que participaron en la investigación para acercarles una devolución de los resultados preliminares.

⁴ Dentro de sus modalidades de implementación, distinguimos tres formas, acordadas entre diferentes organismos públicos y organizaciones privadas, que actúan como contrapartes (Mides o INAU; ONG) y que se instalan en locales públicos o privados organizacionales en territorio barrial.

densidades y superficies de los sentidos expresados resultan imágenes que requieren de otros soportes nocionales más plásticos y móviles.

La noción de trayecto que nos acerca Ardoino (2005) nos enfrenta a escenarios dinámicos lejanos de la linealidad y próximos a movimientos espiralados desde los cuales los trayectos emergen. No hay posibilidad de causalidad ni predicción en sus recorridos, más allá que la singularidad de sus movimientos. En el trayecto, nos dice el autor, a diferencia de la trayectoria, hay sujetos. Ellos son los que ubican las velocidades y tiempos. El trayecto es entendido como camino diagramado por el sujeto, donde se procesan las tensiones de lo mandado socialmente y los sentidos singulares que los sujetos construyen. Así, “Si una trayectoria se interrumpe sin llegar a lo programado, generalmente es un fracaso. Un camino, en cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro” (Ardoino, 2005, p. 33).

3. La composición múltiple de los sentidos

Para el análisis tomamos la noción de sentidos, recreándola en una composición multiforme de aspectos estructurales y subjetivos, concibiéndola en un diálogo de gestación mutuamente constitutiva.

Los sentidos se recrean, construyen y devienen en un “entre” permeable y configurante de estructura y agencia, de subjetividad y objetividad, de dentro y fuera, de continente y contenidos. No se entienden por fuera de este dialéctico dinamismo.

Algunos tutores conceptuales trenzan esta noción. Por ejemplo, están los *habitus* (Bourdieu, 1997, 1999 y 2007), concebidos como tendencias de elección a modo de esquemas de percepción, apreciación y acción, que expresan y delatan las posiciones diferenciales que ocupan y en las que son colocados los sujetos dentro de la estructura social. Biografías familiares y sociales, redes relacionales y posicionales situadas dentro de una estratificación societal de la que los sujetos son emisarios.

En nuestro caso de estudio, los jóvenes entrevistados que cursan el plan FPB (plan 2007) tienen más de 15 años y no terminaron el ciclo escolar en teoría alcanzable a esa edad. De la misma forma, eligen la enseñanza técnica y profesional históricamente ligada al mundo del trabajo. La proximidad con el trabajo y la adquisición de habilidades y competencias técnicas condensan las tensiones que configuran el currículo (De Alba, 1998) como un campo político problemático en torno a sus fines, sentidos y sujetos destinatarios, en este caso, ligado a los

orígenes fundacionales de la enseñanza técnica en nuestro país, con el surgimiento de la Escuela de Artes y Oficios en 1878. Mientras que la enseñanza técnica ha estado históricamente ligada al mundo del trabajo y al de las ocupaciones manuales, en contraposición, la enseñanza general –con sus componentes formativos humanistas y enciclopedistas– ha conquistado la hegemonía curricular como propedéutica para el mundo universitario. Esta matriz dominante se visualiza en la hegemonía que adquiere el ciclo básico como forma de cursar la educación media. Estas desiguales asignaciones y vinculaciones falsamente dissociadas con un tipo de saber (manual frente a intelectual) evocan un pasado escindido del sistema escolar uruguayo, en el que la enseñanza técnica ha quedado estigmatizada y subyugada a sus orígenes industriales productivos, fines correccionales y asilares (Martínez y Villegas, 1967). Dichas adjudicaciones emergen de los depósitos históricos de sentidos (Berger y Luckmann, 1997) instalados en las instituciones educativas, que se comportan como modelos orientadores, activando significados en los sujetos. Estos depósitos históricos de sentido –contenidos más o menos explícitos en la historia institucional– también entrarán en diálogo con aquellas significaciones que se sucedan y recreen en la relación pedagógica (Bordoli, 2015)⁶.

