

Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios

Meanings of education given by adolescents, families and community referents

DOI: 10.46932/sfjdv3n6-023

Received in: October 14th, 2022

Accepted in: November 17th, 2022

Mabela Ruiz Barbot

Dra. en Ciencias Sociales por Flacso-Argentina
Institución: Universidad de la República-Uruguay
Dirección: Tristán Narvaja, 1674, Montevideo
Correo electrónico: mabela.ruiz@gmail.com

Clara Betty Weisz

Dra. en Sociología por la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales
Institución: Universidad de la República
Dirección: Tristán Narvaja, 1674, Montevideo
Correo electrónico: clarabettyweisz@gmail.com

Silvia Piriz Bussel

Candidata a Doctora en Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República
Institución: Universidad de la República
Dirección: Tristán Narvaja, 1674, Montevideo
Correo electrónico: spiriz@psico.edu.uy

RESUMEN

Esta investigación se propuso recoger los sentidos que le otorgan a la educación los adolescentes, familias y referentes comunitarios de distintas regiones del país. De modo prospectivo, aportar miradas o perspectivas a considerar en las decisiones e implementación de políticas educativas y sociales. Los sentidos de la educación se construyen a partir de las experiencias y trayectos personales, educativos y sociales, vividos por los sujetos. La construcción de sentidos o la capacidad simbólica que poseen las personas muestra la tensión entre el presente -en nuestro caso, la situación educativa heredada o encontrada- y lo ausente -la situación educativa deseada-. Estos sentidos se construyen socio-históricamente y por tanto se relacionan al momento histórico que se vive, el territorio que se habita, el entorno sociocultural, las condiciones de vida y biografías, el legado intergeneracional y las expectativas de futuro. Si bien las políticas educativas en nuestro país (Uruguay) plantean la educación como un derecho humano fundamental que tiene por fin la formación integral y ciudadana de las personas, comprender los sentidos que los adolescentes y jóvenes, sus familias y los agentes comunitarios construyen de ella, parece fundamental ante los procesos de desafiliación educativa y diversificación-ampliación de la educación. La especificidad de este estudio radica en indagar sobre los fines de la educación, partiendo del supuesto que ellos deberían contemplar los sentidos educativos que los actores sociales construyen. Por ello nos propusimos comprender los sentidos educativos construidos por los adolescentes y jóvenes, las familias y los agentes comunitarios desde sus experiencias y condiciones de vida; así como también generar insumos para el debate y la toma de decisiones en materia de políticas educativas y sociales. La estrategia que orientó la investigación pertenece a la metodología cualitativa. Abarcó tres momentos, de acuerdo a los actores sociales a consultar: entrevistas en profundidad a agentes comunitarios, entrevistas grupales a referentes familiares y talleres con adolescentes entre 15 y 19 años, en Montevideo y Área metropolitana, región Este, Oeste y Norte del país respectivamente.

Palabras clave: sentidos, educación, políticas públicas.

ABSTRACT

This research set out to collect the meanings given to education by adolescents, families and community referents in different regions of the country./ Uruguay. In a prospective manner, it was proposed to contribute views or perspectives to be considered in the decisions and implementation of educational and social policies. The meanings of education are constructed on the basis of personal, educational and social experiences and trajectories lived by the subject.. Meaning construction or symbolic capacity that people possess shows the tensions between what is presente, in this case, inherited or encountered educational situation, and what is absent, the desired educational situation. These meanings are socio-historically constructed and therefore are related to the historical moment that is lived, the territory that is inhabited, the sociocultural environment, the living conditions and biographies, the intergenerational legacy and the expectations of the future.. Although educational policies in our country/ in Uruguay consider education as a fundamental human right that aims at integral and citizen formation of people, understanding the meanings that adolescents and young people, their families and community referents construct of it, seems relevant in view of the processes of educational desaffiliation and diversification -expansion of education. The specificity of this study is to inquire about the aims of education, based on the assumption that they should take into account the educational meanings that social actors construct. We therefore set out to systematize educational meanings constructed by adolescents and young people, families and community agents based on their experiences and living conditions; and generate inputs for debates and decision making on education and social policies. The strategy that guided the research belongs to qualitative methodology. It included/ covered three moments, according to the actores to be consulted: individual in-depth interviews with community agents, group interviews with family referents, and workshops with adolescents between 15 and 19 years of age, in Montevideo and metropolitan area, East, West and North of the country, respectively.

Keywords: meanings, education, public policies.

1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación, realizada en el marco del Proyecto “Aportes para la elaboración de Políticas Educativas en Uruguay” (PNUD-MEC)¹ y específicamente, en relación a “aportar conocimiento sobre la valoración y los fines de la educación en la sociedad, en el ciclo de vida de las personas y en la construcción de una ciudadanía activa”, se propuso recoger los sentidos que le otorgan a la educación los adolescentes, familias y referentes comunitarios de distintas regiones del país. Y de modo prospectivo, aportar miradas o perspectivas a considerar en las decisiones y en la implementación de políticas educativas y sociales.

Los sentidos de la educación se construyen a partir de las experiencias y trayectos personales, educativos y sociales, vividos por los sujetos. La construcción de sentidos o la capacidad simbólica que poseen las personas muestra la tensión entre el presente –en nuestro caso, la situación educativa heredada

¹ El Programa incluyó al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI). Participaron del proyecto la Dra. Mabela Ruiz (responsable) contando con el equipo interdisciplinario integrado por Elsa Gatti, Jorge Barceló, Silvia Piriz Bussel, Carina Maestro y Betty Weisz.

o encontrada- y lo ausente -la situación educativa deseada-. Estos sentidos se construyen socio-históricamente y por tanto, se relacionan al momento histórico que se vive, el territorio que se habita, el entorno sociocultural, las condiciones de vida y biografías, el legado intergeneracional y las expectativas de futuro.

La especificidad de este estudio radica en preguntarse y preguntar: ¿para qué la educación? Los fines que se le otorguen a la educación y a las políticas educativas tendrán que contemplar los sentidos educativos que estos actores sociales construyen.

Guiaron este estudio, las siguientes preguntas:

¿Cómo el contexto socio-histórico condiciona la experiencia educativa y por tanto, los sentidos de la educación?

Inter-generacionalmente, ¿cómo se han ido construyendo los sentidos educativos?

¿Qué sentidos le dan los adultos (referentes familiares y agentes comunitarios) a la educación?

¿Qué sentidos de la educación construyen los y las adolescentes y jóvenes desde sus experiencias y sus trayectos educativos? ¿Para qué estudiar? ¿Qué esperan de la educación para su vida personal y la vida en sociedad?

¿Qué lugar ocupa hoy la educación en la vida de los y las adolescentes y jóvenes? ¿Qué lugar tendría que ocupar?

