



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad
Cohorte III

Interrupción de trayectorias y continuidad educativa de jóvenes mujeres y
varones del noreste de Montevideo desde una perspectiva de género

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Presenta:

Eliana Bega Rosende

Directora de Tesis: Maia Calvo

Montevideo, 30 de mayo de 2022.

Dedicatoria

A mis sobrinas Irina, Bruna y Amalia.

A mi ahijada Serrana.

Agradecimientos

A los/as adolescentes que estuvieron dispuestos/as a contarme sus historias y compartir sus sentires, quisiera agradecerles muy especialmente.

A los/as trabajadores/as de los Centros Juveniles que hicieron posible que se llevara a cabo el trabajo de campo, así como al resto de las personas entrevistadas.

A Maia, tutora que me acompañó durante este tiempo con paciencia y dedicación.

A mi hermana y a mi madre por acompañarme y sostenerme siempre.

A Javier, mi compañero de vida por apoyarme en cada proyecto que emprendo.

A mis amigas con las que tengo discusiones feministas, con quienes nos fuimos construyendo y formando juntas.

A mis compañeras de trabajo, por los intercambios y debates sobre el campo educativo.

Glosario de términos

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ASSE: Administración de los Servicios de Salud del Estado

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BIS: Beca de Inclusión Socioeducativa

CAIF: Centros de Atención a la Infancia y la Familia

CBT: Ciclo Básico Tecnológico

CEC: Centro Educativo Comunitario

CECAP: Centro Educativo de Capacitación y Producción

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

CODICEN: Consejo Directivo Central

DGES: Dirección General de Educación Secundaria

DGETP: Dirección General de Educación Técnico Profesional

DSIE: Dirección Sectorial de Integración Educativa

ENAJ: Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud

INE: Instituto Nacional de Estadística

INAU: Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INJU: Instituto Nacional de la Juventud

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

MSP: Ministerio de Salud Pública

NNA: Niños, Niñas y Adolescentes

ODM: Objetivos de Desarrollo Mundial

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OPP: Oficina de Planeamiento y Presupuesto

RTE: Referente de Trayectorias Educativas

SIPIAV: Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia

SOCAT: Servicio de Orientación Consulta y Articulación Territorial

SPTE: Sistema de Protección de Trayectorias

SINC: Sistema Nacional Integrado de Cuidados

UCDIE: Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa

UDELAR: Universidad de la República

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

Índice

1.	Introducción	8
1.1.	Problema de investigación	12
1.2.	Justificación	13
1.3.	Objetivos	17
2.	Antecedentes	20
2.1.	Política educativa en la región durante el S.XX y comienzos del S.XXI	20
2.1.1.	Procesos en la política educativa y leyes de educación.....	20
2.1.2.	Desafíos y propuestas inclusivas en la región	23
2.2.	Género y política educativa.....	24
2.2.1.	Planes en la región.....	24
2.2.2.	Abordajes desde el ámbito educativo de la violencia basada en género y generaciones	27
2.2.3.	Cuidados y embarazo adolescente.....	29
2.3.	Políticas y programas de inclusión educativa y social en Uruguay.....	31
2.3.1	Dispositivos educativos focalizados.....	31
2.3.2.	Sistema de Protección de Trayectorias Educativas	34
2.3.3.	El rol de los Centros Juveniles en el acompañamiento de las trayectorias educativas	36
3.	Metodología	39
4.	Marco teórico-conceptual.....	47
4.1.	Género	47
4.1.1.	Género como ordenador social.....	47
4.1.2.	Transversalidad de igualdad de género en las políticas educativas.....	49
4.1.3.	Violencia basada en género y generaciones	51
4.2.	Desigualdad socioeconómica	53
4.2.1	Ciudadanía y acceso a la educación	53
4.2.2	Reproducción	55
4.3	Adolescencias y juventudes	56
4.3.1.	Etapa vital.....	56
4.3.2.	Disciplinamiento	57
4.4.	Trayectorias educativas	58
4.4.1.	Educación inclusiva y trayectorias	58
4.4.2.	Conflictividad en el ámbito educativo.....	61
4.4.3.	Currículum y género.....	62
5.	Análisis.....	64

5.1. Trayectorias educativas	64
5.1.1. Pasaje de ciclo y procesos de aprendizaje	64
5.1.2. Repetición e interrupción de trayectorias	67
5.1.3. Revinculación educativa	74
5.1.4. Continuidad educativa y avance en los ciclos	81
5.1.5. Vinculación en contexto de emergencia sanitaria	84
5.2. Políticas educativas y perspectiva de género	87
5.2.1. Presencia de perspectiva de género	87
5.2.2. El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas Estrategias de protección de las trayectorias educativas	92
5.2.3. Centros Juveniles: otro dispositivo con incidencia en las trayectorias educativas	96
6. Conclusiones y recomendaciones.....	99
7. Bibliografía	111
8. Anexo	118

Resumen

En las últimas décadas, la matrícula de la educación media en Uruguay creció notablemente como consecuencia de la incorporación masiva de sectores de capas bajas y medias que antes se encontraban excluidas. Sin embargo, el acceso no se tradujo en la culminación del ciclo para una gran parte de los/as jóvenes. En ese sentido, se observa que existen factores del propio sistema educativo, así como múltiples condicionamientos asociados al género y a la posición socioeconómica de los/as jóvenes que obstaculizan el tránsito por la educación media. De esta forma, esta tesis de corte cualitativa, fue realizada en el marco de la Maestría de Género y Políticas de Igualdad de Flacso Uruguay y aborda el problema de la interrupción de las trayectorias educativas desde una perspectiva de género. Para ello, fueron realizadas entrevistas a jóvenes mujeres y varones del noreste de Montevideo en contexto de vulnerabilidad socioeconómica que asistían a dos Centros Juveniles, que habiendo vivido interrupciones en sus trayectorias en la educación media, se habían revinculado a un centro de estudios. A su vez, fueron entrevistados referentes educativos de los Centros Juveniles, así como informantes calificados de la órbita del Sistema de Protección de Trayectorias de ANEP. Este trabajo buscó analizar y profundizar en los procesos de interrupción de las trayectorias educativas de los/as jóvenes en función de su género. De ese modo, se puede brindar información sobre la importancia de transversalizar el enfoque de género en todas las políticas educativas, así como ser un insumo para la intervención en el acompañamiento de los/as estudiantes.

Palabras claves: Género, Educación, Interrupciones de la trayectoria educativa, Desigualdad social, Juventud, Adolescencia.

Abstract

In the last decades, enrollment in secondary education in Uruguay has grown considerably due to the massive incorporation of students from lower and middle class sectors that were previously excluded. However, the number of individuals who entered the system did not increase the number of high school graduates. In this way, there are multiple conditions associated to the gender and socioeconomic position, as well as factors of the educational system, that causes high school dropout. This qualitative thesis was carried out within the framework of the *Maestría de Género y Políticas de Igualdad* of *Flacso Uruguay* and addresses the issue of students dropping out of the high school system from a gender perspective. To achieve this objective, interviews were conducted including young women and men from a vulnerable socioeconomic context in the northeast area of Montevideo. The interviewees were returning students who attended two *Centros Juveniles*, had dropped out of school at some point, and eventually resumed their studies. At the same time, interviews were also carried out with educational referents from the *Centros Juveniles* as well as qualified staff from the *Sistema de Protección de Trayectorias* of ANEP sector. The present work seeks to analyze and delve into processes youth undergoes when interrupting their high school studies from a gender perspective. In this way, it will be possible to provide information on the importance of mainstreaming the gender approach in all educational policies and it will also provide input for the intervention in offering a support system to students.

Key words: Gender, Education, High school dropout, Social inequality, Youth, Adolescence.

1. Introducción

Existen fuertes dificultades desde los diferentes espacios institucionales para poder atender las nuevas necesidades de los/as estudiantes que acceden a la educación media en Uruguay. Hay, por tanto, claras evidencias de las tensiones que se encuentran presentes en el campo de la educación ante los cambios socioculturales que interpelan a esa sociedad homogénea que parece existir en el imaginario colectivo. Este escenario es visualizado como una consecuencia de la universalización de la asistencia a la educación media, proceso consolidado en los últimos años a partir de la ampliación a los sectores sociales que antes no accedían.

Tomando a Núñez y Pinkasz (2020, p. 265) se puede decir que “es plausible señalar que el aumento de la cobertura pone en tensión dos aspectos esenciales del nivel secundario desde sus inicios como son su carácter propedéutico y su orientación privilegiada hacia la educación de las elites y sectores medios”. La población destinataria de este currículum entonces, sufrió un cambio significativo y pasó de atender a jóvenes de capas medias y altas que transitaban el ciclo con el objetivo de continuar los estudios superiores, a contar con una población más heterogénea con intereses diversos.

Asimismo, es importante señalar que la matrícula de la educación media en Uruguay está compuesta tanto por estudiantes de la Dirección General de Educación Secundaria como de la Dirección General de Educación Técnico Profesional¹; Secundaria tuvo un aumento notable en la década del 90 y principios de los 2000², mientras que la matrícula en Educación Técnico Profesional comenzó un aumento sostenido desde el año 2000 y esto se acentuó a partir del año 2012 (Croce, 2020). El crecimiento en el número de estudiantes de la educación técnica³ se ha debido también a la incorporación en la oferta educativa de planes como Ciclo Básico Tecnológico y Formación Profesional Básica.

En el mediano plazo, estas mejoras en la asistencia responden, esencialmente, a la inclusión o retención de un mayor porcentaje de jóvenes pertenecientes a los sectores de la población de menores

¹ A partir del 5 de febrero de 2021 según la Resolución N° 22, Acta N° 1 de fecha 2 de febrero de 2021 del CODICEN el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) se convierten en la Direcciones: Dirección General de Educación Primaria (DGEP) Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP). Dicha modificación fue establecida en la Ley N.º19.889 (LUC), Art. 203, promulgada el 9 de julio de 2020.

² Entre 1990 y 2003 hubo un incremento del 56% en la matrícula de Secundaria.

³ Entre 1999 y 2018 la matrícula de la Educación Técnico Profesional creció un 83%.

ingresos, lo que ha supuesto una reducción importante de las desigualdades en términos de escolarización (Croce, 2020, p. 39).

Por otro lado, múltiples estudios indican que tanto la situación socioeconómica como el nivel educativo del hogar condicionan fuertemente las trayectorias educativas de los/as jóvenes en Uruguay (Cardozo, 2016; Filardo, 2010; INJU 2020). Si se analiza la tasa de asistencia por quintil, se observa que los/as jóvenes de los quintiles más bajos han aumentado su participación en la educación media⁴. Si bien estos datos son alentadores, es importante tener en cuenta que la asistencia no garantiza el pasaje de grado y la repetición es uno de los principales riesgos para la continuidad educativa.

En este escenario, se identifican dificultades como las interrupciones en las trayectorias educativas y la transición interciclo. Según Núñez y Pinkasz (2020, p.258-259):

Aún allí donde la oferta llega, amplios grupos de jóvenes tienen grandes dificultades para finalizar sus estudios. La caída de matrícula entre el primer y el segundo ciclo y los porcentajes de estudiantes que no terminan la escuela secundaria es tal vez uno de los rasgos más destacables de los patrones de escolarización comunes a la región.

Se observa también, que a pesar de la ampliación de la matrícula de la educación media en Uruguay, los resultados siguen siendo muy inferiores en términos de culminación de ciclos si se los compara con el resto de la región. De esta forma, la problemática educativa de nuestro país entonces, se vincula fuertemente a las experiencias de interrupciones de las trayectorias educativas para los sectores más vulnerables y afecta de forma diferencial en función del género de los/as jóvenes.

El proceso de expansión de la matrícula no implicó necesariamente la reducción de brechas de desigualdad sino que la misma adquirió otras dinámicas. Este incremento de la cobertura ocurrió no exento de tensiones entre las tradiciones del nivel y las nuevas demandas que se cristalizan en cada sociedad. Así con las clásicas desigualdades de clase, género y etnia se solapan desigualdades territoriales, tanto en lo referido al acceso como al tipo de trayectoria educativa. Estas características obligan a pensar en las desigualdades considerando las interrelaciones

⁴ Según datos del DICE-CODICEN en base a datos de la ECH del INE, si se compara los datos de 2006 y de 2018, se observa un aumento sustantivo en el quintil uno: el nivel de asistencia a la educación a los 15 aumentó de 71% a 90%, a los 16 de 62% a 79% y a los 17 años de 48% a 68%.

entre las distintas dimensiones reconociendo tanto la multiplicidad de identidades como de posibilidades de exclusión (Núñez y Pinkasz, 2020, p.265).

Al analizar el porcentaje de asistencia de adolescentes de 15 a 17 años, se evidencia que más mujeres que varones asisten a la educación media⁵ (ANEP, 2020). A su vez, la promoción en ciclo básico de Secundaria es mayor para las mujeres para el año 2017 (78,3% frente a 72,1%). Lo mismo se observa en Educación Técnica Profesional para la educación media básica, ya que las mujeres aprueban un 61,9%, frente a 55,4% de los varones (Croce, 2020).

Tal como muestran los indicadores, las jóvenes son quienes presentan mayor permanencia en el sistema educativo y tienen mayores posibilidades de avanzar en el ciclo en comparación con sus pares varones. Sin embargo, esto no se traduce en una mejora en la situación en el mercado laboral en términos globales. En este contexto, desde el enfoque interseccional se observa que quienes se ven mayormente afectadas son las mujeres que no han culminado la educación media, ya que experimentan los menores niveles de ocupación, niveles superiores de desempleo e inactividad, además de ser quienes se ocupan de las tareas domésticas y de cuidados en mayor medida (Batthyany y Genta, 2016; Filardo, 2010). Esta situación es visualizada por las percepciones de las jóvenes: según la Encuesta Nacional de Adolescencias y Juventudes realizada a personas de 12 a 35 años en 2018, las mujeres consideran que se encuentran en desventaja en comparación con sus pares varones, accediendo a empleos inferiores⁶ (INJU, 2020).

Además, según lo expresado por los/as jóvenes de 12 a 35 años en el marco de la ENAJ, el 47,7% de las mujeres señala realizar tareas de cuidados mientras que los varones lo hacen en un 30%. En este sentido, cuando se analiza la cantidad de horas que dedican varones y mujeres se observan brechas en función de la población que requiere cuidados: la brecha es menor a 5% en el cuidado de personas de 13 a 64 años y adultos mayores, pero crece sustantivamente con relación a los cuidados de niños/as de 0 a 3 años (brecha de 79,8%) y de niños/as de 4 a 12 años (brecha de 74,1%).

5 Para el año 2019, la brecha mayor se observa en la edad de 17 años con una asistencia de 80,5% y 86,2, varones y mujeres respectivamente.

⁶ Según la ENAJ de 2018 los/as jóvenes de 12 a 35 años, frente a la afirmación “a las mujeres les dan empleos inferiores que a los hombres” un 68,8% de las mujeres declaran estar de acuerdo frente a un 50,4% de los varones. A la vez, no se presentan diferencias sustantivas cuando se analizan los quintiles de ingreso de los hogares.

Lo señalado también se vincula con las percepciones con respecto a los roles de género. Un dato interesante es el porcentaje de jóvenes de 12 a 35 años que acuerdan con la afirmación “Criar a los hijos debe ser tarea primordial de las mujeres” según quintil de ingresos: mientras que el quintil uno acuerda con esta afirmación en 29,5%, este porcentaje va decreciendo y en el quintil cinco lo hace solo un 4,3% de los/as jóvenes consultados/as (INJU, 2020).

Asimismo, frente a la existencia de ciertas expectativas respecto a que varones y mujeres tengan roles diferenciados basados en estereotipos de género, tanto las interrupciones de las trayectorias educativas de los/as jóvenes, como la posibilidad de revincularse al sistema educativo estará condicionada también por ello.

La evidencia indica que frente al hecho de que las principales barreras de acceso al sistema educativo han sido superadas por las mujeres (...) ahora hay que profundizar las políticas y programas que rompan aquellos mecanismos que perpetúan las formas de socialización tradicional, conducentes a una formación basada en estereotipos de género, que obstaculiza una educación más igualitaria de hombres y mujeres y que reproduce la discriminación y la desigualdad, afectando las oportunidades de bienestar futuro y superación de la pobreza de unas y otros (Rico y Trucco, 2014, p.71).

Es preciso mencionar también, que con el proceso de ingreso de modo masivo de las mujeres al mundo del empleo, se vislumbra la existencia de la llamada doble jornada laboral (dentro y fuera del hogar) y de otras desigualdades que también afectan las posibilidades que tienen las estudiantes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. En los sectores de mayores ingresos las familias recurren a la tercerización del cuidado de niños y niñas a través del mercado. A su vez, las mujeres de esos sectores han retrasado la maternidad y su tasa de natalidad ha bajado. En los sectores socioeconómicos más vulnerables, la maternidad, así como otros hitos de la transición a la vida adulta, ocurre antes y la tasa de natalidad es mayor (Filgueira, 2007).

Estas mujeres se encuentran frente a múltiples tensiones. En muchas oportunidades no se incorporan al mercado laboral, teniendo en cuenta también que sus ingresos no permiten tercerizar las tareas de cuidado. En ese sentido, se observa que se desarrollan múltiples formas de apoyo intergeneracional para poder realizar los cuidados requeridos por niños y niñas (Filgueira, 2007). No solo cuidan abuelas y otras figuras adultas de la

familia, sino que esa responsabilidad muchas veces recae sobre hermanas mayores y otras adolescentes de la familia. Como consecuencia, ellas deben relegar sus propias actividades en función de las necesidades familiares de cuidado.

En particular, durante el año 2020, la emergencia sanitaria producida por el COVID-19 provocó la suspensión de clases presenciales y actividades recreativas, deportivas y lúdicas en un primer momento, y la intermitencia en la asistencia a estos espacios en el correr del año; esta situación ocasionó que muchas adolescentes tuvieran una mayor carga de trabajo a la interna de los hogares asumiendo en muchas oportunidades la responsabilidad del cuidado de niños/as de la familia. Como será desarrollado en el capítulo de Análisis, esto dificulta en muchos casos la posibilidad de asistir a los centros educativos, debiendo adecuar sus propios horarios a las actividades del resto de los miembros del hogar.

1.1. Problema de investigación

El problema de investigación que interesa abordar refiere a la interrupción de trayectorias educativas en centros de educación media de los/as jóvenes de 14 a 18 años en función de su género en el noreste de Montevideo. Con esta investigación se pretende analizar las causas de la desvinculación de la educación media y las motivaciones que les impulsan a revincularse, visibilizando la importancia de acentuar la perspectiva de género en las políticas educativas. Además, se procura analizar las implicancias que tienen en las trayectorias educativas las responsabilidades familiares y laborales que los/as adolescentes asumen. En ese sentido, es importante decir que el estudio se llevó a cabo en contexto de emergencia sanitaria causada por el virus COVID-19 cuyas repercusiones en lo económico y laboral afectaron la organización de muchas familias, por lo cual, es necesario observar cómo impactó esta situación a la continuidad educativa de los/as jóvenes que ya habían experimentado interrupciones en sus trayectorias antes del año 2020⁷.

Para ello, en este estudio se consideran desde una perspectiva de género los procesos educativos de jóvenes del noreste de Montevideo que hubieran experimentado interrupciones en las trayectorias educativas en la educación media y que luego se

⁷ Como se profundizará en el apartado Metodología, las entrevistas a los/as adolescentes se realizaron durante el segundo semestre de 2020, por lo que todos ellos/as habían visto interrumpida su trayectoria en el 2019 o en años anteriores.

hubieran revinculado a un centro de estudios. Asimismo, no necesariamente todos/as los/as entrevistados/as debían estar estudiando durante el año lectivo 2020, sino que debían haber vivenciado procesos de desvinculación y revinculación en algún momento de su trayectoria. Para acceder a sus voces y experiencias, se realizaron entrevistas en Centros Juveniles de dicha zona durante el segundo semestre de 2020. Los Centros Juveniles son centros educativos que funcionan en la órbita de INAU, que trabajan con población en situación de vulnerabilidad y realizan un seguimiento personalizado del proceso de cada uno/a de los/as jóvenes. Además, tienen entre sus objetivos trabajar para favorecer la permanencia y la asistencia, por lo que en muchas oportunidades se convierten en un agente clave en el proceso de revinculación de aquellos/as adolescentes que han visto interrumpida su trayectoria en centros educativos de ANEP.

Interesó conocer cómo han sido las vivencias de los/as jóvenes en función de su género en sus pasajes por sistema educativo, y cuáles consideran que son sus necesidades y prioridades vinculadas también a las responsabilidades y acontecimientos que marcan la transición a la adultez desde una perspectiva de género. A su vez, se pretende acceder a los discursos de los/as referentes educativos de los Centros Juveniles sobre los procesos educativos y las necesidades de los/as jóvenes, así como el discurso institucional desde centros de ANEP y funcionarios/as del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.

1.2. Justificación

Uno de los aspectos más preocupantes se refiere a la desigualdad social y a la falta de garantías para los sectores socioeconómicos más vulnerables en términos, ya no de acceso a la educación media, sino en cuanto a la permanencia, a la calidad de los aprendizajes y a la continuidad educativa. A su vez, como ya se ha mencionado, si bien las mujeres presentan mejores resultados que los varones en términos de permanencia y culminación de ciclos, esto no se traduce en el acceso a los beneficios que en teoría la educación promete. Filardo (2010) observa que se penaliza mayormente a las mujeres que tienen trayectorias educativas interrumpidas y que no han logrado acceder o culminar la educación media, ya que presentan menor nivel de ocupación y mayor nivel de desempleo e inactividad que los varones que tienen el mismo nivel educativo⁸.

⁸ Según el análisis de datos de la ENAJ 2008.

Asimismo, al analizar las trayectorias⁹ en la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) de 2008, más de la mitad de los/as jóvenes de 20 a 29 años de edad han tenido una *trayectoria educativa trunca media* (52%). Del total de varones, un 57% presentan este tipo de trayectoria mientras que el porcentaje de mujeres desciende a un 47%. La *trayectoria educativa trunca media*, además, se presenta con mayor frecuencia en los hogares con clima educativo medio y bajo en comparación con el clima educativo alto y también en los hogares del tercil per cápita bajo y medio en comparación con el tercil alto. A su vez, con respecto a la *trayectoria esperada*, las mujeres se encuentran en una situación más favorable, ya que el 24% tuvo una *trayectoria esperada*, 9% más que sus pares varones (15%) (Filardo, 2010).

En ese sentido, la ENAJ de 2018 (INJU, 2020) revela que el nivel socioeconómico continúa teniendo un peso determinante a la hora de definir el nivel educativo de las personas en nuestro país. En el año 2018, el 43,6% de jóvenes de 18 y más años finalizaron la educación secundaria. Si observamos ese dato para el primer quintil de ingresos la cifra desciende al 14,3%, mientras que en el quintil más alto culmina el 80,7%. A su vez, el 49,2% de las mujeres y el 37,9% de los varones finalizan la educación secundaria, por lo cual las mujeres continúan alcanzando mejores resultados.

Por otro lado, en cuanto a la situación educativa de adolescentes de 15 a 17 años en el año 2018 se observa una mejora con respecto al análisis realizado para el 2006, pero aún falta mucho para alcanzar niveles satisfactorios, también teniendo en cuenta la desigualdad que muestran estas cifras. En el año 2018, solo el 50% de los adolescentes de 15 a 17 años asiste en *edad oportuna*, el 35% *asiste con rezago* y el 15% *no asiste*. Si se analiza la situación educativa según el nivel de ingreso para ese tramo de edad, en el nivel bajo se visualiza que más de uno de cada cuatro adolescentes *no asiste* (28%) y casi la mitad de ellos *asiste con rezago* (45%). Si comparamos la asistencia en *edad oportuna* entre niveles socioeconómicos, se observa que uno de cada cuatro estudiantes de nivel bajo se encuentra en *edad oportuna*, mientras que esta cifra se duplica para el nivel medio (casi dos de cada cuatro estudiantes), y el nivel socioeconómico alto

⁹ La tipología de Filardo (2010) se realizó en función del nivel educativo alcanzado y del tiempo para lograrlo: 1) *trayectoria esperada*, que responde a la culminación de la enseñanza media (EM) obligatoria en los años previstos teóricamente; 2) *trayectoria esperada lenta*, refiere a quienes culminaron la EM pero con rezago; 3) *trayectoria trunca temprana*, representa a quienes nunca comenzaron sus estudios en EM una vez culminada la educación primaria; 4) *trayectoria trunca media*, responde a quienes iniciaron la EM pero no culminaron el ciclo y 5) *trayectoria inconclusa*, representa a jóvenes de 20 a 29 años que aún se encuentran cursando la EM.

presenta mejores resultados: tres de cada cuatro adolescentes asisten en *edad oportuna* (INEED, 2019).

Con respecto al rezago, PISA 2018 observa que, al analizar la situación de quienes todavía se encuentran vinculados al sistema educativo, el 36% del estudiantado presenta rezago por la experiencia de repetición. En este sentido, en relación al *ranking* de los países que tienen mayor porcentaje de experiencias de repetición Uruguay se encuentra en el cuarto lugar de los 79 que participaron en PISA 2018 (ANEP, 2019).

Se puede afirmar, entonces, que la repetición condiciona las trayectorias educativas de los/as jóvenes uruguayos/as y que también afecta en mayor proporción a quienes provienen de los hogares más pobres. Cardozo (2016) asegura que los/as estudiantes que no logran avanzar en el ciclo educativo en la edad prevista son penalizados/as duramente. Además, la población que ha tenido experiencia de repetición es más probable que registre interrupciones en sus trayectorias o no culminen los ciclos educativos. De igual forma, si bien la interrupción de las trayectorias condiciona fuertemente la culminación de la educación media, avanzar en la *edad esperada* no garantiza el éxito en tal sentido.

Por otro lado, según datos del 2017 la repetición en los primeros años en la órbita de Secundaria afecta a uno de cada cuatro estudiantes (Croce, 2020).

La promoción aparece estrechamente ligada a la trayectoria escolar anterior. Entre los estudiantes de secundaria que ingresan al ciclo básico con un año de extraedad, mayoritariamente como resultado de experiencias de repetición en primaria, la promoción es de 61,4%, en comparación con el 89,7% [para el año 2017] de los alumnos que comienzan el ciclo a la edad esperada (en tanto, sólo uno de cada tres alumnos con dos o más años de extraedad para el grado logran promover sus cursos (p.40).

Un dato muy interesante refiere a que casi tres de cada cuatro jóvenes que ha visto interrumpida su trayectoria declara que piensa retomar sus estudios en el futuro (INJU, 2020). Garantizar el ejercicio del derecho a la educación debe ser una prioridad. Para que la proyección realizada por los/as jóvenes tenga viabilidad, deben asignarse recursos económicos y tomarse más y mejores decisiones en materia de política educativa que garantice el ejercicio de derecho a la educación, a partir del desarrollo de

estrategias que atiendan los múltiples condicionamientos (socioeconómicos, empleo, tareas de cuidados, de salud) y con una mirada en las trayectorias educativas reales de todas las personas.

Por otro lado, en función de los datos de la ENAJ 2008, Monteiro concluye que son los varones quienes tienen mayor rezago escolar en la primaria y que tienen mayor probabilidad de repetición en la educación media. “Los datos muestran que existe un proceso diferencial en la repetición educativa en adelante favorable a las niñas que repiten menos que los varones” (Monteiro, 2010, s/d). A su vez, son los varones de los quintiles más bajos quienes presentan mayor índice de repetición, mientras que las mujeres de los quintiles más altos tienen menor índice de repetición.

Además, algunos estudios expresan que las mujeres son más aplicadas y constantes con su proceso de aprendizaje aunque no siempre es valorado por los cuerpos docentes (Marrero y Mallada, 2009; Marrero, 2008). Esto queda también en evidencia al consultarles a adolescentes de 12 a 15 años en el marco de la ENAJ en 2018 acerca de la asistencias a clases de apoyo en la educación media donde las mujeres declaran en mayor medida que sus pares varones haberlo hecho (57, 8% frente a 42,3%, respectivamente) (INJU, 2020).

Asimismo, es importante comprender también los sentidos que se le da a la educación y qué implica ésta a nivel familiar y comunitario. En el informe realizado por el INEED (2015) se observa que desde las familias el discurso es contradictorio, ya que se mezclan el temor y el deseo de la repetición de las trayectorias educativas trunca parentales por diversos motivos. A su vez, las subjetividades de los/as jóvenes se ven atravesadas por el posicionamiento familiar pero también por otros sentidos que responden al contexto y su grupo de pares.

En definitiva, si bien es importante observar que los datos muestran que las mujeres obtienen mejores resultados que sus pares varones y que existen múltiples diferencias en función del género impactando tanto en la escolarización, como en aspectos vinculados a la vida adulta, lo que interesa en este estudio fundamentalmente es analizar las trayectorias de aquellos/as adolescentes que han experimentado interrupciones en la educación media, viendo vulnerado su derecho a la educación, y considerando de manera específica sus vivencias particulares en función de su género.

1.3. Objetivos

Objetivo general:

Analizar las causas de interrupción de las trayectorias educativas desde la perspectiva de los actores, así como las motivaciones para la revinculación en la educación media de los/as jóvenes en función de su género, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica durante el segundo semestre de 2020 y primer semestre de 2021 en el noreste de Montevideo.

