

Artículos de investigación



Voces ciudadanas: tensiones en las demandas a la Educación Media uruguaya

Mabela Ruiz Barbot*
Weisz, Clara**
Silvia Piriz Bussetl***

Recibido: 22/10/2018

Aceptado: 20/12/2018



Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación titulada “Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal respecto a la educación”. Su objetivo fue recoger las voces ciudadanas concernientes a la formación de los adolescentes y los jóvenes uruguayos en la Educación Media, los nuevos y posibles modos de organizar la enseñanza y los aportes a las políticas educativas. Se buscó una aproximación a los fines de la educación desde una perspectiva integral y participativa, desligada de requisitos y exigencias del mercado. La elección de la metodología cualitativa, por medio de entrevistas colectivas e individuales en profundidad, que recogieron las voces de una diversidad de actores sociales, así como de adolescentes y de jóvenes, permitió considerar, en el análisis, la emergencia de tres finalidades de la Educación Media: formar y construir ciudadanía, aprender desde la experiencia, ampliar lo educativo.

Palabras clave

Educación Media, políticas educativas, actores sociales, voces ciudadanas.

Citizen voices: tensions in the demands of Uruguayan High School education

Abstract

The article presents the results of a research entitled “An approach to the demands of the external social actors to the formal educational system concerning education” . Its objective was to collect the citizen voices concerning the formation of adolescents and the young Uruguayans in High School, the new and possible ways of organizing teaching and the contributions of the new educational policies. An approach to the aims of education from an integral and participatory perspective was sought, disconnected from market requirements and demands. The choice of qualitative methodology, using collective and individual interviews in depth, collected the voices of a diversity of social actors such as adolescents and young ones, allowed considering, in the analysis, the emergency of three purposes of High School education: to form and build citizenship, to learn from experience, to expand education.

Key words

High School, educational policies, social actors, citizen voices.

* Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: mruiz@psico.edu.uy

** Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: bweisz@psico.edu.uy

*** Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. Correo electrónico: spzbussetl@gmail.com

1. Introducción

La investigación “Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal respecto a la educación” que se presenta en este artículo, se realizó a solicitud del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) para su Informe sobre el Estado de la educación en Uruguay. Demandas no mercantiles, desligadas de requisitos y exigencias del mercado, y de perspectivas manageriales ligadas a la meritocracia y al éxito individual. Demandas entendidas, entonces, en tanto interpelaciones y expectativas comunitarias. Se propuso recoger las voces ciudadanas en torno a la formación de los adolescentes y jóvenes uruguayos en la Educación Media, los nuevos y posibles modos de organizar la enseñanza y los aportes a las políticas educativas. Para ello, buscó producir conocimiento desde las voces de diversos actores sociales externos al sistema educativo formal, así como de adolescentes y jóvenes, en tanto protagonistas privilegiados del derecho a la educación.

Existían escasos antecedentes de investigación en esta línea en nuestro país. En el año 2003 se realizó un estudio sobre las demandas sociales focalizado en la educación media superior (Equipos Mori & CIESU, 2003). En el año 2006, en el marco del Debate Educativo (Comisión Organizadora del Debate Educativo [CODE], 2006) se discutió, a nivel nacional, sobre los principios de la educación, la inclusión educativa, la educación no formal, entre otras temáticas.

Desde una perspectiva de educación integral, la investigación de referencia incorporó lineamientos establecidos en la Ley General de Educación N° 18.437 (Gobierno de la República Oriental del Uruguay, 2008) y los aportes sistematizados de las asambleas territoriales del Debate Educativo como ejes clave de la formación y aprendizajes de los adolescentes y jóvenes, tales como: formarse en la construcción de ciudadanía, en Derechos Humanos, para la vida, la autonomía, la interacción social, la salud, el trabajo, el cuidado del medio ambiente, el reconocimiento del otro, la paridad de género.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

- ¿Qué aprendizajes serían necesarios en la Educación Media y técnico-profesional para que los adolescentes y jóvenes transiten por una formación integral?
- ¿La formación debería organizarse en relación a contenidos prácticos que integren contenidos teóricos? ¿A experiencias que construyan saberes?
- ¿Qué otros actores sociales deberían participar articuladamente en la educación?

Desde la mirada teórica de partida se entendió, la formación de adolescentes y jóvenes, como una dinámica de desarrollo personal compleja por la que el sujeto se forma a sí mismo, en la variación de experiencias vitales y a través de rupturas de sentido, pero siempre en relación con otros —docentes, estudiantes, comunidad educativa— (Ferry, 1997; Beillerot, 2006). Formación que incorpora y, a la vez, trasciende el aprendizaje, abarcando la integralidad de la persona. La formación se despliega en relación a un diseño curricular prescripto que se pone en acción a través de docentes y educadores en los distintos centros que componen al sistema educativo medio público.

El currículo es el marco de referencia que pauta con flexibilidad la acción de los docentes y los estudiantes; un campo de entrecruzamiento de ideas y prácticas de diferentes actores, a quienes corresponden distintas decisiones y acciones. Es una construcción histórica, social y cultural, que articula teoría y práctica a través de un proyecto político-pedagógico, que prescribe y orienta las prácticas educativas institucionalizadas (Gatti & Ruiz, 2005). De ahí que cuando se analiza la formación buscando expectativas hacia la Educación Media, se pone en cuestión el currículo en sus distintos niveles de concreción (Gimeno, 1988; Coll, 1992). No obstante, en este estudio, se propuso un esquema simplificado que reconoció dos niveles básicos: 1) el currículo prescrito y, 2) el currículo en acción, el que se concretiza a partir de la interpretación y re-elaboración que hacen los docentes de la norma curricular.

Y que es el que identifican y sobre el que se pronuncian, en general, los actores consultados.

2. Metodología

La estrategia metodológica que orientó la investigación pertenece a la metodología cualitativa y abarcó cuatro momentos de acuerdo a los instrumentos de recolección y producción de datos.

