

LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL OBSTACULIZADA POR ACCIONES Y ACTITUDES DOCENTES

*Susana Bentancor Castro*¹

Resumen

Con el presente artículo se propone establecer líneas que permitan visibilizar las actitudes y acciones docentes señaladas por el profesorado como obstaculizantes para mantener en la institución educativa al alumnado. El mismo se origina a partir de un resumen del informe de la investigación realizada en dos liceos de Ciclo Básico diurno de la región centro de Uruguay, en el marco de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política de Flacso Uruguay (2018) sobre las estrategias institucionales para favorecer la retención estudiantil. Si bien ha mejorado en los países latinoamericanos el ingreso a los ámbitos educativos, sigue la disconformidad con respecto al egreso estudiantil. Uruguay no está ajeno a esa situación. No se desconoce que múltiples factores, extraescolares e intraescolares, influyen en ello. La atención se centra en el colectivo docente que se identifica a través de sus discursos como comprometido y trabajando cooperativamente, pero a medida que se avanza y se crean ámbitos de confianza esa mirada de involucramiento y responsabilidad del profesorado comienza a desdibujarse. Aparecen cuestionamientos sobre el ausentismo docente, la apatía con que se dan las clases e incluso se plantean dificultades en el relacionamiento alumno - profesor que condicionan la inclusión en el aula y terminan siendo identificados como obstaculizadoras para la retención estudiantil.

Palabras claves: secundaria, Ciclo Básico, docentes, retención estudiantil

Abstract

Through this article, it is proposed to provide lines that allow to identify the teaching attitudes and actions indicated by teachers as obstacles to keep students in the educational institution. It is originated from a summary

of the report of the research carried out in two daytime basic cycle high schools in the central region of Uruguay, within the framework of the Master's thesis in Education, Society and Politics of Flacso Uruguay (2018) on Institutional strategies to promote student retention. Although admission to educational fields has improved in Latin American countries, nonconformity regarding student graduation remains. Uruguay is no stranger to that situation. It is not unknown that multiple factors, extracurricular and intra-school, influence it. The focus is centered on the teaching group that identifies itself through its speeches as committed and cooperatively working, but as progress is made and climates of confidence are created, the attitudes of involvement and responsibility of teachers begins to blur. Questions about teacher absenteeism come along, also about the apathy with which lessons are given and even difficulties arise in the student-teacher relationship that condition inclusion in the classroom and end up being identified as obstacles to student retention.

Keywords: secondary, Basic Cycle, teachers, student retention

1. Introducción

1.1. Las dos caras del derecho a la educación: acceso y continuidad

A inicios del siglo XXI, se fortalece en los países latinoamericanos la educación como derecho y se establece la obligatoriedad hasta finalizar el nivel secundario, lo cual vino acompañado de dificultades para retener en las aulas al estudiantado, sobre todo en los últimos niveles. De acuerdo a los datos del informe de la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (2015), en 2013 el 92% de la población entre 15 a 19 años había finalizado la educación primaria, pero solamente el 58% había terminado la educación secundaria.

¹ Susana Bentancor Castro.slbentancor@gmail.com Profesora de Matemática (IPA), Maestra en Educación Primaria (IINN), Posgrado en Educación énfasis curriculum y evaluación (UCU), Postítulo de Especialización Superior en Dirección de Instituciones Educativas (USAL), Diploma de Gestión en Instituciones Educativas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - CFE), Maestría en Educación (UCU) Maestría en Educación, Política y Sociedad (FLACSO).

Uruguay no ha quedado ajeno a esta circunstancia. De acuerdo con la Ley General de Educación n° 18.437 del año 2008, la educación constituye un derecho humano fundamental (artículo 1) y la obligatoriedad se extiende desde los cuatro años hasta el último año de educación media superior (artículo 7), resultando 14 años de escolarización obligatoria. Esto lleva a la consideración de dos aspectos fundamentales: cómo se da el acceso (matriculación) y cómo se da el pasaje entre niveles (continuidad).

Uruguay se destaca por sus logros en el acceso, pero registra una elevada tasa de abandono estudiantil que lo coloca en el grupo de países de América Latina con menor porcentaje de población con secundaria completa, junto a Guatemala y Nicaragua.

En el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017) se analiza la situación del nivel inicial, primaria y media básica pública en Uruguay. Los datos recogidos en el informe muestran que el acceso a educación inicial, primaria y media básica se encuentra dentro de los parámetros esperados. Se puede afirmar que para el ciclo primario (6 a 11 años) la cobertura es prácticamente universal, situación que se registra también en 5 años y las inmediatamente posteriores (12 años con un 98%, 13 años con un 97%, teniendo una baja a los 14 años a un 92%).

Es muy diferente lo que sucede para el sector adolescente de edades entre 15 y 17 años donde el acceso es para 15 años de 86%, para 16 años de 78%, para 17 años de 72% (INEEd, 2017).

Al considerar el egreso, ya sea en edad oportuna o con rezago, se observa que primaria presenta un egreso casi universal; en ciclo básico el egreso desciende al 70%, en tanto que, en la educación media superior, solamente un 40% logra terminar seis años después de la edad teórica. Esto último muestra la relevancia del problema, considerando que, a los 24 años de edad, un 60% no ha terminado el período de escolarización obligatorio (INEEd, 2017).