Objetivos específicos:

- 1- Analizar las formas en que los/as jóvenes atribuyen significado a sus procesos de desvinculación o interrupción de su trayectoria educativa y los procesos de revinculación del sistema educativo en función del género de cada joven.
- 2- Analizar los discursos institucionales desde la ANEP y los Centros Juveniles sobre la desvinculación y revinculación educativa desde una perspectiva de género.
- 3- Realizar recomendaciones para el diseño de políticas educativas de inclusión y para la transversalización de la perspectiva de género.

A continuación, se hace mención de los contenidos que serán abordados a lo largo de este trabajo. En el capítulo de Antecedentes se presenta el estado de situación de la política educativa en Uruguay y la región, y se analiza de qué forma se encuentra presente la perspectiva de género. En el entendido de que las situaciones de violencia constituyen uno de los factores que afectan la continuidad educativa, también se exponen los abordajes desde el ámbito educativo y líneas de acción vinculadas a la violencia basada en género y generaciones. También se presentan las acciones desarrolladas interinstitucionalmente en la prevención del embarazo adolescente y las diferentes normativas de ANEP en situaciones de embarazo, maternidad y paternidad. Asimismo, se presentan las acciones que atienden a la primera infancia a partir de la creación del SNIC, con el fin de promover la continuidad educativa de estudiantes que tienen niños/as a su cargo.

En ese capítulo también se analizan las políticas educativas orientadas a la protección de las trayectorias y se exponen algunos programas educativos en la órbita de ANEP que han intentado ofrecer alternativas de cursado a adolescentes que han visto interrumpidas

sus trayectorias. A su vez, se describe cómo ha sido el proceso desde la creación de los Centros Juveniles.

El capítulo Metodología, se enfoca en las decisiones tomadas para abordar la problemática a estudiar. Se propone una estrategia cualitativa para el estudio de la interrupción de las trayectorias en la educación media de adolescentes que asisten a Centros Juveniles desde una perspectiva de género, y también, de los procesos en la revinculación en diferentes propuestas educativas en la órbita de ANEP. El trabajo de campo se realizó en dos Centros Juveniles del noreste de Montevideo, entrevistando a adolescentes mujeres y varones y a algunos/as de sus referentes educativos. A su vez, se entrevistó a informantes calificados/as del Sistema de Protección de Trayectorias a nivel central, de la UCDIE de la zona y de referentes del liceo y de la UTU a los que asisten o han asistido muchos/as los/as estudiantes entrevistados/as.

A continuación, se presenta el capítulo Marco teórico-conceptual, que se divide en cuatro grandes secciones. La primera sección abarca el concepto de género en la que se expone teóricamente al mismo como ordenador social, se especifican las implicancias de la transversalización de la igualdad de género y se abordan aspectos referidos a la violencia basada en género y generaciones. La segunda sección aborda la desigualdad socioeconómica a través de la conceptualización de ciudadanía y acceso a la educación, así como en relación a la reproducción social, mientras la tercera se centra en las adolescencias y juventudes. La cuarta sección analiza la noción de trayectorias educativas con una mirada desde la educación inclusiva y con perspectiva de género a través de los conceptos inclusión educativa y trayectoria, la conflictividad en el ámbito educativo y currículum y género.

Por otro lado, el capítulo Análisis presenta los principales hallazgos que se desprenden de las entrevistas a jóvenes y referentes desde noviembre de 2020 hasta abril de 2021, en base a sus experiencias y vivencias los espacios educativos. El capítulo se divide en dos grandes secciones, y a su vez, estas se dividen en subsecciones. La primera sección aborda diferentes aspectos claves en las trayectorias educativas desde una perspectiva de género como pasaje y avance de los ciclos, interrupciones de las trayectorias y repetición, revinculación educativa y vinculación en contexto de emergencia sanitaria. La segunda sección analiza las políticas educativas y su impacto en las trayectorias de los/as jóvenes desde una perspectiva de género, haciendo foco en las políticas de protección de trayectorias.

Por último, en el capítulo Conclusiones y recomendaciones se presenta una síntesis de la investigación y se resumen los principales hallazgos. Además, se exponen algunas recomendaciones sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género, en tanto en el diseño de las políticas educativas así como en las diferentes prácticas en los centros educativos.

2. Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes de la política educativa, considerando la incorporación del género como aspecto relevante para las mismas, y los principales debates en torno a la problemática de la interrupción de las trayectorias educativas de los/as adolescentes desde una perspectiva de género. Asimismo, se abordan las acciones sobre la violencia basada en género y generaciones y se exponen las diferentes estrategias de cuidados en la primera infancia para que estudiantes que tienen niños/as a cargo puedan asistir a los centros, así como la estrategia de prevención del embarazo adolescente. Por último, se realiza un análisis de los Centros Juveniles desde que fueron creados.

2.1. Política educativa en la región durante el S.XX y comienzos del S.XXI

2.1.1. Procesos en la política educativa y leyes de educación

Desde la segunda mitad del siglo veinte, la educación secundaria en la región se expande a partir de la universalización de la educación primaria, no solo por la demanda creciente de sectores sociales que se encontraban excluidos, sino también por exigencias del mercado y la necesidad de encontrar nuevos espacios de contención para la juventud. De modo que, desde los años sesenta, influenciado por el paradigma económico, en América Latina se desarrolló un modelo educativo desde el enfoque del capital humano, que implicaba poder formar la mano de obra requerida para el desarrollo productivo. Esta perspectiva desarrollista perpetuó la desigualdad social (Tedesco, 2012; Tiramonti, 2011).

A partir de la década del noventa y dando continuidad a un proceso iniciado en la década anterior en base a los conceptos de gestión, calidad y competitividad, tanto los organismos internacionales como los nacionales, promovieron la idea de que la educación era por definición una de las principales herramientas para la lucha contra la pobreza. En teoría, las mejoras en la educación se traducirían en beneficios económicos, sociales y culturales, impactando en los ingresos y productividad, la cohesión social y aspectos vinculados a la salud y la organización familiar. El Banco Mundial fue uno de los principales promotores de ese discurso con una influencia notable en América Latina en torno a las definiciones sobre la agenda de política educativa, con diferentes impactos en las regiones en función de su posicionamiento en el sistema global. No se

pretendió una reforma estructural, sino que se trataba de implementar estrategias para que los sectores pobres participaran del proceso de desarrollo (Tarabini y Bonal, 2011).

Es difícil comprender los cambios en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos tanto del norte como del sur sin aludir de algún modo a los efectos generados por la globalización (...) [la misma] explica el creciente papel jugado por los organismos internacionales y regionales en la definición de las prioridades educativas e incluso en la regulación, la financiación y la provisión de la educación (Tarabini y Bonal, 2011, p.252).

En este contexto, se llevaron a cabo políticas compensatorias y focalizadas hacia estos sectores, mediante transferencias económicas y de políticas dirigidas al sistema educativo a través de innovaciones pedagógicas y de inversión en infraestructura. Estas fueron desarrolladas a nivel nacional a partir no solo de recomendaciones de los organismos internacionales, sino también por financiación directa a ciertas políticas.

Además, el derecho a la educación se instaló en las agendas internacionales y nacionales: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) y Objetivos de Desarrollo Sustentable (2015-2030). Mientras los ODM impulsaron que los gobiernos se comprometieran con la universalización de la educación primaria, y al menos formalmente, con el logro de la equidad de género, los ODS ampliaron la necesidad de universalizar la educación secundaria y de garantizar la calidad de la educación (Bonder, 2021). En ese sentido, los ODS exponen en relación a la educación: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). Los ODS también se plantearon superar la desigualdad de género: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (Naciones Unidas, 2018, p. 31).

Según Poggi (2014), estas acciones internacionales tuvieron impacto en pos de ampliar y garantizar el derecho a la educación en América Latina. En ese sentido, la autora reconoció la existencia de dos olas significativas en cuanto al avance de la educación de los/as jóvenes de la región. La primera se ubica a partir de la incorporación de la obligatoriedad de nueve o diez años de escolaridad en la década del noventa en casi todos los países. La segunda ola comienza en la primera década del siglo veintiuno y se vincula a la normativa de extensión de la escolarización, haciendo también obligatoria

la educación media superior en muchos de los países de América Latina. Estos países son, según Bonder (2021), Argentina, el Brasil, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En este sentido, si bien Bentancur (2013) plantea que se aprobaron nuevas leyes educativas en casi todos los países, cree necesario poder analizar en qué medida estas normativas introdujeron ideas reformistas. En el caso de los países del Cono Sur las leyes fueron aprobadas entre el 2006 y el 2009: en Argentina la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, en Uruguay la Ley de Educación N° 18.437 en el 2008 y en Chile la Ley General de Educación N° 20.370 en el 2009.

En esta segunda ola y a partir de las nuevas leyes de educación, según Saforcada y Vassiliades (2011), hubo un proceso de búsqueda que condujo hacia cambios profundos en la educación en la región, estableciendo ciertas rupturas con el modelo que se había asentado durante la década del noventa, que estaban vinculadas a políticas educativas de corte neoliberal y centradas en muchos casos en la primacía del mercado, en la desregulación y políticas focalizadas. En contraposición, a partir de las nuevas leyes se pondera el rol del Estado como conductor de las políticas, se hace énfasis en la inclusión, en la igualdad y en la universalización de la educación.

De igual modo, más allá de que este período se encuentra signado en gran parte por rupturas, existen ciertas continuidades, también en materia discursiva. Se deja en evidencia la disputa de sentidos en conceptos como libertad, derecho a la educación, y rol del Estado.

Ello también nos advierte respecto del peso que aún tiene el neoliberalismo en el modo en que se construyen los discursos políticos-pedagógicos y en los límites que todavía traza respecto de lo que es posible de ser dicho y pensado en torno a la educación. Dar cuenta de esos límites y de la vigencia de algunas premisas neoliberales constituye, entonces, una tarea central para el análisis político-educativo y se torna un paso fundamental en el propósito de continuar abriendo horizontes más democráticos e igualitarios para la educación en y desde el Sur (Saforcada y Vassiliades, 2011, p.302).

En esta línea, según Pulido Chaves (2010) a través de lo que llama modelo de concertación, en la región se identifica un grupo de países –del cual Uruguay es parte–,

que ha implementado rupturas con el modelo de políticas educativas neoliberales a través de la incorporación de un enfoque de derechos. Aunque si bien se ha avanzado mucho, “la tendencia mercantilista propiciada por el neoliberalismo está lejos de desaparecer y que, por el contrario, se fortalece y sofisticada como estrategia global” (p. 4). Para el caso uruguayo, se puede decir que desde el año 2005 con el triunfo de la izquierda en Uruguay, se intentó buscar un nuevo rumbo a la reforma impulsada por Germán Rama a partir de la década del noventa. Sin embargo, el desafío mayor de la “era progresista” estuvo signado por las dificultades que permanecían en el sistema educativo en términos de exclusión social, a pesar de la obligatoriedad de la culminación de la educación media.

Se puede afirmar, por un lado, que uno de los mayores logros de la Ley de Educación N° 18.437 del año 2008 en Uruguay fue consagrar a la educación como un derecho, haciendo hincapié en diferentes postulados vinculados a la necesidad de incorporar acciones desde una perspectiva de educación inclusiva. Además, se introdujo la obligatoriedad ya no solo de la educación media básica, sino también de la educación media superior, ampliando la educación obligatoria a 14 años (Filardo y Mancebo, 2013). Por otro, se observa que a pesar de la ampliación de la matrícula de la educación secundaria los resultados en términos de culminación de ciclos siguen siendo inferiores en comparación con la región.

2.1.2. Desafíos y propuestas inclusivas en la región

Desde un paradigma inclusivo, para garantizar la permanencia en el sistema es preciso desarrollar modelos educativos que hagan de la escuela un lugar atractivo para los/as jóvenes, como ya se ha mencionado. También que se involucre a las familias y a la comunidad toda en el proceso educativo y que incluya una perspectiva de género.

Gentili (2010) considera necesario refundar el sistema educativo, sobre la base de igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones en el proceso de escolarización para que los sectores más pobres puedan acceder también a una educación de calidad. Para ello, las escuelas deben contar con más recursos económicos y mejores recursos pedagógicos. Para el caso uruguayo, por ejemplo, Mancebo y Filardo (2013) entienden que para mejorar la culminación de la educación media en Uruguay es necesario que se invierta una mayor cantidad de recursos, porque más allá de haber aumentado el gasto

en educación en los últimos tiempos, Uruguay es uno de los países de la región con menor gasto por estudiante.

Según Poggi (2014), más allá de los logros significativos de las últimas décadas es preciso repensar en contexto cuáles son las estrategias para que la educación se vuelva más inclusiva y, en ese sentido, existen deudas del pasado y retos del futuro. La desigualdad es el mayor problema de la región y, si bien el sistema educativo no puede claramente ser el único responsable de modificar tales estructuras sociales, promover la igualdad en la educación y asegurar la calidad de los aprendizajes permitiría el ejercicio efectivo de la ciudadanía vinculado también a otros derechos, por ejemplo, civiles, políticos y económicos.

Algunos planteos son más críticos y establecen la necesidad de repensar cuál es efectivamente la problemática de la educación en un nuevo contexto donde no solo la democratización educativa parece una meta necesaria, sino que es imprescindible construir una sociedad más justa e igualitaria. Pulido Chaves (2010) expresa que el postulado “educación para toda la vida” debe trascender el sentido formal y para ello es preciso que se desarrollen acciones que garanticen el derecho a la educación a través de políticas públicas intersectoriales que intenten socavar la desigualdad y que asocien los logros educativos a la superación de la pobreza y la exclusión.

En tal sentido, en los países de la región se han desarrollado dispositivos diversos que intentan fortalecer la permanencia en el sistema educativo en base a becas escolares, programas que atienden a la transición entre los ciclos educativos y propuestas educativas que acompañan trayectorias personalizadas. Sin embargo, “a pesar de la flexibilización de algunos componentes de la organización escolar, estas experiencias no han modificado sustancialmente los formatos escolares” (Tiramonti, 2011, p.870).

2.2. Género y política educativa

2.2.1. Planes en la región

Muchas veces se observa que la cuestión de género en la educación en América Latina no es un asunto prioritario. De todos modos, aunque todavía no tiene presencia suficiente en la agenda, el interés en esta temática ha aumentado con efectos en la opinión pública y en la academia. Según Bonder (2021), esto ha sido también producto de la expansión del movimiento feminista, de la creación de normativas y nuevas

institucionalidades que promueven la igualdad de género, con fuerte intervención de la sociedad civil y a partir del surgimiento también de organismos estatales como consejos, secretarías o ministerios de Género en los diferentes países. A nivel internacional, hubo diferentes acuerdos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en 1979 (CEDAW) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995, procurando impulsar acciones de los gobiernos en pos de garantizar y promover los derechos de las mujeres y niñas.

La necesidad de alcanzar la igualdad de género ha ganado visibilidad, ya que se vincula también con los debates y acuerdos en torno a los modelos de desarrollo, y en ese sentido, la educación juega un papel importante. En los últimos años, los países de América Latina han incorporado en los Planes Nacionales de Educación y los Planes Igualdad de Género, la igualdad de género en la educación, siguiendo también los acuerdos internacionales y a partir de diagnósticos de la realidad de cada país. La presencia de esta problemática, que se encuentra en mayor o menor medida en los diferentes planes de los países de la región, es un avance aunque no significa que luego exista una real traducción en materia de creación de políticas y transversalización de perspectiva de género en el ámbito educativo.

Además, se centra sobre todo en la igualdad de oportunidades en “acceder, permanecer y concluir la escuela secundaria, pero son escasas las menciones a las relaciones desiguales entre ambos géneros y al amplio conjunto de factores que pueden limitar el desarrollo satisfactorio de sus trayectorias educativas” (Bonder, 2021, p.84). Solo en dos países, México y Bolivia, en los Planes de Educación la cuestión de género ocupa un lugar preponderante.

No abordar desde otras perspectivas el problema obstaculiza el cambio, manteniendo estereotipos de género y prácticas discriminatorias arraigadas en las instituciones y en las personas que forman parte de las comunidades educativas, promoviendo “la reproducción de conocimientos basados en paradigmas androcéntricos y sexistas, en la homogeneización de las capacidades y experiencias de los sujetos y en el disvalor de intereses, habilidades y vivencias que no se ajustan a la norma escolar (Bonder, 2021, 85).

A su vez, Bonder (2021) observa que los planes hacen mención a los condicionantes de las trayectorias educativas en dos sentidos: para las adolescentes a las tareas de cuidado que asumen y para los varones la inserción temprana en el mundo de trabajo. Por otro

lado, no se abordan otras situaciones desde la conformación de las masculinidades puedan afectar las experiencias educativas. Es por ello que considera lo siguiente:

Sería pertinente indagar si hay diferencias en la percepción y la valoración de la educación secundaria por parte de cada género y si este factor podría explicar, entre otros, la deserción de los varones (...) Otra posible explicación podría ser la vigencia de estereotipos como el de “la alumna aplicada o estudiosa” y “el alumno rebelde” (p.104-105).

Tanto los planes educativos como los de igualdad de género se centran en el acceso y permanencia, pero no sobre las experiencias de los/as jóvenes en la educación secundaria, en donde tal como expresa: “pocas veces se pone el acento en factores endógenos de las instituciones y las culturas escolares que podrían condicionar en alguna medida las trayectorias educativas de mujeres y varones” (Bonder, 2021, p.89).

Asimismo, en algunos Planes de Educación también se encuentra presente la necesidad del respeto a la diversidad sexual en el ámbito educativo. Sin embargo, sucede que esto no se traduce en acciones que protejan las trayectorias de la comunidad LGBTIQ+. Es por ello, que se identifica que es imperioso un cambio de modelo, ya que el actual conserva contenidos y prácticas patriarcales, sexistas y etnocéntricas (Bonder, 2021).

Es importante decir, que en el caso de Uruguay en el Plan Nacional de Diversidad Sexual sí se aborda el tema educativo, y en los objetivos del Plan estratégico 2018-2020 se introducen entre otras propuestas, múltiples espacios de formación para docentes y personal de los diferentes niveles educativo, con la intención de erradicar la violencia y garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación (Consejo Nacional de Diversidad Sexual, 2018).

Además, en Uruguay funcionó desde el 2008 hasta el 2017 el Programa de Educación Sexual en la órbita de la ANEP, a raíz de la propuesta de la Comisión de Educación Sexual de dicho organismo, que funcionaba desde el 2006. Este Programa establecía los lineamientos generales de educación sexual de los subsistemas (Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación en Educación). A pesar de algunos ajustes que se consideraron necesarios realizar para su mejora en la evaluación realizada por la ANEP (2017), como ampliar la oferta de formación, necesidad de mayor articulación del equipo docente en la educación media y consolidación de las figuras referentes, se observaron avances en torno a la transversalización de la educación sexual y se

consideró que lograba cumplir con el objetivo de atención al estudiantado de educación media. A partir del 2017, es el Área de Género y Sexualidad de la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP que se encarga de la educación sexual¹⁰. Asimismo, en la órbita esta dirección funciona la Red de Género en la que participan los diferentes subsistemas¹¹.

2.2.2. Abordajes desde el ámbito educativo de la violencia basada en género y generaciones

La violencia basada en género y generaciones tiene importantes consecuencias en las experiencias de los/as adolescentes en todas las esferas de su vida. Mayoritariamente, la violencia hacia NNA sucede en el ámbito familiar (SIPIAV, 2022), aunque también pueden desarrollarse en otros ámbitos institucionales y comunitarios. En particular, estas vivencias suelen afectar las trayectorias educativas, provocando en algunas circunstancias su interrupción. Asimismo, el ámbito educativo es uno de los espacios de referencia más importante para los/as jóvenes, por lo que es necesario trabajar desde allí en la prevención y en la reparación del daño de la violencia basada en género y generaciones.

En los últimos años, se aprobaron nuevas normativas y se diseñaron políticas en materia de violencia basada género y generaciones, fundamentalmente entre 2010 y 2019. En el año 2017, se promulgó la Ley N° 19580 de Violencia hacia las mujeres basada en género. La ley establece que el Estado es responsable de actuar con la debida diligencia para la erradicación de la violencia contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes (Artículo N°2). Asimismo, el Artículo N°6 expresa los diferentes tipos de violencias: física, psicológica o emocional, sexual, por prejuicio hacia la orientación sexual, identidad de género o expresión de género, en el ámbito educativo, económica, patrimonial, simbólica, obstétrica, laboral, sexual callejero, política, mediática, femicida, doméstica, institucional, comunitaria y étnica-racial.

Además, el Artículo N°21 establece que en materia de política educativa los organismos responsables deben “diseñar e implementar en las instituciones educativas a su cargo un plan integral para transversalizar la perspectiva de género en sus acciones, planes y programas”. Deben también, ofrecer formación y sensibilización a los cuerpos docentes

¹⁰ <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh/genero-sexualidad>

¹¹ <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh/red-genero>

y prohibir la discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género. También se debe garantizar el derecho a la educación de las estudiantes víctimas de violencia basada en género (Art.Nº21 y 39).

Por otro lado, el Plan de Acción 2016-2019: por una vida libre de violencia de género, con mirada generacional, realizado por el Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica integrado por la ANEP, el MEC, el INAU, entre otras instituciones y organizaciones, tuvo como objetivo general “consolidar una política pública nacional que permita prevenir, enfrentar, reducir y reparar la violencia basada en género en sus manifestaciones diversas y concretas” (p. 49).

En el marco también de Plan de Acción 2016-2019: por una vida libre de violencia de género, con mirada generacional, se crea desde el Consejo Nacional de Género la campaña Noviazgos libres de violencia en el 2016 de forma interinstitucional¹². Desde ese año, se continúa desarrollando ediciones anuales en donde se proponen 50 días de acciones en todo el país, donde los/as adolescentes participan en actividades en torno a prevenir la violencia basada en género y generaciones y promover vínculos libres de violencias. Se estima que para el 2021 fueron más de 61.000 jóvenes que participaron desde el 2016.

Asimismo, en el marco del Programa de Formación para la Igualdad, que se coordina por la Dirección de Derechos Humanos de ANEP, INMUJERES (MIDES), Plan Ceibal y Educación y Género de la Dirección de Educación del MEC, en el marco del Consejo Nacional de Género, se han desarrollado diversas ediciones de los siguiente cursos para docentes y técnicos: Noviazgos libres de violencia, Estrategias para la práctica educativa, Educación y Diversidad Sexual , Educación y Afrodescendencia, Educación en Derechos Humanos, Prevención Abuso sexual en el ámbito educativo, Aporte de los estudios de masculinidades para pensar la práctica educativa, Prevención trata de personas con fines de explotación sexual y Educación derechos sexuales y derechos reproductivos¹³.

Por otra parte, el protocolo que se encuentra vigente a nivel de ANEP para la educación media es el documento Situaciones de violencia doméstica en adolescentes, en el que se señalan los principales tipos de violencias de las que son víctimas niños, niñas y

¹² <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/campanas/noviazgos-libres-violencia-edicion-2021>

¹³ <https://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/linea-de-educacion-socioemocional/>

adolescentes y se desarrollan líneas de acción de prevención de situaciones de violencia doméstica y buen trato y de atención. En la línea de la atención se indican los pasos a seguir: detección, apreciación inicial, medidas de protección primarias y seguimiento y apoyo (ANEP, 2010). Cabe decir, que el protocolo fue redactado en el año 2010 por lo que las normativas de los últimos 12 años no se encuentran en dicho documento.

Asimismo, es importante mencionar que desde el 2007 funciona el SIPIAV (Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia). La Ley N° 19747 de 2019 modifica el Código de la Niñez y Adolescencia (Ley N° 17823) y establece su carácter permanente, especificando que debe funcionar en la órbita de INAU. Además este Sistema también está integrado por la ANEP, la Fiscalía General de la Nación y los Ministerios de Desarrollo Social, de Salud Pública y del Interior.

Otro recurso para atender la violencia que vivencia niñas, niños y adolescentes es el documento Proceso de reparación de daño. El objetivo es brindar herramientas para trabajar con niñas, niños y adolescentes que han sufrido maltrato y/o violencia sexual y de esta forma “atender las secuelas de la violencia, así como las medidas de protección judicial que puedan ser integradas como parte de la intervención” (SIPIAV, 2018).

2.2.3. Cuidados y embarazo adolescente

Las tareas de cuidados que recaen muchas veces sobre las mujeres adolescentes provocan dificultades para concurrir a los centros de estudio. En este sentido, en los últimos años se han desarrollado diferentes estrategias en materia de política pública que intentan dar respuestas a las necesidades de cuidados en la primera infancia.

En el año 2015 se aprueba la Ley N°19.353, en la que se crea el Sistema Nacional Integrado de Cuidados “como conjunto de acciones y medidas orientadas al diseño e implementación de políticas públicas que constituyan un modelo solidario y corresponsable entre familias, Estado, comunidad y mercado” (Art.2). Esta normativa considera personas en situación de dependencia niños/as menores de 12 años y personas en situación de discapacidad y mayores de 65 años que no tengan autonomía. En lo que tiene que ver con los cuidados de los/as niños/as, la política se ha centrado casi exclusivamente en la primera infancia, de cero a tres años.

Según el informe del Sistema de cuidados (2019), a partir de ese momento ha aumentado la cobertura a esa población, ha habido mayor inversión en Plan CAIF (plan

para la primera infancia que prioriza el acceso familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad), ampliación considerable de grupos de tres años en los centros de ANEP, se crearon Casas Comunitarias de Cuidado (servicio de cuidado brindado por una persona cuidadora autorizada, que desarrolla su labor en su hogar o en un espacio físico comunitario habilitado) y los Centros Siempre (espacios de educación y cuidados con Sindicatos y Empresas).

También en el marco del SNIC existe el programa Becas de Inclusión Socioeducativa para niños/as de 0 a 3 años; permite a acceder a familias en situación de vulnerabilidad que son acompañadas por INAU o el MIDES que residan en territorios con insuficiencia de oferta a becas que subsidian cupo en jardines privados.

Asimismo, en el marco del acuerdo de cooperación interinstitucional entre el MIDES, INAU y ANEP¹⁴, en mayo de 2017 se dispone la creación de centros de cuidados de niños/as menores de cinco años, a través de la Estrategia piloto de espacios de cuidado en cuatro centros ubicados en Young, Canelones, Río Negro y Montevideo (en el barrio Cerro). Esta propuesta educativa da respuesta a estudiantes, ya que funciona en horario de clase.

Por otro lado, desde año 1999, el CODICEN resuelve aprobar lineamientos que permitan a estudiantes embarazadas y puérperas que cursan la educación media continuar con su proceso educativo¹⁵. Se establece un régimen especial de control de asistencia y flexibilidad en la reglamentación del pasaje de grado de diferentes planes con respecto a las asignaturas que pueden tener pendientes, quedando en calidad de estudiante reglamentada para rendir los exámenes pendientes.

Es importante tener en cuenta que los condicionamientos familiares afectan sobre todo a las estudiantes, ya que en nuestra sociedad las tareas de cuidado recaen mayormente sobre las mujeres. Por tanto, se entiende preciso que desde el diseño de los planes y programas se incorpore una perspectiva de género, y además, se visualice la necesidad de trabajar también desde el sistema educativo en la corresponsabilidad de los cuidados. En ese sentido, en el año 2017 el CODICEN aprueba la realización de adaptaciones

¹⁴ Res. N°57, Acta N°29. CODICEN, 30 de mayo de 2017.

¹⁵ Res. N°1, Acta N°34. CODICEN, 18 de mayo de 1999.

curriculares y personalizar los regímenes de cursado para adolescentes padres y madres¹⁶.

Por otro lado, la problemática del embarazo adolescente se tradujo en una política pública interinstitucional a través de la Estrategia nacional intersectorial de prevención del embarazo no intencional en adolescentes. Esta forma parte del Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 y es impulsada por diversas áreas de las siguientes instituciones: MSP, ASSE, MEC, MIDES, ANEP, OPP e INAU. A su vez, se contó con el apoyo de la UdelaR y UNFPA.

La Estrategia explicita el problema público que aborda: “Su diseño e implementación se basan en el reconocimiento que el embarazo no intencional de adolescentes en Uruguay es una expresión y consecuencia de la desigualdad y segmentación social” (2017, p.8). Además, se jacta de incorporar perspectiva de género y juventudes y de trabajar intersectorialmente para poder abordar la problemática de forma transversal. El foco se encuentra en las mujeres adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social, ya que ellas son quienes se ven expuestas a múltiples desigualdades impidiendo un ejercicio pleno de sus derechos y visualizando “como el único proyecto personal posible” (2017, p.8).

Asimismo, desde el año 2012 en Uruguay se encuentra vigente la Ley de interrupción voluntaria del embarazo N°18.987. Esta establece que se despenalizan los abortos hasta las 12 semanas de gestación.

2.3. Políticas y programas de inclusión educativa y social en Uruguay

2.3.1 Dispositivos educativos focalizados

En Uruguay, a partir del año 2005, se han desarrollado diferentes estrategias que intentan atender a una población que ha visto interrumpida su trayectoria educativa y buscan ofrecer soluciones para su continuidad en la enseñanza media y en la construcción de un proyecto de vida, en general, articulando entre múltiples espacios educativos. Estos programas fueron: Programa de Aulas Comunitarias (2007), el Programa de Formación Profesional de Base (2007), el Programa Uruguay Estudia (2008), el Plan Nacional de Educación y trabajo- Centro educativo de Capacitación y Producción (CECAP) (2006), Compromiso Educativo (2011) y el Programa Tránsito

¹⁶ Res. N°1, Acta N°84. CODICEN, 13 de diciembre de 2017.

Educativo (2011), entre otros (Filardo y Mancebo, 2013 y Fernández y Mancebo, 2015). Muchos de estos programas tuvieron importantes modificaciones o han dejado de funcionar en los últimos años, tal como se señalará en este apartado y en el próximo.