En un primer momento se realizaron entrevistas individuales a actores sociales que no suelen estar presentes directamente en las decisiones de política educativa y que, sin embargo, están interesados en incidir en la definición de rasgos nodales y fundantes del currículo. Desde un posicionamiento socio-histórico, político y científico, se buscó recuperar las voces de actores sociales —referentes, técnicos y profesionales— del área de la educación no formal y programas de inclusión socioeducativa del Estado, de ciencia y tecnología, deportes, arte y humanidades, sindicalistas, cooperativistas, microempresarios, organizaciones en defensa de derechos —humanos, de género, ambientalistas—. Tradicionalmente otros actores han sido partícipes en la construcción del currículo: el sector gubernamental, empresarial, partidos políticos, colegios profesionales, iglesias (de Alba, 1998).

En un segundo momento se implementaron entrevistas grupales con dichos actores sociales de cuatro regiones del país, seleccionados mediante un criterio de muestra intencional, convocados por zona geográfica y actor social señalados en el párrafo anterior. Estas entrevistas implicaron la participación activa de los actores convocados, con libertad para expresarse en relación al objeto de estudio, con un marcado sentido grupal, colectivo, con despliegue de hablas múltiples.

El tercer momento implicó la escucha de las voces de adolescentes y jóvenes de entre 13 y 17 años de edad, en situación de vulneración educativa y social, a través de entrevistas individuales en profundidad y en torno a sus respectivos trayectos educativos articulados a sus condiciones existenciales, historias familiares y sociales. Fueron adolescentes y jóvenes atravesados por procesos de desafiliación institucional o segregación educativa, cuyas voces y experiencias escolares no suelen ser consideradas a la hora de definir la política pública (Filardo, Cabrera & Aguiar, 2010).

El cuarto momento, significó una lectura diferenciada, sincrónica y diacrónica, de los datos producidos por tipo de entrevista y conforme a los distintos actores sociales consultados, la codificación de los datos mediante el software MAXQDA y el análisis intenso.

3. Resultados y discusión: las voces de los actores sociales y la Educación Media

3.1. Formación y construcción de ciudadanía

La formación y construcción de ciudadanía constituye una demanda vital, siendo uno de aquellos aprendizajes a resituar en la institución educativa. Aprendizajes que pasarían por un estar juntos docentes y estudiantes, participar y convivir en el espacio institucional como espacio público, por construir y hacer efectiva esta dimensión del conocimiento. Invitaría a educar más que a enseñar una disciplina o a seguir un programa. Se reclama una formación para la ciudadanía y también, una formación ciudadana. Una y otra formación se enlaza a distintas representaciones del sujeto que se quiere formar y a intencionalidades educativas dispares. Así, las representaciones en torno al sujeto de la educación que subyacen en los discursos de los actores consultados, oscilan entre una imagen del adolescente y del joven como sujeto de la fabricación, a otra que los sitúa como sujetos de la experiencia. Una representación se sustenta en una lógica moderna, en la producción de subjetividades homogéneas y civilizadas. Educar al otro promoviendo su identificación con un nosotros-adultos, intentar moldearlo e igualarlo a uno mismo. La otra representación lo entiende como sujeto múltiple. Interpela al actual currículo de la educación formal media, propone nuevas formas de hacer escuela y de formarse, de prescribir y organizar el currículo escolar. Busca que

el otro se diferencie del nosotros—adultos, que sea otro, que se emancipe, que viva su experiencia, “*que disponga como él de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él por el otro*” (Meirieu, 2001, p. 63).

Estas dos representaciones subyacen a los discursos y, al mismo tiempo, se escinden de una misma voz. Ésta construye una interpretación original yuxtapuesta al discurso de la institución educativa, enunciados políticamente correctos enlazados a palabras espontáneas. Hay un continuo discursivo, la presencia de ambos enunciados en una sola voz. En este análisis se privilegia esta voz y no así las diferencias discursivas entre las distintas categorías de actores consultados. Sus discursos son híbridos, paradójicos.

Se representa al *sujeto de la fabricación* como alguien que tiene que apropiarse de pautas culturales ya establecidas, normalizadas, desde un lugar que tiende a posicionarlo en objeto de protección y en estudiante pasivo, receptor, moldeable y a moldear. Un sujeto a fabricar del cual se tiene, aunque no totalmente, una representación anticipada de lo que será y de quien se espera un comportamiento similar al de quien lo moldeó o creó (Meirieu, 2001). Pautas culturales que desplegará en el futuro, reproduciéndolas o transformándolas durante su vida adulta. Se sigue construyendo al joven en tanto categoría de tránsito, en términos de lo que se espera de ellos/as como el futuro del país y en términos de lo que serán —adultos— o dejarán de ser —jóvenes— (Hernández & Martínez, 2013). Categoría social que no se construye en relación a lo que son o están siendo en el presente.

La Educación Media se constituyó, históricamente, como el espacio donde enseñar —normalizar al adolescente o joven—, mientras atravesaba un tiempo de espera hacia la vida adulta. Es decir, ese adolescente fue negado en tanto sujeto o ciudadano del presente. Hoy, persiste esta representación que lo significa como incompleto. Cotidianamente se escucha decir que no es ni niño ni adulto, que no entiende, que no sabe, que no se compromete, que no es responsable, que no está formado ni preparado, es decir, no está maduro ni aún creado, no puede desprenderse de sus mentores. Entonces, tiene que ser educado hasta que su condición legal le posibilite actuar por sí mismo y en sociedad. Es necesario (con) formarlo, aún no es, aún no sabe vincularse con los otros, no sabe comunicarse ni respetar las normas sociales. Se suele plantear que tiene que aprender a estar con otros, que no sabe compartir espacios y que hay que ayudarlo a establecer vínculos. Tiene que ser completado a través de la apropiación de las normas del mundo adulto para acercarse, progresivamente, a la adultez; al supuesto estado de completud en el ciclo vital que alcanzará, por estatuto legal, cuando sea mayor de edad. Momento en que será situado como sujeto de derecho (Chaves, 2005).

