



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

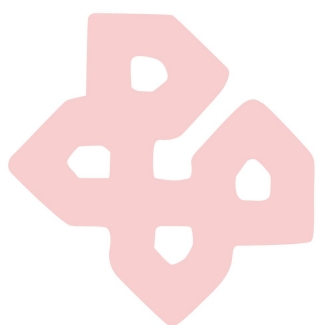
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 01/09/2015

Fecha de aceptación 21/12/2015

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA Y CONTINUIDAD EDUCATIVA EN URUGUAY. UN ESTUDIO DE CASO

Middle Education and continuity of education in Uruguay: A case study



*Alejandra Albornoz, María Cristina González,
Malena Domínguez, Mariela Baccino, Schubert
Rodríguez y Sheyla Tarde
Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU)
E-mai: upienoreste@gmail.com*

Resumen:

En este trabajo se describe las representaciones sociales de los actores involucrados en una propuesta de educación técnico-profesional, diseñada con la finalidad de propiciar la continuidad educativa de los jóvenes de una localidad rural de Uruguay. A través de las representaciones sociales construidas por los actores sociales, se busca saber si fue efectivo el proceso de re-vinculación de los jóvenes con el sistema educativo. Se realizó un estudio de caso, se empleó la entrevista semi-estructurada para la recolección de información y el Análisis de Contenido para su tratamiento. Los resultados muestran que los jóvenes se sienten parte de la propuesta, responden con interés a la misma y obtienen resultados educativos adecuados para el nivel cursado. Detrás del éxito de la experiencia educativa, se encuentra: una propuesta basada en la diversificación curricular, el trabajo didáctico de un fuerte equipo de profesores, y la presencia de redes sociales.

Palabras clave: Educación Media, inclusión educativa, Representaciones Sociales

Abstract:

The following work describes the Social Representations from the involved actors in a vocational educational experience. The vocational educational experience aims to motivate the continuation of the education of young adults in a rural location in Uruguay. Through the Social Representations build by the social actors it is sought to know if the re-attachment process for the young adults to the educative system was effective. We used a case study, by using a semi structured interviews we gather the information and studied with Content Analysis. The results show that the young adults feel they are part of the process, they respond with interest and obtain satisfactory performance on their respective educational levels. Behind the success of this educational experience there is a diversification of the curriculum, didactic work from a strong group of teachers and the presence of social networks.

Keywords: Middle Education, educational inclusion, Social Representations

1. Presentación

Uruguay se destaca en la región por la alta tasa de abandono de la Educación Media (Fernández Aguerre, 2010). Sin embargo, “la preocupación por asegurar el acceso a la educación formal -y a los saberes y capacidades que ésta debe proporcionar- a todos los niños y jóvenes ha estado presente en forma constante, aunque bajo diversas concepciones y políticas, en todas las administraciones desde la recuperación democrática” (INEEd, 2014). La no correspondencia entre esfuerzos y resultados es común para toda América Latina, razón por la cual Ducoing afirma que la Educación Secundaria constituye un objeto de estudio emergente a ser atendido, con un nivel demandante de especificidad (Ducoing Watty, 2007).

Entre las iniciativas de inclusión desarrolladas por el sistema educativo, se encuentra la Formación Profesional Básica (FPB), Plan 2007. La propuesta educativa está dirigida a personas mayores de 15 años que cuentan con Educación Primaria y que no han concluido el ciclo básico de la Educación Media¹. La misma combina la formación en oficios con elementos formativos generales para la acreditación de ese nivel (INEEd, 2014). El currículo está organizado por trayectos y módulos (CETP-UTU, 2009). El tiempo de duración es de seis semestres. En 2012, se adaptó la Formación Profesional Básica a una modalidad semi-presencial para el medio rural. Esta propuesta buscaba re-vincular al sistema educativo a personas que habían interrumpido su trayectoria estudiantil fundamentalmente por vivir en zonas aisladas en las que no hay centros de Educación Media. Rumberger (2011) ubica a estas iniciativas dirigidas a subgrupos de estudiantes con mayor riesgo de abandono escolar en una categoría particular, diferente a las reformas que buscan mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes y a los cambios que intentan transformar el sistema educativo global.