También se ha incorporado en la órbita de Secundaria planes de estudio (2009, 2013, Ciclo Básico Semipresencial) para población joven y adulta que no ha culminado la educación media básica. Para adolescentes que hayan experimentado rezago escolar en relación a la edad teórica, también existen planes (Propuesta 2016 y Plan 2012) aunque la oferta se encuentra limitada a algunos territorios. Por otro lado, el Plan 1994 es el plan para jóvenes y adultos que les permite cursar el ciclo superior.

Interesa aquí desarrollar aquellos planes y programas de ciclo básico para adolescentes y jóvenes que vivenciaron dificultades de vinculación o que hayan sufrido interrupciones en sus trayectorias que se encontraban funcionando en el año 2020. Menos el FPB, la oferta de todas las propuestas que se mencionan a continuación se encuentran solo en algunos territorios a nivel nacional, por lo que muchas veces existen dificultades en torno al acceso y también a los cupos disponibles.

En la órbita de Secundaria:

- Programa Aulas Comunitarias¹⁷: fue un programa que existió desde el 2005 al 2020. Era gestionado por Organizaciones de la Sociedad Civil en convenio con Secundaria e implicaba realizar el primer año en cada Aula Comunitaria, con cursado semestral por asignatura. Al segundo año los/as estudiantes eran acompañados por equipos técnicos del programa en su inserción centros educativos del CES y del CETP. Hasta el año 2015 funcionaron 25 aulas a nivel nacional. Desde el 2016 al 2020 solo funcionaron cinco de ellas y a partir del año 2021 se interrumpe su funcionamiento en todos los territorios.
- Propuesta 2016¹⁸: es un plan para estudiantes que tienen entre 13 y 17 años que no se hayan inscripto en la educación media o hayan repetido 1° de educación media básica. Las asignaturas son semestrales y anuales, se trabaja por sectores y se incluyen talleres en la currícula. Fue creada para dar una solución al fin de las Aulas Comunitarias que dejaron de funcionar en el año 2016.

¹⁷ <http://www.pue.edu.uy/pue/noticias/noticias/inscripciones-2020>

¹⁸ <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-2016>

- Plan 2012¹⁹: es una propuesta que permite a jóvenes de 15 a 20 años culminar el ciclo básico en un año y medio. Se cursan tres módulos semestrales y la estructura curricular está compuesta fundamentalmente por seminarios/praxis interdisciplinarios.
- Áreas Pedagógicas²⁰: se encuentra dirigido a estudiantes que han repetido y que presenten “extraedad” que no han culminado el ciclo básico. Las asignaturas son semestrales, se trabaja interdisciplinariamente y se procura atender los intereses y necesidades de los/as jóvenes, además de acompañar en la construcción de un proyecto de vida.
- Programa CECAP-DGES²¹: participan de la propuesta jóvenes de 15 a 20 años que asisten a CECAP (MEC) donde participan de talleres de diferentes áreas de conocimiento y oficios. En la órbita de la DGES y a través de una adecuación realizada del Plan 2009, los/as estudiantes tienen la posibilidad de finalizar el ciclo básico en un año y medio en un curso que se divide en tres módulos y se trabaja en diferentes sectores de conocimiento.

En la órbita de la Educación Técnica Profesional:

- Formación Profesional Básica²²: surge en el año 2007 con el objetivo de revincular a quienes no hubiesen completado la educación media básica. Si bien hasta el año 2016 estuvo orientado hacia jóvenes mayores de 15 años, a partir del año 2017 deja de haber límite de edad para ingresar al FPB²³. En el 2021 hubo nuevamente un cambio y actualmente ingresan estudiantes mayores de 14 años. Existen múltiples orientaciones en diferentes oficios que permiten a los estudiantes tener formación técnica en áreas como, por ejemplo, belleza, mecánica, artes, informática, entre otras. Se cursa en tres trayectos y cada trayecto está compuesto por módulos.
- Centro Educativo Comunitario²⁴: es un programa para estudiantes de 12 a 17 años que se hayan desvinculado de la educación media o que no se encuentran conformes con otras experiencias educativas. Se trabaja en áreas transversales,

¹⁹ <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-2012>

²⁰ <http://pepces.weebly.com/aacutereas.html>

²¹ <http://pepces.weebly.com/cecap.html>

²² <https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2007>

²³ Circular 3388/16. ACTA N° 77, de fecha 26 de octubre de 2016.

²⁴ <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centros-educativos-comunitarios-cec>

talleres y se intenta acompañar de forma singularizada a cada estudiante en el período máximo de 18 meses, para que continúe su proceso educativo en otro centro de ANEP.

2.3.2. Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

En el año 2015 desde el CODICEN se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa²⁵ (DSIE) y en su órbita el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas²⁶ (SPTE). Croce (2020) considera que la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008 es el marco para el STPE, ya que establece que el Estado es el encargado de garantizar que todas las personas ejerzan su derecho a la educación y asegurar la educación de los colectivos minoritarios y en situación de vulnerabilidad. A partir también de la creación del STPE, existe una reconfiguración de otros programas que tenían como fin garantizar la continuidad educativa interciclos y sostener vinculación de los estudiantes como, por ejemplo, Tránsito Educativo y Compromiso Educativo.

Tras la creación del SPTE y de Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración²⁷ (UCDIE), se aprueba el documento Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas²⁸. Allí se establecen los principales componentes: a) información del /la estudiante, b) identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación, c) marco pedagógico institucional y d) equipo de seguimiento y acompañamiento (desde las UCDIE, del propio centro educativo, articulación con programas sociales y centros educativos del territorio).

Según Croce (2020), se trata de una política pública y no de un programa. Considera además que para el quinquenio 2015-2020 la política de protección de trayectorias es una política prioritaria en el marco de las políticas educativas y es un ejemplo para la región, ya que es una experiencia inédita en América Latina y el Caribe.

El SPTE ha tenido como uno de los cometidos fundamentales acompañar las trayectorias educativas, asegurando la matriculación de estudiantes egresados/as de primaria en la educación media a través del Sistema de Inscripción Temprana. La política, si bien tenía como fin garantizar las trayectorias de toda la educación media, se

²⁵ 20 de mayo de 2015, por Resolución 51, Acta 36 del CODICEN

²⁶ Acta N°84, Res. 90. CODICEN, 2 de diciembre de 2015

²⁷ Resolución 10, acta 96, del 9 de diciembre de 2015, el CODICEN

²⁸ Acta N°17, Res. 14 . CODICEN, 5 de abril de 2016

ha centrado hasta ahora en la educación media básica, acompañando a estudiantes que tienen riesgo de desvinculación. Asimismo, según Darré, Espiga y García (2020), el SPTE:

realiza un seguimiento individualizado de cada cohorte que egresa de la enseñanza primaria (a partir del año 2015) a través de sistemas informáticos y que se gestionan por medio de equipos de referentes tanto en los centros educativos como a nivel departamental y nacional, para identificar e intervenir en las situaciones de riesgo educativo. Se busca generar políticas de vinculación del centro educativo con estudiantes y familias, así como la generación y mantenimiento ofertas educativas variadas que se adapten a las particularidades de cada estudiante (p.218).

Por otro lado, la creación de las UCDIE impulsó un modelo de integración educativa, teniendo en cuenta la territorialidad y la necesidad de coordinar entre las instituciones educativas del territorio, y así establecer en conjunto líneas de acción para realizar proyecciones también en el marco de las comisiones descentralizadas²⁹ de la ANEP. Para el año 2020 a nivel nacional había 23 UCDIE.

Además, existen figuras en los centros educativos llamadas Referente de Trayectorias Educativas³⁰ (RTE). Estas son personas referentes de las instituciones que articulan con el SPTE, con las UCDIE y con otros actores del territorio con el fin de atender las trayectorias de cada estudiante y las alertas tempranas que se generan en el sistema informático. La forma de asignación del rol de RTE varía dentro de los subsistemas de Secundaria y Educación Técnico Profesional, y también a la interna de cada centro. Quienes desarrollan este rol no cuentan con horas específicamente para ello, sino que comprende una tarea más de su cargo. Al respecto, Croce (2020) considera que los/as RTE son fundamentales para dar andamiaje a los dispositivos de gestión del SPTE.

Casi todos los dispositivos que el sistema pone en acción, recurre a los RTE como actores que posibilitan o mejoran su implementación. Creemos que una estrategia tan importante requiere avanzar más fuertemente en la institucionalización y formalización de este rol fundamental. Hoy los Centros Educativos disponen de entre sus

²⁹ Integradas por diferentes figuras educativas referentes de cada Departamento. Acta 32 resolución 8, del CODICEN (31 de mayo de 2016).

³⁰ Res.Nº 10, Acta Nº 32, CODICEN. 7 de junio de 2017.

funcionarios, aquellos que dedicarán parte de su tiempo a las tareas que este rol les exige. Es muy importante avanzar en la construcción de este cargo y en la formalización del rol. Esto permitirá una mayor consolidación de todo el sistema (Croce, 2020, p.142).

Se considera que la política de protección de trayectorias ha tenido impacto, ya que la asistencia a la educación media para todas las edades (12 a 17 años) aumentó sustancialmente. En ese sentido, las brechas entre los quintiles de ingreso han disminuido, sobre todo para edades mayores a 15 años (Darré, Espiga y García, 2020, p.218).

2.3.3. El rol de los Centros Juveniles en el acompañamiento de las trayectorias educativas

Por otro lado, desde el presente estudio importa particularmente el rol de otros espacios educativos en el acompañamiento de las trayectorias de los/as adolescentes en la educación media. En la órbita del INAU y en convenio con Organizaciones de la Sociedad Civil se lleva a cabo una política de atención a jóvenes de 11 a 18 años a través de centros de educación llamados Centros Juveniles. Tienen presencia a nivel nacional en más de 100 centros, atienden a más de 5.000 jóvenes y los principales objetivos son acompañar las trayectorias educativas, la formulación de proyectos de vida y mejorar la integración social (OPP, 2019).

Los Centros Juveniles comenzaron a funcionar en el año 1997 como una política focalizada frente al reclamo de falta de continuidad de atención de niños y niñas que concurrían a los Clubes de Niños, programa dependiente del INAU (INAME en ese entonces). Estos centros ofrecen a los/as niños/as de 5 a 12 años de edad un espacio de apoyo socioemocional y pedagógico que funciona hasta el día de hoy a contra turno del horario escolar.

A su vez, el Proyecto Red de Casas Jóvenes comienza a funcionar el año 1998 desde Programa de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior y fondos del BID dirigido a jóvenes de 12 a 24 años que se encontraban fuera del sistema educativo formal o provenientes de hogares con alta vulnerabilidad económica (Rodríguez, 2005). Este programa luego pasa a la órbita de INAU, y actualmente tanto aquellos centros que en

sus inicios fueron Casas Jóvenes como los Centros Juveniles, se rigen por el mismo convenio del año 2014³¹.

Como consecuencia del mandato nacional de fortalecer los espacios educativos para la población más vulnerable a partir del año 2010 se solicitó que los Centros Juveniles realicen un trabajo específico orientado a fortalecer la permanencia y la revinculación a la educación media. Así, los Centros Juveniles están “orientados a generar pautas de convivencia grupales y participación social mediante diversas actividades, apoyos materiales y acompañamientos individuales, así como prácticas alternativas a la educación formal como forma de motivar a los participantes a relacionarse en contextos de aprendizaje” (Rodríguez, 2013, p.22).

Desde los discursos de los/as jóvenes recuperados por Rodríguez (2013) se desprende que cuentan efectivamente con ese apoyo desde los Centros Juveniles y que reciben una atención personalizada, aunque esto no se traduce exitosamente en la educación media para todos/as. Muchos/as presentan rezago escolar e interrupciones en las trayectorias en los primeros años de la educación media. En ese sentido, se identifica que para ellos/as, más allá de permanecer o no dentro del sistema educativo, la acreditación y la continuidad educativa representa un asunto de preocupación para los/as jóvenes.

Existe una preocupación latente y manifiesta que luego de varios intentos fallidos por lograr avanzar dentro un sistema que no se adecúa a sus necesidades, año a año inician nuevos intentos por integrarse a la educación formal a fin de retomar sus cursos abandonados (...) Desde sus discursos, se siente la necesidad de poder cumplir con los requisitos de la educación formal, más allá de las posibilidades que el sistema ofrezca, es como si una especie de cuestión moral los obligara a ser parte de un centro con el objetivo de salir adelante (Rodríguez, 2013, p.28-29).

Es importante decir que el diseño del programa no incorpora el enfoque de género y esa es una de las recomendaciones que se realiza para su rediseño (OPP, 2019). A su vez, desde los diferentes informes que refieren a la implementación tampoco se ha realizado un abordaje con perspectiva de género.

³¹ Modificación en el Perfil Centro Juvenil. Expediente N.º 2014-27-1-0025543. INAU. Montevideo, 2014

En definitiva, ni los marcos que regulan el funcionamiento de los Centros Juveniles del INAU, ni las políticas educativas en la órbita de ANEP que trabajan sobre la vinculación y la inclusión, incorporan en su diseño la perspectiva de género. No obstante, se observa que tanto desde INAU cómo desde ANEP existen lineamientos tendientes a incorporar acciones que abordan la cuestión de género, aunque todavía es preciso que se trabaje en la transversalidad de género en todas las políticas educativas.

3. Metodología

El hecho de que los/as jóvenes encuentren diferentes tipos de barreras en el proceso educativo, impidiendo el ejercicio pleno de su derecho a la educación, es un asunto que se concibe como un problema público y que desde hace mucho tiempo forma parte de la agenda política de nuestro país y la región. Si bien la universalización de la escuela primaria se consolidó durante el siglo XX, el desafío que se presenta en la actualidad es poder garantizar la continuidad educativa y el egreso de la educación media, tal como se estableció en la ley N° 18.437, al introducir la obligatoriedad de 14 años de educación en el año 2008.

Desde un enfoque cualitativo, el presente estudio aborda la problemática de la interrupción de las trayectorias educativas. En ese sentido, interesa poder identificar los motivos centrales por los cuales los/as jóvenes ven afectados sus procesos educativos en la educación media desde una perspectiva de género, y también conocer sus incentivos para retomar sus estudios luego de haber transitado experiencias de desvinculación.

Asimismo, se pretende conocer la visión desde la centralidad y de referentes territoriales del sistema educativo en la órbita de ANEP sobre las diferentes políticas que se llevan a cabo para proteger las trayectorias educativas, y conocer si existe o no un abordaje desde una perspectiva de género. Además, se tendrá en cuenta la voz de educadores/as y técnicos/as que acompañan los procesos educativos en los Centros Juveniles.

Se consideró que este tipo de centros constituía el lugar oportuno para la realización de este estudio por varios motivos. En primer lugar, tal como lo prevé su diseño y también por los territorios en los que se ubican estos centros educativos, atienden a muchos/as jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El convenio que rige el funcionamiento de los Centros Juveniles, define a partir de una serie de indicadores la población potencial de este programa que tiene en cuenta los siguientes desde el punto de vista educativo: a) desvinculación del sistema de educación formal o vulnerables a la permanencia; b) rezago educativo; c) sin participación en educación formal o informal; d) inasistencias superiores a las condiciones de aprobación del año; e) figuras parentales con primaria sin finalizar (OPP, 2019).

Asimismo, los Centros Juveniles tienen como cometido acompañar los procesos educativos de la población que participa, por lo que se han convertido también en programas sostén o puente para acompañar la escolarización y acreditar ciclos

educativos (Rodríguez, 2013). Por otra parte, se entrevistó a jóvenes de 14 a 18 años que habían interrumpido sus trayectorias y se habían vuelto a vincular, lo que no implicaba necesariamente que estuvieran asistiendo a un centro de educación media al momento de realización de este estudio. Por tanto, si bien enfocarse en los jóvenes que asistían a Centros Juveniles generó un sesgo, permitió el acceso a relatos tanto de quienes estudiaban en un centro de ANEP como de aquellos/as que no estuvieron vinculados durante el 2020, o a pesar de haber realizado la inscripción ese año vieron interrumpida nuevamente su trayectoria.

Cabe aclarar que este estudio se llevó a cabo durante la emergencia sanitaria causada por el virus COVID-19, por lo que la primera parte del año lectivo estuvo atravesada por el trabajo a distancia en todos los centros educativos, y luego, por intermitencia en la asistencia. También fue un año signado por el cambio de administración con un nuevo partido de gobierno, lo cual provocó que hubiese incertidumbre acerca del rumbo que tomaría la política educativa.

Por otro lado, es importante decir que en las Ciencias Sociales no es posible ser neutral, ya que hay muchas variables que inciden en que, quien investiga, no pueda asumirse una persona libre de ideología y preconceptos que acompañan el proceso de investigación.

Los prejuicios de cada uno forman parte -más que los juicios- de la realidad de nuestro ser. Cuando accedemos a la reflexión lo hacemos desde la perspectiva de esa comprensión autoevidente, aunque para desarrollar un análisis sólido haya que atenerse a la estructura de una metodología científica pertinente. El nexo entre el investigador social y su objeto de estudio es distinto, por cierto, del de cualquier otro tipo de investigación (Díaz, 2010, p.26).

Así, aquello que se establece en los estudios cualitativos, como concibe Serbia (2007), es una relación entre un sujeto interpretante de las interpretaciones de otro. “Los estudios cualitativos representan estrategias para comprender e interpretar las imágenes sociales, las significaciones y los aspectos emocionales que orientan desde lo profundo los comportamientos de los actores sociales” (p.129).

Las investigaciones cualitativas vinculadas a las adolescencias y juventudes han permitido acceder a las subjetividades de estas poblaciones, de modo de poder

comprender en profundidad aspectos relacionados con su cotidianidad, su contexto, las estructuras sociales e instituciones de las que participan (Dávila, 2004).

Es preciso decir que, en general, las voces de los/as adolescentes no son escuchadas, por lo que sus opiniones no son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre diseño de políticas educativas y estrategias que atiendan la problemática. Poder conocer las necesidades e intereses de los/as adolescentes resulta crucial para encontrar mecanismos que garanticen su derecho a la educación.

Es por ello que uno de los objetivos de este trabajo es poder *dar voz*, en el sentido de Ragin (2007). Esto significa rescatar la palabra de quienes se ven afectados/as por la situación, no sólo como parte del diseño de investigación, sino que se vincula a la ética que debe tener la persona que investiga al acercarse a la realidad estudiada, interesándose por las motivaciones, pensamientos y formas de percibir el mundo. Con ello no solamente se busca la ampliación de los estudios en dicha temática, sino que se haga visible en la sociedad.

Muchas veces, estos grupos carecen de voz en la sociedad. Sus opiniones son oídas pocas veces por las audiencias de la sociedad mayoritaria debido a que rara vez se publican o se presentan en los medios de comunicación. De hecho, sus vidas se representan inadecuadamente con mucha frecuencia, si es que llegan a representarse en absoluto (p.146).

Las principales variables que se utilizan en este estudio son género, trayectoria educativa, desigualdad socioeconómica y adolescencia y juventud. Posicionar la cuestión de género en el campo educativo es fundamental para el desarrollo de políticas públicas que puedan atender sus problemáticas específicas.

En este sentido, la vida de las mujeres de sectores socioeconómicos más vulnerados se encuentra mayormente condicionada al rol reproductivo y a la exclusión y subordinación de su rol en el mundo productivo, mientras que la de sus pares varones está signada por responder a estereotipos masculinos que afectan su permanencia en la educación y las exigencias que implica a partir de cierta edad cumplir con el rol productivo esperado. Siguiendo a Bonder (2021), si bien lo mencionado anteriormente es importante hay que tener en cuenta también aspectos intraescolares que inciden diferencialmente en varones y mujeres afectando su continuidad educativa.

En función de ello, la técnica utilizada para la recolección de datos es la entrevista semiestructurada en profundidad. Cabe aclarar que el carácter de semiestructurada se debe a la existencia de una pauta como guía, no descartando su flexibilidad a la hora de realizar las preguntas. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Sampieri, 2003, p. 455).

La información no se encuentra como dato en el mundo real, sino que es una producción propia de quien investiga tomando en cuenta la subjetividad de la persona entrevistada. Para ello fue necesario generar un clima empático, intentando evitar la existencia de elementos que obstaculizaran la conversación.

Las entrevistas fueron realizadas con el fin de conocer la perspectiva de las personas entrevistadas. Las preguntas tanto a referentes educativos como a adolescentes debieron ser expresadas mediante un lenguaje adecuado, intentando que el vocabulario y los términos utilizados resulten familiares a la persona entrevistada. También se procuró evitar realizar preguntas muy directas o agresivas, además de no inducir a que se dieran determinadas respuestas. Las preguntas formuladas fueron el puntapié para que se lleve a cabo una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias, y a partir del diálogo durante las entrevistas, pudieron expresar sus vivencias pasadas y analizar sus consecuencias y efectos (Sampieri, 2003; Murillo, 2006).

En ese sentido, Taylor y Bodgan (1992) consideran que las entrevistas en profundidad permiten crear un clima donde la persona entrevistada se sienta libre de expresar su visión y sentimientos, y de este modo, quien investiga pueda acceder a su realidad de forma cabal. Este tipo de entrevistas permitió en este trabajo utilizar como dato las narraciones sobre las vivencias, no solo personales, sino que también actúan como informantes sobre sus percepciones de vivencias colectivas y de otras personas.

La realización de una pauta de entrevista resultó fundamental para poder recoger los datos durante el trabajo de campo, de modo de asegurar que durante el desarrollo de la entrevista se abordasen las categorías de interés en las diferentes instancias.

Durante la entrevista hay que tomar la iniciativa de tranquilizar al interlocutor en cuanto a que en él todo está bien a nuestros ojos, después de que nos haya revelado algo perturbador, personal o desacreditante.

Debemos comunicar nuestra comprensión y simpatía (...) Prestar atención significa comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta (Taylor y Bodgan, 1992, p.121)

En total se realizaron 22 entrevistas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre noviembre de 2020 y abril de 2021³². La mayoría de las entrevistas fueron presenciales a excepción de las cuatro entrevistas realizadas a referentes de la ANEP y una entrevista a un referente educativo de un Centro Juvenil; estas se desarrollaron en la virtualidad a través de la plataforma Zoom dado el contexto de emergencia sanitaria por el virus COVID 19.

Se entrevistó a adolescentes mujeres y varones de 14 a 18, que luego de haber experimentado interrupciones en sus trayectorias educativas en educación media básica, se habían revinculado en diferentes centros, planes y programas, y que recibían acompañamiento desde el Centro Juvenil. Las entrevistas en profundidad se realizaron a adolescentes que asistían a dos Centros Juveniles ubicados en barrios del noreste de Montevideo. Se entrevistó a 11 estudiantes, seis mujeres y cinco varones de 14 a 18 años.

A su vez, se entrevistó a siete personas adultas en los Centros Juveniles como informantes calificados. Estos/as se seleccionaron en función del rol que cumplen. En los dos centros se entrevistó a la: a) figura que oficia de educadora referente pedagógico quien apoya curricularmente y acompaña el proceso educativo de los/as estudiantes, b) figura de trabajador/a social quien realiza el acompañamiento social y familiar, articulación con redes del territorio y con los centros educativos, c) educador/a referente de grupos quien realiza el seguimiento integral de estudiantes a diario. En uno de los centros se entrevistó también a la figura de coordinador, ya que tenía un rol central en la articulación.

Se realizó también entrevistas a informantes calificados/as que tienen vinculación con el sistema educativo en la órbita de ANEP. En ese sentido, se buscó conocer el posicionamiento de la Dirección de Integración Educativa, encargada del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), la Unidad Coordinadora de Integración Educativa de la zona este, y referentes de dos centros de la zona (uno de Secundaria y

³² En Anexo se explicita la fecha de realización de cada una de ellas.

otro de UTU) del SPTE a los que asisten o han asistido muchos/as los/as adolescentes entrevistados/as.

Por otro lado, es importante mencionar que se realizó un muestreo teórico y la selección de los/as jóvenes a entrevistar fue intencional, no con el objetivo de capturar todas las variaciones posibles, sino para poder desarrollar de modo profundo la comprensión del fenómeno. A través una muestra de casos típicos “muchas veces se obtiene un mayor conocimiento mediante el estudio de varias manifestaciones de la misma cosa, porque así se pueden hacer más visibles los diferentes aspectos de los diferentes casos” (Ragin, 2007, p. 150).

La representatividad de la muestra no está dada por la cantidad de entrevistas que se realizaron sino por el modo en que fue hecha la selección de los casos. La información que se ha recogido permitió realizar tipologías discursivas que abordan la problemática y el universo de forma profunda, a pesar de las limitaciones que pueden existir para realizar generalizaciones (Serbia, 2007, p.133).

Para la selección de los/as adolescentes a entrevistar se trabajó en conjunto con los/as referentes de los Centros Juveniles, ya que ellos/as eran quienes tenían el conocimiento de la situación de cada adolescente que asiste al centro. Los casos típicos fueron seleccionados en función de su trayectoria educativa: debían haber interrumpido sus trayectorias y haberse revinculado posteriormente. Además, los/as adolescentes vivían en la misma zona y estaban vinculados a los mismos centros de estudio, no solo en relación al Centro Juvenil, sino también que asistían o habían asistido al liceo o UTU de la zona. Cabe decir que se entrevistó a adolescentes mujeres y varones que permanecían en la educación media y también otros/as habían interrumpido nuevamente su trayectoria.

La participación de los/as adolescentes estuvo sujeta a la voluntad de ser entrevistado/a. En ese sentido, si cumplía los requerimientos el/la referente le consultaba si deseaba participar. Luego la entrevistadora mantenía una charla para explicar de qué se trataba la entrevista con el/la adolescente, en presencia también de cada referente.

El instrumento que se utilizó para llevar a cabo la recolección de datos fue la pauta de entrevista. Al momento de realizar la entrevista, se explicitaron los objetivos de la investigación, se consultó sobre la conformidad de realización y se garantizó la

confidencialidad de la información. En el caso de los/as jóvenes menores de 18 años se solicitó también el consentimiento informado de adultos/as responsables, mientras que quienes tuvieran 18 años el mismo fue otorgado únicamente por ellos/as.

Se pudo llevar adelante las entrevistas en espacios adecuados, que permitieran generar un clima favorable para su desarrollo. Se utilizó la grabadora como medio de registro principal y también se realizaron anotaciones en el cuaderno de campo sobre lenguaje no verbal de las personas, expresiones y otros aspectos relevantes en la entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a desgrabarlas para poder contar con el material recabado y comenzar con la etapa de análisis, que tuvo también como insumo el cuaderno de campo con el conjunto de anotaciones realizadas.

Para procesar la información obtenida se utilizó el *software* Atlas-Ti, ya que permite selección citas, realizar comentarios y vincular categorías. Se intentó, de ese modo, reconocer las regularidades que presentan los discursos, y a partir de allí poder analizar las diferentes variables que surjan también en el proceso.

Resulta conveniente mantener una actitud flexible y atenta para que la codificación sea tan detallada como sea necesario (...) Mediante la comparación de fenómenos con características similares, se proponen los primeros conceptos, marcando los fragmentos textuales a los que se les asignan (Seid, 2016, p.9).

El análisis entonces implica establecer categorías y dividir los fenómenos abordados para a partir de allí realizar una síntesis (Ragin, 2007) que implica establecer conexiones entre los conceptos y dar sentido a la información recabada de modo coherente. Dichas conexiones permiten generar conocimiento y entender cabalmente los fenómenos que se busca comprender.

Por último, es importante mencionar que al momento de la realización de las entrevistas algunas preguntas resultaron movilizantes. Muchas de las personas entrevistadas manifestaron que las preguntas realizadas les provocó pensar en situaciones que no habían analizado anteriormente, por ejemplo, problematizar la cuestión de género en la educación para los/as adultos/as referentes de los centros educativos. Uno de los referentes expresó: “Te lo agradezco, porque las preguntas nos ayudan a hacer esa distinción, y cómo contribuir con las gurisas y los gurises. Yo no lo había reflexionado en esta dinámica de cómo distinguirlo” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 17).

También en algunas ocasiones los/as adolescentes expresaron en el transcurso de la entrevista que las preguntas les hicieron pensar en asuntos que no se habían cuestionado sobre sus vidas y sus vivencias en la educación. A su vez, éstos/as compartieron experiencias personales muy dolorosas y conmovedoras, vinculadas a la vulneración de sus derechos y al sufrimiento violencia basada en género y generaciones, por lo cual fue necesario mantener una actitud de escucha y cuidado. Para ello, también se estableció un diálogo permanente con los/as referentes educativos, antes y después de la realización de las entrevistas, respetando siempre la confidencialidad de lo conversado con los/as adolescentes.

Es importante decir que este trabajo se encontró con ciertas limitaciones. En primer lugar, los resultados de esta investigación se encuentran condicionados por el contexto de emergencia sanitaria. Es por ello, que se analizan algunos de sus efectos en las trayectorias educativas de los/as adolescentes durante el 2020, aunque se considera necesario la realización de investigaciones que aborden sus consecuencias en profundidad.

En segundo lugar, si bien este estudio incorpora algunos elementos que permiten contextualizar la interrupción de las trayectorias, desde una perspectiva que comprende a la violencia basada en género y generaciones como un factor que afecta la continuidad educativa, es preciso que sea abordado en otras investigaciones, ya que la profundización respecto a este problema excede a la investigación desarrollada.