El estudiante en tanto joven es, entonces, decible a priori y, por tanto, se argumenta y justifica que habrá que moldearlo, enseñarle a ser buena persona, solidario, y buen ciudadano. Aledaña a la constitución del Estado—Nación, la educación formal, en su devenir, ha producido una ciudadanía basada en la mismidad. Todos los estudiantes tienen que recibir la misma educación, comportarse de la misma manera que los demás (los adultos), hablar la misma lengua, asumir los mismos valores, cumplir los mismos ritos de tránsito. Hay que darles forma desde un lugar adulto de tutelaje y desde una educación moral que los moldee en serie.

La intencionalidad educativa de formación para el mercado de trabajo toma un lugar jerarquizado y casi único. Las expectativas de integración social se vuelven inaplazables, ya que si bien se las piensa para un futuro, es un futuro inmediato. Los sujetos de la educación tendrán que portar conocimientos útiles, prácticos, renovables, así como comportamientos uniformes, en sus maneras de vestir, de comunicarse, de andar, de usar el tiempo, ya que la vida se resuelve en lo laboral. Tendrán que ser consumidores estratégicos de conocimientos útiles. La urgencia de inserción laboral, en tanto posibilidad de sobrevivencia y de seguri-

dad ciudadana para otros, aplaza su formación en una cultura general. Ello vendrá después a través del aprendizaje en la organización laboral o no vendrá. Habrá que formarlos para que sepan administrar sus derechos laborales. Pero no será viable formarlos como ciudadanos críticos. Habrá que fabricar sujetos del destino laboral, desde la lógica y la racionalidad managerial. Se tiende a dejar de lado las posibilidades del sujeto, su capacidad reflexiva, de construcción de sí con los otros.

El *sujeto de la experiencia* sería aquel que construye sus saberes y conocimientos de la experiencia. El saber de la experiencia no supone la apropiación de formas habituales de comportamiento ni significa la automatización de una práctica sino que supone una relación pensante con el acontecimiento vivido. Es un saber que *“interrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado (...) (que crece) como producto de una relación atenta, pensante, con lo vivido”* (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 57). Es un saber que emerge de lo que le acontece al adolescente, que lo intercambia y piensa con otros. Implica que el sujeto se forme desde los acontecimientos que vive en su cotidianidad, en el aula, en la institución educativa, en la comunidad, en el barrio, en su casa. Sin embargo, el saber y conocimiento ya no se producirían desde maneras de enseñar que enuncien un conocimiento teórico para luego aplicarlo a la práctica, sino que surgiría del sentido que se le va dando a la experiencia. Narrándola, reflexionándola e interpretándola. Es decir, analizándola con otros (Ruiz, 2013). Saber o saberes que surgirían de las propias preguntas de los adolescentes, preguntas tales como ¿por qué pasa lo que nos pasa? o de una formación en y con la comunidad o a partir de las necesidades del territorio que habitan.

Ser sujeto de la experiencia significa, también, desplegar un papel activo en la apropiación y producción de códigos culturales, en la construcción de sí mismo desde distintas y múltiples posiciones de sujeto. Envuelve ser parte del mundo en que se vive, participar en la vida educativa. La formación deja de pensarse en relación a una vida futura (Hernández & Martínez, 2013). *“Que los gurises puedan pensarse y puedan pensar el mundo en el que viven”, “necesitan hablar de ellos mismos y expresar lo que les pasa y los adultos no sabemos interpretar eso”* (entrevistas grupales).

Un sujeto que, como estudiante, participe en la construcción del espacio escolar y del conocimiento, reflexivo y ubicado en la reflexividad, igualmente inteligente, activo, investigador, buscador de la escucha del otro. Un sujeto productor de su formación, creador de saber de la experiencia. Un sujeto socio-histórico que desea y que encarna contradicciones de clase, de género, sexuales, étnica-raciales, capacidades y discapacidades, diferencias territoriales, desigualdades sociales. Un sujeto que aspira a formarse siendo parte de la organización educativa, diseñándola y construyéndola. Un sujeto que, en sí mismo, conjuga lo múltiple y busca formarse desde las potencialidades que habita. Supondría una formación que entienda la ciudadanía no sólo en clave de derechos civiles, políticos y sociales de los sujetos, sino en clave de construcción del lazo social, basado en el reconocimiento de las diferencias culturales. Un reconocimiento que no anule al otro, basado en la supuesta convivencia conflictiva de las diferencias y en la consideración de éstas como palanca impulsora de justicia social.

Se busca trascender la visión de la ciudadanía como condición legal productora de un sujeto homogéneo —el consumidor—, para situarse en una visión del ciudadano como un sujeto múltiple, productor de la ciudadanía desde la vida en relación y los condicionamientos en que vive. Otro múltiple que ejerce sus derechos, que toma decisiones, que participa en la vida institucional y la interpela, que construye y re-construye el lazo social de manera diferente. Sujeto de la experiencia que no cesará de formarse. Será sujeto viviente, sujeto de la existencia. Una persona de carne y hueso que entra a formarse a la institución educativa y ésta, lo recibe, hospeda e invita a ejercer su derecho a la educación. El estudiante se volvería

un enigma para la institución, alguien con quien intercambiar experiencias, misteriosamente desconocido, que asombra, que no está dicho ni hay que decirlo, alguien que siempre está siendo otro (Ruiz, 2013).

La intencionalidad educativa implícita en la figura del estudiante como sujeto de la experiencia, es que se forme desde lo que ha venido viviendo y lo que está viviendo en su multiplicidad. En ese trabajo formativo de la experiencia es que los jóvenes se construirían a sí mismos intercambiando con los adultos, heredando culturalmente, cuando las situaciones escolares son construidas en vivo por los actores presentes en la institución (Dubet & Martuccelli, 1998). La identidad moderna sólida se diluye y emerge la necesidad de formarse desde lo que sucede y les pasa a ellos/as, sabiendo que construirán saberes desde una identidad dinámica, contingente, heterogénea, inestable, en permanente re-construcción y activada en contextos diferentes. El trabajo no abarcará a la totalidad de la persona ni el futuro existirá sin un presente. El espacio de formación habilitará a los sujetos a tomar decisiones, a aprender fuera del aula, a hacerse cargo de sí mismos y de lo colectivo, de las circunstancias de su vida y de un futuro que viven en el presente. A *"experimentar lo que pasa en la vida social"*, preguntar, buscar y *"digerir lo que les ha pasado y les pasa"* (entrevistas grupales). A poner en juego su deseo de saber, a confrontar su deseo al deseo del otro. Darles lugar a que se sitúen como sujetos socio-históricos, sujetos de su formación. La institución educativa así, *"apoyaría cosas que los jóvenes quieran hacer"*, no estaría *"empujando gente que no tiene interés, no tiene deseo, no quiere hacer nada"* (entrevistas grupales). Una formación basada en la experiencia y, fundamentalmente, en la existencia del otro, que pone en cuestión los modos de relación que habitamos y nos habitan, que no fija la convivencia en un tema o asignatura a incorporar al currículo. Que habilita la separación, la distancia, la intimidad, el tiempo propio que el adolescente y joven necesita. El deseo que el otro siga siendo otro (Skliar, 2008).