De esta forma, nuestros objetivos de investigación fueron:

- Comprender los sentidos educativos contruidos por los adolescentes, las familias y los agentes comunitarios, desde sus experiencias y condiciones de vida.
- Generar insumos para el debate y la toma de decisiones en materia de políticas educativas.

2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación se propuso recuperar las voces de adolescentes, referentes familiares y agentes comunitarios, de modo tal de poder comprender a través de una escucha atenta y profunda, los sentidos que construyen de la educación. Es así que la metodología se situó en una mirada cualitativa.

La estrategia metodológica abarcó tres momentos de acuerdo a los actores sociales a consultar:

Entrevistas individuales en profundidad a agentes comunitarios- se consideraron agentes comunitarios aquellas personas que son reconocidas como referentes barriales, de organizaciones territoriales o comisiones vecinales. Dichos agentes fueron identificados a través de los Centros Comunales y Alcaldías, Clubes Sociales y Deportivos, Comisiones Vecinales, etc.

Entrevistas grupales a referentes familiares- se seleccionaron referentes familiares de adolescentes y jóvenes que asistieran o hayan asistido a la educación pública. Se convocaron entre 8 y 10

personas por entrevista grupal (10). Estimando que asistieran entre 3 y 4 personas por cada una de ellas, se previó consultar entre 30 y 40 referentes familiares de adolescentes y jóvenes.

Talleres con adolescentes- Los talleres abarcaron la participación de 10 a 14 adolescentes por cada uno de ellos, previéndose consultar entre 60 y 75 adolescentes, los cuales fueron convocados a través de liceos públicos, escuelas agrarias, centros juveniles, escuelas técnico-profesionales. Se seleccionaron adolescentes entre 15 y 19 años de edad de acuerdo a los rangos de edades con que operó la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008, realizada en Uruguay por el Instituto Nacional de la Juventud, el Ministerio de Desarrollo Social-Programa Infancia, Adolescencia y Familia: 12 a 14, 15 a 19, 20 a 24 y 25 a 29 años, en el entendido que en este rango de edades (15 a 19 años), el adolescente tiene o ha tenido un recorrido significativo por la educación media, dando cuenta de una trayectoria educativa esperada, trunca temprana, trunca media o inconclusa (Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010).

Se utilizó una muestra no probabilística del tipo “intencional” o “discrecional”. Se buscaba obtener diversidad de discursos seleccionando diferentes actores (referentes comunitarios, referentes familiares, adolescentes), diferentes territorios del país (urbanos y rurales), diferentes barrios de Montevideo, diferentes recorridos curriculares en la educación media, integrantes de organizaciones de la sociedad civil y de gobierno municipal, diferentes situaciones socio-económicas.

La selección, tanto de los referentes familiares como de los adolescentes a consultar, se efectuó mediante un procedimiento deliberado. Para ello, se tomaron en cuenta criterios de delimitación geográfica en función de niveles socioeconómicos de los hogares, a nivel de Departamentos y de barrios de Montevideo. En efecto, la selección de las personas tomó como base la delimitación territorial según el INSE (Índice de Nivel Socioeconómico) elaborado por Llambí y Piñeyro (2012) y su posterior revisión. En la construcción del INSE se consideraron las siguientes dimensiones, además de la zona: composición del hogar, educación y atención a la salud, elementos de confort del hogar, y características de la vivienda. Mediante diferentes procedimientos estadísticos y econométricos, finalmente se obtienen los respectivos puntajes de los Niveles Socioeconómicos (INSE) establecidos, distribuidos por zonas².

- Trabajo de campo

En base a la estrategia metodológica proyectada y desde algunos ajustes del campo, se trabajó entrevistando a:

² El puntaje INSE resultante, para cada uno de los barrios, se ubica en una escala de 0 a 10.

Es importante aclarar que no pretendemos adjudicarle al territorio características que son propias de las personas que lo habitan (falacia ecológica), sino que adoptamos, por razones metodológicas, la territorialización en función de la estratificación según siete niveles socioeconómicos de los hogares, indicada en el documento citado.

Referentes comunitarios - Concejal de Villa Dolores- Montevideo Sur
Concejal del Cerro-Montevideo Oeste
Integrante de OSC- Tres Ombúes La Teja- Montevideo Noroeste
Concejal de Ciudad de la Costa- Canelones urbano
Integrantes de OSC Tacuarembó
Integrantes de OSC Colonia
Integrante de OSC Durazno

En total, se entrevistaron individualmente 9 referentes comunitarios.

Referentes familiares - Parque Rodó- Montevideo Sur
Puntas de Manga- Montevideo Noreste
Tres Ombúes La Teja- Montevideo Noroeste
Sarandí del Yi- Durazno
Durazno- Durazno
Tacuarembó
Ombúes de Lavalle-Colonia
Tala-Canelones rural
Solymar-Canelones urbano

Un total de 69 referentes familiares fueron entrevistados grupalmente, en 9 entrevistas.

Adolescentes - Carrasco Norte- Montevideo Sur
Aguada- Montevideo Centro
Puntas de Manga -Montevideo Noreste
Montes- Canelones rural
Ombúes de Lavalle- Colonia
Paso de los Toros- Tacuarembó
Durazno- Durazno

70 adolescentes fueron entrevistados grupalmente, en un total de 6 talleres.

- **Proceso y Análisis de la información**

El análisis se realizó desde la evidencia empírica, explicitando las voces de los y las referentes comunitarios, familiares y de los y las adolescentes. Partió de un tratamiento de la información diferencial conforme a las técnicas metodológicas utilizadas (entrevista individual en profundidad y entrevista grupal centrada en el proyecto educativo parental). Se identificaron las temáticas emergentes (lectura sincrónica y diacrónica de las entrevista) y a partir de ello, se fueron construyendo las dimensiones analíticas, con la intencionalidad de comprender los sentidos educativos construidos por los adolescentes, las familias y los agentes comunitarios, desde sus experiencias y condiciones de vida.

El análisis implicó la lectura sincrónica y diacrónica de las entrevistas grupales según actores, la construcción de dimensiones analíticas, la codificación de la información, el análisis transversal de las voces de referentes comunitarios, familiares y de los y las adolescentes. Asimismo, se apoyó en algunos lineamientos conceptuales o supuestos teóricos que actuaron como caja de herramientas para leer la información co-construida.

3 LINEAMIENTOS CONCEPTUALES O SUPUESTOS TEÓRICOS

- **Experiencia y sentidos de la educación**

Entendemos que los sentidos de la educación se construyen a partir de las experiencias de formación vividas en las instituciones educativas (familia, educación graduada -primaria, media y superior-, organizaciones de la sociedad civil, etc.), siendo siempre una interpretación o construcción social. Construcción que refiere a un momento histórico y a un contexto social e institucional que ha habitado, habita o va habitando el sujeto de la educación.