Es así que los *habitus*, como tendencias y preferencias de elección de los estudiantes que cursan el plan FPB (plan 2007), se comprenden a partir de la historización de las múltiples voces interiorizadas (Bajtín, 1999) de las que ellos emergen y son portavoces. Porque el enunciado personal siempre tiene un carácter sociológico (Volóshinov, 2009) y no se reduce al plano de lo personal ni puede ser escindido de lo societal como matriz que lo constituye. Otros tiempos, sujetos, interlocutores relaciones y contextos, como lugares de enunciación, convergen y emergen en los *habitus* (Bourdieu, 1997, 1999 y 2007), comprendidos como prácticas y preferencias de elección.

Pero el sujeto, además de “ser socialmente hablado”, construye nuevos sentidos en sus relatos y se apropia de nuevas prácticas discursivas que abren paso a la singularidad de sus procesos y trayectos. De esta forma, el sujeto inaugura nuevos significados que resultan del acontecimiento que se sucede en el escenario de las relaciones pedagógicas. Porque es en el terreno de las relaciones pedagógicas donde se suscita la experiencia: “en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 23).

⁵ Se entiende por *relación pedagógica* un modo particular de relación que ubica al sujeto en diferentes posiciones (educador-educando), donde se hace circular el saber-conocimiento (bienes culturales) a través de medios y modos de trasmisión (técnicas e instrumentos) con una direccionalidad de sentido (Bordoli, 2015).

La experiencia, para varios autores (Skliar, 2007; Skliar y Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010), impacta sobre los sujetos y “nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25). Ella conmueve al sujeto, como un *sujeto de la experiencia* porque “‘eso que me pasa’ al pasar por mí, o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida...” (Larrosa, 2009, p. 18). Esta cualidad hace que los sentidos que atribuimos a lo que nos acontece sea algo del orden de lo contingente, personal y particular.

En este escenario de composiciones múltiples, bajo una permeabilidad ontológica de lo social y singular, es donde el sujeto va recreando, construyendo e inaugurando sus referencias de sentido.

4. La multiplicidad polifónica de los sentidos

Sentidos históricos y el encierro del presente

Las razones que los estudiantes relatan respecto a su inscripción y permanencia en el curso se vinculan con los sentidos históricos tradicionales asignados al estudio, donde se reafirma el discurso de la linealidad de las trayectorias teóricas escolares (Terigi, 2010). Lo hacen “por obligación” (en relación con la edad y la dependencia parental que acusan); por complacer a familiares (sobre todo mencionan el aliento que reciben de las mujeres, sean sus madres o abuelas); por oposición a cursar el liceo (como contraelección o elección residual); por terminar ciclo básico y acceder a un trabajo (como pasaporte laboral); por el tipo de enseñanza técnico-profesional (generalmente ponderando lo técnico por sobre la formación general); por el hecho de obtener una identidad porque “sin estudio no sos nada” (como vehículo de existencia y circulación de futuro).

Los agrupamos como sentidos tradicionales, porque son los que comúnmente encontramos como depósitos históricos de sentido que albergan las instituciones educativas (Berger y Luckman, 1997) y que enarbolan la trayectoria escolar-teórica como pasaporte inevitable de existencia y circulación social. Su sentido conmuta en un símbolo vehicular de ingreso al futuro, de circulación, de apertura a la existencia. En tanto conciben el presente como un “encierro” que los condena a la inexistencia.

¿Dejar? No, porque no me veo con futuro (EB1).

Sin estudio no sos nada. Hay que estudiar, hay que estudiar (EA5.4).

[...] estar en tu casa sin hacer nada creo que poco a poco te va haciendo mal hasta vos. Ni siquiera salir de tu casa para ir a estudiar o tener una rutina por lo menos (ED1).