Aristimuño (2009) interpela esta situación, al plantear “¿qué ha venido sucediendo en los centros educativos, en las familias, en el mundo del trabajo, en las creencias de los jóvenes, para que esto suceda?” (p.182). En su cuestionamiento deja entrever su posición al considerarlo un evento atravesado por varios factores, donde la responsabilidad trasciende las propias instituciones educativas.

1.2. Identidad y cultura del adolescente, la asignatura pendiente de las instituciones

Existen investigaciones que señalan que los alumnos

provenientes de contextos socioeconómicos bajos, y los que poseen también problemas familiares, reflejan un pobre desempeño escolar con escaso involucramiento parental, generando una situación propicia para el abandono institucional (Castro y Rivas, 2006; Espinoza *et al.*, 2012).

Para López (2013), la insuficiencia de los recursos económicos explica la mitad del problema. Basándose en el informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de 2008, que muestra que casi la mitad de la población adolescente no escolarizada está por encima de la línea de pobreza, toma como principal hipótesis que ese sector abandona el sistema educativo debido a la violencia que las instituciones escolares ejercen sobre ellos, ante un profesorado atado a viejas prácticas poco acorde con las demandas sociales y culturales del momento.

López (2013) considera que al no ser atendidos los cambios que se han dado en el alumnado, en lo que corresponde a la diversidad identitaria y cultural, las instituciones educativas generan mecanismos de expulsión al utilizar prácticas propias de épocas anteriores, poco acordes a los tiempos actuales, que terminan siendo discriminatorias para una importante parte del estudiantado.

Gentili (2010) considera que la universalización lograda en el ingreso al nivel secundario, que favoreció una igualdad de oportunidades en el acceso, ha provocado una “impertinente invasión” en los ámbitos educativos de sectores económicamente desfavorecidos, que se han encontrado con una estructura institucional marcada por las desigualdades y la fragmentación que solo ha agudizado y reproducido injusticias e inequidades sociales.

Este marco interpretativo de la deserción no es reciente, puesto que ya fue presentado en el Informe de Comisión Económica de América Latina y el Caribe (2001-2002) en el cual se consideran como causas del fracaso escolar tanto el contexto familiar, como la resistencia a los códigos socializadores que la escuela impone. Al negar la escuela y sus agentes el capital cultural que trae la niñez y la adolescencia, estos últimos viven las obligaciones e instrucciones en forma pasiva, con aburrimiento. Esto se agrava en las clases más bajas económicamente cuya cultura se diferencia de la cultura predominante, dándose una violencia simbólica que los excluye. Es en este sentido que para Maddonni (2014) adquiere importancia el vínculo que se genera entre el alumnado y el profesorado, como factor primordial para lograr la efectividad de la práctica escolar. La brevedad de los vínculos genera escasas oportunidades para cambiar construcciones subjetivas que los

alejan de las aulas, debilitando las oportunidades de aprendizaje. Para esta autora, el colectivo docente le otorga al alumnado adolescente autoridad para aprender cuando se animan a conocer sus necesidades y expectativas.

2. Aspectos metodológicos de la investigación realizada

La investigación realizada tuvo como propósito identificar las acciones institucionales que se llevaron a cabo en dos liceos de ciclo básico diurno de la región centro de Uruguay durante el año 2017 para propiciar la retención estudiantil, describirlas y categorizarlas de acuerdo a los aspectos que intentaron abordar, para que de ese modo fuera posible analizar los efectos logrados con las mismas. También se analizó si las estrategias que se llevaban a cabo estaban de acuerdo con los factores que las distintas personas participantes identificaron como causas del alejamiento estudiantil.

En el transcurso del estudio, llamó poderosamente la atención los supuestos y construcciones subjetivas que los docentes tenían sobre ellos mismos y demás integrantes del profesorado que llevaron a identificar acciones y actitudes por parte de ellos poco propicias para la retención estudiantil. Se considera oportuno desarrollar aparte este punto, con el cuidado extremo de que no se generen ideas erróneas que lleven a entender que el profesorado es la causa decisiva del abandono estudiantil, porque se estaría desvirtuando los resultados de la investigación.

Desde lo metodológico, se optó por un abordaje cualitativo, a través de un estudio empírico de carácter exploratorio y descriptivo. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas en profundidad, completándose con el análisis de documentos institucionales vinculados al tema en cuestión. Se trabajó con entrevistas semiestructuradas, lo que llevó a elaborar una pauta de preguntas que permitiera orientar el discurso hacia el tema central y aspectos vinculados, aunque a la hora de hacer las entrevistas existió libertad y flexibilidad tanto en la presentación como en la formulación de las preguntas. Se realizaron dieciocho entrevistas, donde se prestó especial atención a la saturación teórica que mostrara suficiencia de los datos obtenidos. En el análisis de los discursos, las personas entrevistadas son identificadas como (E1), (E2) y así sucesivamente con el fin de salvaguardar la identidad de las mismas.