La experiencia de formación es aquello que “le” pasa al estudiante, aquellos acontecimientos que va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y que le posibilitan construir saberes, sentidos. Acontecimientos educativos que lo alteran, contactan, afectan, despiertan su deseo de saber y a través de los cuales se aproxima al conocimiento. El estudiante atravesado por sus condiciones existenciales, como sujeto de la experiencia, sería una superficie de sensibilidad en la cual acontecimientos significativos van inscribiendo marcas, dejando huellas, produciendo afectos y saberes (Skliar y Larrosa, 2009). Acontecimientos significativos en tanto desbordan cualquier representación, producen lo enigmático, la curiosidad, la interrogación, la búsqueda. Algo extraño y/o externo al sí mismo que impacta en el sí mismo, y provoca la propia experiencia de transformación (Larrosa, 2007; Skliar y Larrosa, 2009).

Estos acontecimientos al ir dejando huella en el estudiante, van significando su formación y construyendo su trayecto educativo. También la relación que va estableciendo con el saber, con el conocimiento, con los docentes, sus otros semejantes, con los contextos institucionales que va recorriendo, con su historia social y familiar que pone en juego en estas relaciones. La experiencia educativa habilita,

permite que el estudiante se forme y transforme, ya que éste hace la experiencia de algo. Algo le ha sucedido y ello posibilita su transformación. La transformación de sus ideas, sentimientos, representaciones. La experiencia educativa produce al estudiante en la medida que lo (de) forme, (trans)forme y forme, continua y relacionamente (Skliar y Larrosa, 2009; Ruiz Barbot, 2015).

Y esta experiencia construye al estudiante de manera vincular, relacional. A través de la singularidad de estar siendo con otros, produce o recupera experiencia y a la vez, hereda, resiste, rechaza o re-significa sentidos de la educación. Sentidos que refieren a un momento socio-histórico, que los re-significan o construyen de manera situada.

El sujeto vive, “siempre e ineludiblemente en un tiempo y en un espacio ritualizados (dramáticos, teatrales)” y desde eso que le pasa o vive, desde su experiencia condicionada, construye sentidos que orientan su vida y que ejercen la función de “praxis de dominio provisional de la contingencia” (Mêlich, 2006). La educación como experiencia vital es portadora, provocadora, transmisora, constructora de sentidos y al mismo tiempo, adquiere sentidos diferentes según el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales y los acontecimientos vividos por el sujeto de la educación y el colectivo en un momento histórico singular y complejo.

Coexistirían múltiples perspectivas de sentido de la educación nunca establecidas definitivamente. Y también ausencia de sentidos o experiencias sin sentido que guardarían la posibilidad de deslegitimar el statu quo, impulsar nuevas búsquedas y significaciones. Es decir, la posibilidad de interpelación a las instituciones tal como las encontramos hoy, ya que como ser situado, el sujeto de la formación se encuentra en una situación y relación que nunca la vive como definitiva, siempre puede cambiarla. Hereda o encuentra una situación y está abierto al deseo, al deseo de otra situación educativa dado por sus condiciones de vida (Mêlich, 2006; Lacapra, 2006).

- Proyecto parental y educación

La pregunta en torno a qué educación querían o quieren los padres y las madres para sus hijos e hijas, pone en juego las significaciones transmitidas, así como las permanencia de las mismas en el sujeto, o sus re-significaciones en relación con la experiencia vivida en las instituciones educativas, las transformaciones de los sentidos en el tiempo, las diferencias intergeneracionales, las posibles variaciones de los sentidos actuales (Ruiz Barbot y Weisz, 2021)

La familia es el lugar privilegiado como estructura de transmisión de la historia familiar dentro de la cual se inscribe el proyecto parental, es decir el conjunto de representaciones que los padres y madres se hacen del futuro de sus hijos. Entre ellas, las representaciones respecto a su futuro educativo. Dichas representaciones contienen componentes de sus propias biografías. Y éstas están inmersas en un rango más amplio, en un tiempo y un espacio, un entorno socio-histórico-cultural.

Los proyectos parentales reflejan el deseo hacia el futuro de sus hijos e hijas, conforme a la imagen que ellos tienen acerca de la vida. Es el re-nacimiento y la reproducción de su propio narcisismo. Los invierten de la misión de realizar los deseos que ellos mismos no han podido satisfacer. Querrán que se formen, que se titulen, que se desarrollen como personas y profesionales, entre otros deseos. El proyecto parental es una suerte de "modelo depositado", donde a la vez se re-actualiza aquello que ellos han vivido con sus propios padres. (De Gaulejac, 2013)

Como elemento de proyección en las nuevas generaciones opera de "correa de transmisión de la historia". Y son las nuevas generaciones quienes re-significan dicho legado.

Las relaciones padres-hijos están estructuradas por un doble proceso de identificación: identificación de los padres con sus propios modelos imaginarios; identificación del hijo con sus padres como modelo de adulto. Este doble movimiento sitúa al adolescente en la trama de la historia social. Los encadenamientos del deseo no describen solamente un proceso psicodinámico, sino que expresan un proyecto social portador de las aspiraciones sociales y culturales, educativas; expectativas que pueden o no, ser llevadas a cabo en función de las condiciones materiales de existencia y de la subjetividad.

Es en este sentido, que se puede afirmar que el proyecto corresponde a un entramado socio-psicológico donde se articulan componentes del inconsciente, del narcisismo primario; junto a las identificaciones interiorizadas y las diferenciaciones que van construyendo las identidades; imbricado con un plano sociológico e histórico en la medida que se trata de ideales colectivos.

La génesis del proyecto parental se encuentra entonces en la genealogía. Es la expresión, en nuestro caso, de los proyectos formativos de las generaciones precedentes. Pero es al mismo tiempo una expresión constantemente actualizada en función de sus condiciones objetivas de realización. Dependen a la vez de la posición socio-educativa que los padres ocupan y de la relación que ellos entretejen con esa posición. Traduce estrategias de promoción social y sus temores de descenso. Vehiculiza los hábitos, las disposiciones que se transmiten de generación en generación y son interiorizadas por los sujetos (Bourdieu, 1998).

El proyecto parental no es nunca monolítico y unívoco, está atravesado por una serie de contradicciones, más o menos antagónicas: el deseo y el temor a la reproducción de sus respectivas trayectorias educativas. El temor, lógica de la diferenciación que favorece la singularidad, la autonomía y la oposición. Deseos ambivalentes, modelos y contra-modelos. Asimismo, entre el modelo educativo de la madre y el padre, que pueden tener trayectorias diferentes y conflictivas, donde cada uno lucha por asegurar la perpetuación de la herencia familiar, se ponen en juego lógicas de dominación.

4 ANÁLISIS: LOS SENTIDOS SOCIO-HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN.

- Aproximación a las variaciones contextuales de los sentidos educativos.

Decíamos anteriormente que el contexto socio-histórico condiciona la experiencia educativa y por tanto, los sentidos de la educación. Es por ello, que desarrollamos una aproximación a los contextos de este estudio que configuran sentidos educativos no sólo nacionales sino locales (capital y departamentos del interior del país).