El estudio se convierte –como enunciado social– en un proveedor de identidad, el “poder ser alguien” vinculado a la inclusión social, cívica y laboral, o a la “salida” del lugar actual. La posición que ocupan en el espacio social reafirmaría esta necesidad de movimiento hacia la afirmación de la identidad y la existencia.

Entonces: “Como dicen los adultos: ‘No sos nadie sin estudio ahora’” (ED1). Y en este aspecto están lejos de asociar la educación como práctica de derecho, sino más bien la visualizan como medio para la obtención de un empleo que les otorgue mínimos niveles de subsistencia. Y esperan recibir en la categoría de trabajadores la posibilidad de identidad social descripta como el hecho de “ser alguien”.

Paradójicamente, este sentido histórico atribuido a la educación media en términos de “ser alguien” y “de circulación de futuro” amenaza y atenta de manera permanente contra la inminencia de la inexistencia, si no se logra atravesar con éxito. Este sentido histórico estaría reforzando los niveles de desigualdad instalados en sus posiciones dentro de la estructura social.

Sentidos emergentes. La apropiación de un trayecto personal

No obstante, algunas pocas expresiones dan cuenta de caminos singulares que inauguran sentidos que entendemos emergentes. Estos surgen en el relato a modo de explicaciones que se dan a sí mismos al verse históricamente en recorrido. Aun reconociendo los intentos y enfrentando las “derrotas”. Es como un “darse cuenta”. Este énfasis sorpresivo adquiere una connotación de apropiación singular y de superación de sí mismos que lo convierte en un aspecto novedoso.

La tercera es la vencida y ya está. Y ver qué más puedo hacer para seguir superándome, ¿no? Es decir, bueno, ta, ya llegué hasta acá y quiero llegar más... Porque no, porque quería seguir, porque... yo que sé por qué. A mí me encanta estudiar y verme ese año que no podía y que tenía muchos miedos... Yo tenía que vencer todo eso. Tenía que volver y no me importaba si tenía que hacer segundo, tercero, el año que sea. Pero yo quería seguir porque para mí es importante... (EC1.4).

La priorización del hecho de estudiar, el acto de recorrer y continuar, el sentido de superación personal como fin en sí mismo irrumpe contra los rótulos adjudicados comúnmente a la población destinataria de este plan de estudios.

Sentidos móviles. La construcción del interés y el gusto

Resulta llamativo el crecimiento del interés una vez avanzado el curso –contrariamente a los argumentos referidos en el momento de su inscripción– y nos advierte que el gusto se va construyendo. Es decir, que no se da siempre con anterioridad al evento de inscripción –de la elección administrativa inicial–, sino que va adquiriendo cuerpo una vez que se está en situación.

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

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

Los jóvenes distinguen mayormente tres factores que inciden en el crecimiento de su interés por el curso: el “aprender haciendo”; el “gusto por el taller” (y su estrecha relación con el trabajo); y la práctica didáctica docente.

Esta triangulación aporta una novedad que va deviniendo en experiencia.

O sea, no tenía idea de cómo iba a ser, pero ahora que lo voy haciendo en medio de... clase, ta, me fue gustando... Cuando llegó a mitad de año me di cuenta que tenía ganas de seguir viniendo y, ta... y seguí viniendo y, ta (ED1).

Porque me gusta. No sé, puede ser un vicio capaz (EB1.1).

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

No, es como que te gusta. Como una pasión coser (EA4.4).

Cuando conectan, a medida que relatan, con esas expectativas iniciales, van registrando en su discurso nuevos sentidos referidos al tipo de relaciones pedagógicas (Bordoli, 2015) que vivieron en su momento o que actualmente viven.

Esta percepción evidencia que el “verse recorriendo” –como dinamismo pasado, pero en una movilidad presente– es lo que les permite “darse cuenta” de este hallazgo.

Para algunos, la afectación de la experiencia (Larrosa, 2009) –como versión que deja marca y huella– tiene que ver con “el gusto” y “la pasión” que les provoca el aprendizaje técnico vinculado a la formación profesional.