Por último, se observa que el embarazo adolescente es un tema que necesita ser estudiado en relación a las trayectorias educativas cabalmente. Algunos/as referentes hacen alusión a ello y por ese motivo se hace mención en el análisis, aunque ninguno/a de los/as adolescentes entrevistados/as eran madres o padres.

4. Marco teórico-conceptual

En primer lugar, se aborda la categoría género, y se desarrolla teóricamente el concepto de género como ordenador social, la transversalización de la igualdad de género y la violencia basada en género y generaciones. En segundo lugar, se analiza la desigualdad socioeconómica a través de la conceptualización de ciudadanía y acceso a la educación, así como en relación a la reproducción social.

En tercer lugar, se abordan las adolescencias y juventudes a partir de conceptualizarse como una de las etapas vitales fundamentales en la vida de las personas y se da cuenta de los diferentes mecanismos de control y disciplinamiento que se ejerce sobre quienes transitan por ella. Por último, se analiza la noción de trayectorias educativas con una mirada desde la educación inclusiva y con perspectiva de género, a través de los conceptos inclusión educativa y trayectoria, la conflictividad en el ámbito educativo y currículum y género.

4.1. Género

4.1.1. Género como ordenador social

Usualmente, se entiende la categoría sexo en referencia a lo natural/biológico mientras que el género comprende una construcción social. En este sentido, si bien el análisis de De Barberi (1997) considera que el género es un ordenador social, al hablar de reproducción social y acceso sexual, lo vincula también a características biológicas. Scott, por su parte, expresa: “El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad” (1996, p.271). Por tanto, el género no sólo es un ordenador social que genera jerarquías y subordinaciones, sino que se encuentra en estrecha relación con condicionamientos asociados a lo que naturalmente se espera de un cuerpo en clave binaria y heteronormativa. El género es, entonces, un concepto relacional, y es uno de los campos primarios por medio del cual se articula el poder.

De Barbieri (1997), al analizar quién ejerce el poder en la sociedad patriarcal, cuestiona el hecho tan aceptado social y académicamente de atribuir a los varones en sus diferentes roles el control sobre las mujeres. En ese sentido, expresa lo siguiente: “La investigación sobre las mujeres nos enseña que los sistemas de género están

restringiendo las relaciones desiguales y subordinadas no sólo entre varones y mujeres, sino también entre ellos las relaciones pueden ser desiguales y jerárquicas” (De Barbieri, 1997, p.21). Esta idea invita a problematizar la relevancia del concepto de interseccionalidad, ya que permite analizar formas de ser y estar en el mundo asociadas a condicionamientos y configuraciones singulares y desiguales de clase, étnico-raciales, de género, entre otras.

Moser (1995) por su parte considera, que si bien en las últimas décadas el escenario del trabajo productivo a nivel mundial ha cambiado notablemente, se observa que las mujeres ocupan allí también un lugar de subordinación. Esto implica una segregación no sólo vertical, sino también horizontal. Acker (1990) plantea que las organizaciones se aprovechan de la desigualdad de género como forma de control; la función asignada naturalmente a la mujer en la sociedad patriarcal se legitima también dentro del ámbito laboral, que las excluye o se beneficia de esta situación para, por ejemplo, pagar salarios más bajos.

Asimismo, el rol reproductivo de las mujeres puede ser considerado el más problemático, en tanto el trabajo que se realiza no es valorado por la supuesta naturalidad que acarrea. Por tanto, tampoco implica un reconocimiento ni existen límites en la cantidad de tiempo que se dedica a ello, no disponiendo de autonomía en la gestión de su propia vida. De modo que, muchas veces las demandas de las mujeres se vinculan a las necesidades prácticas de género que surgen a partir de querer mejorar las condiciones de vida, pero no desafían la desigualdad de género y cómo se divide el trabajo en la sociedad (Moser, 1995).

Si bien el ingreso de las mujeres al mercado de trabajo de modo masivo en las últimas décadas es valorado como positivo, en el sentido de que permite espacios de autonomía en las actividades vinculadas con el mundo público y la posibilidad de contar con ingresos propios, es importante reconocer que ha generado una sobrecarga de responsabilidades del mundo doméstico y laboral, sobre todo en hogares monoparentales. En los sectores socioeconómicos más altos se suele retrasar la maternidad y decidir tener menos hijos/as y, a su vez, cuentan con la posibilidad de contratar a otra persona para realizar los cuidados (por lo general a una mujer). “En los sectores de menores ingresos no parecen producirse con claridad ninguna de estas dos alternativas, por lo cual los riesgos sociales crecen sin respuestas” (Filgueira, 2007, p.46)”.

En ese sentido, Batthayany (2021) observa que existe desigualdad en la distribución de los cuidados debido a la división sexual del trabajo, naturalizando el rol de la mujer como cuidadora, y “los escasos desarrollos institucionales de los regímenes de bienestar de la región y las grandes desigualdades económicas” (p.82).

En gran medida, en Uruguay sigue existiendo un régimen familista más allá de que el Sistema de Cuidados haya introducido ciertos avances con miras a uno desfamiliarizador, intentando dar respuesta a los sectores más vulnerables en relación al cuidado de niños/as en la primera infancia.

En el régimen desfamiliarizador hay una derivación hacia las instituciones públicas y hacia el mercado. Los procesos de desfamiliarización pueden ser muy variados y seguir diferentes ritmos y así ha sido históricamente (Aguirre, 2005, p. 8).

En este contexto, las familias uruguayas desarrollan estrategias de apoyo intergeneracional - mayoritariamente femenino- para realizar los cuidados que requieren niños y niñas, recayendo en muchos casos sobre hermanas y otras adolescentes, perjudicando su autonomía y también sus trayectorias educativas.

4.1.2. Transversalidad de igualdad de género en las políticas educativas

Es importante que exista perspectiva de género en los espacios educativos y que desde estos se intente responder a las necesidades e intereses de cada estudiante, acompañar su trayectoria y trabajar para que existan igualdad de oportunidades y ejercicio pleno de los derechos. Para ello, es preciso poder identificar las diferentes problemáticas que afectan de forma diferencial a los géneros y desarrollar estrategias que las aborden.

Rico y Trucco (2014) expresan que los problemas acerca de la desvinculación en la educación media deben ser analizados desde una perspectiva de género, ya que se observan motivos diferenciales que impiden la permanencia y revinculación para varones y mujeres. Los adolescentes varones se desvinculan mayormente, no solo por motivos económicos y su ingreso al mercado laboral, sino también por falta de motivación y proyección futura. Esto provoca que la vida de muchos adolescentes transcurra en gran parte en espacios públicos, como plazas o el barrio, lo que en ocasiones los expone a situaciones de violencia, conductas de riesgo y exclusión.

Así, mientras que los adolescentes se encuentran vinculados a responsabilidades y participación del mundo público, la vida de las adolescentes de los sectores más vulnerables está asociada al mundo privado y a las responsabilidades domésticas.

La marginación de las adolescentes del sistema escolar también es producto de las necesidades económicas, pero vinculada a las demandas de cuidado y trabajo doméstico en sus hogares, que se les asignan por la división sexual del trabajo presente en las familias. También se debe considerar que hay adolescentes que dejan la escuela por razones de embarazo y maternidad y que, muchas veces, se embarazan como resultado de la falta de proyección frente a lo que puede ofrecer el sistema escolar, constituyéndose la maternidad un modo eficaz de sentirse validadas socialmente (Rico y Trucco, 2014, p.71-72).

Además, es preciso hacer énfasis en el trabajo con aquellas personas que no responden a lo heteronormativo, en clave binaria, y que generalmente ven impedido el desarrollo pleno de sus oportunidades y el ejercicio de sus derechos.

Los procesos de construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas implican desigualdades para otras formas de vivir la sexualidad, situación sobre las cuales el movimiento LGBTIQ ha llamado la atención en nuestros países, ya que a pesar del logro de algunas leyes de reconocimiento de derechos y mayores posibilidades de expresión en el sistema educativo, sus experiencias se encuentran signadas, muchas veces, por procesos de discriminación y estigmatización que llevan a su exclusión (Núñez y Pinkasz, 2020, p.265).

Por otro lado, el concepto de transversalidad de igualdad de género implica la incorporación del enfoque de género aplicado a todos los órdenes y fases en las políticas públicas para alcanzar la igualdad, tanto en diseño como en implementación, monitoreo y evaluación. En este sentido, es imprescindible que exista voluntad política para su implementación, y junto a ello la asignación de recursos para llevar adelante el proceso, así como darle sostenibilidad en el tiempo para que la estrategia pueda ser transformadora realmente. No alcanza sólo con la creación de leyes o estatutos, sino que es necesario que sean acompañados por un cambio cultural en las instituciones (García Prince, 2003).

4.1.3. Violencia basada en género y generaciones

Las situaciones de violencia basada en género y generaciones en el ámbito doméstico forman parte de la agenda pública luego de haber sido visualizadas, ya no como un asunto privado que se gestiona en el interior de la familia donde el Estado no tenía injerencia, sino como un asunto que debe ser tratado como un problema público. Esto es producto de “diversas condiciones históricas, sociales y políticas del siglo XX, que han permitido que la situación de los grupos más vulnerabilizados dentro de la familia, inicie el camino de ser evidenciada como un problema social” (Prego, 2011, p. 43). En este contexto de diversas luchas, sobre todo las feministas, hubo una nueva mirada sobre el rol de la mujer y la concepción de los/as niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, provocando modificaciones de las relaciones de poder en los vínculos de pareja y familiares.

A partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y otras convenciones internacionales de derechos humanos ratificados por Uruguay³³, el Estado se encuentra en la obligación de desarrollar acciones de protección de niños, niñas y adolescentes. Dado que la violencia basada en género y generaciones vulnera la posibilidad del ejercicio pleno de sus derechos, el Estado debe ser el garante de preservar su integridad, tanto en el ámbito intrafamiliar así como en otras esferas. Este tipo de violencia es difícil de ser localizada ya que, “el secreto en el que se desarrollan estas relaciones de control y sometimiento hacen de esta una realidad invisible y silenciada para quienes permanecen fuera” (Tuana, 2009, p. 17).

En este sentido, según el SIPIAV (2021), la violencia contra NNA es ejercida en la gran mayoría de los casos por personas con las que conviven, es decir, en el ámbito doméstico, aunque también puede ocurrir en ámbitos como los institucionales y comunitarios. Asimismo, se expresa en distintas modalidades: psicológica o emocional, física, sexual –dentro de la que se incluyen el abuso sexual y la explotación sexual-, negligencia³⁴. Según Tuana, este tipo de violencia:

³³ Ley N° 15.737 (1985) ratifica la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969); Ley N° 15.164 (1981) ratifica la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Ley N° 16.137 (1990) ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Ley N° 16.735 (1996) ratifica la Convención Interamericana de Belém do Pará, Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (1994),

³⁴ Artículos 123 y 124 de Ley N° 17823 del Código de la Niñez y la Adolescencia, a partir de la modificación introducida por la Ley N° 19747 de 2019.

es expresión de graves inequidades de poder existentes y legitimadas por un orden social preestablecido en nuestra cultura (...), supone un sistema de dominación y constituye un problema de poder donde el objetivo central es someter y controlar a las personas que se encuentran en una situación de desigualdad y desequilibrio de poder (2013, p. 32).

Es importante también mencionar que, aunque el maltrato no sea ejercido directamente hacia NNA, vivir en un hogar donde existe violencia basada en género también produce efectos equiparables a esas situaciones (Prego, 2011).

Se observa que la violencia basada en género y generaciones en sus diferentes manifestaciones tiene consecuencias sociales diversas, por ejemplo, “el ámbito educativo se ve afectado por el ausentismo escolar, la deserción, los trastornos de aprendizaje y conducta, la violencia en el ámbito educativo” (Prego, 2011, p.48).

También provoca consecuencias en el ámbito de la salud y psicosocial, pudiendo ocasionar depresión, ansiedad, consumo problemático de drogas, lesiones físicas, fugas del hogar, situación de calle, aislamiento social, conductas de riesgo, entre tantas otras. En muchas ocasiones, las situaciones de violencia no se identifican como tales, y los indicadores antes mencionados, se interpretan como producto de otras problemáticas o bien, como características propias de cada NNA. Cuando eso pasa, no solo sucede que las situaciones suelen agravarse y cronificarse, sino que también operan como un factor que afecta el desarrollo de las trayectorias educativas.

Asimismo, se considera que el hecho que deban asumir responsabilidades excesivas para su edad vulnera los derechos de los NNA, como por ejemplo, el cuidado de hermanos/as. Este tipo de situaciones suelen estar muy vinculadas a la pobreza de las familias, y también, a la falta de políticas estatales (Prato, Dovat, Bentancor, Galizia, 2015 en SIPIAV, 2018).

Es importante mencionar que existen obstáculos para que niñas, niños y adolescentes puedan contar y denunciar la violencia sufrida. Muchas veces se encuentra presente el sentimiento de vergüenza y culpabilidad por la situación, así como temores por las implicancias que podría tener para la familia toda el hecho de denunciar a padres, madres u otras personas cercanas. Además, también afecta la manipulación por parte de quien ejerce violencia para que siga siendo algo oculto, así como la dificultad de

identificar apoyos debido al aislamiento familiar y social que muchos/as sufren. A su vez, se encuentra presente el riesgo de que la palabra de la víctima no tenga credibilidad y viva procesos de revictimización al denunciar (Prego, 2011; Tuana, 2013).

En definitiva, es necesario que existan mayores esfuerzos desde el Estado para poder prevenir, detectar y acompañar las situaciones de violencia basada en género y generaciones. En este sentido, es muy importante trabajar en construir “modelos que promuevan la igualdad entre varones y mujeres, el respeto y la no discriminación de las personas, el pleno ejercicio de los derechos humanos y especialmente la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho” (Tuana, 2013, p. 33).

4.2. Desigualdad socioeconómica

4.2.1 Ciudadanía y acceso a la educación

Existe un ideal de igualdad a nivel discursivo que no se ajusta a la realidad. Desde el surgimiento de los Estados modernos, el estatus de ciudadano no fue universal ni representativo de la población de cada sociedad. Ciriza (2000) analiza el llamado dilema Wollstonecraft; luego de la Ilustración, mujeres como Mary Wollstonecraft comienzan a reivindicar su rol en la sociedad, visualizando que los nuevos valores no eran realmente universales.

Si bien las mujeres, así como otros grupos sociales, tuvieron acceso a la categoría de ciudadano/a a lo largo del siglo veinte en las sociedades occidentales, esto no significó necesariamente que se vieran representados en forma integral. Young (1994) observa la existencia de una especie de ciudadanía de segunda que sigue provocando la exclusión de las personas de grupos minoritarios e impidiendo un pleno ejercicio de sus derechos. Existe, entonces, tal como sucedió en la Ilustración, un problema de representatividad.

Esto sucede en un contexto de tensión entre los conceptos de democracia por un lado, que amplía el reconocimiento de derechos, y por otro, el del capitalismo, que continúa ampliando la brecha social, económica y política.

Este rasgo dinámico nos permite hablar de la ciudadanía como proceso de «descubrimiento» y construcción de nuevos derechos (...) la ciudadanía tiene un enorme potencial transformador. Y es que justamente por este ambivalente y contradictorio contenido, es un «terreno de disputa». Así, es también un principio movilizador. Lo que define el

movimiento de la ciudadanía es la dinámica de exclusión-inclusión en relación con la sociedad y sus poderes (Vargas, 1999, pg.127).

La dinámica de exclusión-inclusión que menciona Vargas, se puede asociar a los conceptos que plantea Gentili de exclusión incluyente (2009) o de expansión condicionada (2010). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece a la educación como un derecho fundamental; en América Latina, según Gentili (2009), queda en evidencia la imposibilidad que ha habido en consolidar ese derecho y con el fin de hacer frente a esa situación, es necesario que se tomen decisiones dirigidas a la multicausalidad de la exclusión y no solo se abarque aquellas más visibles.

La prescripción de la obligatoriedad de la educación en los marcos normativos de los países en educación primaria y secundaria, y la presentación del acceso como un derecho, y también como un bien público, han permitido a grupos excluidos presionar para poder acceder a los diferentes niveles educativos. A su vez, es visualizado como un asunto que la sociedad toda se encuentra comprometida en pos de un acceso universal a una educación de calidad. Sin embargo, cabe cuestionarse acerca de ese supuesto consenso que nuclea opiniones y paradigmas. “Se erige una promesa de consenso que, en América Latina, ha servido más para ocultar que para mostrar las contradicciones que dibujan un horizonte de falsas promesas de bienestar para las mayorías” (Gentili, 2010, P.51).

Asimismo, retomando el concepto de Gentili (2009) de expansión condicionada, se observa que la educación de la región presenta una “intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (p.36). Por lo tanto, si bien se han derribado muchas barreras en términos de acceso a la educación, no se garantizan las condiciones de permanencia y persisten limitaciones en torno a la eficacia democrática de la expansión de la matrícula.

En ese sentido, Poggi (2014) observa que si bien las estadísticas a nivel regional muestran que ha habido una democratización cuantitativa de la educación, en tanto más jóvenes asisten a la educación media, es preciso analizar lo que sucede en cuanto a la democratización cualitativa. La masificación de los sistemas educativos no se traduce necesariamente en mejoras en el tránsito por la educación en términos de calidad de aprendizajes y logro de culminación de ciclos. Además, tampoco se traduce en la

existencia de una movilidad social ascendente, producto de apropiarse de los supuestos beneficios que la educación promete.

Parece que este ideal es un mito y esconde que la educación es un campo en disputa donde, en definitiva, no todos velan para que exista una igualdad real. Gentili pone en cuestión, además, que no existe “el mismo deseo de compartir los beneficios que la misma generará en materia de ampliación de derechos y oportunidades” (2010, p 50).

Si bien es muy importante que se garantice el acceso y que se trabaje en la culminación de ciclos educativos, el éxito en materia educativa no se traduce necesariamente en una mejoría de la situación de los/as jóvenes en el mercado laboral y el acceso a mejores salarios. También, se identifica que es necesario poner en cuestión:

que gracias a la educación hay desarrollo económico y que este, gracias a la escuela, se torna sustentable y socialmente equitativo. Cambiar la escuela sin cambiar el mercado de trabajo sólo conducirá a más frustración y decepción por parte de una juventud que, noblemente esperanzada, recurre a la escuela tratando de forjar su futuro en un mercado de trabajo que, siendo pobre, le dispensará desprecio y humillación (Gentili, 2010, p. 60).

4.2.2 Reproducción

La supuesta normalidad que representan los grupos más poderosos, mostrando su visión del mundo y su realidad como algo objetivo, niega la posibilidad de inclusión de los grupos que tienen hábitos, necesidades y trayectorias consideradas subalternas. El problema de la reproducción, siguiendo a Passeron y Bourdieu (1996), se vincula al campo de la educación en tanto se considera uno de los espacios fundamentales donde operan mecanismos para perpetuar la desigualdad social. A partir de mantener las relaciones de poder instituidas, se asegura la conservación de los privilegios de las clases sociales dominantes. Por tanto, las acciones pedagógicas “tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social” (p.51).

Así, es frecuente que los/as agentes educativos respondan a una estructura social más allá de sus intereses e ideología. A través del currículum, la escuela difunde ciertos valores que perpetúan las relaciones desiguales bajo una aparente objetividad y

neutralidad, exaltando el valor de la meritocracia e invisibilizando que los privilegios de clase son, en definitiva, la explicación a los méritos individuales.

Además, es preciso analizar las relaciones de poder para comprender los procesos sociales de forma tal que teoría y práctica estén relacionadas a partir de centrarse en el momento en que surgen las resistencias y los conflictos. Para Foucault (1986), el sujeto se produce como efecto de múltiples prácticas de poder y de saber. Si bien propone un estudio de las relaciones de poder como eje de su pensamiento, el fin es comprender los procesos entre los sujetos mediados por estas relaciones. No existe un sujeto inmutable, sino que es una construcción que se conforma a través de prácticas y es un producto histórico. De este modo, las personas construyen proyectos, no desde una mirada individualista, sino como un espacio que se generan, reelaboran y se producen subjetividades. Por tanto, la educación es un campo en donde se ponen en juego las relaciones de poder y que puede ser visualizado como un lugar donde se gesten otras formas de ser y estar en el mundo.

4.3 Adolescencias y juventudes

4.3.1. Etapa vital

Las categorías adolescencia y juventud son una construcción sociohistórica, que da cuenta de una etapa de transición entre la infancia y la adultez.

La misma noción de infancia nos remite a este considerando, y sus dinámicas de paso desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez. El intersticio entre ambos estadios es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos (Dávila, 2004, p.87).

Para Dávila (2004), aunque existen múltiples rangos etarios definidos por cada país para demarcar estas etapas y abordar las políticas de juventud y adolescencia, convencionalmente suele ubicarse a la adolescencia entre los 12 y los 17 años y a la juventud entre los 15 y los 29 años. Por otro lado, con fines estadísticos las Naciones Unidas (s/d) reconoce a la juventud entre los 15 y los 25 años. En este trabajo se utilizan de forma indistinta juventud y adolescencia bajo el entendido de que quienes fueron

entrevistados/as tanto por su edad como por las diferentes situaciones vitales que relatan, se encuentran representados/as por ambas categorías.

El período juvenil es una etapa donde la construcción de la identidad es uno de los procesos primordiales a través también de la identificación generacional y social. En esta etapa también se consolidan las identificaciones de género y los roles sexuales asociados.

Los contenidos que originan la identidad generacional implican modos de vida, particularmente prácticas sociales juveniles y comportamientos colectivos. También involucran valores y visiones de mundo que guían esos comportamientos (...) [A su vez,] la necesidad de diferenciarse de los demás, y por supuesto de sentirse único, no se manifiesta de la misma manera o de forma homogénea, al contrario, la diversidad es su principal característica (Dávila , 2004, p. 94).

No existe un solo modo de transitar la adolescencia y la juventud, sino que hay que describirla en un contexto socioeconómico y cultural que la condiciona. Para aquellos/as que pertenecen a los sectores socioeconómicos más vulnerados, la entrada al mundo adulto suele ocurrir precozmente, a partir de asumir actividades laborales, responsabilidades domésticas y de cuidados, maternidad y paternidad. En esa línea, expresa Viñar: “El dato cronológico y biológico no deja de importar -los cambios en el cuerpo son obvios y evidentes-, pero lo esencial y problemático es describir los procesos adolescentes como una construcción cultural y psicológica” (2009, p.21).

La representación de las edades que están enmarcadas en categorías son representaciones arbitrarias que se construyen socialmente y relativamente. La división lógica es una división de poderes. “Las clasificaciones por edad (y también claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 2002, p.164).

4.3.2. Disciplinamiento

Es imposible adjudicarle, hasta hace menos de dos siglos, un papel regulador a la enseñanza, de disciplinamiento para controlar las vidas privadas de las personas. Al principio de la era moderna se desata la preocupación por la forma de enseñanza.

Apoyándose en principios moralistas, hacían ver que ese estilo de escolarización causaba desorden social. Es por ello que hubo un proceso creciente de moralización de la sociedad (Ariès, 1988).

La familia adquiere una nueva función, como es la moral y espiritual. Deja a un lado la simple transmisión de bienes y apellidos, y se comienzan a ver vestigios del sentimiento moderno acerca de lo que representa la familia. De este modo, enviar a los/as niños/as a la escuela pasa a ser un valor fundamental, cumpliendo la función de alejar a los/as niños del mundo adulto (Ariès, 1988). La niñez, entonces, se transformó en una etapa con sus propios rasgos, como por ejemplo, participar en el sistema educativo. El control pasó a ser ejercido por otros actores sociales como la familia, el maestro, el cura, el médico y la norma será la encargada de establecer el nexo entre la disciplina y la regulación, que se aplicará al cuerpo y a la población (Foucault, 1997).

Por otro lado, para Donzelot (1979) la familia moderna y el rol de las mujeres se manifiesta de manera diferencial según la pertenencia de clase. En la familia popular esta intenta resguardar sus miembros del exterior, del mundo público. El papel de la infancia también se forja de distinto modo según las clases. La niñez burguesa estaría controlada por una liberación protegida, una presión que marca límites pero que dentro de ellos les da amplia libertad, mientras que la de la familia popular cuenta con una libertad vigilada, que intenta desplazarlo desde espacios públicos como la calle, hacia espacios más vigilados como el hogar y la escuela.

Asimismo, en el transcurso del siglo XX, nuevos actores aparecen en escena como trabajadores/as sociales y educadores/as, quienes asumiendo un nuevo rol en la sociedad suscitan críticas hacia su función por concebirse como articuladores/as del sistema (Donzelot, 1979).

4.4. Trayectorias educativas

4.4.1. Educación inclusiva y trayectorias

El concepto de fracaso escolar masivo se basó en un modelo individualista, donde se responsabilizaba a niños y niñas que no aprendían a los ritmos esperados. Ese modelo fue claramente segregacionista.

Este núcleo de sentido común ha tenido consecuencias devastadoras para la población pobre, convalidando la identificación en los sujetos de

condiciones que los harían pasibles de ser educados y la atribución a los sujetos de las dificultades para que ello suceda (Terigi, 2009, p. 13).

Desde de la década del ochenta y de la recuperación de la democracia, surge en la región la necesidad de desarrollar políticas sociales y educativas, a partir de la evidencia de que el fracaso escolar era también consecuencia de la situación socioeconómica. Sin embargo, según Terigi (2009), más allá de que la desigualdad social explica en parte las desigualdades educativas, hay que analizar cuáles son los procesos de exclusión que operan dentro de los centros educativos y provocan que las trayectorias de los/as estudiantes más pobres se sigan viendo interrumpidas.

Por otro lado, Ainscow y Echeita (2011) consideran que el concepto de educación inclusiva resulta crucial para abordar la situación de los sistemas educativos. La educación inclusiva no debe asociarse únicamente a la discapacidad, sino que debe ser concebida como una forma de hacer frente a las barreras que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación. De modo que, incorporar una perspectiva de educación inclusiva en todo el campo educativo promovería “el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Ainscow y Echeita, 2011, s/d).

En ese sentido, siguiendo a Terigi (2009), el concepto de trayectoria educativa resulta fundamental para poder dar cuenta del camino de cada estudiante como un proceso y permitir que cada uno/a pueda avanzar en su escolarización de acuerdo a sus tiempos y necesidades. Por ello es preciso, analizar las trayectorias educativas reales, visibilizando la heterogeneidad de modos de transitar el camino educativo, y correr el foco de las trayectorias educativas teóricas, basadas en una progresión lineal estructurada en niveles, anualización de grados y gradualidad del currículum.

Durante décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producidas desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas” (p.19-20).

Asimismo, Tiramonti (2011) sostiene que la institucionalidad moderna mantiene el formato pedagógico tradicional diseñado también como un dispositivo de selección. Por lo que, de cierto modo, el sistema educativo está siendo forzado para responder a la universalización de la educación. En este contexto, los programas de inclusión educativa han tenido un éxito relativo en tanto no han modificado sustancialmente la organización, sino que se basan en la flexibilización de algunos aspectos en el marco del currículum tradicional.

Las experiencias que hay en este sentido flexibilizan trayectorias y exigencias sin alcanzar a producir una alternativa válida para el conjunto de las instituciones. En esta medida resultan ser formatos para pobres que el Estado ensaya en los espacios públicos que se han transformado paulatinamente, en eso, circuitos para atender pobres (p. 870).

Skliar (2005), al preguntarse cuál es el rol de quien educa, considera que es poder enseñar pensando en el bien común y poder dejar atrás las construcciones pedagógicas homogeneizantes, donde la escuela más que integrar, excluye, dando paso a espacios que respeten y valoren la multiplicidad de formas de estar en el mundo. En ese sentido, la diversidad debe ser vista como algo deseable y no como una preocupación por ser algo que se aleja de la norma.

La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los “diferentes” (Skliar, 2005, p.13-14).

De este modo, la construcción de un diferencialismo en el sentido de Skliar (2005) -trato desigual a quienes se les considera diferente por alejarse de lo que se concibe como normal- permanece aún hoy en las aulas a pesar de que discursivamente muchos valores han cambiado con respecto a quienes son sujetos de derecho.

Cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, matizada -eso sí- por una serie de eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro,

pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha (Skliar y Téllez, 2008, p.9).

En definitiva, en apariencia todos/as tenemos un fin común que remite en universalizar y democratizar la educación, pero este consenso no se traduce en diseñar e implementar políticas públicas efectivas para que ello suceda. Además, los problemas fundamentales que se vinculan con los sectores pobres no son solo de acceso y permanencia, sino también en cuanto a los aprendizajes a los que acceden (Gentili, 2012; Terigi, 2009). Es preciso entonces que, ante la presencia de diferentes barreras “para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación” (Terigi, 2009, p.19).

4.4.2. Conflictividad en el ámbito educativo

Por otro lado, se cree necesario profundizar los esfuerzos institucionales para tramitar los conflictos que surgen a diario en los espacios educativos. Para ello, es imprescindible favorecer el diálogo, promover relaciones horizontales, y por sobre todo, que exista una apropiación de los centros de estudio por parte de la comunidad educativa toda. Además, es conveniente poner en cuestión la existencia de una pérdida de valores a la que se atribuye la violencia. Cada vez que ocurre un episodio de violencia en una institución educativa y toma visibilidad pública, se vuelve a conectar con esa idea de los valores perdidos y del irrespeto a la autoridad.

Los encuentros y desencuentros entre una cultura escolar forjada por tradiciones, que cuentan con décadas de implementación, los jóvenes que a ella asisten y los cambios de época han derivado en un conflicto que sitúa en los jóvenes y sus familias la raíz del problema. Y la antigua noción de autoridad se reactualiza, aún en un contexto de carencia de sus fuentes de legitimidad, para pasar a jugar un rol sancionador y excluyente (Viscardi, 2017, p.141).