En los departamentos del interior del país, y en las voces de los y las referentes comunitarios consultados, estarían reclamando la posibilidad de una educación que, también, atienda a las singularidades y problemáticas contextuales (ruralidad, desarraigo de los y las adolescentes para estudiar en otras localidades -ya sea Montevideo u otras ciudades del país-, localidades con escasas fuentes laborales –única oferta: empleos públicos y/o carreras militares-). Se señala y remarca la necesidad de descentralizar la educación, situar la enseñanza, localizarla. Favorecer, construir y desplegar sentidos locales de la educación.

La educación tendría que dejar de depender tanto de Montevideo y que se vincule más al territorio (Referente comunitario, Canelones urbano)

La opción es ser soldados, algo de policía y ahora, un poquito más empleados de la UTE (Referente comunitario, Tacuarembó).

Los referentes comunitarios de los distintos departamentos ponen el acento en la construcción de un sentido o sentidos locales de la educación y por tanto, observan la experiencia educativa de los adolescentes en relación a las desigualdades territoriales y sociales.

En tanto que en Montevideo, los sentidos de la educación que construyen los y las referentes comunitarios se dan, fundamentalmente, en relación a las desigualdades sociales que viven los y las adolescentes. Sus voces expresan sentidos de crecimiento personal y colectivo, sentidos “de posibilidad” en tanto salida de situaciones de pobreza y/o proyección a futuro para adolescentes que viven en barrios con un nivel socioeconómico bajo (INSE/CINVE) hasta sentidos de formación para la ciudadanía y/o reconocimiento del otro en adolescentes de barrios con un nivel socioeconómico medio (INSE/CINVE). No obstante, tanto para los barrios del norte de Montevideo como los del sur, los sentidos de la educación refieren a la construcción comunitaria y la ciudadanía, pero desde lenguajes diferentes. Mientras los del norte hablan de construir convivencia, solidaridad, darle la mano al otro o interesarse por ese otro, en el sur se habla de la convivencia, la seguridad, la prevención y de un sentido integral de la educación, una educación que abarque a toda la persona. Igualmente, tanto unos como otros, proponen “volver a ser solidarios”, recuperar formas de solidaridad de “antaño”.

La educación ocupa en el imaginario social un lugar importante. Como salida... Nadie se imagina que su hijo no vaya a estudiar (...) que tenga herramientas que le permitan proyectarse en la vida. Hay que recuperar la educación como una posibilidad (...) (Referente comunitario, Montevideo Noroeste).

En Montevideo, los y las referentes comunitarios narran y construyen distintos sentidos educativos marcados por la desigualdad social emergente del barrio en que despliegan su actividad comunitaria o en comparación con otros, cuando su actividad se desarrolla en barrios con un nivel socio-económico medio. Los sentidos educativos los construyen, entonces, desde una visión de la experiencia vital de los y las adolescentes condicionada por una distribución desigual de la riqueza y del reconocimiento social expresado en las condiciones barriales de vida.

- Aproximación a las variaciones inter-generacionales de los sentidos de la educación

El trabajo con los proyectos educativos parentales de distintas generaciones nos permitió acercarnos a las variaciones de los sentidos educativos en el tiempo, acercarnos a la dimensión histórica de los mismos y situarlos en el hoy. Historizar y contextualizar, abreviadamente, los sentidos inter-generacionales de la educación.

Estos sentidos parecen haber transitado un camino diferente al del pensamiento social contemporáneo. El lugar simbólico asignado a la educación a mediados del siglo XX, se distancia del paradigma de la modernidad. Las variaciones que surgen de los discursos indican que, en la generación precedente, el mensaje que recibieron los padres y madres de los y las adolescentes actuales, dista de ser homogéneo. Tampoco se percibe un sentido de la educación asociado al progreso. Lejos de conformar un único imaginario común y compartido, el valor de la educación se bifurca fundamentalmente en función de la zona de residencia -rural/urbano-, del acceso a la educación y del sexo.

El mensaje era que tenía que ser “mi hijo el Doctor”. Yo era del interior y el mensaje era venir a estudiar a la universidad (...) Que pudieran decir que tenían un hijo universitario. Mi padre ya era abogado. (Referente familiar, Montevideo Sur)

Mis padres me decían que los que tenían que estudiar eran los varones, porque son los que tenían que salir a trabajar”. (Referente familiar, Tacuarembó)

La educación media no era para todos, era para los otros, para los ricos, para los de la ciudad, para los varones, naturalizando dicha distinción y la reproducción de los habitus (Bourdieu, 1998).

Con la escuela es suficiente. Era lo común, hacer la escuela y ta... y para ellos... terminando con la escuela... con saber leer y escribir era suficiente, luego ir a trabajar. Para qué si en casa no te va a faltar trabajo. Y no era visto como algo malo que no estudiaras, era común”. (Referente familiar, Canelones-rural)

Este mensaje respecto a la educación y el trabajo, es re-significado por los referentes familiares entrevistados, quienes sí le otorgan valor a la continuidad del proceso educativo manifestándolo de diversos modos. Puede considerarse que el discurso de la generación actual de padres y madres, los referentes familiares entrevistados, le otorga un valor común o unánime a la educación. El recorrido por

la educación media es incuestionable, hay que estudiar, “hay que terminar, por lo menos, el ciclo básico”, hoy no es suficiente con terminar la escuela. Este valor es planteado, en algunos casos, asociado a “ser alguien en la vida”, “no depender de nadie”, a la realización de sí mismo, formarse y desarrollarse como persona, a las posibilidades que otorgaría dentro del mundo del trabajo, a nivel económico y de consumo. En otros, el sentido incluye una dimensión social y ciudadana. Igualmente, su valor es indiscutido e incuestionable, y de este modo se lo transmiten a sus hijos/as.

Ellos saben que uno no tuvo estudio ni nada y que ellos tienen que esforzarse y ellos saben que yo quiero que ellos se esfuercen y estudien” (Referente Familiar, Montevideo Noreste).

A modo de péndulo, los referentes familiares entienden que la educación estaba subvalorada en sus familias de origen y en la sociedad toda; hoy, ellos, pensando en sus hijos/as, les transmiten que la educación es la responsable del destino vital y la llave que abre la posibilidad de un futuro mejor. Habría una ilusión de suficiencia de la educación como si alcanzara por sí misma para determinar las condiciones de vida, con independencia de las condiciones materiales, del contexto socio-histórico, económico y político.

Ahora a mis hijos les digo que ellos estudien, que no sean como yo. Que sigan estudiando y que sean algo, alguien, porque hoy en día sino estudian no son nadie (Referente familiar, Durazno).

A este proyecto parental transmitido a los y las adolescentes actuales, se incorporan valores propios de la individualización de la vida y del desarrollo personal dando lugar al deseo del sujeto y a una libertad entendida como posibilidad de elegir.