La primera experiencia se desarrolló en un lugar denominado “Clara”, donde podían confluir personas de diez localidades rurales. Las familias de esas localidades habían solicitado la presencia del Consejo de Educación Técnica Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP/UTU), ya que los jóvenes al culminar la escuela no contaban con ninguna propuesta educativa compatible con las tareas de campo que realizaban. Después de varios diagnósticos y tratativas, se propusieron dos orientaciones: carpintería e informática.

¹ En Uruguay, el ciclo educativo posterior a la Educación Primaria (6 a 11 años) es denominada Educación Media y comprende la Educación Secundaria y Educación Técnica Profesional. Ambos sub-sistemas están integrados por un Ciclo Básico (12 a 14 años) y la Media Superior (15 a 17 años). Por ley, la educación obligatoria abarca la Educación Media Básica y Superior. El Consejo de Educación Técnica Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay es el organismo que se encarga de la educación técnico-profesional.

Se inscribieron 35 jóvenes. El inicio de la experiencia educativa implicó el permiso de los empleadores para que los estudiantes se ausentaran dos días a la semana de sus tareas rurales. El resto del tiempo educativo se cumplió a través de trabajos a distancia.

Esta experiencia se desarrolló los viernes y los sábados de cada semana. Tres fines de semana las clases tenían lugar en el ámbito rural, utilizando las instalaciones de un centro educativo de Educación Primaria. Una vez al mes, las clases se desarrollaban en un centro de Educación Técnica Profesional de la ciudad capital de la región, donde los estudiantes tenían acceso a herramientas relacionadas con la orientación elegida. Las jornadas de clase eran de ocho horas y media, en ella los alumnos y docentes recibían desayuno, almuerzo y merienda. La implementación de la experiencia educativa fue el resultado del trabajo conjunto de instituciones públicas y privadas, aportando las instalaciones para las clases y para la pernoctación de los estudiantes, transporte, alimentos, trabajo docente, servicios sociales, logística, etc.

El presente estudio buscó recoger las Representaciones Sociales de los actores sociales involucrados en la experiencia educativa para saber si hubo un proceso de re-vinculación de los estudiantes con el sistema educativo. A través de las representaciones sociales, se puede captar aquello que piensan, sienten y expresan las personas que forman parte de un grupo, acerca de una realidad particular. Este enfoque atiende la relación que tienen los sujetos con ciertas realidades sociales: cómo la construyen y cómo son construidos por ellas. Por otro lado, tiene presente que toda construcción es colectiva y está anclada en contextos socio-culturales e históricos particulares. Moscovici trasciende el modelo diádico, donde sujeto y objeto interactúan para pasar a un esquema triádico en el que los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto (Araya Umaña, 2002).

Se consideró que el análisis de la información, las imágenes, las opiniones y las actitudes construidas por los actores sociales involucrados en la experiencia educativa podía mostrar si efectivamente se estaba llevando a cabo un proceso de re-vinculación de los estudiantes con el sistema educativo. Es decir, si había manifestaciones de fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con alguno de los siguientes aspectos del centro educativo: los docentes, los pares y el estudio en sí mismo. Estos aspectos involucran la dimensión afectiva, social y comportamental de los estudiantes (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Poulin, Beaumont, Blaya y Frenette, 2015), constituyen dimensiones centrales en las encuestas sobre abandono (MEP y UNICEF, 2013; Sancho Álvarez y Grau Vidal, 20013).

2. Método

El objetivo de la investigación fue identificar, analizar e interpretar las Representaciones Sociales elaboradas por los estudiantes, los profesores, y los integrantes de la Comisión de Seguimiento, sobre la Experiencia Educativa “Clara”.