Ante los conflictos que surgen en el centro educativo los/ la jóvenes son vistos/as como responsables y culpables, sin buscar en muchas ocasiones alternativas colectivas para abordar los emergentes desde un lugar de escucha y de comprensión. Esto afecta sobre todo a jóvenes que provienen de los sectores socioeconómicos más vulnerados,

consolidando “procesos de exclusión presentes anteriormente en el imaginario de la comunidad educativa y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no” (Alonso y Viscardi, 2015, p.32). En este sentido, es preciso cuestionarse si el comportamiento por fuera de la norma de estos/as jóvenes que cotidianamente son señalados/as responde también a una forma de resistencia al orden escolar establecido (Giroux, 1992 en Viscardi, 2017).

Por otro lado, si bien existe la concepción del silencio como símbolo de orden, esto puede provocar en muchas oportunidades que no se preste atención a quienes más lo necesitan. Por lo que el elogio de la invisibilidad también puede ser uno de los motivos por los cuales muchos/as estudiantes no desarrollen un sentido de pertenencia, con consecuencias como la desmotivación y falta de estímulo, lógica que también es excluyente (Viscardi, 2017). Este aspecto señalado seguramente afecte de forma diferencial a mujeres y varones en los espacios educativos.

4.4.3. Currículum y género

Resulta imprescindible entonces, incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo. Múltiples estudios señalan que no hay una actitud igualitaria en el tratamiento a estudiantes varones y mujeres desde los centros educativos, ya que existe una valoración diferencial en función del género de cada estudiante desde una mirada patriarcal, favoreciendo características atribuidas a las masculinidades (Marrero, 2008; Marrero y Mallada, 2009; Cid y Bernatzky, 2014).

El concepto de currículum oculto da cuenta de esta situación. “El currículum oculto está formado, entre otros elementos, por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada” (Flores, 2005, p. 75). Así, el currículum oculto también permite visibilizar el proceso por el cual la división sexual del trabajo tradicional refuerza estereotipos en relación con el desarrollo curricular de varones y mujeres en ciertas áreas, así como refuerza actitudes y comportamientos vinculados al género.

Si bien las mujeres en términos de acceso y de culminación de ciclos han alcanzado mejores resultados que sus pares varones, se tiende a desatender la discriminación que

sufren, naturalizando formas de actuar en el ámbito educativo que siguen obturando el ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanas y su desarrollo integral.

La paridad numérica, aunque fundamental, no sería un indicador suficiente de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y varones en los entornos educativos. Estas consideraciones plantean la necesidad de transformaciones estructurales en todas las dimensiones de la educación (Bonder, 2021, p.12).

En ese sentido, en la educación las mujeres parten desde un lugar subordinado, por lo cual deben realizar mayores esfuerzos que los varones para demostrar sus capacidades. Además, se visualiza que el campo educativo tiene sus propias reglas y que el éxito de las mujeres no se traduce en el mercado laboral (Marrero y Mallada, 2009). Pero, a su vez, los varones deben cumplir con mandatos vinculados a su rol productivo, a la valoración de ciertas actitudes y comportamientos asociados a lo masculino.

En definitiva, la cuestión de género en la educación suele ser invisibilizada, lo cual hace difícil que se considere una problemática, impidiendo que se desarrollen estrategias para poder superar las desigualdades sociales y atender las especificidades de cada género. En ese sentido, es muy importante que desplieguen herramientas que permitan a varones y mujeres acceder a trayectorias educativas protegidas y ejercer su derecho a la educación.

Puesto que –desde una perspectiva de género– el currículo debiera incluir contenidos que trasciendan las asignaturas tradicionales y que incluyan mensajes que logren cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones en términos de una identificación menos polarizada entre lo masculino y lo femenino, y más amplia desde el punto de vista de las opciones y las identificaciones que se ofrecen (Rico y Trucco, 2014, p.72).

5. Análisis

En este capítulo, se realiza un análisis de las entrevistas a jóvenes, referentes educativos y actores institucionales desde noviembre de 2020 hasta abril de 2021. Se procura evidenciar los principales hallazgos en función de los objetivos propuestos. En primer lugar, se abordan aspectos vinculados a las trayectorias educativas de los/as estudiantes desde una perspectiva de género, para luego centrarse en las políticas educativas.

5.1. Trayectorias educativas

En este apartado se analizan los diferentes aspectos que se vinculan con las trayectorias educativas de los/as adolescentes entrevistados/as. Se intenta principalmente rescatar sus experiencias y analizar cómo problematizan las situaciones que les ha tocado transitar, así como los diferentes hitos de su trayectoria desde una perspectiva de género. A su vez, los discursos de referentes adultos/as de los Centros Juveniles, así como otras voces calificadas vinculadas a la órbita de ANEP, permiten dar cuenta de los procesos y situaciones que impactan en las trayectorias educativas y las interrupciones.

5.1.1. Pasaje de ciclo y procesos de aprendizaje

Uno de los desafíos mayores señalados por los/as adolescentes fue la dificultad de adaptación que implicó el pasaje de la educación primaria a la educación media. Si bien las trayectorias educativas no se vieron interrumpidas en el pasaje de ciclo, ya que todos/as relataron que al egresar de primaria comenzaron al año siguiente el liceo o la escuela técnica, señalan que fue difícil adaptarse a los nuevos códigos que propone la educación media.

En general, la elección del centro al egresar de primaria es variable. Los/as adolescentes expresan que la decisión se basó en la cercanía del hogar al centro de estudios y también en el tipo de formación que deseaban. En algunas ocasiones, la falta de cupos provocó que los/as estudiantes no puedan inscribirse en determinadas propuestas, sobre todo quienes se orientaron a la formación técnica en el FPB.

También, de su discurso subyace la idea de que ir al liceo es más difícil y que quienes se anotan allí tienen expectativas de continuar estudiando en la educación media superior y terciaria, mientras que la educación técnica se percibe como más accesible al considerar

que permite culminar ciclo básico y tener un oficio en menos tiempo con miras de ingresar al mercado laboral.

Una de las jóvenes expresa:

Fui a la UTU porque fue mi hermana y porque era más cerca. ¿Y viste que en el liceo hay más materias y es más difícil? Entonces fui para ahí. Algunos de la escuela fueron para el liceo, porque querían estudiar cosas más grandes, no sé por qué a veces te piden solo liceo que tengas (Adolescente mujer, entrevista 5).

Las elecciones que realizan los/as adolescentes, en cuanto a las orientaciones de la formación técnica, se encuentran condicionadas por el género: mientras los varones se orientan por chapa y pintura, mecánica o carpintería, las mujeres eligen cursos de belleza. La gastronomía es un área de interés tanto para los varones como para las mujeres.

Por otro lado, se considera que el pasaje de ciclo y la adaptación a un nuevo centro, de mayor tamaño en general, provoca dificultades de vinculación. Según muchos/as referentes educativos, las barreras se relacionan fundamentalmente con poder acompañar a los/as estudiantes en la multiplicidad de ritmos de aprendizaje. Algunos/as expresan que no tienen una base sólida de la escuela en ciertas áreas de conocimiento y que también se detectan lo que llaman “dificultades de aprendizajes”.

Además, los/as adolescentes señalan como un aspecto problemático la adaptación a las nuevas reglas que existen en los liceos y las escuelas técnicas, a la cantidad de materias y a la diversidad de docentes con quienes tienen que aprender a vincularse. Expresan a su vez, que al principio del año les parecía más fácil pero se iba complejizando conforme avanzaba el curso y, en ese proceso, su interés iba disminuyendo. Algunos/as también mencionan que les costaba prestar atención en clase debido a diferentes problemáticas que sufrían en sus hogares.

Había muchos salones y me confundía las materias. A lo que eran doce materias iban cambiando de salón. Me sentía grande [risas] (...) Me gustaba ir a la UTU. Eran diferentes, todos tenían diferente personalidad los profesores. En primer año me fue mal, no me acostumbraba bien a los escritos, las preguntas eran difíciles. Algunos profes me explicaban, más o menos me iba acostumbrando (Adolescente varón, entrevista 11).

Por otro lado, algunos/as referentes comparten la visión de que el género de los/as adolescentes también tiene implicancias en el proceso educativo y en el tipo de acompañamiento que reciben desde las instituciones. Aunque no hay consenso entre los/as referentes, muchos/as visualizan que las estudiantes mujeres, más allá de que también presentan dificultades en la vinculación, en general, son quienes desarrollan los procesos de aprendizaje de forma más autónoma y que alcanzan mejores resultados que sus pares varones.

Yo veo que las gurisas son como más decididas: `bueno, voy a arrancar, voy a terminarlo'. Los gurises como que van más... necesitás incentivarlos y motivarlos todo el tiempo, tenés que estar motivándolos porque se quedan ahí. Si te dicen `traje deberes', si no estás ahí con ellos haciéndolos se te van y las gurisas no, las podés dejar ahí no necesitan tanto esa presencia ni ese rigor, vamos a decir (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

Además, las mujeres son quienes en general acatan más el deber ser y las normas, tal como sucede en diferentes ámbitos de la vida. Uno de los referentes expresa: “las mujeres, son más disciplinadas de venir y decir: `necesito esto' mucho más las mujeres. Con los varones hay que estar ahí, más cerca” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 18). Por otro lado, también existe el entendimiento de que ellas son mayormente invisibilizadas.

Tengo la impresión, y no tengo ningún fundamento estadístico para esto, que se perciben más fácilmente las dificultades de aprendizaje y de conducta de los varones que de las mujeres. Porque tenemos gurisas cuyas dificultades son notorias y que nunca recibimos ningún mail del liceo preocupados por el rendimiento. En cambio, sí nos pasa con los varones eso de `tenemos un gurí que ya no encara más'. Cuando llega la derivación lo que prima es la dificultad de conducta (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

En esta línea, Viscardi (2017) problematiza que desde los centros educativos muchas veces el silencio es visto como un símbolo de orden, y en ese sentido existe un elogio a la invisibilidad provocando que no se le preste suficiente atención a quienes más la necesitan. Esto parece afectar más fuertemente a las estudiantes mujeres, ya que en ciertos espacios son más invisibilizadas por su actitud de acatar mayormente las normas y ser más autónomas, según han expresado diferentes referentes. Sin embargo, tal como

se verá más adelante, las dificultades de convivencia en el centro involucran también a las mujeres afectando sus trayectorias educativas, sobre todo de aquellas adolescentes que se apartan del deber ser esperado por ser mujeres y muestran ciertas “inconductas” en la institución.

5.1.2. Repetición e interrupción de trayectorias

Todas las personas tienen derecho a permanecer en la educación y poder acreditar y transitar los ciclos; de hecho, es obligatorio hacerlo y el Estado debe asegurar las condiciones para que ello suceda. Sin embargo, tal como se ha venido señalando a lo largo de todo este trabajo, muchos/as adolescentes no tienen las garantías para que exista un ejercicio real del derecho a la educación.

Según lo que opinan muchas de las personas entrevistadas, hace falta profundizar el trabajo desde una perspectiva de educación inclusiva y prevenir la exclusión que muchas veces opera desde el interior mismo del sistema educativo; para ello se necesitan el desarrollo de más y mejores políticas educativas y sociales con suficientes recursos que atiendan de forma integral a cada adolescente. Una de las referentes de un Centro Juvenil expresó: “Hay una expectativa de la educación formal y quien no cumpla esa expectativa está como destinado al fracaso y a quedar afuera del sistema” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 18).

A partir de esta afirmación, es posible dar cuenta de que en muchos espacios educativos se sigue operando desde una perspectiva de responsabilización individual ante lo que se concibe como “fracaso escolar” y no hay, en muchas oportunidades, una problematización sobre qué podría hacer el centro educativo y el sistema para atender a las necesidades de esos/as estudiantes: “Así es el sistema y funcionan con los que van” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

En ese sentido, de las entrevistas se desprende que uno de los aspectos más problemáticos que excluye y estigmatiza se vincula a la repetición. Esta no es percibida por los/as adolescentes como una chance para reforzar los aprendizajes, sino que es una frustración que muchas veces se vivencia más de un año e impacta negativamente en su autoestima, demostrándole nuevamente de lo que no es capaz: “Los hunde más, una vez más les confirma que ellos no son aptos para eso. Yo no estoy de acuerdo con la

repetición, los instala en un lugar que los hunde. Sí, me parece que hay que buscar otras formas” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13).

Algunos/as referentes educativos cuestionan la repetición como mecanismo que se aplica cuando no alcanza suficiencia en determinado número de asignaturas. Los reglamentos de pasaje de grado tienen muchas rigideces que impiden singularizar las trayectorias educativas. “La repetición, hay que verlo como lo que es: algo netamente burocrático, entre que el gurí deba seis materias y deba siete no hay diferencia” (Coord. UCDIE, entrevista 21).

Para poder aprobar el año, un/a estudiante debe llevarse a examen menos de seis asignaturas al finalizar el año lectivo para no repetir y debe tener menos de tres asignaturas pendientes para comenzar el siguiente nivel. Tanto en UTU como en los liceos si han repetido deben dar el examen de la totalidad de las asignaturas (incluso de las que sí habían aprobado) o recursar todo el nivel. Según uno de los referentes de un Centro Juvenil muchos/as “ahí se embarcan en proyectos imposibles de dar los exámenes en dos semanas” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14). Esta situación, se vio modificada durante el año lectivo 2020 por la emergencia sanitaria, ya que se flexibilizaron los reglamentos de pasaje de grado de los subsistemas³⁵ permitiendo que los estudiantes tuvieran más apoyos y tiempo para rendir las asignaturas pendientes.

Por otro lado, muchos/as estudiantes relatan que a pesar de aprobar el año todavía tienen asignaturas pendientes, ya que no se presentan a la instancia de examen. En este sentido, también es deseable problematizar qué representa una instancia de examen para un/a estudiante, ya que probablemente se encuentra frente a una nueva posibilidad de fracasar. Es importante decir, que al momento de rendir los exámenes el acompañamiento pedagógico tanto dentro de las tutorías de los liceos o UTU como de apoyos que brindan los Centros Juveniles es crucial. “Nunca di Matemática. Me pongo re nerviosa, nunca lo di. Ahora lo estoy preparando con la maestra. La tengo que dar porque si quiero pasar a tercero, la tengo que dar sí o sí” (Adolescente mujer, entrevista 5).

³⁵ Según la Resolución N°2, Acta N°66 del 15 de octubre de 2020, el CODICEN estableció extraordinariamente modificaciones en las condiciones de pasaje de grado se flexibilizaron tanto en Secundaria como en la Educación Técnico Profesional. Esto favoreció los resultados educativos para el 2020 en ambos subsistemas si se los compara con años anteriores según lo que informan los monitores educativos (DGES, 2021; DGETP, 2021)

Asimismo, es importante dar cuenta de que existen tensiones dentro de la ANEP, ya que se observa diferentes posturas y modos de abordar el acompañamiento pedagógico. Una de las referentes entrevistadas de ANEP expresa que ellos/as no aprovechan la oportunidad de rendir un examen y que existe “poca conciencia del derecho a examen que tienen, no se presentan a los exámenes” (Ref. Trayectoria, entrevista 19).

Sin embargo, de acuerdo a la perspectiva de otros actores institucionales entrevistados, el derecho que tienen es a poder acceder a una educación que ofrezca aprendizajes de calidad y que pueda responder a las trayectorias educativas de cada persona de forma singularizada, lo que implica también revisar las formas de evaluación. Se considera importante partir desde la siguiente concepción vinculada a una mirada más inclusiva: “El estudiante no se tiene que adaptar al sistema, el sistema se tiene que adaptar” (Coord. UCDIE, entrevista 21).

En este sentido, sería interesante revisar cómo cada Dirección General (ex Consejos) ha podido trabajar desde el año 2015 los lineamientos diseñados para toda la ANEP, ya que desde el discurso de los referentes del STPE existe una problematización sobre responsabilidad sistémica en las situaciones de interrupción de las trayectorias educativas, mientras que desde los centros educativos no se observa un entendimiento tan claro desde una perspectiva de educación inclusiva.

Por otro lado, las vivencias que tuvieron los/as estudiantes durante el primer año que cursaron educación media fueron diversas. Cinco de los once jóvenes entrevistados/as (dos mujeres y tres varones) experimentaron su primera experiencia de repetición o interrupción de su trayectoria en la educación media en 1º. Más allá de eso, todos/as continuaron estudiando en un centro en la órbita de ANEP, aunque tampoco pudieron acreditar el nivel al siguiente año. De todos modos, no necesariamente su trayectoria se vio interrumpida y en muchos casos continuaron sus procesos en otros programas educativos.

Por otro lado, cinco estudiantes (cuatro mujeres y un varón) lograron aprobar 1º la primera vez que lo cursaron. Algunos/as se llevaron materias a examen, pero en ningún caso más de tres. Estos/as estudiantes vivenciaron la repetición o la interrupción de la trayectoria en 2º. A pesar de lo que implicó el pasaje de educación primaria a secundaria, relatan que no tuvieron mayores dificultades para poder desarrollar sus procesos de aprendizaje y, en general, ir al centro de estudios era una actividad que les gustaba. En todos los casos se reinscribieron al año lectivo siguiente. Solo uno de los

estudiantes entrevistados vio interrumpida su trayectoria en 3° de liceo y es el único estudiante entrevistado que egresó de educación media básica y que se encuentra cursando 4° de liceo.

Por otro lado, es importante observar cómo los/as jóvenes conceptualizan a la repetición y el abandono, siendo ambas experiencias marcas en las trayectorias y con un fuerte impacto en la autoestima de cada uno/a. De todos modos, ambos conceptos están muy vinculados a la intermitencia en la asistencia. En muchas ocasiones, cuando un/a estudiante visualiza que no va promover porque tiene demasiadas asignaturas insuficientes es muy común que deje de asistir. “A veces hacía algunos deberes, pero en octubre ya no. Yo sabía que iba a repetir porque tenía casi todas bajas, ocho bajas creo. Me decían: ‘seguí viniendo capaz que podés aprobar’, pero yo no...” (Adolescente mujer, entrevista 5).

Si bien en las entrevistas con los/as adolescentes las experiencias de desvinculación se relatan como algo que sucedía más sobre fin de año, los/as referentes educativos expresan que existen ciertos puntos de inflexión, por ejemplo, luego de las vacaciones de julio. Se visualiza además, que la interrupción es en la mayoría de los casos un proceso que se viene gestando de manera progresiva. “Dejan de ir, van cortándose de a poco las cosas, van cada vez menos” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13). Un adolescente expresa que es un proceso.

Porque vos no vas de un día para otro y decís ‘no tengo ganas’, pasa algo, tenés algo atrás, o no tenés apoyo, algo pasa. Lo van dejando de a poco, capaz que hay un día que te dice que no va más, pero eso es algo que pasa de a poco (Adolescente varón, entrevista 8).

Por otro lado, si bien los/as referentes expresan que ya no es un fenómeno frecuente echar a los/as estudiantes durante el año lectivo, dos de los varones entrevistados relatan que por cuestiones de conducta han sido desvinculados de las instituciones. En esos casos, los estudiantes habían cursado muchos años en la misma institución pero no habían avanzado en el grado. Una de las referentes de un Centro Juvenil expresa que es importante poder trabajar a través de alternativas de reparación del daño y no desde una mirada punitivista como muchas veces sucede:

La etiqueta de los chiquilines problemáticos, ya sea los que tienen un comportamiento más irascible, los que tienen problemas de aprendizaje,

todos ellos es más fácil, bueno, te suspendemos una semana, dos semanas, claro, a la tercera semana el chiquilín no va a ir más, seamos realistas. Trabajemos en reparar el daño y no es sacarle lo único que tiene al gurí, es algo que no está en los centros educativos formales (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

Asimismo, de las seis adolescentes mujeres entrevistadas, cinco de ellas habían tenido serias dificultades en torno a la convivencia y al relacionamiento con docentes y con algunos/as pares que no tenían afinidad. La mayoría de esas adolescentes en el momento de la interrupción de la trayectoria ya se encontraban vinculadas al Centro Juvenil. Esos conflictos son acontecimientos que ellas relatan como hitos y fueron decisivos en la interrupción de la trayectoria educativa. Además, muchas expresan que en ese momento se encontraban sufriendo situaciones de vulneración de derechos en sus hogares.

Cuando hice segundo por primera vez ya les empecé a contestar a los profesores, no quería hacer las cosas. Como que no tenía interés, aparte yo me había ido de mi casa, entonces como que no le prestaba atención a nada, pero sí venía acá [Centro Juvenil] (...) En la UTU si le querían pegar a mis amigas, yo me metía pero cuando intentaba separar o me querían pegar a mi o me culpaban que yo estaba peleando. Eso me afectó, ya no entraba a las clases o me quedaba por el patio (Adolescente mujer, entrevista 3).

En este sentido, si bien ninguna de ellas menciona haber sido expulsadas del centro educativo sí se reconoce que son señaladas por las inconductas. Alejarse de lo que se espera que sea el comportamiento las estigmatiza, e incluso hay relatos de referentes que expresan que “son peores que los varones”. Frente a estas experiencias ellas relatan haber sentido, por ejemplo, vergüenza, angustia e inseguridad.

A su vez, según lo que opinan los/as propios/as adolescentes, la continuidad educativa se puede ver comprometida por las problemáticas vinculadas al acoso escolar. Ellos/as señalan que son situaciones que ocurren en el aula u otros lugares del centro, aunque también tienen lugar a través de las redes sociales.

No, ellos no se meten, la psicóloga de vez en cuando decía algo. Pero no lo hacen adelante de los profesores además, o lo hacían por lo bajo, o por las redes sociales. Ahí fue cuando empecé a chocar y ya no me sentía

cómodo, empecé a dejar de ir hasta que en un momento no fui más. Le dije a mi abuela, ya está, no voy más (Adolescente varón, entrevista 8).

Ante situaciones de conflicto en el ámbito educativo, Viscardi (2017) observa que desde los centros se responsabiliza individualmente a los/as adolescentes y también al contexto donde viven. Sin embargo, es preciso poder problematizar cuál es el rol que asume el centro en poder acompañar los emergentes que surgen y trabajar en diferentes estrategias. Muchas de las personas entrevistadas expresan que es necesario abordar las dinámicas que operan en ese sentido y que excluyen a muchos/as jóvenes del sistema educativo.

A su vez, los noviazgos pueden ser uno de los factores que provocan las situaciones de intermitencia en la asistencia. Una de las adolescentes entrevistadas se refiere a ello:

Entonces el año pasado repetí, empecé bien pero llegó mayo y me hice novia de uno de los gurises de acá (...) Y yo a mi madre le decía que entraba 8:30 y entraba antes, y en vez de ir a la UTU me iba a la casa de él (...) Repetí por tener 45 faltas y seis bajas (Adolescente mujer, entrevista 2).

En muchos casos, también se vincula a noviazgos violentos: “generalmente acaparan a los gurises y no hacen más que estar continuamente con esa persona, y nos pasó este año, una adolescente se puso de novia y el novio no la dejaba ir a ningún lado” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16). En el caso de los varones, ninguno mencionó que un noviazgo haya tenido consecuencias positivas o negativas en sus trayectorias educativas.

Por otro lado, la intermitencia en la asistencia y las faltas al centro educativo son muy frecuentes según lo que relatan las personas entrevistadas y se visualiza que la educación no es una prioridad para los/as adolescentes y sus familias; esto provoca en muchas ocasiones situaciones de repetición o de interrupción de las trayectorias.

Muchos/as de los/as adolescentes mencionan que asistir al liceo o a la UTU no era algo atractivo y que preferían realizar otras actividades como juntarse en espacios públicos con otros/as compañeros/as y amistades del barrio, intentando ocultar que faltaban a clase ante sus familias y el Centro Juvenil. “No me gustaba mucho ir a ese liceo, no era mi lugar. No entraba, me acuerdo que mi madre llamaba para ver si entraba y no estaba. Con muchas faltas también, entonces repetí” (Adolescente mujer, entrevista 1). De

todos modos, los/as adolescentes expresan que se encuentran arrepentidos/as de no haber podido sostener la asistencia y avanzar en el ciclo y que ver que sus compañeros/as sí lo han podido hacer les provoca cierta frustración.

No solo el centro educativo les resulta poco atractivo, sino también relatan que los problemas personales y familiares que tenían provocaban cierto desgano. Uno de los adolescentes, por ejemplo, considera que estaba deprimido pero que en ese momento no se daba cuenta y no tuvo apoyo psicosocial ni atención por parte de su familia. Esta situación fue una de las causas por las cuales interrumpió su trayectoria según lo que expresó.

Además, muchos/as de los/as jóvenes entrevistados/as consideran que han sufrido violencia basada en género y generaciones viendo vulnerados sus derechos y siendo víctimas de maltrato psicológico y físico. En algunos casos se han judicializado las situaciones y debió también intervenir el INAU. En ese sentido, una adolescente expresó que el centro educativo acompañó el primer momento de la denuncia a su familia por maltrato, aunque no hubo un seguimiento desde esta institución, ya que dejó de concurrir.

Asimismo, otra adolescente compartió en la entrevista que fue abusada sexualmente por un varón adulto que no pertenecía a la familia. El proceso de poder contarlo y todo lo que implicó la denuncia judicial provocó que su trayectoria educativa se viera interrumpida. A raíz de esta situación, se vinculó con el Centro Juvenil y al año lectivo siguiente se pudo vincular nuevamente a un centro de ANEP.

A su vez, algunos/as adolescentes identifican que otras circunstancias de su familia incidieron en sus interrupciones de las trayectorias educativas; relatan situaciones de consumo problemático de drogas de madres o padres así como de violencia basada en género sufrido por sus madres en el hogar y separaciones o divorcios conflictivos. Esto se vincula al hecho de que la violencia basada en género en el ámbito doméstico en la pareja también provoca un gran daño en los/as adolescentes (Prego, 2011).

Por otro lado, se identifican dificultades de acceso a los centros que tienen que ver con cuestiones de seguridad y convivencia en el barrio, ya que al ingresar a la educación media también comienzan a tener más autonomía en sus traslados y actividades. “Te cuentan que: `andan a los tiros acá, que de noche pasó esto y que la policía lo otro´. Ese nivel de violencia daña y se nota. Esa es una de las cosas más jodidas que tiene este

entorno” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14). Muchos/as relatan experiencias de robos y miedos por transitar ciertos espacios públicos. Observan a su vez, que hay problemáticas de convivencia dentro de algunos centros educativos, vinculados a diversas situaciones. Una adolescente expresa: “Había un ambiente feo, también robaban y tuvieron que poner cámaras” (Adolescente mujer, entrevista 3).

5.1.3. Revinculación educativa

La mayoría de los/as jóvenes entrevistados/as sin importar si han aprobado el grado o no en el año lectivo anterior, se vuelven a inscribir todos los años en instituciones educativas (liceo, UTU, CEC, CEA, CECAP, Áreas Pedagógicas). En los casos que no se inscriben, desde el Centro Juvenil se realiza un acompañamiento pedagógico con miras a su reinscripción escolar en propuestas que se adapten a las necesidades de cada joven.

Es importante decir, que volver a inscribirse en un centro de estudios no se traduce necesariamente en un avance del grado ni del ciclo. Muchas de las personas entrevistadas expresan que el hecho de no poder aprobar provoca una estigmatización y también es algo que impacta negativamente en su autoestima. Más allá de que tanto estudiantes como referentes educativos relatan que comienzan con entusiasmo al inscribirse, nuevamente se vuelve difícil poder sostener el proceso durante el año lectivo por diversos motivos. Una de las referentes expresa que “arrancan con tremenda fuerza pero se pinchan” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13).

En muchos casos, se vuelven a inscribir en el mismo lugar. Algunos/as referentes expresan que a veces hay una especie de resistencia a cambiarse de centro a pesar de que los/as espacios no son contenedores. Identifican que esto se puede vincular con el temor de enfrentarse a algo nuevo y se observa que cuando se inscriben en otros centros, y también bajo otros programas y otras modalidades de cursada, es beneficioso para su continuidad educativa.

Una de las prácticas observadas, tanto por estudiantes como por referentes de los Centros Juveniles, refiere a que uno de los “castigos” por tener que recurrir nuevamente el mismo nivel es el cambio de turno, afectando otras actividades que realizan los/adolescentes. “En la tarde aunque tengas Centro Juvenil y recibamos cartas y todo, o vayas a fútbol o lo que sea, te vas de tarde, como que no ayuda tampoco” (Ref. Centro

Juvenil, entrevista 16). Incluso, según lo que plantea un adolescente, el cambio de turno se realiza durante el año si el/la adolescente presenta intermitencia en la asistencia. Por tanto, en vez de acompañar la trayectoria educativa e intentar mitigar el riesgo de desvinculación o repetición, estas acciones terminan siendo un factor más que abona a la interrupción y la estigmatización.

Me dijeron que ya no estaba en la lista, que ya me estaban cambiando para la tarde. Como no estaba yendo me cambiaron para la tarde, por faltas y por bajas ya te pueden cambiar (...) Tuve rencor porque yo quería volver. Y ta, fui a la tarde dos días, los dos horribles, no tenía compañeros en la tarde, no conocía a nadie. Nunca me hicieron nada, pero el horario de la tarde no me gusta y no fui más. Como en octubre dejé de ir (Adolescente varón, entrevista 8).