Mis padres me dicen que si tengo educación voy a tener mejor futuro y mejor vida, pero que también tengo que disfrutar de hacer lo que yo quiera hacer, y que por eso me van a dar algo, esa recompensa sería el sueldo, pero me dicen que siempre tengo que disfrutar de lo que haga. (Adolescente, Montevideo Centro).

Por tanto la educación tendría la posibilidad de definir el destino, la trayectoria de vida, no sólo en términos de movilidad y ascenso, sino de lograr que se lleve a cabo en términos de libertad, gusto y disfrute.

Por su parte los y las adolescentes incorporan el proyecto parental en tanto asumen que las posibilidades de “ser alguien en la vida”, de “no depender de nadie”, “poder hacer lo que a uno le gusta” y no condenar su vida adulta a trabajar en algo que les desagrade, se juegan en la educación.

Sin estudio hoy o mañana no sos nadie (Adolescente, Tacuarembó)

En un futuro te va a servir para ser independiente, para que hagas lo que a vos te guste, superarte. (Adolescente, Canelones rural)

Para poder cumplir mis metas y mis sueños. Para ser lo que yo quiero ser de grande (Adolescente, Montevideo Centro).

Sin embargo los y las adolescentes consultados re-significan el proyecto parental, posicionando el sentido de la educación en la educación misma, en el proceso formativo y no solamente como medio para un futuro mejor. Si bien creen en la potencialidad de la educación, no depositan en ella toda la confianza con la certeza y linealidad que se expresaba en el proyecto educativo de sus padres. Se acercan más a visualizarla en términos de proceso y no de efectos.

Yo dibujé un árbol, porque te va sacando ignorancia, te permite ver más allá de lo que tenes enfrente. Te abre oportunidades, te abre puertas (...) saber que hay otras posibilidades (Adolescente, Montevideo Sur).

Te sirve para formarte como persona, que es lo principal, y después, para salir a enfrentarte con el mundo real. (Adolescente, Montevideo Centro)

Los y las adolescentes le dan sentido a la experiencia educativa y al aprendizaje, a la posibilidad de formarse como seres pensantes, éticos y ciudadanos, con capacidad para decidir sobre su futuro. Y esto quizás, se distancia del sentido que sus referentes familiares le dan a la educación.

- Sentido individual. La educación y la individualización de la vida.

Se ha puesto en juego, en las voces de los actores consultados, un sentido que se relaciona a la individualización de la vida y/o a la búsqueda de un lugar en el mundo actual, un sentido que envuelve y construye la sobrevivencia del sujeto (“es un regalo”, la herencia que se le puede dejar) ante los procesos de exclusión social.

El sentido educativo como posibilidad de individualizar la vida emerge de las voces de los y las adolescentes tanto de los barrios con niveles socioeconómicos bajos y medios de Montevideo como en los y las adolescentes de los distintos departamentos del país consultados. Atraviesa sus discursos y se especifica a través de dos aspiraciones: “ser alguien en la vida” y “no depender de nadie”.

Ser alguien en la vida, es así una frase que se repite recurrentemente en los discursos de los y las adolescentes entrevistadas. Si bien adquiere diferentes significaciones, la búsqueda de un lugar en el mundo sería la acción que hoy se encomienda y anticipa, la acción a la que estarían abocados y sujetados los/as adolescentes en una sociedad atravesada, hegemónicamente, por la individualización de la vida.

Así significan y expresan que, para ellos/as, “ser alguien en la vida” es “ponerse un objetivo” y titularse, tener trabajo, lograr un bienestar económico, ser buena persona, hacer lo que a cada uno/a le guste, realizarse, ser feliz o hacer felices a sus referentes familiares (“creo que pasa por la felicidad no de nosotros, pero de nuestros referentes familiares”), estudiar para no trabajar en lo que sus referentes adultos trabajan (“es preferible estudiar, o sea, matándote estudiar y no estar quejándote toda la vida de un trabajo

que no te gusta”; que “no termines, ponele, limpiando pisos”), lograr prestigio social. En síntesis afirman, “hoy en día no sé a dónde puedes llegar sin estudio”, “alguien sos si tenés estudios”.

Parecería que el adolescente devendrá en “persona libre” si construye su propio recorrido educativo, si transita por una biografía de elección (a la que no todos pueden acceder), produce y se responsabiliza de su trayectoria educativa llegando a alcanzar un título³. Parecería que educarse tendría por ideal alcanzar la figura universal de individuo -persona libre, reflexiva, electora-, un individuo que aparece compulsivamente liberado de sus condiciones existenciales e históricas de vida. Los adolescentes que viven en barrios de nivel socio-económico bajo lograrían su realización personal, si sólo si, se alejan de la experiencia laboral parental y por tanto, también de la experiencia educativa de sus padres. Incorporan un mandato enérgico, agudo, intenso, apremiante a formarse diferenciándose de sus progenitores cuando, por otro lado, las condiciones existenciales interceptan u obstaculizan dicho mandato. O quizás, las condiciones de vida los confronten a empoderarse mediante la educación, aunque desde una apuesta individual. Una apuesta a construir su lugar social, paradójicamente, individual.

Los mandatos familiares sitúan a los y las adolescentes en una voluntad de poder y en una ilusión de movilidad o transformación de sí desligada de las condiciones institucionales, históricas, políticas y sociales en que despliegan su formación.

Yo no tuve liceo, tuve sólo sexto de escuela y lo que terminé yo, es limpiando pisos y yo no quiero eso para mis hijos, quiero que ellos sean mejor que yo, en un futuro (...) porque la posibilidad es el estudio (Referente Familiar, Montevideo Noroeste).

Ustedes estudien no hagan como yo que después van a terminar lavando trastes (Referente familiar, Durazno)-.

Le transmiten a sus hijos/as que tienen que ser diferentes a ellos, estudiar, transitar la educación media, ser “superiores”, superarse, crecer, que “querer es poder” hacerlo, que tienen que “ser alguien o algo en la vida”.

Los sentidos que transmiten los referentes familiares en torno a la educación si bien intentan ser un estímulo para los adolescentes, portan un nivel de ansiedad y exigencia que pueden estar operando de forma contraria, ser un freno, un obstáculo para su formación. Un referente familiar cuenta que su hijo/a le dice a ella y a su padre, “como ustedes no fueron nada, ustedes quieren que seamos lo que ustedes no fueron”. Otro referente relata que su hija le dice que está “obligada en la UTU, yo voy para que vos cobres la asignación”. El sentido de la educación se asimila o equipara a un mandato de sobrevivencia en una sociedad en que no hay lugar para todos (De Gaulejac, 1994).

³ Aunque no ya sólo un título universitario sino también titulaciones de las escuelas tecnológicas.