Se abordó la investigación de Clara como un estudio de caso. (Creswell, 2011) El trabajo de campo se efectuó durante el segundo año de implementación de la experiencia. Se recabó información a través de entrevistas colectivas semi-estructuradas (Kvale, 2011), realizadas a los estudiantes, a los profesores y a los integrantes de la Comisión de Seguimiento. Se hizo uso de los documentos fundantes, resultado de los acuerdos establecidos a nivel interinstitucional, y del currículo correspondiente a la propuesta educativa en la fase de diseño de la investigación.

Por la dificultad de acceso a la localidad denominada Clara, se realizaron las entrevistas a estudiantes y profesores en el Centro Educativo de Formación técnica profesional, ubicado en la ciudad capital de la región, donde se desarrollan las clases una vez al mes. Todos los estudiantes que asistieron ese día participaron en la entrevista. Se entrevistó a los alumnos de los dos grupos existentes en la propuesta. En el grupo de carpintería, donde hay sólo una alumna que ese día faltó, se entrevistó a un total de doce estudiantes hombres. El grupo de informática fue dividido en dos subgrupos de nueve personas para ser entrevistados. El mismo estaba compuesto en su mayoría por mujeres. Igualmente, los ocho profesores que trabajaban en la experiencia aceptaron participar en la entrevista. Posteriormente, se realizó la entrevista a los integrantes de la Comisión de Seguimiento, a la cual asistieron la mayoría de los representantes de las instituciones, organizaciones y ONG que apoyan la experiencia educativa.

Con base en los documentos fundantes de la experiencia educativa y en el marco de las Representaciones Sociales, se establecieron las pautas para la entrevista que posteriormente guiaron el Análisis de Contenido realizado. Los ámbitos de la experiencia educativa que se consideraron para pautar la entrevista fueron: el plan de estudio, el local de estudio, el equipamiento, el transporte, el hospedaje, la alimentación, los docentes, la convivencia y la articulación de las organizaciones involucradas. En suma, es el “curso” visto desde diferentes ángulos: como contenidos organizados en un recorrido de formación, con prácticas didácticas específicas; la organización de todo lo necesario para que se pueda llevar a cabo el curso; y las relaciones interpersonales que mantienen los estudiantes en su quehacer como tales. Dentro de cada aspecto, se analizan: la información, las imágenes, las opiniones y las actitudes que expresan los actores sociales entrevistados, elementos que se desprenden del marco teórico adoptado.

Se efectuó el Análisis de Contenido para el tratamiento de la información recabada en las entrevistas desde la perspectiva de Bardin (2002), para quien el investigador:

Trabaja sobre *índices* cuidadosamente actualizados por procedimientos más o menos complejos, como un detective. Si la *descripción* (la enumeración, resumida después del tratamiento, de las características del texto) es la primera etapa, necesaria, y si la *interpretación* (la significación acordada a estas características) es la última fase, la inferencia es el procedimiento intermedio que permite el paso, explícito y controlado, de una u otra. (p. 30)

3. Resultados

A continuación se presentarán las Representaciones Sociales sobre la experiencia Clara, identificadas en los diferentes grupos: estudiantes, profesores e integrantes de la Comisión de Seguimiento. Se podrá apreciar las diferencias entre los grupos de entrevistados, lo que lejos de ser concebido como verdades opuestas se consideró como representaciones que coexisten y que son coherentes con los contextos socio-culturales de cada uno.

3.1. Estudiantes

Los estudiantes entrevistados dan a conocer información, imágenes, opiniones y actitudes similares respecto a la Experiencia Clara. Es decir, no hubo opiniones contrarias sino

que se fue construyendo una descripción complementaria, a través de comentarios y/o gestos con diversos matices.

Para ellos, esta experiencia de estudio significa un “cambio” en sus vidas, del cual hablan distinguiendo lo sucedido durante el primer y segundo año de clases. Mencionan hechos relacionados con el inicio del FPB, hablan de su forma de ser antes y durante estos dos primeros años. En sus expresiones, está implícita la representación de un proceso vivido y compartido con los compañeros, con los profesores, las familias, en el ámbito rural y en la ciudad. Describen de forma consciente la manera en que se fue dando el proceso en el tiempo, lo que refuerza la idea -manifestada explícitamente- que la experiencia ha sido importante para ellos.