En muchas oportunidades, los/as adolescentes sí se cambian de centro. Se observa que esta situación también se encuentra condicionada por la edad, ya que a medida que son más grandes y luego de haber transitado por liceos y escuelas técnicas, se eligen otros formatos como CECAP (MEC-DGES), Áreas Pedagógicas (DGES) y Centros Educativos Comunitarios (CEC) o FPB (DGETP). Uno de los referentes educativos dice: “Antes de dejar por lo menos hay una prueba, hay intentos en distintos formatos, a veces funcionan, y eso pasa bastante con FPB, que los gurises funcionan” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

Las propuestas de la DGETP en general resultan atractivas para cursar luego de experimentar interrupciones en las trayectorias, sobre todo la propuesta de FPB que permite desarrollar habilidades en un área concreta. El poder encontrar un lugar en el que se sientan cómodos/as y sea de su interés resulta fundamental para su continuidad educativa.

Una adolescente lo expresa del siguiente modo: “Al otro año fui al CEC, ahí sí me copé, fui todo el año y todo, estaba estudiando informática. Pasé primero y me fui para la UTU de Palermo a hacer Belleza Capilar [FPB]” (Adolescente mujer, entrevista 1). En estos centros parece que los/as adolescentes se sienten más apoyados también por los/as referentes educativos.

Asimismo, uno de los adolescentes que asistía a Áreas Pedagógicas (DGES) afirmó: “Son menos gurises y menos materias, y los profesores sí están más dispuestos a

ayudarte, si no entendés un trabajo te ayudan, te ayudan hasta que entiendas” (Adolescente varón, entrevista 9). Este programa educativo permite aprobar por asignatura y cursar de forma semestral, dos componentes muy atractivos para aquellos/as estudiantes que ya han experimentado interrupciones en la trayectoria y en muchas ocasiones les permiten efectivamente avanzar en el ciclo.

Yo valoro muchísimo lo que te decía hoy de Áreas Pedagógicas porque les permite salvar por materia. Para los gurises es mucho menos frustrante que perder un año entero y arrancar de posibilidad de ir aprobando al menos parcialmente y hay planes también en vuelta (...) Además son grupos más pequeños, son grupos más personalizados (Ref. Centro Juvenil, entrevista 15).

Es importante decir que la mayoría de estos programas educativos funcionan en pocos territorios, por lo que se señala la falta de cupos para poder atender a toda la población que tiene interés de cursar bajo las diferentes modalidades. “Creo que así como hay muchos ensayos también hay una debilidad para que eso tome, cobre fuerza, continuidad, se robustezca en pensar algunos otros formatos posible y que no se miren en términos de excepción, ¿no?” (Dirección SPTE, entrevista 22).

Sin embargo, es preciso al menos problematizar la discusión que puede surgir entre las políticas focalizadas y universales. Las propuestas focalizadas desde una mirada de educación inclusiva no siempre se consideran apropiadas; desde un paradigma realmente inclusivo los centros educativos deberían ofrecer formatos integrales que puedan trabajar en la diversidad atendiendo las singularidades de cada estudiante. Tiramonti (2011) observa que muchas experiencias de los programas de inclusión, solo flexibilizan aspectos en el marco del currículum tradicional, pero que se transforman en “circuitos para atender pobres”. De todos modos, desde los Centros Juveniles, y también desde el SPTE, se observa que muchas veces estos programas sí son una oportunidad educativa:

Yo sé que la tendencia general es a no diversificar más las propuestas, para mí igual... yo preferiría que hubiese espacios más chicos para trabajar, más focales en cada lugar. Los lugares grandes están muy desolados (...) Que no sea una guetización de lo educativo tampoco, pero para mí hay ciertos programas que se fueron que no está bueno que se hayan ido, como Aulas Comunitarias. Son programas que justamente

apoyan todo esto que está faltando y que los sistemas no lo pueden absorber, es mentira, es ficticio eso (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13).

Otro tipo de formación a la que acceden los/as adolescentes son a espacios educativos con una impronta técnica en un área específica de corta duración, pero no acreditan los saberes y eso también en algunas oportunidades es desestimulante más allá de valorar positivamente los aprendizajes. Uno de los adolescentes lo plantea del siguiente modo: “Repetí. Al siguiente año empecé acá, hice un curso en INEFOP y me gustó, duró seis meses. Lo malo es que me ayudaba a aprender bastantes cosas pero para el ciclo básico no aportaba nada” (Adolescente varón, entrevista 7).

Por otro lado, es importante mencionar que la edad de los/as adolescentes afecta su continuidad educativa, sobre todo cuando han experimentado múltiples interrupciones o repeticiones. “Para mí el hecho de repetir, sobre todo cuando ya tienen 15 o 16 años es como una sentencia, es muy difícil que ese gurí siga vinculado” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 15). Además, si bien se observa que hasta los 15 años existe mayor acompañamiento de las familias, hay un entendimiento común de los/as referentes educativos que a partir de esa edad comienzan a haber mayores diferencias entre las trayectorias de varones y mujeres.

En este momento vital, quienes han visto interrumpida su trayectoria educativa son aquellos/as que tienen más dificultades en priorizar la educación frente a otras actividades y sus familias en general van apoyando cada vez menos. Incluso, “la lógica del barrio” comienza a determinar sus trayectorias vitales cada vez más. Sobre todo en el caso de los varones: “También empieza todo lo que es consumo, lo que es delincuencia y demás. Creo que ahí es el quiebre que determina qué es lo que va a pasar con el gurí” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

Los/as jóvenes varones y mujeres también expresan en las entrevistas el deseo de contar con sus propios recursos económicos y poder apoyar en sus casas o independizarse. Además, muchas veces las necesidades económicas del hogar llevan a que se estimule por parte de la familia a trabajar y el estudio vaya perdiendo peso, especialmente en los varones. Según lo que expresan los/as referentes educativos, las adolescentes no tienen esa exigencia imperante de generar ingresos, aunque se espera que realicen trabajo no remunerado y que cumplan ciertos mandatos asociados a los cuidados y las tareas domésticas.

Escuchás de varias familias y bueno `si no estudió no importa, pero que se ponga a laburar'. Las gurisas no, eso nunca lo escuchás. Si se puso en pareja, bárbaro y empieza una trayectoria de madre, se acomoda... Pero me parece que no está esa presión del trabajo que si no estudia tiene que trabajar de parte de las familias (Ref. Centro Juvenil 12).

Uno de los referentes educativos expresa que, mientras que los varones es como si volaran, las mujeres quedan atadas a la familia y mandatos asociados a lo femenino, a través de asumir tareas domésticas y de cuidado. Si bien es cierto que las adolescentes entrevistadas sí se hacían cargo en muchas oportunidades del cuidado de hermanos/as menores y de algunas tareas domésticas, en sus discursos priorizaban la necesidad de poder encontrar un trabajo y el deseo de poder autosustentarse económicamente y no estaba presente la proyección, por ejemplo, de formar una familia o de tener hijos/as en el corto o mediano plazo.

De todos modos, sí se desprende tanto de las entrevistas a los/as adultos/as como a los adolescentes el hecho de que los varones van ingresando en una “dinámica más de calle” proceso que conlleva alejarse más de su familia y de los espacios educativos. Es importante destacar que los mismos adolescentes reconocen la calle y sus códigos como un lugar que tiene sus propias lógicas y que allí logran otros tipos de aprendizaje para la vida. Deben aprender a “hacerse respetar” y según lo que expresan comienzan a “andar con malas juntas” (Adolescente varón, entrevista 8); los códigos asociados a las masculinidades los posiciona en un lugar complejo:

Existe la idea de que afuera tenés que pararte firme porque si no te pasan por arriba, que es cierto porque los chiquilines lo sufren. En los varones se nota eso, de que tienen que pararse desde ese lugar más duro y para hacerse respetar como dicen ellos, `acá te tenés que parar de mano porque si no te pasan por arriba' (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

La vinculación con el mundo de lo público queda en evidencia también frente a la expectativa propia y de sus familias del ingreso al mercado laboral. Lejos de ser empleos protegidos, las actividades a las que han tenido acceso los adolescentes varones, son trabajos precarios y en algunas oportunidades se observan situaciones en las cuales las formas de generar ingresos los expone a situaciones de violencia y en conflicto con la ley.

Se mantiene en este imperativo de más de rol proveedor a medida que van saliendo de la adolescencia para los varones y tener otro tipo de actitud, ¿no? (...) se empiezan a involucrar en otro tipo de actividades o trabajando, la famosa changa, o transando drogas o robando, y ta, listo, fuera del sistema educativo (Ref. Centro Juvenil, entrevista 12).

Algunas de las adolescentes mujeres por su parte, tienen experiencias en tareas vinculadas al cuidado de niños/as de forma remunerada (familiares o vecinos/as); estas suelen ser informales y también provocan dificultades para conciliar la vida laboral y de estudio.

Asimismo, la mayoría de los/as adolescentes entrevistados/as expresan que sus madres trabajan remuneradamente, tanto quienes son jefas de hogares monoparentales como las que conviven en pareja. Es por ello, que en general son las hijas mujeres quienes se hacen cargo de los cuidados naturalizando la responsabilidad femenina para realizar estas tareas. Por otro lado, existen arreglos familiares diversos donde conviven también con otras generaciones (por ejemplo, abuelos/as o sobrinos/as), por lo que no solo cuidan hermanos/as sino también otros/as niños/as vinculados a la familia. La estructura familista se considera un riesgo para las trayectorias de las estudiantes.

Los adolescentes también, y eso también se ve más en las gurias, que se hacen cargo de sus hermanos, y a veces se les complica el avanzar. No digo con esto que dejen de estudiar, pero sí se empiezan a rezagar, capaz que hicieron la escuela año a año sin dificultades, y empiezan a asumir más tareas y se les hace muy difícil (Ref. Centro Juvenil, entrevista 17).

En ese sentido, también se están vulnerando los derechos de estas adolescentes, al deber asumir responsabilidades que muchas veces son excesivas para su edad. Una adolescente expresa que “es complicado” y que se tiene que organizar los horarios para conciliar asistir a los centros de estudios (en este caso UTU y Centro Juvenil), realizar las cosas del hogar y apoyar en los cuidados de sus hermanos/as menores. Además, en algunas ocasiones colabora en actividades productivas familiares.

De todos modos, se observan diferentes tipos de posicionamiento de las adolescentes frente a la obligación de realizar estas tareas. Por un lado, más de aceptación de la situación, pero que sí reconoce que los cuidados interfieren con algunas actividades vinculadas a lo educativo.

A veces me quedo con ellos tres sola y tengo que bañarlos, cocinarles y acostarlos, depende de si ella [su madre] tiene que salir. No me molesta (...) Ahora vengo poco [al Centro Juvenil] porque estoy estudiando otra vez y que tengo que cuidar a mis hermanos. Vengo un rato (Adolescente mujer, entrevista 6).

Otros sentires reflejan una situación de enojo. Por ejemplo, una de las adolescentes entrevistadas relata que se tiene que hacer cargo de su hermana, ya que su madre tiene consumo problemático de drogas y las personas adultas responsables no se pueden hacer cargo de los cuidados cotidianos por motivos de salud. Ella expresa que se siente angustiada y enojada para con la situación que le ha tocado vivir. Otra adolescente plantea claramente su molestia al tener que asumir ese rol y expresa:

¡Yo no tuve hijos pero me tengo que encargar de ella! Soy como la madre porque mi madre no está casi nunca, trabaja de 8 a 17 porque llega tarde y me tengo que quedar con ella [su hermana]. Soy la que la despierta, la que le dice que se bañe, que se apronte para la escuela. A veces la llevo a inglés y a patín, todas esas cosas. Es como si fuera mi hija. Tiene diez años y la cuido desde el año pasado, porque mi hermana se fue de casa, antes las cuidábamos entre las dos. Ella me cuidaba a mi, y ahora yo cuido a la más chica (Adolescente mujer, entrevista 2).

Por otro lado, en los casos que conviven con hermanos varones, relatan también que sí apoyan con tareas como llevar y traer de la escuela u otras actividades, pero que no se encargan de la mayor parte de los cuidados ni de realizar tareas domésticas, por lo que existe una división sexual del trabajo a la interna de la familia. Uno de los referentes observa: “No tengo presente mucho relato de varones cuidando. Por ahí sí esto de ‘tengo que llevar a mi hermano a la escuela’, pero de quedarse en la casa cuidando no” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

También expresan que sí colaboran en tareas más bien vinculadas a lo productivo que permitan aportar económicamente al hogar. Uno de los adolescentes expresa: “Ayudo a mi padre a cortar el pasto en casas” (Adolescente varón, entrevista 10) y otro que plantea que: “Siempre pensaba de chiquito en ayudar a mi madre, y eso hago cuando tengo plata, no soy de gastar mucho” (Adolescente varón, entrevista 7).

5.1.4. Continuidad educativa y avance en los ciclos

La expectativa de muchos de los/as estudiantes entrevistados/as es poder lograr culminar ciclo básico, ya que consideran que es un requisito para su futuro ingreso al mercado laboral, incluso como un nivel mínimo necesario para acceder también a los empleos menos calificados: “Actualmente, tener la educación de ciclo básico hasta para limpiar un piso es esencial. Es importante para el trabajo” (Adolescente varón, entrevista 7). En general, la educación es considerada como un medio para un fin: el ámbito laboral; cuesta visualizar que la educación también puede aportar otras cosas y ser un fin en sí mismo.

En ese sentido, también es importante problematizar si estudiar y avanzar en el ciclo efectivamente les permitirá acceder a una mejora en sus condiciones económicas. Uno referente lo problematiza de la siguiente manera:

Estudiar tampoco garantiza nada pero es interesante también que los chiquilines problematizan que si no alcanza, por ejemplo, ciclo básico, no van a acceder ni siquiera a los trabajos menos calificados. Hay más conciencia de lo no vas a poder lograr si no estudias, que un deseo por lograr objetivos concretos en torno al estudio. En algunos casos sí, pero son excepcionales. Esto también se vincula con el período en la vida en que se encuentran y como adolescentes también es difícil la proyección, sobre todo cuando tienen modelos desalentadores alrededor (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

Por otro lado, se visualiza que son en general las estudiantes quienes tienen mayores aspiraciones con respecto a la educación pero eso no necesariamente va de la mano con una trayectoria que le habilite alcanzar el deseo: “A mí me gustaría estudiar Veterinaria la verdad, me gustan los animales. Pero la carrera es muy larga” (Adolescente mujer, entrevista 3).

Con respecto a las gurias, sí. Cantidad de gurias que hemos visto en los talleres que eso sale mucho, el deseo de poder estudiar algo y que queda truncado, porque llega un punto de que el nivel educativo no te permite avanzar. Lo que lograste capaz que hasta ciclo básico ya no... cuando querés entrar a hacer algo que requiere otro tipo de nivel de conocimiento que a veces en estos contextos (...) como que la cuesta se

hace muy para arriba y eso desmotiva, desmoraliza y ta, hasta acá llegué (Ref. Centro Juvenil, entrevista 12).

Desde la visión de Gentili (2009) existe una expansión condicionada, ya que el sistema educativo reproduce en su interior la desigualdad social limitando el derecho a acceder una educación de calidad, en el entendido que existe una segmentación institucional. Además, considera que el cambio del sistema educativo tiene que ir acompañado necesariamente por cambios en el mercado laboral. De lo contrario, los/as jóvenes se enfrentarían a una mayor frustración.

Por otro lado, los/as adolescentes expresan que para las familias es importante que ellos/as estudien para “ser alguien en la vida” y que no repitan sus historias. Uno de los adolescentes expresa: “Siempre se puso como ejemplo, trabaja, va al Mercado [Modelo], y ta... Él [su padre] quería que yo siga, que no haga lo mismo que él, que termine el liceo” (Adolescente varón, entrevista 8). De todos modos, más allá de la expresión de deseo de parte de las familias, los/as referentes educativos identifican que muchas veces no hay acciones concretas de apoyo para que eso suceda.

Incluso, en algunas ocasiones la preocupación familiar se centra más en que el/la adolescente no esté en la calle y que “haga algo” y no tanto en el proceso educativo en sí mismo, de modo de evitar “la esquina, andar por ahí todo el día, las juntadas con amigos que a veces no están muy de acuerdo, el robo, la droga. En general las familias tienen ese miedo” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13). Siguiendo a Donzelot (1979), esta situación da cuenta de que los/as adolescentes de las familias de sectores socioeconómicos vulnerables tienen una libertad vigilada en tanto se intenta que ocupen espacios como el hogar y la escuela y se alejen de espacios públicos como la calle, mientras que las clases más altas cuentan con el privilegio en general de tener una libertad protegida.

Es importante señalar que varios/as de los/as adolescentes entrevistados/as que han transitado múltiples interrupciones siguen vinculados a la educación media con el fin de aprobar del ciclo básico. Para que ello sea posible, según muchos/as de los/as referentes, se necesitan otros incentivos y apoyos como becas y equipos técnicos que acompañen a los/as adolescentes.

Hay gurises que las pelean solos solos, y llegan hasta donde pueden. Entonces si no hay un respaldo económico, unas becas buenas, que

realmente estén centradas en poder ayudar a que se sostengan es difícil (...) Hay una cuestión de base económica que para mí es esencial y que hacemos agua pero a mares (Ref. Centro Juvenil, entrevista 13).

Por otro lado, para quienes logran llegar al ciclo superior, avanzar se vuelve algo difícil. De hecho, desde los Centros Juveniles expresan que son muy pocos quienes logran comenzar el bachillerato y excepcionalmente culminan. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la edad de los/as adolescentes es clave es su continuidad educativa, ya que van teniendo cada vez menos apoyo familiar y van asumiendo responsabilidades vinculadas al mundo adulto, por ejemplo, convivencia en pareja, empleo, tareas domésticas y de cuidados.

Asimismo, es importante centrarse en lo que refiere a las dificultades propias del sistema educativo y a las condiciones que se ofrecen para que los/as estudiantes puedan avanzar en su trayectoria educativa. Así como existe un salto desde la educación primaria a la secundaria que impacta de forma negativa en algunos/as estudiantes, también se observan dificultades en el pasaje de ciclo básico al ciclo superior.

En este sentido, se considera que la exigencia aumenta y los centros son más grandes y despersonalizados. Así lo plantea uno de los referentes educativos: “Por la exigencia y porque ya no son los gurises que la adscripta los conocía, sino que ni los registran. Y ellos te lo manifiestan” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 18). Además, existen dificultades de base en los aprendizajes, sobre todo de algunas propuestas educativas como el FPB que algunos/as referentes educativos consideran que no los preparan para enfrentarse a esta nueva etapa. “Que un montón de conocimiento que tendrían que tener en la mochila y tienen que arrancar de cero y muchas veces dicen hasta acá llegué” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 15).

Cuando termina el ciclo básico igual se enfrenta a un bachillerato que es despiadado, porque se sienten el último orejón del tarro, salen del FPB, una experiencia diferente y se van a un liceo grande y quedan, además de la exigencia curricular que un salto abismal entre la currícula del FPB y del bachillerato. Ahí se exponen a uno de los mayores riesgos de desvinculación, incluso gurises que la remaban bastante en el FPB (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

El único estudiante entrevistado que se encuentra cursando 4° de liceo menciona que el pasaje de ciclo implicó un cambio brusco y expresa lo siguiente:

Los profesores entran y dan la clase, los adscriptos están más atentos a que no haya problemas, que no entren drogas, más por el tema de las reglas, ya no hay atención como había en el ciclo básico. Y no hay psicólogo, y a los que les cuesta más les hacen *bullying* y eso. Los profesores van y dan la clase, no hay atención, ‘buscate vos el material’, porque en 4° ya no hay deberes, ya no te mandan ejercicios por ejemplo (Adolescente varón, entrevista 8).

Él realmente considera que existe una dificultad mucho mayor en lo curricular y ve comprometida su trayectoria: “Quiero terminar el liceo cueste lo que cueste, la veo difícil igual por las materias” (Adolescente varón, entrevista 8). Además, relata que el contexto de pandemia ha perjudicado su proceso aún más y que el apoyo educativo del Centro Juvenil es fundamental para poder sostener su proceso de aprendizaje en el liceo.

Por otro lado, quienes eligen la educación técnica se enfrentan a la posibilidad de no encontrar cupos, por lo que se deben inscribir en otras propuestas educativas que no son de su interés, poniendo en riesgo su continuidad

Por último, es preciso decir que si bien para el SPTE el pasaje interciclo hacia la educación media superior forma parte de la política, se ha centrado fundamentalmente en el ciclo básico.

5.1.5. Vinculación en contexto de emergencia sanitaria

Es importante decir que la no presencialidad afectó la motivación y la vinculación de muchos/as estudiantes. De hecho, desde los Centros Juveniles se expresa que en comparación con años anteriores más adolescentes vieron interrumpidas sus trayectorias, al menos parcialmente: “Justo el otro día hicimos como una revisión de gurises que se habían desvinculado y eran muchos, para lo que veníamos teniendo, con muchas faltas, o que no habían retomado la presencialidad” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 12). Además, desde los centros educativos de ANEP se afirma que en muchos casos no se pudo establecer contacto con los/as estudiantes durante las clases a distancia y que una vez que retornaron las clases presenciales tampoco asistieron.

Asimismo, la situación de emergencia sanitaria al parecer impactó fuertemente a los/as estudiantes que habían vivenciado interrupciones en sus trayectorias educativas previamente. Muchos/as de los adolescentes entrevistados/as expresaron que no pudieron hacer las tareas a través de las plataformas virtuales de aprendizaje, y que cuando volvieron las clases presenciales, si bien hubo un intento de vincularse no pudieron sostener el proceso. “Empecé a dejar de ir, cuando empezaron de nuevo las clases, fui dos, tres veces y no fui más (...) Este año no fue el adecuado, realmente yo le dije a mi madre que prefería repetir porque no aprendí nada” (Adolescente varón, entrevista 10).

Las dificultades de los/as adolescentes para poder cumplir con las tareas son fundamentalmente la falta disponibilidad de dispositivos y conexión a internet en sus hogares, así como la desmotivación debido al trabajo a distancia y al desafío que implica no tener suficiente apoyo docente de forma presencial. En muchos casos, las familias tampoco pudieron apoyar a estos/as adolescentes desde lo afectivo ni desde lo curricular.

Los equipos docentes también se tuvieron que enfrentar a esta nueva situación, apoyándose fuertemente en la tecnología. Alguno/as docentes no manejaban las herramientas tecnológicas, o no tenían voluntad de hacerlo, según lo que expresaron desde los centros de ANEP, lo que afectó la posibilidad de poder participar de los procesos de enseñanza a distancia en algunas asignaturas. Sin embargo, muchos/as docentes sí tuvieron un gran compromiso con los/as estudiantes, tanto a lo vinculado con lo pedagógico como con otros aspectos sociales y emocionales. Incluso, se rescatan experiencias de ciertos colectivos docentes que trabajaron en el armado de canastas de alimentación para las familias que necesitaban así como el intentar conseguir dispositivos.

Más allá de los esfuerzos realizados, muchos/as de los/as estudiantes no se podían conectar a clases sincrónicas ni tampoco podían realizar las actividades y eso era también muy desestimulante para los/as docentes según lo que expresa una referente:

En la zona no se conectan, los chiquilines no tienen cómo conectarse entonces ven un sinsentido en planificar y elaborar cosas para un lugar al que nadie va a acceder y a nadie le va a servir y por otro lado está el sistema que te está presionando (...) El sistema no tiene acompañamiento

para los docentes, cada docente está solito y sobrevive como puede (Ref. Trayectoria, entrevista 19).

Otro aspecto que dificultó la vinculación fue la intermitencia en la asistencia una vez que retornaron las clases presenciales, debido a que en la mayoría de los centros hubo una subdivisión en dos o tres subgrupos. Los/as adolescentes que sí han sostenido su participación en los centros educativos de ANEP expresaron que les costó adaptarse a esta nueva dinámica y que la intermitencia afectó sus procesos de aprendizajes, ya que si bien la propuesta implica tareas por la plataforma Crea, en general no podían cumplir con las actividades.

Otro de los aspectos a destacar se vincula a la afectación de las adolescentes mujeres en relación a las necesidades de las familias en torno a los cuidados de sus hermanos/as menores. Muchas de ellas ya habían tenido que asumir estas tareas previamente, pero en el contexto de emergencia sanitaria esta situación se agravó por la suspensión de las clases de todos los centros educativos (incluidos los que atienden a la primera infancia).

Además, una vez que se retornó a las clases presenciales ellas habían asumido la carga de cuidado, por lo que afectó la posibilidad de volver a estudiar. Una adolescente expresa: “Ahora no podría volver porque estoy ayudando a mi tío con la bebé” (Adolescente mujer, entrevista 1). Otra adolescente también se refiere a esta situación que complejiza el poder sostener la asistencia:

Cuando había que volver era ella o yo, ella no va al CAIF o yo no voy a la UTU (...) de acá siempre me decían `vos también necesitás tu desarrollo´ pero todo no se puede, dije: `soy yo o ella, el año que viene se verá´ y se ve que hablaron con la adscripta y ella dijo que quería que retome el año y que siguiera para adelante, que ellos también me iban a ayudar. ¿Viste que ahora no es todos los días? Ahora sí estoy pudiendo, y me está yendo re bien, yo estoy re agradecida con el apoyo educativo (Adolescente mujer, entrevista 5).

En ese sentido, en algunas situaciones los Centros Juveniles y los referentes de los centros educativos de ANEP han podido articular las intervenciones y el acompañamiento pedagógico para que las adolescentes que no podían dejar de ejercer su rol de cuidadoras siguieran estudiando. Esto implicó un gran esfuerzo para ellas y en algunos casos sus trayectorias educativas se vieron interrumpidas nuevamente.

5.2. Políticas educativas y perspectiva de género

5.2.1. Presencia de perspectiva de género

Es importante comenzar aclarando que desde SPTE no existe un lineamiento que indique trabajar desde la perspectiva de género. Tampoco los Centros Juveniles tienen en el diseño de su programa una orientación específica sobre cómo se debe atender esta perspectiva. De todos modos, a pesar de que muchas políticas educativas no transversalizan la perspectiva de género, diferentes acciones desde ANEP e INAU la abordan, tal como se menciona en el capítulo de Antecedentes. Asimismo, desde los equipos de trabajo de los diferentes espacios se considera que es importante abordar la cuestión de género y problematizar ciertos funcionamientos.

No tiene un enfoque de género, sí tiene un enfoque inclusivo en todo sentido (...) Lo que yo digo es que no forma parte de los lineamientos centrales. Sí hay una mirada en relación, pero por quienes formamos el equipo y por las matrices de formación y políticas que tenemos desde donde nos concebimos compañeras y compañeros en la Dirección, tanto a nivel central como territorial y uno pone a trabajar esas cuestiones pero asumo que no hay lineamiento (Dirección SPTE, entrevista 22).

Pero ya te digo, no existe un mandato específico ni vas a encontrar en la página de ANEP ni de la Dirección Sectorial algo que tenga que ver con perspectiva de género (...) sí quizás hemos tenido instancias particulares que tienen que ver con algunas temáticas, puede ser un taller con perspectiva de género que hemos tenido, de afrodescendencia, o de diversidad sexual, pero no algo que nos indique a nosotros esta perspectiva de género: “este es nuestro concepto de género de la ANEP y se debe trabajar de tal forma” (Coord. UCDIE, entrevista 21).

Desde la política de protección de trayectorias educativas, se destaca que se intenta realizar un abordaje a partir de la perspectiva de género en los diferentes niveles, pero no forma parte del diseño de dicha política. Es por ello también, que no necesariamente existe una visión compartida en los equipos sobre el significado de incorporar una perspectiva de género y si es necesario o no trabajar desde allí.

Asimismo, muchos de los/as referentes entrevistados/as cuestionan el hecho de que no se ha incorporado perspectiva de género en la formación docente de forma cabal. A su

vez, la falta de abordaje de esta perspectiva desde los centros educativos responde, al menos en parte, a que no se considera una problemática prioritaria y tampoco hay suficientes recursos asignados para ello. Una de las referentes opina: “Yo creo que son sistemas que son sobrecargados entonces poder incorporar la perspectiva de género se diluye porque hay que darle tiempo a lo urgente” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 12).

Se identifica que en los centros educativos en la órbita de ANEP son los cargos del equipo multidisciplinario o de docencia indirecta (en los liceos, por ejemplo, a través de los/as referentes de sexualidad en los liceos) quienes promueven actividades y talleres en donde se abordan diferentes temáticas de género y diversidad sexual.

Por otro lado, no se suele discutir a la interna de los equipos cómo afecta la identidad de género de cada joven en el tránsito por la educación, aunque sí es posible observar ciertas regularidades en los discursos sobre los roles socialmente determinados que asumen varones y mujeres que afectan el vínculo con lo educativo. Tal como expresan Rico y Trucco (2014), las trayectorias de las mujeres se ven condicionadas a las actividades vinculadas al mundo privado, sobre todo en lo relacionado a las tareas de cuidados de hermanos/as menores, y las de los varones responden a su participación y responsabilidades en el mundo público.

Además, aunque no hay consenso, la gran mayoría de las personas entrevistadas sostiene que son las estudiantes mujeres las que tienden a tener menos rezago. “Yo veo que en realidad a nivel de las mujeres existe como mayor perseverancia a pesar de los obstáculos cognitivos y sociales, que existe una mayor perseverancia, fortaleza y también resiliencia” (Ref. Trayectorias, entrevista 19). Incluso, en uno de los Centros Juveniles se cuantificó esa información: “Hace un tiempo habíamos cuantificado todo esto y entre los varones había un rezago de casi dos años y de las mujeres era un poco menor, de un año y poco” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 14).