Sacrificarse para que sus hijos/as estudien, para que sus hijos/as se formen ya que ellos/as no pudieron hacerlo, que sean otros/as, que no se identifiquen con ellos, que aspiren a ser “mejores” que ellos, que abran la cabeza, que estudien, que elijan, que se desarrollen en lo que les gusta, que tengan “éxito”, que ganen plata, que consuman. En todo ello hay una urgencia, legarles sobrevivencia y la única posibilidad de herencia, hoy, parecería que es la educación. Así como legarles una promesa de futuro mejor, es decir, que no repitan sus historias de vida signadas por la pobreza, la vida rural, trabajos mal remunerados, trabajos concebidos como indignos, una vida lejana a la cultura urbana –museos, cine, teatro, etc-, una vida alejada de los propios gustos en lo que hacen, fundamentalmente, en lo laboral. Les proponen fines a atender y evitar mediante la educación. Les proponen modelos de personas que no son ellos y ellos se ubican como anti-modelos. La educación significaría la posibilidad de incorporar otras prácticas sociales, atributos de otras clases sociales, la posibilidad de ascenso social y también aunque apocadamente, la posibilidad de crecer, de formarse. La educación, de manera insondable, les portaría la ilusión de constituirse en sujetos, de pasar a existir socialmente.

No depender de nadie es otra frase que se construye recurrentemente desde las voces de los y las adolescentes de los distintos departamentos del país y en menor medida, de Montevideo, dándole un sentido individualizado a la educación. Sentido que, por lo pronto, se abre a dos dimensiones. No depender de un hombre, padre o marido, para las mujeres. No depender de un “jefe”, “patrón”, etc., para varones y mujeres. La ilusión de ser un profesional, en su sentido amplio, de construir su propio lugar laboral. Trabajar libremente, sin condicionamientos ni sumisiones a formas de dominio jerárquico, constituye tanto un mandato parental como un deseo del sujeto adolescente. No someterse al poder económico del varón proveedor, es mandato materno y disposición interiorizada y validada de las adolescentes.

Construirse a sí mismo en otras posibilidades, no quedar atrapado por un empleo, construirse como mujer en libertad, educarse para ¿ser agente? de su propia vida es el sentido desde el cual parecería que se posicionan en su recorrido educativo.

- Sentido de formación y desarrollo personal.

Los sentidos de la educación, también se despliegan en relación al saber, a la transformación de sí desde la experiencia vital de conocer, a una dinámica de desarrollo personal que sitúa al sujeto en un proceso personal de formación (Ferry, 1997; Skliar y Larrosa, 2009; Mélich, 2006). Formación mediada por múltiples actores, relaciones y objetos. El sentido de dicha formación se asemeja a un “viaje” al decir de los adolescentes de un barrio de nivel socio-económico medio, a una aventura para sí, para el otro que lo acompaña, una aventura a vivir con otros, una idea de co-experiencia (Filloux, 1996).

Una formación o “viaje” que tiene que ver con “toda la persona: sus capacidades conscientes, así como su afectividad, su imaginario y su inconsciente total. Es decir, fantasmas, resistencias, inhibiciones,

etc”. Una formación que tome lugar en cada historia individual, “uniendo necesariamente saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto” (Beillerot, 1996). Una formación que no solo tiene que ver con lo cognitivo. Un sentido integral de la educación es lo que construyen discursivamente los referentes comunitarios de Montevideo y del resto de los departamentos del país, consultados.

Integral, que no sea sólo la parte curricular sino también desde lo afectivo, desde acercarse al otro (Referente comunitario, Canelones urbano).

En la integralidad se estaría resignificando la educación como encuentro y relación humana, la afectividad no queda afuera en cualquier relación con otros y menos aún en el campo de la educación.

Y para que los adolescentes realicen este viaje es necesario acompañarlos.

Hay todo un tema en contra de que al joven no le interesa nada y no es así, es canalizarlo, es ayudarlo a encontrar, es acompañarlo “en ese viaje” (Referente comunitaria, Colonia).

Un viaje que desde las voces de los adolescentes se construye entre instituciones, familia y escuela en su sentido genérico.

La educación te hace crecer como persona, hay cosas que tus padres no te pueden enseñar, te da otras oportunidades” (Adolescente, Montevideo Sur)

Formarse como persona, conectarse con el conocimiento desde la vivencia, crecer, conocer otros lugares, conocer gente, conocer otros mundos, no quedar adherido a lo concreto, abrirse a distintos campos posibles de conocimiento, parecería que es el deseo que atraviesa a algunos adolescentes. La construcción de sentido de la educación relacionada al desarrollo personal, parece ser la de aquellos adolescentes cuyos referentes familiares han tenido acceso a la educación media y superior.

En los talleres con adolescentes, en especial los de un barrio de nivel socio-económico medio (INSE/CINVE), se significó a la educación como un “nacimiento”, la posibilidad de ser “libre”, como la “apertura” a vincularse con otros, a uno mismo, al placer, al arte, la cultura, entre otros.

Lo que me sirve, no solamente de estudiar sino de conocer más, de abrirme a otras cosas como persona y también de poder agarrar una base para después poder hacer lo que a mí me guste.” (Adolescente, Montevideo Centro)

Me parece que en la educación hay un proceso que es una montaña rusa por donde subís y bajás todo el tiempo y una cantidad de cosas (...) que te hacen conocerte a vos mismo (Adolescente, Montevideo Centro).

La educación como una caja de herramientas que sirve para abrir múltiples puertas en el hoy y el futuro, aun cuando ello implique desandar caminos. Como diría Ferry (1997) se trata de una producción de sentidos, una apertura para actuar.

Yo dibujé una niña con estudios y un montón de puertas. Me dicen que con el estudio se te abren un montón de puertas, laborales, como persona, te hace crecer y formarte como persona” (Adolescente, Montevideo Sur).

Se advierte simultáneamente la experiencia de incertidumbre que atraviesa sus recorridos de formación, y la sospecha de que hay cosas que se enseñan y en el momento parecen aburridas o inútiles, pero pueden en un futuro ser herramientas necesarias para desarrollarse como personas, como seres pensantes, con una cultura general que les ayude a enfrentarse al mundo “real”.

Significando la educación como habilitadora o provocadora del “nacimiento” de un proceso de desarrollo personal, los y las adolescentes y referentes familiares de barrios de nivel socioeconómico medio así como la mayoría de los referentes comunitarios, ponen el acento en dos asuntos:

- aprender a razonar y por tanto a devenir seres pensantes, reflexivos, capaces de aplicar en la vida los distintos modos de razonar que aprendieron en las instituciones educativas, y de “enamorarse” de la “búsqueda” de nuevos saberes.

Espero algo que me impulse a hacerme preguntas y buscar respuestas (Adolescente, Montevideo Sur).

Para mí es una herramienta más que para mantenerte, para ser un ser pensante (Adolescentes, Montevideo Centro).