Al decir que los estudios les ha comportado un cambio en la vida, los estudiantes expresan matices, por ejemplo un alumno dice “cambiamos de golpe”, otro dice “cambiamos un poco” y otro expresa “Clara, para mí, es un nuevo mundo”. Les gusta “ser estudiantes”, consideran que es una “buena experiencia”. Sin embargo, manifiestan que en el inicio del proyecto sentían incertidumbre: un alumno, hablando en primera persona del plural, dice que la idea de algunos “era probar”, no tenían “mucho fe” y después les empezó a gustar. Agregan que para sus familias también es importante que puedan continuar estudiando, quienes les “apoyan mucho”.

La idea de “cambio” implica una representación diferente de sí mismos. Los estudiantes expresan que cambiaron la forma de comunicarse: “antes hablábamos, pero con muchas faltas, ahora ya hablamos mejor, hablamos entre nosotros de otro modo”; el comportamiento: “nuestra conducta mejoró pila [mucho]”; y sus perspectivas laborales: expresan que tienen la opción de ir a la ciudad o quedarse en el campo. Ellos consideran que tienen más noción de lo que están haciendo.

También mencionan un cambio en el nivel académico y relatan el proceso: hacía tiempo que no concurrían a clases porque habían terminado la escuela años atrás, y por eso el primer año del FPB tuvo una función propedéutica. No obstante, en el momento de la entrevista, ellos consideraban que ya estaban a la altura de los estudiantes del Centro de Formación Técnica y Profesional de la ciudad de Tacuarembó. Los estudiantes se comparan con sus pares de la ciudad para constatar el propio avance académico: “el año pasado estábamos como en la escuela [...] este año estamos trabajando lo mismo que la Técnica de Tacuarembó [...] casi el mismo material”.

Hay un cambio en la organización de la vida de los estudiantes desde el momento que comienzan a estudiar y hay una ampliación de sus redes sociales. Hasta que comenzaron a estudiar, sus vidas estaban centradas en el trabajo de campo. En la calidad de estudiantes, ellos trabajan de lunes a jueves, los viernes y los sábados tienen clases y durante la semana tienen que dedicarle un tiempo a las tareas que se llevan. Uno de los aspectos que se menciona como importante es justamente la posibilidad de socializar con otras personas (dada la distancia existente entre los poblados, que a veces llega a ser de 60k), les permite comunicarse con personas de la zona y con personas de la ciudad (Tacuarembó). La escuela se vuelve un lugar de encuentro, los estudiantes dicen: “pasamos meses sin vernos”, “ahora, hasta marzo pasamos sin vernos”, “todos trabajando, puede ser en alguna fiesta por ahí, en algún baile”. No todos los alumnos se conocían cuando comenzaron el FPB, al principio no había mucha confianza entre ellos, pero fueron construyendo un buen vínculo. Los estudiantes resaltan la buena relación que tienen con los profesores, consideran que “son

compañeros, como amigos”, después de realizar las actividades destinaban un tiempo para hacer bromas, jugar al fútbol, etc.

De manera general, los estudiantes hacen ver que esta experiencia escolar ha sido importante para ellos y querían que continuara.

Con relación a los aspectos que constituyen la experiencia, cuando se fue abordando uno a uno durante la entrevista, los estudiantes expresan: “están bien”, y también formulan algunas sugerencias, más en un formato de deseo que de crítica. Por ejemplo, dicen que comparten la escuela de primaria con los estudiantes de ese nivel y, a partir del segundo año, también con los estudiantes de la Escuela Agraria. Ellos mencionan que se agregó un aula prefabricada que funcionaba como aula de Informática y que los estudiantes de Carpintería construyeron un depósito para poner la madera. Expresan: “está bien (el local), es chico...”. Sobre el equipamiento y los materiales empleados, los estudiantes de Carpintería mencionan que en Clara usan máquinas manuales y en Tacuarembó máquinas estacionarias. Manifiestan el deseo de trabajar siempre con mejores máquinas “o, al menos, que nos dieran una máquina combinada”. Cuando se llegó al tema del transporte, los estudiantes se ríen y traen a colación anécdotas donde se puede inferir la precariedad del medio de transporte empleado. Además, expresan en broma que el próximo año contratarán a la empresa de transporte de primera línea. En cuanto al hospedaje y a la alimentación, manifiestan que “está bien”.