3.2. *Aprender desde la experiencia*

Uno de los discursos de los actores consultados llama a que los adolescentes y jóvenes se formen desde la participación. Ellos/as son quienes viven la experiencia de formación en el marco de la Educación Media y al vivirla son parte de ella, suponiendo entonces al sujeto partícipe, el sujeto de participación. Participar significa *"ser parte en la realización de algo"*, dice Núñez (2005, párr. 2), en dos sentidos: en el del *derecho a recibir* y en el *derecho a contribuir*. El aprendizaje en su formación, la del adolescente, estaría basado en la condición de partícipe y en hacedor de experiencia. La participación y el aprender con el otro, estarían en el centro, resaltando la grupalidad. El otro —par y el otro adulto— son actores de ese aprendizaje, reubicando el vínculo entre ellos. La grupalidad de la que se habla supera el integrar un grupo de clase y supone reconocer al otro y los otros también partícipes y viviendo/haciendo sus experiencias de formación. Supone concebir que el aprendizaje también tenga posibilidad en el vínculo con el otro. La noción de aprendizaje, como desafío colectivo, aparece en el discurso señalando una distancia con el aprendizaje en solitario. Este discurso identifica el potencial que tiene el abordaje desde la participación, en tanto podría habilitar el involucramiento en su compromiso con el aprendizaje. Las disciplinas del mundo artístico entienden que éstas dejan ver ese potencial con mayor intensidad, en tanto su naturaleza supone siempre lo grupal, supone a otros. Con esa base de la participación y el involucramiento, se ubicaría la participación como principio educativo, que sería parte del intento por dejar atrás una propuesta de enseñanza lineal.

El debate y el taller serían modalidades que se abren a la posibilidad de participación y de superación de una propuesta curricular atrapada en una estructura por asignaturas sin conexión. Aparece así una demanda a superar, lo que Frigerio (1995) denomina sistema duro o trivial, para definir un tipo de currículo prescripto. Se coloca también en la participación, la posibilidad de promover autonomía en el aprendizaje y el estudio. La participación también presente, en la propuesta de taller, en la de reflexión sobre un caso o la resolución

de un problema, adquiriendo sentido el aprendizaje desde la experiencia. Se propone que los adolescentes se formen partiendo de la práctica y la investigación, lo cual *"convocaría el interés por aprender"*. *"Me parece, por ejemplo, que esta lógica de proyectos de investigación abre muchas puertas; cada uno a sus anchas, se va metiendo en lo que le interesa"* (entrevistas grupales). La propuesta navegaría en lo que Meirieu (1992) refiere con provocar en el otro la necesidad, la curiosidad del conocimiento, el deseo de aprender, lo que supone reconocer en el adolescente un sujeto que puede encontrar ese deseo, que se interroga y busca respuestas.

Este discurso se tensionaría con aquel otro discurso que emerge en la misma voz, en el que la enseñanza queda atrapada en un proceso de transmisión, suponiendo al sujeto adolescente como receptor de ese proceso, con una secuencialidad y gradualidad que son determinadas y priorizadas conforme a características del desarrollo cognitivo de los sujetos.

Aparecen también, respecto del enseñar y del aprender, discursos de transversalidad de los conocimientos que supone dos formas de entenderla: una, vinculada a la posibilidad de reconocer diferentes dimensiones de los conocimientos que podrían ser abordados desde la diversidad de miradas disciplinares. Una transversalidad que asumiría la imposibilidad de abarcar el conocimiento humano desde una disciplina (u otra) y la necesidad de reconocer la indivisibilidad del sujeto/el mundo en miradas disciplinares, también para el aprender. Otra, que se reñiría con ésta, y que muchas veces ha primado en las propuestas de reformas curriculares, inscrita en la identificación de temas transversales que responderían a situaciones problemáticas actuales de la sociedad (el consumismo, la sexualidad, el maltrato infantil, la violencia doméstica, el deterioro y el cuidado del ambiente, etc.) y que podría implicar un riesgo de ilusión —epistémica y didáctica— (Chevallard, 1991) de actualización dinámica del conocimiento y los contenidos curriculares.

Se intentaría ubicar un proceso de formación global, apareciendo con ello, la crítica a un currículo fragmentado a partir de asignaturas no vinculadas entre sí. En este sentido, también se considera la articulación disciplinar y que ésta constituya una construcción dinámica a partir del trabajo conjunto de los docentes. No sería suficiente que esos contenidos se integren a lo que ya hay, no serían suficiente las coordinaciones docentes sin *"modificar esa currícula"* (entrevista grupal). Esto podría entenderse como un reconocimiento de la insuficiencia del margen de transformación e innovación que albergan los *espacios intersticiales* del currículo (Frigerio, 1995) tal como está propuesto en la Educación Media, para proponer una integración de contenidos de tal forma que habiliten otros aprendizajes.