- que la educación ponga en juego, promueva, construya otros valores, una identidad ética, sabiendo que, como dice Cullen (2009) no hay identidad sin memoria y sin proyecto. Ello, “nos pone sobre la vía de una distinción esencial entre ‘moral’ y ‘ética’”, como señala Filloux, “la moral da forma (con-forma), en tanto que la ética interpela, que es distinto (...) La ética es ‘un debate, una decisión, una crisis’. Y esta crisis, cuando se produce, no implica solamente ‘mi’ relación, en tanto sujeto, a una norma, a una ley abstracta, sino a una voluntad de intercambio respecto del otro, a un deseo que vierte en el otro su propia libertad” (Filloux, 1998).

Hay cosas que se repiten de los que nos transmitieron, el sentido práctico de la educación pero también otro sentido de poder construir nuestro propio proyecto (Referente familiar, Montevideo Sur).

La libertad, la responsabilidad, saber manejar la información, para mejorar, para participar (Referente familiar, Montevideo Sur).

Estos planteos implican –como diría Ferry (1997) darle un sentido a la formación que trascienda aquel de adquirir conocimientos, saberes y técnicas (sentido de las adquisiciones), y sustituirlo por otro basado en el *proceso* (de auto-formación) y en el *análisis* (de lo imprevisible) de las situaciones que nos plantea la vida (Gatti, 2009). Analizar lo imprevisible, lo no dominable. Realizar un trabajo sobre sí mismo

en relación a las experiencias que se van viviendo, un trabajo de des-estructuración-re-estructuración del conocimiento de la “realidad”. Concebir a partir de ello, un proyecto de acción que tome en cuenta el contexto, sus posibilidades y sus variaciones temporales, formarse. Saber que dicho contexto y posibilidades pueden cambiar. Habilitar un sentido de la educación que integre el conocimiento de lo provisional, inseguro y efímero en la vida, que integre el conocimiento de la fragilidad humana, de la finitud (Mélich, 2006)

- Sentido social y ciudadano

El sentido social y ciudadano de la educación emerge en distintas dimensiones (relacional, política, cultural), que lo configuran y dibujan líneas de búsquedas en torno a los sujetos y la sociedad que se ve y a la vez que se desea, la búsqueda del ciudadano no ha dejado de estar presente, lo expresan con mayor claridad los referentes comunitarios entrevistados. La significación que se le otorga a esta categoría, es lo que parecería estar cambiando.

La ciudadanía deseada: un/a ciudadano/a que duda, que investiga, que no acepta, que discute, que puede estar buceando en otra significación, en “la forma interpelada de la ciudadanía”, en la ciudadanía como “responsabilidad”. La responsabilidad basada en el reconocimiento del otro, y por lo mismo con posibilidad de interpelar y ser interpelado. Esto supondría una ciudadanía no limitada a la representación, sino ligada al compromiso y la participación: “duda”, “no acepta”, “investiga”, “demuestra lo contrario” supondría no desentenderse, ser responsable ante algo y de esta forma, tomar partido, ser parte de algo, hacerse parte. Que la educación tenga que ver con la convivencia supone reconocerle un sentido más amplio por el que no quedaría remitida a la enseñanza y los conocimientos disciplinares.

Hoy en día educar pasa por cosas más importantes que sumar o saber leer... hoy se requiere un nivel en que la educación vaya de la mano con la educación en lo humano, formarse como persona, no sólo formación curricular” (Referente comunitario, Montevideo Sur).

Aquellas personas que se vinculan con el barrio, con su gente, que trabajan en ámbitos sociales, identifican que la educación tendría un sentido de acercamiento con el otro, para lo que ella misma (las instituciones de la educación) tendría que acercarse a la comunidad, con la intención de “acercar a los jóvenes a la comunidad” *“Esto que tiene la universidad de extensión, que lo tenga secundaria también (...) porque hay otras cosas fuera del muro del liceo”* (Referente Comunitario, Canelones urbano).

Se encontraría una dimensión relacional del sentido social que la institución escolar tendría que construir en un acercamiento al otro, en la apertura a la comunidad. En esta dimensión relacional, se busca “hacer vecindad” y superar el “solos podemos contra el mundo”, dejar de ver al otro como mi competencia y verlo en la potencialidad de un trabajo colectivo.

El tema acá es que la gente empiece a hacer vecindad (...) nos enseñaron a atrincherarnos en nuestras casas, como que solos podemos contra el mundo y es al revés, es totalmente al revés” (Referente Comunitario, Montevideo Oeste).

el sentimiento de cooperativismo, (...) el ver al de al lado no como una competencia sino como una persona que me puede ayudar y que puedo ayudarlo a él (...) el sistema de cooperativa funciona que sabemos que yo no voy a ir a romper tu casa porque la hicimos juntos, hay un sistema de cooperativa de trabajo que tiene que haber.” (Referente comunitario, Durazno).

Se otorgaría un sentido social asociado a (generar) un sentimiento de *lo colectivo* identificado en el cooperativismo, en la vecindad, y buscando romper con el sujeto de la sociedad individual, fragmentada y consumidora.

Entonces la convivencia también se hace parte del discurso respecto a la construcción del espacio público de la educación y de los centros educativos. “Por eso, la convivencia, es en realidad ciudadanía: es reconocer el espacio de lo público, construirlo, cuidarlo, y criticar lo que obstaculice su conformación.” (Cullen, 1997). Se reafirma la necesidad de apertura de la educación, la conexión con el afuera de la institución, la educación generando la posibilidad de encuentro y al mismo tiempo la educación como espacio de encuentro.

es el lugar donde las personas se encuentran, donde tienen la posibilidad de decir lo que piensan, de compartir el conocimiento, ese es el sentido de la educación, (...) creo que las instituciones educativas son los primeros lugares donde uno empieza a decir, además de la familia, qué es lo que uno piensa y cómo uno percibe el mundo...” (Referente Comunitario, Durazno).

La educación es encuentro intergeneracional en sí misma, de ahí que parece que se busca retomar, recuperar la relación, el encuentro adulto joven, lo que siempre implicó la educación. Aparece la dimensión política, adolescentes de ámbitos urbanos y rurales, de barrios de nivel socioeconómico medio de Montevideo, están proponiendo que la educación los conduzca a la posibilidad de reflexión, de interrogación y de decidir qué está bueno para ellos, para su vida.

Algo que me gustaría diferenciar es que no espero que el profesor sea un payaso ni tampoco quiero que sea mi psicólogo ni nada, sólo estaría bueno que no sea un tipo que venga, escribe en el pizarrón, me dice apréndete esto de memoria que lo voy a poner en la prueba y ya está y que mi única meta en la vida sea poder pasar esa materia, pero tampoco que sea solo eso, que sea que pueda entender, que eso me lleve a más cosas, a querer preguntarle más o...” (Adolescente, Montevideo Centro)

Parecería que en la crítica a la educación, está latente la resistencia a la transmisión como reproducción y la búsqueda por la posibilidad de transformación. Querer preguntarle más” da cuenta del deseo de conocer y de la interrogación ante las cosas, habilita el aprendizaje, el conocer, y por tanto, el cambio.