Los estudiantes relatan que cuentan con una computadora del Plan “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL), otorgada por el CETP/UTU, que cargan el fin de semana en el centro educativo porque no tienen electricidad en sus casas. La batería dura 2 horas y media, los profesores se organizan para que sus tareas entren en ese tiempo. Para ello, cada uno tiene que dejar ejercicios de 15 minutos a media hora. También hablan del uso de materiales que los profesores llevan fotocopiado. De esta forma, los estudiantes completaban el tiempo curricular previsto por el programa.

En resumen, en la representación de los estudiantes, “Clara” es una oportunidad para ampliar sus horizontes, porque tienen más posibilidades de trabajo en el futuro, han multiplicado sus redes sociales y han aprendido cosas que les permite auto-percibirse de mejor manera, dada la situación en la que vivían. En la realidad de los estudiantes, la “Experiencia Clara” constituye un crecimiento. Por otro lado, la escuela Técnica de la ciudad es el parámetro a partir del cual manifiestan deseos de algunos cambios en la infraestructura y en el equipamiento.

3.2. Docentes

Para los profesores, resulta exigente este régimen de clases porque les implica sumar las horas de viaje a las de aula y no pueden trabajar en otro lado; también interfiere en el tiempo dedicado a sus familias. Ellos no perciben una compensación salarial por las horas trabajadas en Clara.

Los docentes manifiestan que es una experiencia donde cuentan con el reconocimiento de los estudiantes (a diferencia de los estudiantes urbanos), donde es posible experimentar formas nuevas de trabajo a nivel didáctico y trabajar en equipo. Ellos dan mucho más de lo que constituye su responsabilidad.

En general, todos los profesores sienten que es una experiencia que les provoca satisfacción, se encuentran a gusto, se sienten muy conformes, “esto es un desafío para mí,

ya que no conocía la campaña”; “es una gran satisfacción trabajar con los chiquilines [chicos] de estas características”. Otra docente afirma: “es el primer año que trabajo en Clara, estoy encantada con la experiencia”.

La satisfacción manifestada por algunos docentes se debe a que les implica trabajar en una ubicación geográfica de difícil acceso, “un lugar del interior profundo donde se dan necesidades sociales y culturales”. Para otros resulta muy gratificante trabajar con gente atenta que realiza mucho esfuerzo para estar en clase y valoran la tarea docente. “Son chiquilines que están en un perfil FPB, pero están dando más allá de ese nivel”. Uno de los docentes expresa que el trabajo en Clara constituye un aprendizaje que refuerza su tarea docente y le impone nuevos desafíos. Otros profesores resaltan que llevan adelante una nueva modalidad de trabajo con sus pares, en la que el trabajo de equipo se ve incrementado y constituye la base del éxito de la experiencia. Para otro implica “la satisfacción de trabajar por un grupo de estudiantes que valoran una oportunidad que se les dio y que no todos la tienen”. Para algunos es en sí mismo un objetivo: “dar la posibilidad a alguien que quiere superarse y no tenía la posibilidad” cumpliendo con el “leitmotiv” de la creación del FPB rural, “que no es precisamente el rescate de desertores”.

Este sentir manifestado por todos los profesores propicia su compromiso con el proyecto y los lleva a realizar tareas que exceden sus funciones. Sin embargo, ellos están conscientes que su intervención es consecuencia de las carencias del proyecto, las cuales deben subsanarse para asegurar la continuidad del mismo. Consideran que la propuesta no puede depender de la buena voluntad del grupo docente.

En este momento, según los profesores, la experiencia Clara no es replicable porque los logros obtenidos son el resultado -en gran parte- de las tareas extras que ellos han asumido, dado que no hay quien las realice. Con esto, ellos quieren decir que si se limitaran a cumplir las funciones docentes, la experiencia no sería viable. En suma, los docentes comparten la idea que el proyecto vale la pena y se han comprometido con el mismo, pero son críticos respecto a muchos de sus aspectos.