Pese a esto, también logran reconocer que hubo factores amenazantes de su continuidad vinculados a la oferta educativa, los dinamismos grupales, las tareas escolares y el peso de lo económico. Pero resulta llamativo que cuando se refieren a “los otros” compañeros de curso y señalan los motivos de su desvinculación escolar, lo ligan exclusivamente a motivos endógenos a los sujetos.

Porque no les interesaba... venían más a distorsionar la clase y a joder (ED1.3).

Y se fueron yendo, no les gustaba, repitieron. No hacían nada. Taban pa' la joda y entonces los que sí quedaron que querían estudiar somos nosotros (EA1.1).

No aparecen –a diferencia de cuando refieren a sí mismos– las amenazas anteriormente enumeradas. Presentan dificultad para visualizar mecanismos excluyentes de orden más estructural (relativos a la esfera socioeconómica, institucional, organizacional, pedagógica, cultural, etcétera) o para proponer cambios en la oferta educativa que reciben. Hay escasas menciones a procesos participativos y no trascienden los aspectos materiales cuando se les pregunta qué cambiarían o agregarían respecto a la modalidad de estudio. Esta percepción termina responsabilizando y reenviando hacia los sujetos (y sus biografías familiares) las causas de la discontinuidad escolar.

De manera que podemos aventurar que sus respuestas adquieren carácter responsivo (Bajtín, 1999) de prácticas discursivas adultas. Es decir, de las posiciones de poder que se asumen y adjudican en el ámbito escolar y que reproducen el plano social.

Y, como alertáramos, sobre el final del curso las expectativas decaen. Este decaimiento del interés lo asocian sobre todo a dos factores. Uno es la reducción de la carga horaria de la orientación tecnológica (“el taller”). Y otro es el tipo de ejercicio profesional docente: “Perdés el interés cuando no tenés un buen profesor, o sea, ¿qué vas a hacer? No lo podés cambiar [...]. Generalmente eran los de taller, obvio, los más importantes” (ED 1.1). Establecen comparaciones de docentes de taller entre los distintos módulos en cuanto al tratamiento de los contenidos curriculares que hacen y al ajuste o plasticidad respecto al desarrollo del programa, entre otros.

El tipo de relaciones que los docentes establecen con ellos, los lugares que le asignan al saber y al estudiante en la relación pedagógica (Bordoli, 2015) generan en ellos nuevas significaciones (Berger y Luckmann, 1997). Expresan:

No, porque, o sea, yo hay cosas que yo no las pude hacer, entonces, y me pareció mal que me hayan pasado... Prácticamente me pasaron por... por darme una ayuda, ¿me entendés?... Bueno, ta, yo entiendo estaba embarazada, pero igual no justifica... (EA5.4).

Fundamentalmente, son motivos de decaimiento del interés la baja exigencia de los docentes en la transmisión del saber (sobre todo, esto se menciona en el componente tecnológico “del taller”) y el ausentismo docente:

A veces, los profesores que no tienen ganas ni de explicar, a veces, faltaban porque sí, o a veces venían sin ganas de nada, un día que se iba al pedo, a veces pedían de irse antes y todo (ED1.2).

Estos se convierten en cómplices del desaliento frente al mandato de sus hábitos al tener que enfrentarse a estudiar o trabajar.

En síntesis, podemos afirmar que proporcionalmente, a medida que avanza el curso, crecen las expresiones de interés por continuar, mientras que, por el contrario, sobre el final de los módulos próximos al egreso, las expectativas parecerían decaer.

Sentidos comparativos. Entre la formación general y la técnico-tecnológica

En las valoraciones que los jóvenes hacen respecto a la enseñanza técnica y la enseñanza general, distinguimos sentidos diferenciados en el plano de lo vivido o fantaseado, que igualmente responden a los componentes de la relación pedagógica (Bordoli, 2015). En ella diferenciamos fenómenos relacionales ligados a varios componentes: al conocimiento; a los actores educativos y su didáctica; al vínculo con pares; y a los efectos que la dinámica de enseñanza y aprendizaje provoca en su autopercepción estudiantil.