De modo que los y las adolescentes no parecen indiferentes al aprendizaje, lejos de eso, se asumen sujetos políticos, decisores de la dirección que toman y del sentido que quieren dar a su formación.

No nos enseñan a reflexionar, en general no te enseñan a entender...” (Adolescente, Montevideo Centro).

Todo lo que te enseñan es impuesto (...) es muy raro que venga alguien que te enseñe y te haga razonar...yo querría aprender de verdad. (Adolescente, Montevideo Centro)

No enseñar a reflexionar parecería implicar indiferencia (no responsabilidad?) del mundo adulto – y la educación - respecto a la herencia cultural que está legando, y ante esto, sin distinción, los adolescentes se apartan, se distancian del desinterés y la indiferencia y eligen: “Aprender y saber bastante de lo que estudiaste, tener un conocimiento (...) Hacer las cosas bien, y cuando te pidan opinión responderla bien y sin ninguna duda. Tener fundamento en las respuestas” (Adolescente, Canelones rural).

5 A MODO DE CONCLUSIÓN

Inicialmente, nos preguntamos cómo el contexto socio-histórico condiciona la experiencia y los sentidos de la educación y observamos que la época histórica ligada a las condiciones de vida de los sujetos marcan dichos sentidos. Inter-generacionalmente, se han transmitido y construido diferentes significaciones de acuerdo al momento social y político que se estaba viviendo y al territorio en que habitaban o habitan las distintas generaciones –urbano, rural-.

Discursivamente, los/as abuelos/as de adolescentes de ámbitos urbanos y rurales que habían accedido a la educación media y superior, eran quienes promovían que sus hijos e hijas siguieran estudiando más allá de la educación primaria. Incentivaban, fundamentalmente, a los varones a formarse universitariamente. En tanto que aquellos que no habían accedido a la educación media, le otorgaban valor al trabajo antes que a la educación. Saber leer y escribir eran los dos dominios básicos y necesarios.

Los padres y las madres de estos adolescentes le otorgan valor a la continuidad del proceso educativo, siendo incuestionable el recorrido por la educación media. Depositán el destino de sus hijos/as en la educación, la cual les abriría las posibilidades de futuro. Sería el regalo y el legado que le pueden dejar, el espacio que les abre una promesa o ilusión de libertad. Así construyen un sentido individualizado de la educación que atraviesa tanto a padres y madres de barrios de nivel socioeconómico medio como bajo. Sin estudios sus hijos e hijas no serían nadie. Los mandatan a individualizar su vida, a formarse desde sus gustos, a elegir sus recorridos educativos. Por su parte, los y las adolescentes incorporan este discurso parental y lo re-significan. Aquellos adolescentes que viven en barrios con nivel socioeconómico medio, sitúan el sentido de la educación, en la educación misma, en el proceso formativo, en el presente, en la posibilidad de formarse hoy como seres pensantes, reflexivos, éticos y ciudadanos. En tanto que,

para aquellos que viven en barrios de Montevideo o departamentos del interior del país con nivel socioeconómico bajo, la educación les posibilitaría un lugar en el mundo si se alejan de la experiencia laboral y educativa parental. Para ellos/as la educación portaría sentido de sobrevivencia, pasar a existir socialmente –ser alguien en la vida-.

Si bien este sentido de individualización de la vida atraviesa a todos los sectores sociales, los actores consultados, fundamentalmente, aquellos que viven en barrios de Montevideo y departamentos del interior de país de nivel socioeconómico medio, construyen, sentidos múltiples de la educación:

- integral, donde lo afectivo, el deseo y el gusto tengan lugar; basado en el proceso de formación
- de apertura a lo heterogéneo
- para la vida, abierto a la posibilidad de reflexión, de interrogación, de decisión, de transformación del sujeto
- como productor de una identidad ética
- ciudadano, ligado al compromiso y la participación, al reconocimiento del otro. Una educación que no quede remitida a la enseñanza y los conocimientos disciplinares
- como constructor del lazo social, del encuentro inter-generacional
- situado en el presente, no sólo en el futuro
- como instrumento de transformación social
- locales o territoriales, sin olvidar la pertenencia más amplia al país y el mundo

Sin embargo, de modo transversal padres y madres de ámbitos urbanos y rurales, construyen un sentido fragmentado de la educación, donde enseñar sería tarea de las instituciones educativas formales y educar sería tarea de la familia.

El sentido social de lo educativo está asociado a generar un sentimiento de lo colectivo, parte de los referentes comunitarios consultados y se despliega desde la voz de padres y madres de barrios de nivel socioeconómico medio, buscando romper con el sujeto de la sociedad individual, fragmentada y consumidora.

REFERENCIAS

- Beillerot, J. (1996). La formación de formadores. Ed. Novedades Educativas.
- Bourdieu, P (1998) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Ed. Taurus:.
- Cullen, C (2009): Entrañas éticas de la identidad docente. Colección Docencia; serie ¿qué pensamos sobre...?. Ed. La Crujía
- _____ (1997) Crítica a las razones de educar. Ed. Paidós.
- De Gaulejac, V (2013) La neurosis de clase. Trayectorias sociales y conflictos de identidad. Editorial Del Nuevo Extremo.
- _____ (1994) La lutte de places. Ed. Hommes & Perspectives.
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la formación Pedagogía, UBA, Fac. de Filosofía y Letras, Ed. Novedades Educativas.
- Filardo, V., Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010) Encuesta Nacional de adolescentes y jóvenes (ENAJ). Ministerio de Desarrollo Social-Instituto Nacional de Juventud (INJU)-Uruguay.
- Filloux, JC (1996) Intersubjetividad y Formación. Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- Gatti, E (2009): La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas. Formación permanente vs capacitación continua. Revista Docencia. Año XIII No.36; pág 68-76
- Larrosa, J. (2007) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX*. Serie «Encuentros y Seminarios». Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Lacapa, D (2006) Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica. Ed. Fondo Cultura Económica
- Llambí, Cecilia y Piñeyro, Leticia (2012): Índice de nivel socioeconómico (INSE)”. CINVE (Centro de Investigaciones económicas) – CEISMU (Cámara de Empresas de Estudios Sociales y de Mercado del Uruguay)
- Mélich, J C (2006) Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la educación. Ed. Miño y Dávila.
- Ruiz Barbot, M. y Weisz, B. (2021) La construcción intergeneracional de sentidos de la Educación en Uruguay. En Araújo, A. y De Yzaguirre (coord.) Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy. (pp. 29-53). Ed. Sapere Aude
- Ruiz Barbot, M (2015) Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales FLACSO Argentina. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/898>
- Skliar C y Larrosa, J (2009) Experiencia y alteridad en educación. HomoSapiens Ediciones.