La articulación disciplinar también queda referida a una relación diferente entre teoría y práctica, sugiriendo que la formación no puede plantearse divorciada en este sentido, sino que debe contemplar ambas, incluso pensando en la formación específica en un oficio. Así se plantea otra enseñanza en la que lo práctico y lo teórico podrían tener un lugar articulado por la reflexión sobre lo abordado y vivido. Se sostiene esta propuesta vinculándola con la posibilidad de apropiación del aprendizaje. El aprendizaje quedaría sostenido por la reflexión en una ida y vuelta entre lo práctico y lo teórico de la experiencia e implicaría que la experiencia de formación invita a una resignificación del aprendizaje, concibiendo a la participación en él, en el sentido que *"participar significa aquí algo más fundante, participar se concibe como ser parte de la situación que se habita"* (Baquero, 2006, p. 45). De este modo, se acercaría a una concepción situada del aprendizaje (Baquero, 2003, 2006) que reformula la idea que lo que refiere como la *metáfora de la adquisición* más propia de las perspectivas constructivistas y piagetianas y también la *metáfora de la interiorización* de los modelos cognitivos y vigotskianos. *"La visión situada (...) desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado"* (Baquero, 2006, p. 47).

Una tensión presente, aunque no polarizada, en los discursos de los actores consultados, es aquella de una formación común expresada en un plan único de Educación Media para

todos los estudiantes del país y la de la contextualización de la formación de adolescentes y jóvenes a las realidades locales. Se ponen en discusión las desigualdades sociales, la segmentación socio-económica, las diferencias y desigualdades socio-educativas entre el mundo urbano y el mundo rural, entre la capital (Montevideo) y los otros departamentos del país, una perspectiva de regionalización, una perspectiva de educar al mismo tiempo des-territorializando y territorializando, en la interacción entre clases sociales.

Se plantea la contextualización a la vez que la universalidad para todos los estudiantes y todo el país. Se buscaría, de esta forma, superar la focalización en la vulnerabilidad social, atendiendo a las particularidades locales —territoriales, culturales, productivas— y no a las particularidades de las personas, en tal caso, de los estudiantes. Los discursos identificados en esta contextualización al tiempo que entienden relevante no dejar de lado lo que es común a todos. Se entiende que el sistema para la Educación Media debería ser *“integral e igualitario”* (entrevista grupal), no haciendo diferencias entre los orígenes sociales de los estudiantes, y superando la segmentación. Pero la necesidad de reconocer las diferencias de las condiciones sociales, culturales, históricas y políticas surgiría como un eje para pensar la propuesta curricular en todas sus dimensiones en tanto tal reconocimiento habilitaría —en forma diferenciada y no desigual— al sujeto para construir sus trayectos educativos. De ahí que no podría existir un modelo único para la Educación Media. Así, la integración que la educación pueda proponer se enfrenta a un dilema centrado en los saberes y cultura hegemónica y sus formas de control de las poblaciones y, específicamente, de los sujetos en situación de vulnerabilidad social.

3.3. Ampliar lo educativo

La voz de los actores consultados convoca a ampliar lo educativo, a ampliar el horizonte de conocimientos, a dar lugar a otros tiempos y espacios escolares, a re-significar la figura docente. Propone tirar abajo los muros de la institución educativa.

Revela la coexistencia de expectativas diferentes, en parte excluyentes, en torno a los contenidos de una propuesta curricular de la Educación Media. Por un lado se manifestaría una demanda inclinada hacia la actualización de los contenidos curriculares, dejando lo que ya está y complementándola con otras dimensiones del conocimiento. Se subrayan dimensiones ya reconocidas como socialmente significativas: la formación matemática, el razonamiento lógico, el desarrollo del pensamiento abstracto, la comunicación y el lenguaje. *“También el idioma inglés y la informática”* (entrevista grupal), se identifican como valiosos. Se otorga valor a ciertos contenidos por su peso en las relaciones globales, en el ámbito del trabajo y en la comunicación. Por otro lado, aparecería una demanda inclinada más claramente hacia la consideración de dimensiones de los conocimientos que aún no han sido valoradas y contempladas: *“robótica”, “programación”* y *“una forma de enseñar matemática de otra manera”* (entrevistas grupales). También el arte, la expresión, el deporte.

Se esboza la necesidad de abrir un abanico de posibilidades a los adolescentes y los jóvenes, de instalar plasticidad en la educación, la complejidad, el trabajo en la intensidad y el despertar de otras sensibilidades. Sería ir más allá de una formación racional y lógica para inscribir saberes silenciados, para romper hegemonías, habilitar el placer de aprender, el derecho a una formación que no fragmente el conocimiento y el sujeto. Una formación integral que dé lugar a lo estético, lo expresivo, la creatividad, la reflexión, lo colectivo, lo emocional, lo afectivo y lo político. El arte se presenta como el gran ausente por lo que se reclama ser incluido. Discursos de una misma voz interpelan su inclusión como estrategia o recurso didáctico y apelan más a considerarlo como una dimensión del conocer. Se subraya el derecho al disfrute del arte, a su ejercicio y participación en él, a la vez que se visualizan los aportes que podría ofrecer a la formación de los sujetos. Luego, en la expresión corporal, se identifica una forma de contrarrestar prácticas y tendencias que han negado al cuerpo en la educación. Se intentaría reconocer al adolescente en su integralidad. La afro-descen-

dencia también aparece como fenómeno particular a considerar en la formación de los adolescentes uruguayos en tanto se considera que ha tenido una historia de tergiversación en nuestra educación. A la vez, se manifiesta una preocupación por considerar dimensiones relativas al medio ambiente, la ecología y la conservación del planeta, fundada en las prácticas cotidianas que parecería urgente interpelar.

Otros discursos reclaman ciertos valores en la educación: paradójicamente, aparece la insistencia en el control, el disciplinamiento (Foucault, 1989), el rendimiento, en especial pensando en los adolescentes pobres, en el decir cómo y qué... Aparece la necesidad de fabricar el sujeto, junto a propuestas que amplían el horizonte del conocimiento en la educación. Pero aquellos discursos que conciben la experiencia educativa contemplando otras dimensiones de los conocimientos y la reflexión sobre la práctica, supondrían sujetos que viven la experiencia (educandos y educadores) con posibilidad de hacer explícitos y de problematizar los valores puestos en juego en ella. Luego, se considera también al trabajo como dimensión del conocer y de la vida humana a la que la formación de la Educación Media debería atender. No se trataría de acercar el mundo del trabajo a partir de la capacitación específica en oficios, sino en relación con aprendizajes vinculados a cualquier ocupación, como las relaciones laborales, los derechos y las responsabilidades, la *"formación sindical"* (entrevista grupal).