Respecto al vínculo con el conocimiento y el proceso de aprendizaje, asocian lo fácil, práctico y atractivo con la UTU-CETP, en contraposición al liceo (CES), unido a lo difícil, teórico y aburrido:

O sea, como que el tiempo te pasa más rápido y se te hace más fácil el entender y el estudiar, porque hacés cosas manuales y todo... Al estar en el taller estás haciendo lo que a vos te gusta, pero a la vez estás mezclando las materias... (EC1).

Porque también aprendí más. O sea... lo que aprendí acá en la UTU lo recordé más porque lo fui haciendo... (ED1).

La percepción del tipo de conocimiento es especular a la percepción que tienen de sí como estudiantes. Y en este sentido aparecen nuevas atribuciones. Recomiendan hacer el curso a “las madres”, a “los que les cuesta”, a los que “no les gusta estudiar” o “no les da la cabeza”, o “les va mal en el liceo”. Estas calificaciones que son formas de nombrar a los sujetos y de adjetivarlos actúan como preferencias de elección (*habitus*) y reafirman un sentido de posición y acceso al capital educativo dentro de la estructura social (Bourdieu, 1997; 1999; 2007).

Por otro lado, si bien valoran la integralidad con que se aborda el conocimiento en el curso a través del “balanceo con el tema de las integradas y el espacio propio” (EA1.1) (entre las asignaturas “teóricas” y la tecnológica), replican mayormente prácticas discursivas curriculares hegemónicas y responsivas (Bajtín, 1999). La “práctica” se opondría para ellos a la “teoría”, que la asocian con los libros y a la cantidad de asignaturas que provee comparativamente el liceo respecto a la UTU.⁷

En ambos casos (UTU y liceo) se refieren disociadamente a un fuera y a un dentro pedagógico. Paradojalmente, visualizan con más claridad fuera de los muros escolares sucesos que relatan como experiencias educativas (campamentos, salidas, paseos), porque ellas afectan positivamente la relación e integración que generan con pares y docentes. Y, sobre todo, marcan un antes y un después.

Un segundo componente remite a los actores educativos y sus modos de enseñanza: cuando mencionan a los docentes y sus modos de enseñanza, establecen comparaciones permanentes entre el liceo y la UTU: “Capaz que los profesores tienen otra forma de verte y de explicarte, tienen más maneras para enseñarte” (EA4). Una muy alta mayoría destaca la capacidad didáctica de los docentes de la UTU, el “aprender haciendo”, la personalización y el apoyo que reciben de distintos actores educativos escolares. De hecho, durante la investigación se pudo observar en los distintos ámbitos escolares las variadas modalidades de vinculación y el protagonismo (estimulante o desalentador) que adquieren figuras comúnmente invisibilizadas en los planes escolares, como los porteros y el personal de limpieza, así como los adscriptos y educadores:

⁶ Esta disociación se agudiza por la tensión histórica que adquiere el conocimiento técnico-tecnológico (Gay, 2002), el cual es un conocimiento científico, técnico y tecnológico que se pone en juego para dar respuesta a las problemáticas humanas, situadas en un marco económico y sociocultural determinado. Esta tensión refiere a la mutación que ha adquirido el concepto, que se distancia de entenderlo solamente como conocimiento técnico, estrictamente relativo al plano de las habilidades y procedimientos.

No sé si es más fácil, pero te incentivan a estudiar. Tenés la que te dicen las educadoras que te llaman y van; en el liceo, si no vas o faltás mucho, nadie te llama ni te pregunta. Como que te dan más ganas de intentar seguir estudiando, algo así (ED1).

Destacan de forma especial la capacidad y calidad didáctica docente y el grado de exigencia en la tramitación del saber que en ocasiones denuncian escaso. Pero esta queja está referida casi exclusivamente al componente profesional (“el taller”), y no así a las asignaturas de formación general.