Consideran que hay un avance en el proceso del proyecto, si se compara su inicio con el desarrollo del segundo año. Hay mejoras destacables en el ámbito de los apoyos a los estudiantes: hospedaje, alimentación, trámites realizados para acceder a servicios médicos, alimenticios y sistema de becas con ayuda económica. Sin embargo, ellos opinan que están pendientes algunos problemas relacionados con el equipamiento, la articulación con las organizaciones involucradas y la necesidad de la figura de coordinador territorial.

La generalidad de los docentes manifiesta el deseo que esta experiencia continúe. Un docente expresa: “me gusta y me gustaría que pudieran llegar más adelante con la educación, que se les diera la oportunidad de que sigan”.

3.3. Comisión de Seguimiento

Los integrantes de la Comisión de Seguimiento perciben en su hacer una gran fortaleza que consiste en “la sólida articulación de lo público y lo privado, lo laico y lo religioso y más que nada en que se escucha a la gente de las localidades rurales que reclamaban propuestas de UTU para la zona”. Todos afirman que “se ha creado un clima de diálogo [...] si hay grieta se soluciona” y, agregan, “en lo concreto se ha trabajado muy bien, nos hemos enriquecido”. Señalan como fortaleza que “nunca se suspendió ninguna reunión, no disminuyó la participación [en ellas] con el paso del tiempo y todos opinan.”

Los integrantes de la comisión consideran que el diálogo constante, el buen relacionamiento entre todos los actores sociales involucrados y la escucha atenta de lo que planteaba el colectivo destinatario del proyecto fueron aspectos que permitieron a la Comisión resolver emergentes de manera eficiente. Ellos citan muchos ejemplos en los que se plantearon dificultades y lograron resolverlas.

Señalan que “el sello de Clara es la ruptura en todo sentido [...] se han ido rompiendo modelos mentales con la finalidad que ningún niño quede sin educación en todo el territorio”.

Asimismo plantean con autocrítica la necesidad de repensar el proyecto que proporcionó en un primer momento cursos de informática y carpintería para dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades planteadas por las familias. Para ellos, se implementó las orientaciones viables en el momento de la proyección de los cursos. Por otro lado, ellos plantean la necesidad de involucrar a otros actores que estén en la misma línea programática para dar continuidad a un proceso que implica desarrollo de la zona.

Todos ellos perciben un gran compromiso entre los integrantes de la Comisión y también de parte de los docentes y la comunidad. Señalan insistentemente que las instancias de coordinación donde se plantean los problemas y la marcha del proyecto constituye el instrumento que posibilita buscar rápidamente una solución a cualquier problema que surge.

En resumen, se puede concluir que los integrantes de la Comisión de Seguimiento se auto-perciben eficientes a la hora de realizar el seguimiento del proyecto al que visualizan como motor de desarrollo porque consideran que “optimizan recursos interinstitucionales en la zona y para la zona [...] con voluntad y decisión”. Esta satisfacción que expresan muestra que se sienten orgullosos de ser parte del emprendimiento. “Hoy vemos peones [trabajadores] de establecimientos rurales haciendo carpintería e informática”. Y agregan que esto es posible porque se han implicado en la negociación con los empleadores para que los estudiantes puedan continuar trabajando mientras estudian.

Se considera que los docentes se apropiaron del proyecto, “fueron el nexo y gestionaron la comunicación entre ellos, con los alumnos, con la Dirección, con la comisión.”

4. Discusión y conclusiones

El abordaje del estudio desde las Representaciones Sociales permitió entrar en el mundo de los significados construidos por cada grupo de actores. Este marco hizo posible recoger de manera diferenciada lo que piensan, sienten y expresan los actores con relación al FPB rural en sus múltiples aspectos. Es decir, permite describir la relación construida por las personas entrevistadas con el objeto en cuestión. Este vínculo es construido por los actores de manera global, desde sus realidades socio-históricas, y está constituido por aspectos cognitivos y afectivos de manera inseparable (Archambault et al., 2009).