Están aquellos discursos que plantean que hay que trascender lo que existe para escribir nuevas formas organizacionales, aquellos que proponen cambios en los formatos escolares, en el tiempo y el espacio, en trascender el aula como único espacio de formación. Habría dos discursos. Uno, en el que el tiempo y el espacio es el existente, el del esquema asignaturista, al que se le agrega más: más tiempo y más espacios, aún expresados en talleres y espacios adolescentes. Otro que propone romper con la temporalidad tradicional. Nuevamente dos discursos, el mismo del control, el que propone extender el tiempo escolar e incorporar en el mismo espacio otros espacios, lo que parecería implicar engañosamente que el espacio se amplía. El otro, el que rompería con esa estructura de tiempo y espacio existente para sugerir un tiempo y un espacio educativo y no tanto exclusivamente escolar.

Los discursos de los actores consultados sintonizan con una re significación de la figura docente, hacia la reconfiguración de su práctica, mucho más de guía y acompañante y no de transmisor. Se trataría de un docente que no deja de ser referente para acompañar y cuidar del proceso educativo de los adolescentes.

Esta resignificación implicaría incorporar, reafirmar una dimensión ética de la profesión docente, vinculada especialmente con el compromiso con el otro, adolescente-estudiante —con su contención y apoyo— o ayuda para el aprendizaje. Se trataría de una dimensión que supone otro tipo de relación, una del tipo ético, en el sentido que Mèlich le da a la ética, *"(...) una relación de responsabilidad con el otro, con el recién llegado"* (2006, p. 36). Se habla de *"querer el oficio"*, de *"recuperar al educador"* (entrevistas grupales), reconociendo al sujeto mismo, esto es, aquel que puede relacionarse con el otro desde el sentido mismo de su tarea y de su lugar en una relación educativa. Que el docente se conecte con su experiencia (de enseñanza y de educación) y se exponga a vivirla en la dimensión de *pasividad activa* que sugieren Contreras y Pérez de Lara (2010), esto es, lo que le pasa, lo que le afecta que es también lo que le pasa al otro —educando— porque la experiencia educativa no puede ser si no es con el otro.

Una expectativa que recorre los discursos de los actores consultados es la apertura de la institución educativa media. Se identifica la necesidad de participación de otros actores, de un trabajo en la inter-institucionalidad, de ampliación de lo educativo en tanto se visibiliza la mediación de otras organizaciones, otros agentes y colectivos, el barrio y el espacio público, trabajando en la formación de los sujetos. Si bien en la Educación Media formal operan al-

gunos movimientos instituyentes, son escasos los márgenes de re-interpretación y re-construcción del currículo en la práctica, a la luz de los nuevos sujetos de la educación que la habitan. Hoy, los adolescentes y jóvenes, en general, y particularmente aquellos que viven en situación de vulnerabilidad social y vulneración educativa, son otros sujetos. Sujetos que resisten las maneras actuales de aprender. Luego, identifican necesaria la participación de otros actores en las definiciones respecto al currículum a la vez que en la misma propuesta curricular. Ampliar lo educativo implicaría también pensar políticamente con otros, pensar el diseño de políticas en un ir y venir entre lo que sucede en las organizaciones educativas y lo que se planifica en los ámbitos de decisión, construyendo las decisiones entre las instituciones y sus actores, y más allá de las instituciones. Abrir la institución a otros implicaría que la institución educativa tire sus propios muros y se vuelva una organización abierta, que dé lugar a la imaginación de sus actores, que trabaje y eduque con otros, que forme en la comunidad y tome forma en la comunidad, eduque en interconexión con otras organizaciones y educadores. Una institución que se reconoce entre otras prácticas educativas y reconoce la práctica educativa de otros, la complementariedad entre prácticas educativas en un mundo complejo.

3.4. Las voces de los adolescentes y jóvenes

El contexto biográfico de los adolescentes y jóvenes entrevistados da cuenta de rasgos singulares del entorno en que construyen sus trayectos educativos: territorios periféricos y estigmatizados, condicionados para el acceso a centros educativos; configuraciones familiares diversas y móviles; un cotidiano marcado por la precariedad e inestabilidad; la violencia doméstica; la emigración parental al exterior por empleo; penurias económicas que dificultan el acceso a los recursos materiales para su formación; empleo no formal; cambios de vivienda frecuentes (cambios de escuela y liceo) durante sus recorridos educativos y separación de sus amigos; condiciones precarias de salud personales o familiares. La mayoría, que pertenece a la primera generación, da cuenta de la situación de vulnerabilidad social en que viven o que viven su familia; sin embargo, los atraviesa la posibilidad de agenciamiento.

Desde sus voces, la formación y construcción de ciudadanía aparece como un aprendizaje a re-significar en la institución educativa. Prevalece la necesidad de aprender a estar juntos entre ellos; en tanto que en su relación con los adultos manifiestan una necesidad de ser escuchados, percibidos. Así, reclaman participación.

La educación para ellos promueve la construcción del vínculo social y ciudadano. Los inicia *“para ser mejor humanamente, ser mejor humano o ser mejor hombre, llevarte mejor con la gente y todas esas cosas”* (trayecto adolescente). Les posibilita *“cosas que te pueden servir para el barrio porque hay gente que no conoce y te pregunta y si vos sabes, les respondes”* y también *“ser alguien en la vida”* (trayecto adolescente). Ser alguien en la vida se relaciona a ser alguien que sabe, alguien que conoce.

El saber les permitiría trabajar en algo que les guste y que sea mejor y diferente en términos de remuneración y condiciones laborales a la de sus referentes familiares-adultos. El gusto por y en el trabajo será una disposición de estos adolescentes y jóvenes: *“Quiero tener un trabajo bien, quiero ganar plata, pero algo que me guste”* (trayecto adolescente). Disposición que, la más de las veces, se distancia de sus condiciones existenciales y que implicará empoderarse o quedar «embretados» entre sus aspiraciones laborales y sus oportunidades socio-educativas. Vivirán o encarnarán nuevamente las desigualdades sociales. O desarrollarán su capacidad de reflexividad y de acción para formarse a través de estrategias singulares.