En ese sentido, se observa que falta mucho trabajo desde las políticas educativas. Incorporar la perspectiva de género implicaría poder pensar cuáles son las dificultades que atraviesan los/as jóvenes en sus vidas, qué expectativas se tiene con respecto sus roles sociales de género, así como tener en cuenta la perspectiva de diversidad que permita acompañar en los tránsitos de los/as adolescentes sobre su identidad de género y orientación sexual.

Esto parece estar más presente en los Centros Juveniles. Los/as referentes de estos espacios educativos señalan que se trabaja desde una perspectiva de género, tanto a partir del trabajo en instancias de taller así como en las intervenciones que hacen con cada adolescente y su familia. En ese sentido, se abordan cuestiones como los derechos de las mujeres, la igualdad de género, diversidad sexual, violencia basada en género y noviazgos violentos, así como en el uso del lenguaje inclusivo y problematizar ciertos chistes con connotaciones machistas.

Además, en uno de ellos se han abordado temáticas como el aborto e incluso se trabajó sobre el prreferendum para la derogación de la Ley integral para las personas trans (Ley N°19.684). Algunos/as referentes señalan también que hay mucha más apertura en la sociedad en general para poder abordar estas temáticas. Se percibe que las adolescentes mujeres sobre todo están cada vez más informadas, y reivindican poder hacer otras cosas en sus vidas que se alejan de ciertos estereotipos de género que solían estar presentes, por ejemplo, la maternidad como principal fin en sus vidas.

Pero estas acciones no están exentas de contradicciones. En uno de los Centros Juveniles se observa que no hay por parte de todo el equipo un entendimiento común sobre la necesidad de trabajar desde una perspectiva de derechos y de género, lo que provoca ciertas conflictividades: “He visto bastante reticencia de parte del equipo para acompañar, he visto varios prejuicios que vienen de cuna. Lo he hablado con ellos. Cuesta acompañar a los adolescentes” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16). En este tipo de situaciones se visualiza la existencia de una cultura heteronormativa y patriarcal de algunos/as integrantes de los equipos que obstaculiza el acompañamiento integral a los procesos de cada adolescente desde una perspectiva de derechos.

En el otro Centro Juvenil se identificó una visión más compartida sobre la necesidad de trabajar desde un enfoque de género. Se expresa que se incorporó de forma transversal en el proyecto de centro y se trabaja en ello cuando ingresan personas nuevas al equipo. También se relata que ha habido un apertura mayor de los/as adolescentes en poder expresar libremente su orientación sexual y su identidad de género.

Igualmente, a partir de ciertos relatos de ambos Centros Juveniles se visualiza que existe un trabajo desde una lógica más bien binaria entre lo masculino y lo femenino y hay cierta dificultad para dar lugar a lo que no se adapta a lo heteronormativo. Núñez y Pinkasz (2020), consideran que a pesar de haber leyes que reconocen derechos de

diversidad sexual y de género siguen operando procesos de discriminación y estigmatización en los sistemas educativos.

Una de las situaciones que cuentan refiere a un adolescente que quería hacer *pole dance* y hubo resistencia por parte del equipo en acompañar su deseo. Al querer algo diferente a lo que se espera que haga un varón, se consideró que ese era un síntoma de algo que no estaba bien en la emocionalidad del adolescente: “Vamos a tratar de fortalecer al adolescente porque si después hay otra situación atrás, podemos atacarla’... y ta, en realidad él lo hacía como un deporte” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

También se relatan ciertas dificultades para poder acompañar a jóvenes que no definan su identidad de género dentro de una lógica binaria. En este sentido, es preciso que existan lineamientos claros desde las políticas educativas y protocolos para acompañar desde una perspectiva de género y derechos los procesos que tienen que ver con las identidades de género trans y no binarias. Una situación problemática fue sobre el uso del baño, ya que hay baños masculinos y femeninos en la mayoría de los centros educativos.

Puntualmente, ahora estamos con una situación de ese tipo y nosotros estamos bastante desorientados, no sabemos cómo abordarlo. Estamos más esperando a que pasen cosas a ver cómo actuamos, nos desorienta bastante... De acompañar no hay duda, pero por ejemplo, tema baño: ¿qué pasa cuando él o ella demanda entrar un baño o al otro? (Ref. Centro Juvenil, entrevista 15).

Con respecto al embarazo adolescente, desde los Centros Juveniles reconocen que se observa con menos frecuencia que en el pasado. Entre los/as adolescentes entrevistados/as no hay madres ni padres. Uno de los Centros Juveniles expresa que no ha habido situaciones de embarazo adolescente en el último tiempo y otro expresa que durante el año 2020 acompañaron a una madre y a un padre adolescente. En ese sentido, a nivel territorial se puede ver cómo ha impactado la Estrategia nacional e intersectorial de prevención del embarazo no intencional en adolescentes implementada en los últimos años.

Según lo que expresan los/as referentes educativos entrevistados/as tanto de ANEP como de los Centros Juveniles, el embarazo adolescente provoca la interrupción de las trayectorias educativas de las adolescentes, al menos durante ese año lectivo; en casos

excepcionales continúan estudiando. Es frecuente, además, que las adolescentes embarazadas hayan vivenciado interrupciones en sus trayectorias previamente y esta situación se presenta como un nuevo desafío para su continuidad educativa, lo que provoca que cursen con mayor rezago o interrumpan su trayectoria de forma definitiva. “Generalmente dejaban cuando se enteraban que estaba embarazada, salvo una. Como te digo, la adolescente ya había dejado de estudiar entonces `un año más que demore`, algunas reengacharon” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 16).

La interrupción generalmente se produce durante el embarazo, por lo que los motivos que las excluyen del sistema educativo no están solamente vinculados al tiempo que necesitan para dedicarle a los cuidados sino también se observa que hay una situación de sentirse expuestas y avergonzadas. “Dejaban porque eran futuras mamás, se les decía que no dejara, y eso que las ampara el reglamento, le explicabas todo y no. Decían también que les daba vergüenza” (Ref. Trayectorias, entrevista 20).

Uno de los centros de ANEP relata que hubo diez embarazos adolescentes en el 2020. Si bien es una institución que tiene una matrícula numerosa, esa cifra parece ser alta aunque desde el centro se percibe como frecuente. En esos casos, se relata que a pesar de que hubo esfuerzos para hacer el seguimiento junto con UCDIE la gran mayoría de ellas vio interrumpida su trayectoria.

El año pasado tuvimos, capaz que no es mucho, diez embarazos adolescentes. Con UCDIE tratamos de hacer el seguimiento y solo una de ellas continuó estudiando. En realidad, lo que hablábamos con muchas familias de estas estudiantes, que eran las condiciones ideales para que estudiaran embarazadas, de forma virtual, pero no lograron sostener (Ref. Trayectoria, entrevista 19).

Por tanto, se cree necesario poder profundizar en comprender los motivos que se encuentran por detrás de las interrupciones educativas que se vinculan al embarazo adolescente en particular, con el fin de desarrollar estrategias efectivas que acompañen a las jóvenes. Además, es preciso que haya mayor acompañamiento social y pedagógico desde el propio sistema educativo.

De todos modos, para poder atender las necesidades de cuidado, se desarrollan articulaciones interinstitucionales que permitan acceder a centros CAIF o centros de educación inicial privados financiados a través de las Becas de Inclusión Socioeducativa

(BIS) del SNIC. Si bien la BIS es un recurso muy valorado, los/as referentes educativos plantean que existe incertidumbre acerca de la continuidad del mismo por el rediseño de las políticas sociales en la nueva administración.

Por otro lado, la maternidad y paternidad para los/as adolescentes entrevistados/as no se presenta como una preocupación actual. Excepcionalmente, plantean que no quisieran tener hijos/as y la mayoría lo visualiza como algo que seguramente suceda en el futuro; consideran que previo a ello tienen que alcanzar ciertas condiciones materiales. También se visualiza que muchos/as adolescentes se desprenden del funcionamiento de sus familias y del entorno y reivindican querer construir un camino diferente. Según una referente, “no están pensando en la lógica del barrio” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 18).

En ese sentido, se distancian de las trayectorias de sus mismos padres y madres, ya que muchos/os tuvieron hijos/as cuando eran adolescentes y también en lo que respecta a la cantidad de hijos/as que les gustaría tener. Por ejemplo, cinco de los/as once entrevistados/as tiene tres o más hermanos/as y en muchos relatos los/as adolescentes expresan que les gustaría tener uno/a o dos hijos/as. “Me encantaría tener una casa para mí, tener mis cosas. Hijos... hijo en realidad, uno solo. Y pareja, obvio, también” (Adolescente mujer, entrevista 1).

5.2.2. El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas Estrategias de protección de las trayectorias educativas

En este trabajo se hace énfasis en poder revisar las trayectorias educativas reales en el sentido de Terigi (2009). Las trayectorias educativas de cada estudiante están condicionadas por múltiples factores que afectan la posibilidad de muchos/as adolescentes de sostener el proceso educativo una vez que ingresan a la educación media, vinculados a motivos intrasistémicos de la propia educación como extraescolares.

A pesar de las acciones que se han realizado en materia de política pública en los últimos años, la interrupción de las trayectorias de los/as jóvenes que viven en contextos socioeconómicos vulnerables es un problema que persiste. A su vez, las políticas educativas que se han desarrollado estuvieron centradas en la educación media básica,

cuando la Ley General de Educación N° 18.437 contempla la obligatoriedad de la educación hasta terminar todo el ciclo, incluyendo la educación media superior.

Como fue desarrollado en el capítulo de Antecedentes, a partir de la creación desde el CODICEN de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE) en la administración anterior (2015-2020), se implementaron diferentes estrategias que han tenido impacto a nivel territorial.

En ese sentido, desde el año 2017, la DSIE impulsó que al egresar de primaria cada estudiante y su familia deben seleccionar tres centros educativos de preferencia. Esto se instrumenta a través de la preinscripción durante el último año escolar por la plataforma *Gurí*. Es importante decir, que también en 2017 se habilitó la inscripción a Formación Profesional Básica (FPB) a estudiantes egresados/as de primaria sin límite de edad, cuando hasta ese momento era una propuesta para mayores de 15 años. De todos modos, desde la nueva administración en el año 2021 hubo un cambio de rumbo al respecto: se recomienda que los estudiantes que desean estudiar en una UTU y egresan de primaria se inscriban en el Ciclo Básico Tecnológico (CBT).

Como ya fue mencionado, todos/as los/as adolescentes entrevistados/as expresaron que efectivamente habían ingresado a ciclo básico al año siguiente de su egreso de primaria, y a pesar de haber experimentado interrupciones en sus trayectorias, en todos los casos se han vuelto a inscribir en centros educativos de ANEP. Uno de los referentes menciona que: “Antes teníamos muchos más chiquilines que terminaron la escuela y nunca más estudiaron, por ejemplo, o empezaron primero y dejaron entonces estuvieron muchos años por fuera del sistema formal, o al menos un par de años” (Ref. Centro Juvenil, Entrevista 18).

Desde el STPE se expresa: “En el 2015 quedaban en el entorno de 4000 chiquilines entre que egresaban de primaria y no ingresaban a la media básica, hoy estamos hablando de 300 gurises³⁶ que no logran confirmar” (Dirección SPTE, Entrevista 22). De todos modos, la inscripción temprana no se significa en todos los casos en un ingreso efectivo, aunque sí es posible reconocer que cada vez son más los estudiantes que tienen continuidad en el pasaje de primaria a la educación media. Asimismo, el

³⁶ *Del port. guri y este del tupí gwi'ri*. 1. m. y f. esp. Niño. (...). 2. m. y f. Muchacho. (...). 3. m. y f. Hijo de corta edad. (...). Academia Nacional de Letras. (2011) Diccionario del español del Uruguay. Ed. Banda Oriental. Montevideo.

ingreso a la educación media tampoco se traduce para muchos/as estudiantes en la aprobación del nivel y avance en el ciclo. En ese sentido, tal como han considerado autores/as como Poggi (2014), Gentili (2009; 2010) y Terigi (2009), el acceso masivo a la educación media de los/as jóvenes no necesariamente significa mejoras en término de justicia social, aprendizajes de calidad y culminación de ciclos.

Desde la DSIE, se explicita que esta Dirección no tiene como cometido el trabajo con lo curricular, sino que se centra en la vinculación intraanual y en la inscripción interciclo e interanual. A su vez, los equipos de UCDIE son los que trabajan a nivel territorial en todo el país y son los encargados de hacer el seguimiento de las cohortes que ingresan a primero de educación media.

Otra de las novedades que introdujo el SPTE es el módulo de asistencia, un sistema informático mediante el cual se realiza un seguimiento de los/as estudiantes. En el módulo se generan alertas automáticas por la cantidad de inasistencias. Estas alertas también pueden ser creadas por el equipo educativo al visualizar riesgo de desvinculación. Si bien se reconoce que es un recurso útil para los centros educativos de ANEP y que las UCDIE son fundamentales para la realización de los seguimientos a estudiantes que se han desvinculado, se considera que es necesario profundizar los apoyos e invertir en más recursos para poder trabajar en la prevención de las interrupciones de las trayectorias.

Las UCDIE, además, trabajan con otras instituciones del territorio para realizar derivaciones o articular las intervenciones, por ejemplo, con los Centros Juveniles, INAU, programas del MIDES, SOCAT³⁷ y otras organizaciones. Desde uno de los Centros Juveniles contactados durante el trabajo de campo, se expresa que se coordina con UCDIE tanto para integrar adolescentes a la propuesta del Centro Juvenil como para trabajar en la vinculación de adolescentes en ANEP, ya que luego de haber estado por más de dos años fuera del sistema no pueden inscribirse por la plataforma *Gurí*. De todos modos, se observa que las UCDIE tienen recursos limitados y su trabajo se ve afectado en muchas ocasiones por la falta de cupos en algunas propuestas educativas.

Para las UCDIE, también es complejo cumplir con todas las demandas que se realizan desde los centros educativos de ANEP ya que, sobre todo en Montevideo, los equipos

³⁷ Los SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) que gestionaban Organizaciones de la Sociedad Civil en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social funcionó hasta noviembre de 2021, debido al cierre del programa por parte de la actual gestión del Ministerio de forma permanente en todo el país.

deben trabajar en territorios con mucha densidad de población y con escaso personal técnico.

Está bien pensado lo de las trayectorias y hacer el seguimiento, pero yo creo que a nivel social falta más. Porque por más de que te aparezca la alerta de que el chiquilín faltó dos semanas y vos llames a la familia, o inclusive la UCDIE llame y vea, si no hay un apoyo no se sabe bien cuál es la situación que hay por detrás para que el chiquilín esté más estabilizado, para que pueda venir al centro educativo está muy difícil (Ref. Trayectorias, entrevista 20).

Asimismo, uno de los recursos previstos desde el SPTE para realizar el seguimiento son los/as RTE de cada centro educativo, aunque no es un cargo creado con horas para dedicar a esta tarea; por este motivo, algunas voces expresan que se torna difuso quién ocupa ese rol: “Como que no se entendía bien cuál era el fin, o qué perfil tiene cada referente de cada institución” (Ref. Trayectorias, entrevista 20).

Desde el STPE consideran que no se pensó desde la política como una tarea extra, sino como la incorporación al trabajo de una perspectiva desde la protección de trayectorias “de cómo entender el acompañamiento, cómo entender el ingreso, desde dónde pensar las situaciones de riesgo educativo” (Dirección SPTE, entrevista 22). Sin embargo, Croce (2020), a partir de la consultoría externa que realizó para el STPE afirma que es necesario avanzar hacia la formalización y la construcción del cargo de RTE para poder consolidar la política de protección de trayectorias.

A su vez, según algunas personas entrevistadas, las dificultades para poder realizar los seguimientos en los centros educativos en la órbita de ANEP se vinculan principalmente a la falta de estabilidad y permanencia tanto de los equipos de gestión como de docentes de aula y de otras figuras que acompañan las trayectorias. Esto perjudica la posibilidad de establecer acuerdos y construir en base a la experiencia de cada comunidad educativa y de las particularidades de los territorios.

Por otro lado, muchas de las personas entrevistadas, observan que los recursos con los que cuentan las escuelas técnicas y los liceos no son suficientes para atender y acompañar las trayectorias singularizadas. Incluso, consideran que una de las principales dificultades se relaciona con la necesidad de incorporar personal a los centros, como profesionales en Psicología, Trabajo Social o Psicopedagogía.

Lo expresado anteriormente, también afecta la posibilidad que se tiene desde los centros educativos para poder problematizar cómo afecta el género de cada estudiante en sus trayectorias educativas. En muchas oportunidades, según lo que han expresado algunos/as referentes entrevistados/as, contar con recursos escasos y falta de figuras que acompañen también desde lo socioemocional, provoca que se suele priorizar la atención a lo urgente y que no haya espacios suficientes para reflexionar sobre la necesidad de incorporar una mirada de género y diversidad en lo educativo. Esto claramente, debe ir acompañado de interés desde la centralidad y que se priorice como una problemática a ser abordada, y además, se brinden los recursos para ello.

5.2.3. Centros Juveniles: otro dispositivo con incidencia en las trayectorias educativas

En los Centros Juveniles se realiza un acompañamiento pedagógico a quienes están estudiando y se intenta trabajar en los procesos de revinculación educativa para quienes han visto truncada su trayectoria educativa. Según lo que expresan los/as referentes educativos, las familias también consideran importante la asistencia al Centro Juvenil para que “no esté en la calle” y tenga otras actividades.

El ingreso a los Centros Juveniles se da por diferentes vías. En muchos casos son derivaciones realizadas desde el INAU, a partir de situaciones en las que también ha intervenido el Poder Judicial. También se coordinan derivaciones que hacen otras instituciones educativas. A su vez, muchos/as adolescentes conocen los centros a través de familiares o amigos/as que asisten y son ellos/as mismos/as quienes deciden inscribirse. Un adolescente expresa: “Un compañero del barrio venía acá, y un día me dijo que venía para acá y yo lo acompañé y pregunté si podía entrar. Y ahí le pedí a mi madre si me podía anotar” (Adolescente varón, entrevista 11).

En ambos centros en los que se realizaron las entrevistas, el apoyo y seguimiento educativo lo realizan una maestra y un maestro junto con los/as educadores. Por otro lado, intervienen también los/as trabajadores/as sociales, educadores/as, psicólogos/as y coordinadores/as en el acompañamiento y en lo relativo al trato con las familias, la articulación territorial y coordinación con otras instituciones educativas.

Desde los Centros Juveniles, se expresa que hay factores que les resultan atractivos a los/as adolescentes y estimulan su participación. En primer lugar, la asistencia al Centro

Juvenil es libre. Además, es un espacio que les permite a los/as adolescentes estar integrados con sus pares en un lugar protegido y contenidos por adultos/as. También, expresan que existe un gran sentido de pertenencia para con el centro, lo que según Viscardi (2017) permite tramitar los conflictos que surgen en el espacio educativo. Según lo que expresan los/as referentes educativos, todo esto hace que sea menos costoso sostener la asistencia al Centro Juvenil que un centro de educación media, en donde no encuentran -al menos no con tanta presencia- estos factores.

Asimismo, el rol del centro también es acompañar los procesos de los/as adolescentes y poder pensar junto con cada uno/a sus necesidades e intereses: “Apuntamos siempre a que todos se inscriban, al principio de año, un altísimo porcentaje de gurises que vienen se inscriben en algo” (Ref. Centro Juvenil, entrevista 17). El acompañamiento pedagógico se tornó fundamental durante el 2020 también por el efecto de la emergencia sanitaria: la interrupción de las clases presenciales en un primer momento y la intermitencia en la asistencia durante el resto del año lectivo en la mayoría de los centros de ANEP debido a la conformación de subgrupos. La asistencia a los Centros Juveniles también se vio perjudicada.

Por lo general, los/as adolescentes destacan a uno/a o dos educadores/as como referentes del Centro Juvenil, con quienes se sienten cómodos y acuden cuando surge algún inconveniente. Expresan también que desde el Centro Juvenil les orientan en lo que tienen que ver con atención en salud, ya que muchas veces sus familias no pueden acompañar: “a veces yo me enojo porque no tengo ningún familiar que me acompañe y ta... ellos me acompañan al médico, se preocupan” (Adolescente mujer, entrevista 5).

Esta situación se diferencia de las experiencias que vivencian muchos/as de los/as adolescentes en los centros en la órbita de ANEP, al expresar que los referentes educativos de los liceos y las escuelas técnicas no siempre pueden acercarse más desde lo afectivo a ellos/as. Una de las adolescentes expresa: “muchos decían que ellos no venían de psicólogos, con lo que le pasa afuera a uno... que se maneje” (Adolescente mujer, entrevista 5). A su vez, otro adolescente también distingue el tipo de apoyo que recibe en ambos ámbitos educativos:

Porque si te pasa algo en tu casa, podés venir, expresarte con algunos de los adultos, expresarte, hablar, pensás muchas cosas. Voy a la UTU, ahí no es lo mismo, está la adscripta, con ella hablo ciertas cosas, pero no mucho. Más que nada, me pregunta por qué falta y eso y le respondo,

pero no tengo tanta confianza, pero igual me llevo bien (Adolescente varón, entrevista 10).

Según lo que indican desde los centros educativos de ANEP, es necesario no solo la asignación de más recursos y figuras para acompañar las trayectorias, sino también un cambio en la actitud de algunos/as integrantes del cuerpo docente, ya que en algunos casos se percibe que les cuesta empatizar con los/as estudiantes y comprender sus realidades.

De todos modos, aunque no existe consenso, algunos/as referentes de los Centros Juveniles visualizan que la educación en la órbita de ANEP ha tenido un cambio en los últimos años, ya que perciben que más docentes intentan atender las necesidades de cada estudiante y también generar un espacio áulico donde los aprendizajes sean de su interés. A pesar de lo dicho, muchos/as consideran que hay dificultades vinculadas tanto a la formación de base y a la falta de desarrollo profesional docente para poder acompañar a los/as adolescentes, como a las rigideces en los programas educativos, en las prácticas de enseñanza y en las formas de evaluar.

En ese sentido, Tiramonti (2011) expresa que aún se mantienen formatos pedagógicos tradicionales que han sido diseñados también como un dispositivo de selección, por lo que ante una aparente universalización de la educación media opera un mecanismo que Gentili (2009) llama de exclusión incluyente. Por lo que es necesario un rediseño de ciertos formatos y estructuras más allá de asistir a un centro educativo, donde cada adolescente pueda ejercer su derecho a la educación.

Se expresa también la necesidad de mayor diálogo entre los centros en la órbita de ANEP y otros espacios educativos que transitan los/as adolescentes. En ese sentido, desde los Centros Juveniles se vislumbra una dificultad para poder articular las intervenciones y, por ejemplo, adecuar los horarios curriculares para que los/as estudiantes puedan compatibilizar las diversas actividades. Esto también podría operar positivamente para intentar acompañar las trayectorias y evitar así las interrupciones.

6. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo, se sintetizan los principales hallazgos de la investigación y se realizan recomendaciones con miras a profundizar la perspectiva de género en el campo de las políticas educativas.

El género es una variable que afecta de forma diversa a las trayectorias educativas de los/as adolescentes de sectores socioeconómicamente vulnerables que transitan por la educación media. Por ello, es necesario que se problematice cómo influye en el proceso educativo de cada uno/a los condicionamientos asociados al género y las expectativas que se tiene de los/as adolescentes en el ámbito escolar.

Por otro lado, si bien los contextos familiares y barriales afectan la posibilidad de que los/as jóvenes puedan sostener el proceso en la educación media sin experimentar interrupciones en las trayectorias educativas, también lo hacen las diferentes vivencias en torno a la no aceptación de las diferencias y las dificultades que existen desde los centros educativos para poder brindar apoyo socioemocional.

Esto, claramente, señala la pertinencia de seguir trabajando en políticas que garanticen el tránsito entre los ciclos educativos de todos/as los/as jóvenes, pensando en las trayectorias reales de cada estudiante, desde una perspectiva de educación inclusiva, desarrollando propuestas educativas que se adapten a las necesidades e intereses de los/as estudiantes.

A su vez, es imprescindible que se transversalice la perspectiva de género tanto en el diseño de las políticas educativas como en las prácticas desde los centros educativos. Reconocer, además, cómo opera la variable de género en el ámbito educativo así como las implicancias en torno al género de cada persona en diferentes etapas vitales, es necesario para poder acompañar las trayectorias de los/as jóvenes.

Perspectiva de género en la política y en los equipos docentes

Los diseños de las políticas en el ámbito educativo no suelen transversalizar la perspectiva de género. Más allá de ciertas acciones que se realizan desde esta perspectiva, no existe en los documentos que rigen el funcionamiento de los Centros Juveniles elaborados por INAU, ni desde la política de protección de las trayectorias en la órbita de ANEP.

Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas, se visualiza que la problemática de género no representa necesariamente una prioridad, sobre todo porque no es considerada como una urgencia. Además, se considera que es problemático cuando no existe una visión compartida a la interna de los equipos sobre qué implica la perspectiva de género y qué supone trabajar desde allí. Esta situación provoca que se generen contradicciones en torno al abordaje desde una perspectiva de género, vinculadas a posicionamientos personales y persistencia de miradas y prácticas heteronormativas de algunos/as referentes educativos.

De todos modos, se observan experiencias de actividades y talleres sobre diferentes temáticas de género y diversidad sexual. Uno de los Centro Juveniles, incluso, incorpora la perspectiva de género de forma transversal en el proyecto de centro y también se trabaja sobre la temática cuando ingresan nuevas personas al equipo.

Algunos/as referentes consideran que sí existen condicionamientos diferenciales asociados a los roles socialmente determinados que asumen mujeres y varones: tareas de cuidados a hermanos/as y participación en el mundo público. A pesar de lo dicho, la mayoría de los equipos no suelen discutir y problematizar en colectivo cómo afecta la identidad de género en las trayectorias educativas.

De esta forma, se visualizan diferencias en el tránsito educativo. Muchos/as coinciden en que las estudiantes proyectan en mayor medida una trayectoria educativa más extensa aunque, eso luego no se haga efectivo. En general, las estudiantes mujeres suelen ser más autónomas y también son quienes explicitan cuando necesitan ser apoyadas. Además, son las que acatan mayormente ciertas normas y, por ello, muchas veces son más invisibilizadas desde los centros educativos, ya que el silencio es visto como un símbolo de orden, tal como lo expresa Viscardi (2017), lo que provoca que no se detecte a tiempo cuando una adolescente necesita atención. De todos modos, muchas adolescentes también ven afectadas sus trayectorias por dificultades de convivencia en los centros educativos, tanto con sus pares como con referentes educativos, especialmente cuando su conducta no se ciñe a lo socialmente esperado para su género.

Con respecto al embarazo adolescente se percibe que es un fenómeno menos frecuente en los últimos años. Una de las políticas que seguramente influyó para que eso sucediera fue la Estrategia nacional e intersectorial de prevención del embarazo no intencional en adolescentes. Sin embargo, las trayectorias educativas de las adolescentes embarazadas que se encuentran cursando la educación media siguen estando en riesgo y

es muy frecuente que se desvinculen en ese período. A su vez, en muchas oportunidades eran adolescentes que ya habían visto interrumpida su trayectoria previamente según lo que se expresa desde los centros educativos.

De los/as adolescentes entrevistados/as ningún/a era madre o padre. Tampoco los/as hijos/as eran para ellos/as una preocupación en el corto plazo, además de que reivindicaron trayectorias diferentes respecto a sus padres y madres acerca de cómo proyectaban a futuro su planificación familiar.

Debido a lo dicho anteriormente, se recomienda transversalizar la perspectiva de género a la política educativa, tanto en la ANEP en todos los planes, programas y políticas, así como a los términos de referencia de los Centros Juveniles dependientes de INAU. En ese sentido, también hace falta que se profundice en la sensibilización y formación docente desde un enfoque de género y de derechos que permitan acompañar la trayectoria de los/as estudiantes en función de sus necesidades. Asimismo, es preciso que se trabaje en actualizar documentos y protocolos como respaldo para el trabajo desde la perspectiva de género y diversidad sexual.

No sólo es necesario problematizar cuáles son las dificultades que atraviesan los/as jóvenes en sus vidas y qué expectativas se tiene con respecto sus roles sociales de género, sino también ser capaces trabajar desde una perspectiva de diversidad que permita acompañar los proceso de los/as adolescentes sobre su identidad de género y orientación sexual. Además, se visualiza la necesidad de fortalecer los dispositivos de acompañamiento al embarazo adolescente desde los centros educativos y el STPE con miras a que las estudiantes no interrumpan su trayectoria en ese período.

A su vez, se cree necesario incorporar en los Planes Nacionales de Género, Educación y Diversidad Sexual orientaciones que den una mirada integral al derecho a la educación desde una perspectiva de género y educación inclusiva. Es importante, que estos objetivos luego se traduzcan efectivamente en políticas públicas y en el rediseño de las políticas educativas.

El SPTE, la inscripción temprana y el sistema de alertas

Se ha visto en los últimos años un efecto en el territorio a partir de la creación del SPTE. La inscripción temprana, por ejemplo, ha sido una política exitosa en términos de que efectivamente los/as adolescentes se encuentren vinculados a un centro de estudio al

egresar de primaria. Todos/as los estudiantes entrevistados/as se inscribieron en la educación media cuando egresaron de primaria, y esto sí es un cambio que se observa desde los Centros Juveniles. De todos modos, las inscripciones no se traducen necesariamente en la culminación del nivel, ni tampoco en los aprendizajes logrados por los/as estudiantes. Desde el STPE se expresa que su cometido no es trabajar sobre lo curricular, sino sobre la vinculación de cada estudiante y, en ese sentido, se observa que a pesar de no aprobar el curso, la mayoría de los/as estudiantes entrevistados se han vuelto a inscribir en alguna propuesta educativa en la órbita de ANEP al año lectivo siguiente.