Como último aspecto, en la relación con los pares, el sentido formativo de la experiencia escolar se hace presente en aspectos que mencionan en su singularidad: apoyos tutelares que recibieron o dieron a compañeros, los paseos, el recreo, el ser elegido delegado, situaciones de vida que relatan sobre estudiantes que dejaron, las peleas, entre otros.

Sentidos de experiencia. El devenir estudiante: un antes y un después

Reconocemos que, en la percepción de sí como estudiantes, en la medida que identifican claramente un antes y un después, se suceden acontecimientos que dan lugar a la experiencia. Su devenir estudiantes lo asocian a connotaciones anteriores que los reafirman en la incapacidad y carencia (Martinis, 2006), porque “no les da el bocho”, o lo atribuyen a una etapa generacional, “porque era más chica” y eran otros los intereses.

“No sé qué cambió, que estoy creciendo, yo qué sé [...]. Cuando empezás, empezás más nervioso, yo qué sé” (EB2). Pero resultan novedosos los sentidos que devienen en experiencia y que quedan asociados fundamentalmente a tres aspectos: a un cambio de “conducta”; a la perseverancia ante el malestar con pares; y a su propia incredulidad ante los descubrimientos que hacen de sí mismos a lo largo de su trayecto.

Con respecto a la conducta, es como si efectuaran un movimiento de salida (de adjudicaciones escolares y a la estereotipia de ser malos estudiantes) a una vuelta de afectación (Larrosa, 2009) en el hecho de percibirse cambiados, cambiando así el recorrido: “Porque cambié. Desde que vine a la UTU, soy otro pibe... Me portaba siempre mal” (ED1). “No me imaginé que iba a tener esas notas tan altas. Igual eso es una experiencia, esa es una anécdota” (EB1). Destacan el hecho significativo para ellos de verse en continuidad escolar e ir superando las adversidades en el vínculo con pares y, además, ir obteniendo calificaciones de promoción.

La verdad que sin palabras conmigo (EB1).

Y, por ejemplo, en lo que decía en el liceo, llegaba a la mitad de año y ya no iba más. Y acá cuando llegaba a mitad de año tenía ganas de seguir viniendo (ED1).

En síntesis, la forma de expresión que adquiere este “sin darse cuenta” contiene la explosión de un “nuevo sentido” que va adquiriendo forma en su propio acto y nombramiento. El acto de recorrer, el hecho de continuar los traslada desde el lugar paralizante que mandata el “no poder”, resituándolos en una nueva movilidad posible conectada con las “ganas” y la asignación de un nuevo lugar. La idea de trayecto nos lanza hacia esta movilidad: *del “no poder” hacia la potencia y las “ganas” que ofrece la posibilidad*. La incredulidad sobre sí al verse distintos, como extraños, da cuenta de los nuevos sentidos que se inauguran a lo largo de su trayecto. Esta posibilidad la ofrecería el movimiento de la experiencia, que los impulsa a ir habitando otras posiciones, a modo de lugares más cómodos que los encuentren como sujetos no sujetados ni condenados a la inamovilidad. “Yo buscaba por lo menos un lugar como que pueda habituarme a estar, o sea, a sentirme yo misma ahí, que pueda estar bien. Y yo lo encontré acá” (EC1).

5. Futuros y próximos

Con respecto a las expectativas en relación con el futuro próximo, la mayoría de los estudiantes se proyecta con posibilidades de acceder a un trabajo. En algunos, la perspectiva de continuidad en el estudio se registra como algo del orden de lo novedoso. Esta proyección actúa a modo de hipótesis de acción (Skliar, 2007) como un escenario de lo posible. La experiencia del trayecto incuba nuevos sentidos en la medida que conecta con las ganas, la pasión, la superación y el desarrollo personal que los atrae hacia la continuidad escolar.