Los estudiantes de Clara le atribuyen al proyecto los cambios positivos que sienten y ven en sus vidas a pesar de las limitaciones del mismo. Ellos perciben un cambio en su identidad, dejan de ser solamente trabajadores del campo para desempeñarse como estudiantes, al igual que los jóvenes de la ciudad, con quienes se comparan. Esta nueva manera de verse les permite visualizar un futuro distinto, con un oficio para permanecer en el campo o para asumir otras actividades en la ciudad. A su vez, muchos de ellos manifiestan la voluntad de poder seguir estudiando y expresan el deseo de continuidad del proyecto para

que puedan acceder nuevos alumnos. Estos elementos coinciden con la idea de bienestar socio-emocional que Archambault et al. (2009) definen como fundamental para el logro escolar. Los mismos están relacionados también con las consecuencias sociales y económicas del fenómeno de escolarización o abandono escolar (Rumberger, 2001).

En la representación de los profesores la propuesta educativa “vale la pena” y es acompañada por un sentimiento de satisfacción profunda como docente que se traduce en una actitud de compromiso. Pero también hay una actitud crítica respecto a la organización o “la falta de organización” presente en lo cotidiano de la experiencia. Esta actitud de compromiso de los docentes se manifiesta a través del clima escolar (Poulin et al., 2015) y de prácticas específicas en el aula (Rumberger, 2001), dimensiones fundamentales de la intervención institucional.

Frente a la percepción totalmente positiva de los estudiantes que se traduce en una actitud de agradecimiento a la institución educativa, la cual no les permite emitir críticas en un sentido estricto, se encuentra la de los profesores. Ambas representaciones coexisten y tienen sentido si se las contextualiza. Los estudiantes manifiestan alegría y orgullo por ser parte de esta experiencia que dio respuesta a las demandas tan largamente realizadas en zonas rurales. Los profesores hacen ver lo que falta o debe ser cambiado para que la experiencia sea mejor y más adecuada a la comunidad.

Por último, la voz de los integrantes de la Comisión de Clara aporta una interesante representación de la experiencia. Clara es una propuesta educativa diferente, “el sello de Clara es la ruptura en todo sentido [...] se han ido rompiendo modelos mentales con la finalidad que ningún niño quede sin educación en todo el territorio” por varios motivos: “la sólida articulación de lo público y lo privado, lo laico y lo religioso y más que nada en que se escucha a la gente de las localidades rurales que reclamaban propuestas de UTU para la zona”. Aquí se vislumbra el concepto de modelo organizacional diferente al modelo estándar, adoptado con la intención de atender la diversidad cultural de los estudiantes (Terigi, 2011).

Todos los actores destacan el rol socializador de la institución, elemento que quizás en el ámbito urbano ya no es tan evidente y, en cambio, en los ámbitos rurales es fundamental. También sobresale el deseo por aprender y avanzar del alumnado que se fundamenta en la visualización positiva del aprender, el reconocimiento a la labor que realiza el profesorado y al esfuerzo institucional por llevar la educación a su territorio. Se reporta, por tanto, un proceso de social engagement, academic engagement (Rumberger, 2001) y un clima escolar favorable para el logro escolar (Poulin et al., 2015).

Si se miran los resultados desde la perspectiva del abandono escolar, se puede afirmar que el FPB de Clara es una experiencia exitosa porque es posible identificar algunas manifestaciones de re-vinculación de los jóvenes. Ellos se sienten parte de la propuesta, responden con interés a la misma y obtienen resultados educativos adecuados para el nivel educativo. Esto lo expresan los estudiantes y lo ratifican los profesores al decir que los resultados académicos están a la altura de los obtenidos por los alumnos de los cursos estándares. Los estudiantes tienen una buena relación con sus pares y con los profesores. Todo esto ocurre a pesar de las limitaciones de la implementación de la propuesta.