Además, la existencia del STPE y de las UCIDE permite conocer las diferentes situaciones de vinculación de estudiantes a nivel nacional. A través de dicha información, se intenta hacer un seguimiento de cada estudiante mediante módulo de asistencia. Más allá de que desde los centros educativos se valora el acompañamiento de las UCIDE, se considera que los recursos son escasos, ya que resulta complejo atender a la demanda de un territorio tan amplio. Asimismo, los/as RTE (personas referentes en los centros educativos del SPTE) suman esta tarea a otras de su cargo, por lo que en algunas oportunidades el rol de referente queda desdibujado.

Desde esta investigación, se recomienda que el rol del RTE debiera ser un cargo con horas asignadas para desarrollar la tarea, ya que muchas veces no se puede hacer foco en el seguimiento de las trayectorias porque se superpone con otras responsabilidades. Además, la especificidad en el permitiría traducir a nivel de cada centro los lineamientos de la política de protección de trayectorias más claramente.

Por otro lado, se cree que en el caso de Montevideo se necesitan mayores recursos en los equipos de UCIDE y en los equipos multidisciplinarios de los centros, que puedan atender de forma más profunda aspectos sociales, pedagógicos y afectivos. Es fundamental también, que se incorpore la perspectiva de género en la política de protección de trayectorias en su diseño.

Acompañamiento sociopedagógico

Para que los/as adolescentes puedan sostener los procesos educativos es fundamental el acompañamiento de figuras adultas, ya sea la familia, docentes o referentes de programas sociales, que puedan orientar y dialogar con cada joven teniendo en cuenta

las necesidades de cada uno/a. Esto a veces en la práctica no sucede de tal modo, porque muchas de las instituciones educativas trabajan más bien de forma endogámica. En ese sentido, cuando un/a adolescentes asiste a más de un centro educativo, UTU o liceo y a un Centro Juvenil, se observa que es necesario que se articule de una forma más sostenida entre ambos.

Desde los Centros Juveniles se realiza acompañamiento pedagógico, tanto a los/as adolescentes que se encuentran transitando la educación media, como a quienes han interrumpido su trayectoria con el fin de que se revinculen pensando en conjunto con ellos/as propuestas educativas que se acerquen a sus intereses y necesidades. Además, asistir a los Centros Juveniles resulta atractivo para los/as adolescentes en tanto es un espacio que consideran propio, la asistencia es libre y cuentan con la contención socioemocional de figuras adultas.

Por otro lado, los/as adolescentes consideran que en los centros de ANEP los/as docentes se preocupan fundamentalmente por lo pedagógico, mientras que lo afectivo y la contención no siempre se encuentra tan presente en el vínculo.

Asimismo, el rol de los Centros Juveniles fue muy importante para muchos/as adolescentes frente a la situación de emergencia sanitaria; a pesar de que la asistencia se vio afectada, operó como apoyo y soporte para muchos/as estudiantes para sostener la vinculación y realización de tareas de las diferentes asignaturas.

En este sentido, una de las recomendaciones que se realizan en este trabajo se vincula a la necesidad de que haya un proceso de mayor articulación interinstitucional para poder acompañar las trayectorias de los estudiantes en situación de vulnerabilidad entre los propios centros de ANEP de los diferentes niveles educativos, así como con otros programas educativos en la órbita del INAU, centros de salud, programas sociales y organización del territorio.

Además, a pesar de que se observa una mayor apertura de muchos/as docentes de educación media en relación al acompañamiento de los estudiantes y a intentar atender sus singularidades, se considera que los centros necesitan más referentes que puedan atender los aspectos socioemocionales de los adolescentes. Por otro lado, es preciso desarrollar formación docente desde una perspectiva de educación inclusiva, y hacer énfasis en que especialmente las personas que acompañen las trayectorias en los centros

estén sensibilizadas con la temática de género y promuevan el cambio institucional desde una perspectiva de género y derechos.

Interrupción de las trayectorias educativas

Se considera que uno de los desafíos mayores al que se enfrentan los/as adolescentes se vincula a la adaptación al iniciar la educación media luego de egresar de primaria. Entre los motivos, observan que es un centro más grande, con muchas asignaturas y docentes, en el que existen nuevos códigos en la convivencia y vivencian dificultades en poder ser acompañados/as en sus ritmos de aprendizaje. Algunos/as referentes hacen mención a que muchos/as estudiantes egresan de primaria sin una base sólida y también a adolescentes que tienen “dificultades de aprendizaje”.

Para la mayoría de los/as adolescentes, la repetición y la desvinculación durante el año lectivo ha sido una experiencia recurrente que les ha impedido avanzar en el ciclo. Esto, se vincula también con la dificultad que tienen los centros educativos de ANEP para poder acompañar las trayectorias singularizadas de cada estudiante, donde muchas veces se responsabiliza individualmente a los/as estudiantes del “fracaso”.

Se visualiza también, que los reglamentos de pasaje de grado de los dos subsistemas tienen rigideces que obstaculizan la continuidad educativa y el avance en el ciclo. Durante el año 2020, los reglamentos fueron más flexibles, lo que permitió que un número superior de estudiantes pudiera aprobar el nivel, obteniendo más apoyos pedagógicos y mayores oportunidades de continuar su trayectoria.

Por otro lado, la desvinculación durante el año lectivo es visualizada por adolescentes y referentes como un proceso que va sucediendo de a poco y que existen puntos de inflexión como las vacaciones de julio. Asistir a los centros a veces no es atractivo y prefieren realizar otras actividades, aunque las interrupciones de las trayectorias se vinculan frecuentemente con la falta de motivación también por problemas personales y familiares.

En ese sentido, se constató que muchos/as adolescentes sufrieron vulneración de derechos siendo víctimas de violencia basada en género y generaciones al vivenciar maltrato psicológico, físico y abuso sexual, lo cual tuvo incidencia en las interrupciones de las trayectorias educativas en la educación media. Algunas de esas situaciones requirieron la intervención de INAU y del Poder Judicial. Asimismo, algunos/as

adolescentes relataron que fueron vivenciaron situaciones de violencia basada en género en el ámbito del doméstico hacia sus madres, lo que según Prego (2011), provoca efectos equiparables al maltrato ejercido hacia ellos/as.

Por otro lado, los/as referentes observan que es menos frecuente que antes echar a estudiantes de los centros de educación media. De todos modos, dos adolescentes varones entrevistados expresan que fueron expulsados de los liceos a los que asistían, luego de haber cursado varias veces primero y protagonizar episodios vinculados a daños materiales del centro educativo.

Por otra parte, alejarse de lo que se espera para una mujer también ha sido difícil para las adolescentes. La mayoría de las entrevistadas tuvo problemas de convivencia con sus pares y con referentes educativos en los centros educativos a los que asistían. Esa situación impactó fuertemente en las interrupciones de trayectorias educativas vivenciadas afectando su autoestima, sintiendo también vergüenza por esas situaciones. No fueron expulsadas de los centros pero sí se sintieron estigmatizadas.

A su vez, el *bullying* y conflicto en el ámbito escolar y a través de redes sociales también son frecuentes e impactan en las trayectorias educativas. En muchos casos, los/as adolescentes han sentido desprotección y consideran que no han tenido suficiente apoyo de las figuras adultas.

Una de las recomendaciones radica en brindar mayor apoyo afectivo, pedagógico y social a los/as estudiantes; esto puede ser muy beneficioso para los procesos de aprendizaje, el avance de ciclo y la autoestima. Asimismo, a pesar de que sí se reconocen acciones desde la ANEP que tienden a trabajar sobre la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que sufren violencia de género y generaciones, se observa que es necesario que exista mayor articulación al interior del sistema y se incorporen transversalmente a las políticas educativas y las líneas de trabajo en los centros educativos.

Además, se identifica que flexibilizar los reglamentos de pasaje de grado puede ayudar a desestimular las interrupciones de las trayectorias, ya que las rigideces perjudican los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y la posibilidad de recibir más apoyo. Se observa también que los planes que ofrecen la posibilidad de cursar asignaturas semestrales y se aprueba por asignatura son beneficiosos para la continuidad educativa, sobre todo para los/as adolescentes que sufrieron interrupciones en sus trayectorias.

Revinculación educativa y avance en los ciclos

Se observa que a pesar de no aprobar el nivel la mayoría de los adolescentes se reinscribe en una propuesta educativa al año siguiente. De todos modos, que se vuelvan a inscribir, muchas veces con entusiasmo, no se traduce en poder sostener el proceso y aprobar el nivel. A su vez, a pesar de no avanzar en el ciclo no necesariamente se cambian de centro educativo aunque es común que, cuando avanzan en edad eligen otros formatos como Áreas Pedagógicas, CECAP, CEC, FPB, donde expresan que tienen la posibilidad de ser acompañados/as de forma más personalizada en su trayectoria.

Es importante señalar que, para muchos/as referentes educativos, transitar algunas propuestas focalizadas de ciclo básico efectivamente compromete la posibilidad de poder contar con los aprendizajes necesarios para su continuidad educativa. Por otro lado, también desde los Centros Juveniles se expresa que muchas veces los/as jóvenes no tienen necesariamente como meta aprobar la educación media toda. Sin embargo, los/as jóvenes sí consideran fundamental culminar el ciclo básico, ya que visualizan que en el mercado laboral lo exige hasta para acceder a los empleos menos calificados.

El discurso de que hay que estudiar “para ser alguien” está muy instalado en los/as jóvenes y sus familias, pero en realidad eso no es un objetivo concreto. En ese sentido, también se problematiza si efectivamente avanzar en el ciclo educativo y culminar la educación media les permitiría acceder a mejoras sustantivas en su calidad de vida. No solo debe cambiar el sistema educativo, sino también debe haber una modificación del mercado laboral.

Por otro lado, en la medida que van pasando los años y no avanzan en el ciclo educativo tal como la edad teórica indica, la importancia de la educación va decreciendo. Las familias, además, acompañan menos aunque se observa una diferencia según el género de los/as adolescentes, ya que se suele apoyar más a las mujeres. Esto se relaciona también con que los varones se comienzan a vincular cada vez más al mundo de lo público y al rol productivo, accediendo a empleos poco protegidos y con el riesgo de generar ingresos a partir de otras actividades que los expone a situaciones de violencia y conflicto con la ley. En ese sentido, muchos adolescentes ingresan en una dinámica “de calle” y se alejan de los espacios educativos, adquiriendo otros códigos asociados con la masculinidad que les permiten transitar estos lugares.

Si bien las adolescentes mujeres también expresan la importancia de trabajar y contar con recursos propios, los/as referentes educativos perciben que no tienen la exigencia de parte de las familias de que genere ingresos económicos como sí sucede con los varones. De todas formas, sí se espera de ellas que realicen tareas domésticas y de cuidado en los hogares. En definitiva, que asuman el trabajo no remunerado en general.

Desde este trabajo, se pudo constatar que las exigencias en torno al rol de cuidadoras de las adolescentes mujeres interfiere con sus trayectorias educativas. La mayoría de ellas asumen cuidados de hermanos/as menores y esto condiciona frecuentemente sus actividades cotidianas, situación que se agravó en el contexto de emergencia sanitaria, ya que las escuelas y centros de primera infancia también se vieron afectados. Muchas muestran enojo por deber realizar estas tareas, porque consideran que no ha sido una elección personal; al deber asumir responsabilidades excesivas en torno a cuidados de hermanos/as para su edad, se están vulnerando sus derechos. Los varones, en general, no asumen tareas de cuidado en el hogar pero sí apoyan en actividades puntuales como llevar y traer de la escuela a niños/as de la familia.

Con respecto al pasaje al ciclo superior en la educación media, sólo uno de los adolescentes entrevistados se encontraba cursando 4º año de liceo. Él identifica que la dificultad en lo curricular aumenta de manera notable y eso perjudica la posibilidad de seguir los cursos. Relata, también, que asistir a una institución con una matrícula tan numerosa provoca una despersonalización en el seguimiento. A su vez, desde los Centros Juveniles se observa que no es muy frecuente que los adolescentes que asisten al espacio educativo culminen ambos ciclos de la educación media.

El STPE, y muchas de los programas focalizados desarrollados, se han centrado fundamentalmente en la educación media básica a pesar de que la Ley N° 18.437 prevé que el Estado debe garantizar todo el ciclo. En ese sentido, se recomienda que debe haber mayor acompañamiento pedagógico y social para los/as estudiantes que cursan la educación media superior. Asimismo, muchos/as estudiantes que desean una formación técnica no acceden a cupos y por ello sería oportuno que se desarrolle la oferta suficiente para atender sus intereses.

La situación relatada también se presenta en algunas propuestas educativas que atienden a los/as adolescentes que han interrumpido su trayectoria educativa, ya que la oferta se encuentra reducida a algunos territorios además de contar con pocos cupos. A su vez, en materia de política educativa es preciso discutir sobre la pertinencia de que existan

planes y programas educativos focalizados. Desde algunas visiones, estas propuestas diferenciadas pueden afectar el avance en el ciclo superior por los aprendizajes alcanzados. En ese sentido, es importante poder analizar desde una perspectiva de educación inclusiva los diferentes formatos educativos que funcionan en nuestro país.

Además, al analizar las trayectorias educativas y las interrupciones que sufren muchos/as adolescentes se considera que es importante atender a las problemáticas desde una perspectiva de género, ya que las expectativas sobre los roles que deben cumplir varones y mujeres impacta fuertemente en los procesos educativos.

Existe prácticamente un consenso acerca de que los varones suelen ser quienes experimentan mayores interrupciones en sus trayectorias educativas y tienen más dificultades para el avance en el ciclo educativo. Sin embargo, es preciso destacar, que la afectación en la trayectoria de cada estudiante en función del género es un tema que no ha sido en general problematizado en profundidad de forma colectiva en cada equipo educativo.

A su vez, las adolescentes mujeres son quienes, en general, comienzan a asumir gran parte del trabajo no remunerado en sus hogares, asumiendo también el cuidado de hermanos/as menores, representando un riesgo para las trayectorias educativas de las adolescentes. De modo que, es importante que desde el Estado se desarrollen más acciones que trabajen en modificar la estructura. Se recomienda también, que desde los propios centros se preste mayor atención a estos casos y puedan articular con otras instituciones y con la familia con miras a que las tareas de cuidado no afecten sus procesos educativos.

En ese sentido, los centros CAIF y la posibilidad de acceso a becas BIS son herramientas fundamentales para que adolescentes madres, y también a aquellas que se encargan del cuidado de hermanos/as menores, puedan concurrir a centros de estudio. Si bien el Sistema de Cuidados ha dado soluciones como ampliación de posibilidad de que los/as niños/as en la primera infancia en situación de vulnerabilidad accedan a cuidados, es necesario que se profundicen los apoyos. Es preciso también, que se desarrollen más estrategias que favorezcan la corresponsabilidad de los cuidados entre varones y mujeres.

En definitiva, esta investigación considera que el género es una variable que debe ser introducida de forma transversal para el favorecimiento de las políticas educativas de

Uruguay. En particular, se analizó la situación de los centros educativos para adolescentes de ANEP y de INAU, por lo cual se cree preciso puntualizar nuevamente algunas de las recomendaciones realizadas con el fin de lograr mayor inclusión e igualdad de género. Para ello, se tiene especialmente en cuenta las voces de los/as adolescentes y sus experiencias, con el fin de desarrollar estrategias para poder acompañarlos/as en función de sus necesidades e intereses.

A continuación se detallan las principales recomendaciones:

- Incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de los subsistemas (Secundaria y Educación Técnico Profesional), en el diseño de la política de protección de trayectorias educativas de ANEP y los programas de INAU.
- Generar mayores instancias de formación docente y sensibilización en temáticas respectivas al género y diversidad sexual.
- Crear y actualizar protocolos para el acompañamiento de los/as adolescentes desde una perspectiva de derechos y diversidad sexual.
- Profundizar las acciones tendientes a la prevención, detección y acompañamiento a los/as adolescentes que sufren violencia de género y generaciones.
- Fortalecer los abordajes interinstitucionales en las situaciones de violencia basada en género y generaciones, y crear respuestas conjuntas que implique el seguimiento y trabajo en la protección de la trayectoria educativa de los/as adolescentes.
- Trabajar en mejorar la convivencia en los centros educativos, en la resolución de conflictos y las violencias dentro del ámbito educativo.
- Fortalecer la perspectiva de género en los abordajes familiares.
- Introducir la perspectiva de género en los proyectos de centro y en las evaluaciones de esos proyectos.
- Mejorar la comunicación y articulación interinstitucional entre INAU y ANEP para poder realizar un acompañamiento conjunto de las trayectorias educativas.
- Ampliar desde los centros educativos las coordinaciones con programas sociales, centros de salud y otras organizaciones del territorio.

- Identificar las situaciones en que las adolescentes deben hacerse cargo de hermanos/as e intentar articular con otros programas sociales y centros educativos para proteger la trayectoria.
- Ampliar las prestaciones de cuidado.
- Fortalecer los dispositivos de acompañamiento al embarazo adolescente desde los centros educativos.
- Asignar mayores recursos a los equipos del STPE en los territorios y a los equipos multidisciplinares de los centros educativos de ANEP.
- Acompañar a los/as estudiantes desde una perspectiva de educación inclusiva.
- Reforzar el acompañamiento pedagógico de los/as referentes adultos/as en los centros educativos de ANEP y promover un trato de cercanía afectiva.
- Desarrollar estrategias para que los/as adolescentes se sientan a gusto en los centros y así favorecer su permanencia, asistencia y cuidado de los espacios.
- Profundizar las líneas de trabajo en la protección de las trayectorias en el pasaje del ciclo básico al ciclo superior.
- Ampliar la oferta de programas educativos de cursado semestral y aprobación por asignatura (o trayectos), ya que suele ser motivador para quienes han sufrido interrupciones en sus trayectorias.
- Flexibilizar los reglamentos de pasaje de grado, acompañar los diversos ritmos de aprendizaje y brindar apoyos pedagógicos en función de las necesidades de cada estudiante.
- Desarrollar mayores estrategias desde la ANEP y otras instituciones para acompañar las trayectorias de aquellos/as adolescentes que no logran aprobar el ciclo básico a pesar de reinscribirse en varias ocasiones.
- Brindar acompañamiento para trabajar en los proyectos de vida de cada adolescente.
- Desarrollar más programas de inserción al mercado de trabajo protegido para adolescentes y jóvenes.

7. Bibliografía

- Acker, Joan (1992) *Gendering Organizational Theory*. Newbury Park, Sage.
- Ainscow, Mel y Echeita, Gerardo. (2010) *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Extremadura.
- Aguirre, Rosario (2005). *Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas*. Reunión de expertos. Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL, 28 y 29 de junio 2005, Montevideo. Disponible en: https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Rosario_Aguirre.pdf
- ANEP (2012) *Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo para enseñanza media*.
- ANEP (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Disponible en: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>
- ANEP (2019). PISA 2018. Resumen ejecutivo. Disponible en : https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/diciembre/191203/Resumen%20ejecutivo_fin_web.pdf
- ANEP (2020). *Rendición de cuentas 2019. Políticas Educativas, síntesis de situación al 2019 y grado de cumplimiento de metas*.
- Ariés, Philippe (1988) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ediciones Taurus, España.
- Batthyany, Karina y Genta, Natalia (2016) *Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay*. Dirección de Planificación Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Montevideo.
- Batthyány, Karina (2021). *Políticas del cuidado*. CLACSO; México DF: Casa Abierta al Tiempo. Buenos Aires.
- Bentacur, Nicolás (2013). *La nueva institucionalidad educativa en el Cono Sur: permanencias y novedades en la regulación de los sistemas de enseñanza*. Horizontes Latinoamericanos. Disponible en: <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/article/view/4>
- Bonder, Gloria (2021) *Igualdad de género y educación media en América Latina y el Caribe: estadísticas, políticas e investigaciones*. Flacso Argentina.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean C. (1996). *La reproducción*, Libro I, Capítulo I, De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica (pp. 45-51). Fontamara, México

Bourdieu, Pierre (2002) *La “juventud” no es más que una palabra*. En Sociología y cultura. P.163-173. Grijalbo: México DF.

Cardozo, Santiago (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014*, INEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET), Montevideo.

CETP (2019). Informe de resultados de la Educación Media del CETP. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/201910/INFORME%20DE%20RESULTADOS%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%202018%20CETP.pdf>

Cid, Alejandro, Bernatzky, Marianne (2014). *Brecha de género en la educación secundaria*. Facultad de Ciencias Empresariales y Economía, Universidad de Montevideo.

Ciriza, Alejandra (2000). *Pasado y presente. El dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política*. Clacso

Consejo Nacional de Diversidad Sexual- Mides (2018). *Plan Nacional de Diversidad Sexual*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollosocial/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Diversidad%20Sexual.pdf>

Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica (2015). *Plan de Acción 2016-2019: por una vida libre de violencia de género, con mirada generacional*. Disponible en: http://archivo.mides.gub.uy/innovaportal/file/15090/1/libro_pldeaccion_v2016_web-version-con-decreto.pdf

Croce, Alberto (2020). *Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay Sistematización de los componentes y dispositivos*. Herramientas Eurosocial N°36/2020.

Darré, Silvana; Espiga, Silvana y García, José Miguel (2020) *La educación secundaria en Uruguay. Un estado del arte para 2019*. En FLACSO *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* / FLACSO, Costa Rica.

Dávila, Oscar (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. En *Revista Última Década* N°21, CIDPA. Valparaíso.

De Barbieri, Martha Teresita (1997). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. Disponible en: <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES>

- Díaz, Esther (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Biblos, Buenos Aires.
- MIDES-DINEM (2015) Reporte de Resultados 2014. Programa Aulas Comunitarias. Montevideo.
- DGES (2021). *Monitor Educativo Liceal. Acceso y resultados 2020*. Disponible: https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor_educativo_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020_compressed.pdf
- DGETP (2021) *Informe de resultados 2020. Educación Media*. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2021-10/InformeResultados2020%20S1.pdf>
- Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*. Pre-Textos, Valencia.
- Fernández, Tabaré y Mancebo, María Ester (2015) *Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?* (pp 74-89 / Año 2 N°3 / NOVIEMBRE 2015 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL
- Fernández, Tabaré y Alonso, Cecilia (2012). *Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011)*. Revista Uruguay de Ciencia Política, v.21, n.1, pp.161-182
- Filardo, Verónica (2010). *Transiciones a la Adulthood y educación*. Editorial Trilce, Montevideo
- Filardo, Verónica y Mancebo, Esther (2013) *Universalizar la educación en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. CESIC, UdelAR, Montevideo.
- Filgueira, Fernando (2007). *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. Serie Políticas Sociales N° 135, CEPAL. Santiago de Chile.
- Flores Bernal, Raquel (2005). *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. Revista Iberoamericana de Educación N°38 OEI, Madrid. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>
- Foucault, Michele (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira, Buenos Aires.
- Foucault, Michele (1986). *Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto*, en Materiales de Sociología Crítica. La Piqueta, Buenos Aires.
- Gentili, Pablo. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 49.

Gentili, Pablo (2010) Tres argumentos acerca de la crisis de la Educación Media en América Latina. En Siteal Debate Nro.7. *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana.*

Grupo de trabajo de elaboración de la Estrategia (2017). *Estrategia intersectorial de prevención del embarazo no intencional en adolescentes. Documento Fase I*

INEED. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.* Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

INEED (2015). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios.* Tomo I. Montevideo Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Los sentidos de la educacion en adolescentes familias y referentes comunitarios. Tomo 1.pdf>

INJU (2020). *Informe de la IV Encuesta Nacional de la Adolescencia y la Juventud.* <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>

Mancebo, Esther (2014). *La educación: ¿Un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013).* Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad. Montevideo.

Mosser, Caroline (1995). *Planificación de Género y Desarrollo. Teoría, práctica y capacitación.* Organización Flora Tristán, Lima.

Marrero, Adriana. Mallada, Natalia (2009). *La Universidad Transformadora.* Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR), Montevideo.

Marrero, Adriana (2008). La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Revista Papers.* Barcelona.

Monteiro, Lucía. (2010). *Aproximaciones a las trayectorias diferenciales de género en la educación: una mirada desde las políticas inclusivas.* Ponencia IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR, Montevideo.

Murillo, Javier (2006). *La entrevista.* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Naciones Unidas (s/f). *Desafíos Globales. Juventud.* Recuperado el 30/5/2021: <https://www.un.org/es/global-issues/youth>

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.*

Nuñez, Pedro y Pinkasz, Daniel (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En FLACSO *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* / FLACSO, San José de Costa Rica. Disponible en:

Darré, Silvana; Espiga, Silvana y García, José Miguel (2020). La educación secundaria en Uruguay. Un estado del arte para 2019. En FLACSO *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* / FLACSO, San José de Costa Rica.

Poggi, Margarita (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Documento Básico del X Foro Latinoamericano de Educación. Santillana, Buenos Aires.

Prego, Cristina (2011). Ya no es posible no ver. En El Faro, *Por una vida sin violencia. Conceptualizaciones sobre prácticas en el abordaje de violencia doméstica*. Mastergraf, Montevideo.

Pulido Chaves, Orlando (2010). *Sobre el derecho a la educación en América Latina*. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá.

OPP (2019). *Centros juveniles gestionados por convenio*. Evaluaciones de Diseño, Implementación y Desempeño (DID) Una herramienta para la mejora continua de los servicios públicos.

Ragin, Charles (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. Bogotá.

Rico, María y Trucco, Daniela (2014) *Adolescentes, Derecho a la Educación y al Bienestar Futuro*, Serie Políticas Sociales. Naciones Unidas (CEPAL-UNICEF), Santiago de Chile.

Rodríguez, Andrea. (2013). *¿Qué sentido tiene ir al Centro Juvenil?* Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar, Montevideo.

Rodríguez, Matías. (2005). Análisis comparado de Políticas de Juventud: Centros Juveniles – Red de Casas Jóvenes. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar, Montevideo.

Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. *Educação&Sociedade*, vol. 32, núm. 115.

Sandoval Casilimas, Carlos (2002). *Investigación Cualitativa* Módulo 4. ICES, Bogotá.

Sautu, Ruth (2005). *Manual de metodología*. CLACSO, colección virtual. Buenos Aires. Disponible en: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo

Scott, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.

Seid, Gonzalo (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América.

Servia, José María (2007). *Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Buenos Aires.

SIPIAV (2018) *Proceso de reparación de daño*.

SIPIAV (2022) *Informe de gestión 2021*.

Sistema de Cuidados (2019). *Informe anual 2018*. Disponible en: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/institucional/informacion-gestion/memorias-anales/informe-anual-2018>

Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc, Buenos Aires.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Editorial Noveduc, Buenos Aires

Skliar, Carlos. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, N.º 4. Universidad de Antioquia, Medellín.

Tarabini, Aina y Bonal, Xavier (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación N°355*. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_10.pdf

Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós, España.

Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educ. Soc., vol.32, no.116*.

Tuana, Andrea (2009). *Violencia Doméstica*. En González, Diana y Tuana, Andrea. *El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual*. Mastergraf, Montevideo.

Tuana, Andrea (2013). *Derechos humanos y violencia doméstica. Herramientas conceptuales para docentes*.

Uruguay (2004). N° 17823, *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay (2008). Ley 18437, *Ley General de Educación*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2012). Ley N° 18.987. *Ley de interrupción voluntaria del embarazo*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012>

Uruguay (2018). Ley N°19.684, *Ley integral para las personas trans*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

Uruguay (2019). Ley N°19747, *Modificación del capítulo XI de la Ley N° 17823, Código de la Niñez y la Adolescencia*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19747-2019>

Uruguay (2020). Ley N°19889. *Ley de Urgente Consideración*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Vargas, Virginia (1999). *Ciudadanía globales y sociedades civiles*. *Revista Nueva Sociedad N°163*. Caracas.

Young, Iris Marion (1996). *Vida política y diferencia de grupo: Una crítica del ideal de ciudadanía universal*, en Carmen Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*. Paidós, Barcelona.

8. Anexo

Codificación de entrevistas y fecha de realización:

Adolescente mujer, entrevista 1 _ 9 de noviembre de 2020

Adolescente mujer, entrevista 2_ 29 de noviembre de 2020

Adolescente mujer, entrevista 3__ 11 de noviembre de 2020

Adolescente mujer, entrevista 4 _ 18 de noviembre de 2020

Adolescente mujer, entrevista 5__ 18 de noviembre de 2020

Adolescente mujer, entrevista 6__ 18 de noviembre de 2020

Adolescente varón, entrevista 7__ 19 de noviembre de 2020

Adolescente varón, entrevista 8__ 20 de noviembre de 2020

Adolescente varón, entrevista 9__ 16 de noviembre de 2020

Adolescente varón, entrevista 10__ 7 de diciembre de 2020

Adolescente varón, entrevista 11 __ 8 de diciembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 12 __12 de noviembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 13__ 8 de diciembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 14_ 1ero de diciembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 15__ 26 de noviembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 16__ 7 de diciembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 17__22 de diciembre de 2020

Ref. Centro Juvenil, entrevista 18_ 27 de noviembre de 2020

Ref. Trayectorias, entrevista 19_ 8 abril de 2021

Ref. Trayectorias, entrevista 20____20 de marzo 2021

Coord. UCIDE, entrevista 21_22 marzo de 2021

Dir. SPTE. entrevista 22_ 14 abril de 2021