6. Sentidos que interpelan la relación pedagógica

El presente estudio nos aporta la vigencia de los sentidos tradicionales otorgados a la continuidad escolar, pero también nos brinda aspectos novedosos respecto a los sentidos que construyen los estudiantes a lo largo del singular recorrido que compone cada trayecto educativo.

El valor adjudicado a la práctica didáctica y la tutoría y apoyo docente; la referencia a la exigencia pedagógica y sus efectos sobre la autopercepción estudiantil; los modos de transmisión del saber y la forma de “aprender haciendo” (que corren el riesgo de seguir

reforzando las históricas disociaciones entre los binomios erróneamente asociados de lo fácil-práctico y lo difícil-teórico); y los impactos especulares de sí mismos como estudiantes al verse cambiados son claves para el advenimiento de la experiencia educativa y estímulo para la continuidad educativa.

Cobra un lugar menor en sus relatos la opinión al respecto de la oferta escolar y la vinculación con sus procesos de aprendizaje y de sus pares, así como las formas de participación que se dan como estudiantes.

Estas omisiones advierten sobre la necesidad de contar con espacios de detención y problematización que alberguen la pregunta y promuevan experiencias que aborden los sentidos educativos. Lugares, tiempos y espacios donde problematizar las diferentes voces ajenas y prácticas responsivas (Bajtín, 1999) que se activan en las relaciones pedagógicas como posibilidad de mirarse en la novedad de cada recorrido, de historizarse para poder comprenderse y proyectarse en nuevos trayectos.

Las ausencias u omisiones de espacios de participación o de gestiones colectivas entre pares (más allá de los FPB-C) denuncian la urgencia de incorporar prácticas que pretendan solucionar esta problematización de los sentidos educativos. En la medida en que no se dé esta detención, cada componente configurante de la relación pedagógica queda invisibilizado como escenario de aprendizaje.

Siguiendo a Contreras y Pérez de Lara (2010), es en el plano de la interrupción de lo cotidiano donde podrá darse lugar al pensamiento en acción terreno fértil donde se pueda ir asomando el brote de la experiencia. Para ello se requiere generar espacios y tiempos de espera, de demora, de escucha y de problematización.

Referencias bibliográficas

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.

ARISTIMUÑO, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, N° 4, pp. 180-197.

BAJTÍN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

BERGER, P. y T. LUCKMANN (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: sujeto, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2007). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

CARDOZO, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1900-2008)*. Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. Montevideo: Presidencia de la República.

CONTRERAS, J. y N. PÉREZ DE LARA (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FERNÁNDEZ, T. y N. BENTANCUR (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 6, N°4, pp. 98-126.

FILARDO, V. (Coord.), CABRERA, M. y S. AGUILAR (2010). *Encuesta nacional de adolescencia y juventud (ENAJ). Segundo informe*. Montevideo: Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (Mides)-Instituto Nacional de la Juventud del Uruguay (INJU).

GAY, A. (2002). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*. Argentina: INET-MCE de la Nación.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEEd) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: resumen ejecutivo*. Montevideo: INEEEd.

LARROSA, J. (2009). Estudios filosóficos. En *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 467-480.

MARTÍNEZ, A. y E. VILLEGAS (1967). *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Escuela de Artes Gráficas-UTU.

SENTIDOS DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR. DESVÍOS ENCONTRADOS ENTRE ...

MARTINIS, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En MARTINIS, P. y P. REDONDO (comps.). *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 13-32.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014). *Anuario estadístico de educación 2013*. Montevideo: MEC.

SKLIAR, C. (2007). *La educación [que es] del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Noveduc.

SKLIAR, C. y J. LARROSA (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

TERIGI, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En FRIGERIO G. y G. DIKER (comps.), *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija, pp. 99-112.

UBAL, M. (coord.), GUILLAMA, L. y A. CANTARELLI (comp.) (2013). *Educación integrada. Aportes a la educación uruguaya. Seminario sobre Alfabetización Maestro Julio Castro*. Montevideo: ANEP, Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay.

VOLÓSHINOV, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (trad. T. Bubnova). Buenos Aires: Godot.