Mandatados a «ser alguien en la vida», a trabajar en lo que les gusta o en la variación de sus gustos, a buscar estrategias educativas que les posibiliten salidas laborales que cambien su situación socio-económica y los diferencie de sus referentes familiares, transitan solitariamente por una institución que opera en la selectividad y segregación escolar a través

de procesos de vulneración de su derecho a la educación. *“En primero yo tenía una profesora que me ayudaba, pero ahora la profesora te explica una vez y después, adiós que te vaya bien”, “Yo tenía una profesora que se reía así de las notas, te ponía un uno y se reía en tu cara”* (trayectos adolescentes).

Y, fundamentalmente, opera y los sitúa en la apropiación, individualización y naturalización del fracaso escolar: *“estar para la joda”, “no atender”, “por juntarme con unos compañeros”, “como sabía que iba a repetir, así en octubre dejé, no fui más”, “no me daba la cabeza”, “no pude”* (trayectos adolescentes). El fracaso escolar queda depositado en el sujeto, en la disposición individual. Aquel destino ineludible, predicho, del que hablaban los actores consultados y que situaba a los adolescentes en sujetos de la fabricación, se escenifica a través de las palabras de algunos jóvenes. Formarse para ser ciudadanos en el futuro o quedar al margen de dicha formación atravesaría las voces de los jóvenes quedando, de cierta manera, relegada la mirada de sí mismos en tanto sujetos de derecho con posibilidad de ejercerlos *in situ*. A pesar de ello y aunque en menor medida, recuperan aquella otra representación subyacente en los discursos adultos que los situaba en sujetos de la experiencia. Esperan una formación ciudadana, formarse en un reconocimiento mutuo entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, poniendo el acento en lo vincular. Formarse en el reconocimiento de las diferencias y el diferente y en el reconocimiento del conflicto como constitutivo del sujeto humano. Paradójicamente, reclaman a la institución educativa que identifique a los que quieren estudiar y a los que no, afín de preservarse y no contaminarse de esos otros que son ellos mismos en otros instantes. Así se sitúan, intermitente e indistintamente, en una formación que solicita la construcción participativa del espacio escolar y la exclusión de sí del ámbito escolar.

En relación a los contenidos curriculares, pese a que los adolescentes señalan que hay asignaturas que no les interesa, revelan una aceptación del currículo tal cual se presenta hoy. Se advierte conformidad o aprobación de que si las asignaturas están ahí, por algo es, y no hay que cambiar, cambiar el currículo podría implicar aceptar que ellos no pueden con lo que los otros sí. De las asignaturas que actualmente integran el currículo reconocen aquellas que ellos suponen les van a servir en la vida, en especial en la vida laboral: Matemáticas, Idioma Español e inglés. A la vez reclaman otras formas de aprender, ampliar el horizonte del conocimiento aprendiendo desde la experiencia, desde lo lúdico, practicando deporte, formándose en arte, expresión y recreación, en educación sexual: *“pintar”, “tallar con arcilla”, “bailar”, “trabajar cosas más artísticas”, “recreativas”* (trayectos adolescentes), son dimensiones de los conocimientos que son reclamadas por estos jóvenes. Junto a ellas invitan a *“que haya talleres”* (trayecto adolescente), a que se abran modalidades de participación y de involucramiento en la formación. Visualizan la propuesta curricular como *“estricta”*, con una materia tras otra, un nudo de materias a equilibrar. Reclaman la apertura a otras dimensiones de los conocimientos, el trabajo en las sensibilidades, en la grupalidad. Reclaman expresarse, crear, reflexionar, vincularse, afectarse. Encontrar el placer de aprender. Piden aprender desde *“actividades con menos presión”* (trayecto adolescente), pensando que ello es también posible: *“Intercalando clases con [actividades] recreativas”* (trayecto adolescente). Piden, aunque tímidamente, alejarse de una enseñanza lineal, de un lugar de estudiante receptor; situarse en maneras de aprender colectivas.

También solicitan otros tiempos y otros espacios de formación. Re-pensar el número de asignaturas, revisar las cargas horarias y los tiempos asignados, re-configurar los grupos, construir espacios propios y espacios recreativos. Confiar en el adolescente es también una demanda educativa. Habilitar espacios que sean construidos, cuidados, mantenidos, por ellos, implicaría otra forma de ampliar lo educativo, no sólo extendiendo el espacio por fuera de los muros del centro educativo, sino por fuera del aula y de la presencia del adulto. De cierta forma estarían reclamando salirse del libreto y romper con el disciplinamiento. Comparan con propuestas especiales, como la Formación Profesional Básica (FPB) y el

Programa Aulas Comunitarias (diseñadas mirando a aquellos adolescentes que vivieron experiencias inconclusas en la Educación Media y la abandonaron), en las que encuentran una organización curricular más continentadora y facilitadora de los aprendizajes, en lo relativo al tiempo educativo (la organización, temporalización de cursos, del tiempo de aula, del tiempo escolar), la configuración de grupos, las modalidades de enseñanza, la relación con los docentes.

De esta forma, comparan permanentemente el liceo, los centros de la Educación Media y terciaria tecnológica denominados Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), con este tipo de propuestas y centros juveniles. Diferencian claramente estos espacios de acuerdo a sus finalidades, a sus características en relación al vínculo con los educadores y a cómo son vistos por el otro-educador y otro-par. De los espacios educativos de los programas de inclusión socio-educativa y de educación no formal valoran las posibilidades de actividades diversas que existen, el sentirse escuchados, comprendidos, acompañados: poder *“hablar más abiertamente”* (trayecto adolescente), la contención y apoyo que les ofrecen en el estudio para el liceo o la UTU, para la vida. Apoyo también con préstamo de libros, implementación de talleres, programas o actividades donde participan, descubren, dialogan con otros, conocen otros territorios, crean, se sorprenden de sí mismos, se potencian.