Detrás de esta experiencia exitosa, hay un actuar de quienes han pensado e implementado la propuesta que obedece a una concepción particular de la inclusión educativa. La misma tiene en cuenta las “explicaciones basadas en la desigualdad social” y las “explicaciones que incorporan las condiciones pedagógicas de la escolarización” (Terigi,

2009, p. 17) para la comprensión del fenómeno del fracaso y el abandono escolar. Ello justifica las intervenciones realizadas en el ámbito social, curricular y de aula:

- a. Hay un recorrido de formación diseñado especialmente para una población que se alejó del sistema educativo. Además, hay una adecuación ulterior del currículo a una modalidad semi-presencial, realizada con base en la disponibilidad de tiempo que tiene la población rural. Esto significa que desde la institución se ha optado por la diversificación de las propuestas educativas. Queda abierto, sin embargo, en este ámbito, el dilema planteado en el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: ¿cómo sostener la diversificación curricular sin que se vuelva una educación de segunda clase (INEEd, 2014)?
- b. Hay un grupo de profesores que ha formado un equipo de trabajo. Dicho equipo está centrado en los estudiantes. Con mucha creatividad, los profesores lograron desarrollar actividades didácticas que propiciaron el interés y el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, ellos han planificado el tiempo de estudio a distancia.

Los profesores han sabido optimizar los recursos con los que cuentan y han sabido ser flexibles en sus roles: se han hecho cargo de las clases de algún docente que falta, han participado de los juegos con los estudiantes, se han ocupado de hacer efectivos muchos de los derechos sociales de los mismos.

En el trabajo realizado dentro y fuera del aula, está presente el cuidado por la persona del estudiante. Las relaciones interpersonales estudiante-profesor y profesor-estudiante son muy buenas desde la percepción de ambos grupos. Hay también claridad en que están trabajando por una educación que va más allá del ámbito de los contenidos programáticos.

- c. Por último, la experiencia está sostenida por redes sociales que apoyan el trabajo realizado por los docentes. No obstante todas las dificultades manifestadas, hay conciencia de la necesidad de que la experiencia educativa funciona solamente si está encastrada en un entramado social que la sostiene.

En este mismo ámbito, se puede ubicar el apoyo familiar que los jóvenes mencionan tímidamente en las entrevistas y que estuvo en la fundación de la experiencia educativa a través de la demanda de educación para la zona. Para terminar, la experiencia comprende estrategias de intervención individual e institucional, previstas en el programa (Rumberger, 2011). Sin embargo, el factor detonante según las voces de los actores sociales para el éxito de la experiencia fue el cuidado que tuvieron los profesores de los aspectos socio-afectivos de los estudiantes, lo cual es señalado por algunos estudios como fundamental para el logro escolar (Archambault et al., 2008; Poulin et al., 2015).

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009) *American School Health Association*, 79 (9), 408-415.

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *American School Health Association*, 79 (9), 408-415.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- CETP-UTU. (2009). *Formación Profesional Básica - Plan 2007, Tomo I*. Montevideo: Tradinco.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Ducong Watty, P. (2007). La Educación Secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-32.
- Fernández Aguerre, T. (Ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República-CSIC.
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.
- Jodelet, D. (2007). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*(5), 32-63. Recuperado de www.journals.unam.mx/index.php/crs
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- MEP-UNICEF. (2013). *Abandono escolar en la secundaria costarricense: Estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA*. Costa Rica: UNICEF.
- Mireles, O., & Cuevas, Y. (2014). Metodología de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Epistemologías Metodologías de la Investigación en Educación*. México, D. F.: AFIRSE.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1), 1-23. Recuperado de: www.cje-rce.ca
- Rumberger, R., (2001). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. En Harvard University, *Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?* EEUU. Recuperado de: <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Rumberger, R., (2011). *Dropping out. Why Students Drop Out of High School and What Can be Done About it*. EEUU: Harvard University Press.
- Sancho Álvarez, C., & Grau Vidal, R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de Educación Secundaria de un Centro de Formación de personas adultas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-24. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Organización de los Estados Americanos.

Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Pasar la palabra*, (4), 2-7.