Aparece la diferenciación entre la figura del docente como transmisor de conocimiento, que no interviene frente a situaciones que exceden su tarea de enseñante, y la figura del educador en tanto este último opera acompañando, conociendo y reconociendo a los adolescentes, apoyándolos, reflexionando y confrontando con ellos.

Reclaman *“(...) que los profesores escuchen a sus alumnos”, “las opiniones nuestras, que nos escuchan”* (trayectos adolescentes). Al igual que otros actores consultados, buscan re-significar la figura docente, que se involucre con ellos como aprendices, la disposición a encontrarse con ellos desde su tarea y su lugar en la relación educativa. Estarían proponiendo que el docente no se limite a enseñar una disciplina o que, a la vez que la enseñe, los guíe y acompañe en su formación. De este modo, esperan otra relación pedagógica, y un vínculo basado en la confianza, la interacción y el progresivo conocimiento mutuo. Desde los discursos de estos adolescentes y jóvenes surge la imagen de tránsito por una propuesta curricular con criterios tomados desde el mundo adulto, una propuesta que no toma a los adolescentes como protagonistas de la construcción de sus trayectos formativos. Desde el mundo adulto se configura un destino educativo para aquellos adolescentes visibilizados como portadores de carencias, fracasos, estigmas. Mientras, ellos llaman y convocan a que se tenga en cuenta su deseo, su deseo de saber y desde allí desarrollar su formación. O por lo pronto, que sus intereses y gustos tengan lugar en el aprender.

4. Conclusiones

Puede afirmarse que esta investigación permitió acercarse a las voces ciudadanas en la educación que son también demandas a las políticas educativas nacionales y que abarcarían diversos aspectos. Así se re-significa el derecho a la educación y a la participación, es decir, la afirmación de la democratización de la educación.

Si bien los discursos reconocerían el derecho a la educación, se identificaría que las prácticas educativas aún no lo incorporan a cabalidad. La re-significación supone superar la norma, para vivir el derecho, esto es que las prácticas educativas que involucran las relaciones educativas, la enseñanza, el aprendizaje, las pautas de evaluación y de acreditación, los modos de habitar los centros educativos, de ser sujetos estudiantes y de ser sujetos docentes/educadores se fundamenten y también sean expresión de ese derecho.

Luego, se espera una reconstrucción curricular, otra intencionalidad educativa, otros tiempos y espacios, diferentes dimensiones del conocimiento, otros modos de conocer y apren-

der. Al tiempo que se manifiesta la validez de conocimientos disciplinares tradicionales, se propone la ampliación a nuevos, en consonancia con los avances tecnológicos y la prevalencia del sujeto en la expresión artística y emocional. Se solicita disciplinamiento o el control y, a la vez, salirse del formato escolar tradicional para aceptar otros modos de vivir la educación y de formarse.

El reclamo de participación no queda escindido de las anteriores, la participación vinculada al derecho a la educación y la demanda de reconstrucción curricular. Se trataría de la participación en los aprendizajes, esto es, acceder efectivamente a ellos, de aprender, de pasar por la institución formal no sin marcas. La participación en la definición —construcción de las relaciones educativas—, en la relación humana en los centros, en la redefinición de tiempos y espacios y de otros modos de relación con los saberes aparece en los discursos de los adolescentes. Los discursos de los actores sociales solicitan involucramiento en las definiciones de políticas, en el relacionamiento de la educación y de los centros con la pluralidad de actores de la comunidad.

Sobrevuela la necesidad de reconocimiento de los sujetos junto a la negación de los adolescentes y los jóvenes como sujetos de la experiencia. Los actores consultados se representan al sujeto de la educación como sujeto de la fabricación y ambiguamente, como sujeto de la experiencia, en distintos momentos discursivos de un mismo actor y en una misma voz. Se espera que los adolescentes y jóvenes —y ellos esperan— una diferenciación de los adultos. Al mismo tiempo, los actores consultados esperan que los adolescentes y los jóvenes imiten y hereden a sus adultos, se formen para un destino laboral managerial, que obtengan bienes escolares rentables, conocimientos útiles e instrumentales, que busquen el mérito escolar individual. Los inscriben en la trama generacional de la historia educativa (la escuela moderna) ya que ella se perpetuaría en cada nueva generación. Que sean aquello que ellos (los adultos) han sido al tiempo que se los invita a que sean otros (diferentes a sus adultos), que construyan su singularidad, que se formen desde lo que les pasa y pasa en el mundo, que construyan saber de la experiencia y aprendizajes colectivos, que se emancipen, que se sitúen en la historicidad. El reclamo es paradójico, expresa los condicionamientos sociales, institucionales y educativos y, también, el deseo de transformar esos condicionamientos.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde: la educación discute la noción de destino* (pp. 23–28). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación–OEA.
- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Equipos Mori & Centro de información y estudios del Uruguay. (2003). *Demandas sociales hacia la Educación Media Superior*. Montevideo: CIESU.
- Comisión Organizadora del Debate Educativo. (2006). *Informe al Congreso Nacional de Educación: aportes de las asambleas territoriales*. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales–IMPO.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. México, DF: Paidós.

- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23), 9–32.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- de Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filardo, V., Cabrera, M. & Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*. Montevideo: Edición Infamilia–Ministerio de Desarrollo Social.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (1995). Currículum: norma, intersticios, trasposición y textos. En G. Frigerio, C. Braslavsky & A. Entel (Comps), *Curriculum presente, ciencia ausente* (pp. 18–39). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gatti, E. & Ruiz, M. (2005). *PsicoPlan: escuchar todas las voces; integrar nuevas miradas*. Montevideo: Facultad de Psicología de la Universidad de la República.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández, A. & Martínez, S. (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. Neuquen: Publifadecs.
- Ley N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008, General de Educación. *Diario Oficial* (27654), 16 de enero de 2009.
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Núñez, V. (noviembre, 2005). *Participación y educación social*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Ruiz, M. (2014). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>
- Skljar, C. (2008). Estos jóvenes de ahora: sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y Error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 17(34), 13–37.