La información recogida en las entrevistas se contrastó con los datos obtenidos a través del análisis documental para lo cual se requirió de registros en los que se tratara el tema en cuestión tales como anotaciones de adscriptos, equipos multidisciplinarios y, en lo posible,

actas de coordinaciones.

Se consideró una muestra intencional, construida con fines teóricos, por lo que no pretendió ser representativa. La población objeto de estudio estuvo constituida por el colectivo docente con cargos de docencia directa y/o indirecta, e integrantes de equipos multidisciplinarios que en el desempeño de su función en el año 2017 estaban en relación con grupos de ciclo básico, de los turnos diurnos, en los liceos seleccionados. Se eligió el nivel educativo del secundario inferior, denominado Ciclo Básico (primeros a terceros años), fundamentado en la revisión de investigaciones sobre el tema, donde se desprende que existe una deserción temprana, en la franja etaria de 11 a 14 años.

Con respecto a los criterios de elección de los centros educativos, se seleccionaron tanto centros públicos como privados. Los centros privados debido a que, en su oferta educativa, se incluye acompañamiento desde el equipo técnico para el sector del alumnado que manifiesta dificultades, clases de apoyo pedagógico, control y seguimiento de las causales de las inasistencias por parte de la adscripción, instancias de participación de las familias en actividades colegiales, que llevan a un abordaje diferente de los posibles casos de deserción. De los centros públicos, se consideraron turnos diurnos, excluyendo turnos nocturnos, por entender que el alumnado asistente a los mismos difiere de los restantes en lo que respecta a edad, intereses, inserción en el mercado laboral y rol familiar.

Por último, cabe señalar, que, teniendo en cuenta que la selección de la región no fue aleatoria, sino intencional, los resultados obtenidos en la investigación de esos centros no son generalizables a otros.

3. La mirada introspectiva del colectivo docente

En un principio, se visibiliza en los discursos de los participantes un sentido de pertenencia institucional que impresiona, con una enfática defensa del centro educativo. En esa misma línea, aparecen elogios hacia el colectivo docente, enmarcado en el compromiso y trabajo conjunto. A medida que se avanza y se crean ámbitos de confianza en las entrevistas, esa mirada de involucramiento y responsabilidad docente comienza a desdibujarse. Aparecen cuestionamientos sobre el autismo docente, la apatía con que se dan las clases e, incluso, plantean dificultades en el relacionamiento alumno-profesor que condicionan la inclusión en el aula.

3.1. El cambio en el estudiantado, ¿un problema o una oportunidad?

Desde el cuerpo docente se reconoce que la población

estudiantil ha ido cambiando y que se presentan dificultades para enfrentar problemas de violencia, problemas de familia, problemas psiquiátricos (E2). Esta afirmación es respaldada por Fullan y Hargreaves (2012) que sostienen que la enseñanza ya no es lo que era antes en el sentido que han aumentado las expectativas y han quedado menos definidas las obligaciones. Estos autores agregan, además, que las reglamentaciones en relación a la educación diferenciada y el ingreso al aula de esos alumnos ha generado un problema particular. Si lo que se busca es la igualdad de oportunidades de aprendizaje, la diversidad cultural no debería ser considerada un problema, “sino una cualidad valorada que es preciso preservar, respetar e incluso fortalecer” (Tenti, 2015, p. 84).

Se considera que hay falta capacitación para lograr la contención (E2). Esta afirmación no es cuestionada por (E16), quien considera que el colectivo docente ha sido formado para formar a otros y ello significa entender al otro desde lo que trae: “No entiendo cuando el otro dice yo no fui preparado para esto, me pregunto para qué fue preparado en realidad” (E16). Es evidente que se sigue atado a estereotipos, “si el alumnado no es de tal forma ya no puede estar en el liceo” (E2). Surgen interrogantes: “¿Y es para estar dónde? ¿Cuál sería el lugar de esa persona? Hay como un esfuerzo por encontrarle el lugar pero que no sea aquí” (E16).

La mirada que se tiene del estudiantado es fundamental, puede ser un problema si no encaja con estereotipos dominantes o bien puede ser una oportunidad para cambiar prácticas, enterrar metodologías fuera de época y adecuarse a las nuevas formas de aprender de la adolescencia. La teoría no debería separarse de la práctica, como dice Tenti (2015) “el alumno abstracto y conceptual del discurso pedagógico demasiadas veces se aleja de los niños de carne y huesos, que conviven diariamente con los maestros y tienen derecho a ser tenidos en cuenta en sus múltiples características particulares” (p. 245).

3.2. Intención de enseñar en tensión con la motivación por aprender

Se señala la intencionalidad docente de enseñar, “ayudar”. La motivación por aprender no siempre está presente en el otro y si bien hay un intento docente de conquistarlo a través del diálogo, no siempre se logra. Da la impresión que ahí se agota la acción docente, hay una actitud de resignación ante esa apatía, “yo ayudo a quien se deja ayudar” (E10). “¿Qué sucede entonces? Se terminan alejando de las aulas porque “no podés generar el cambio que querés” (E10). Impresiona una enseñanza centrada en el conocimiento ¿o en la personalidad docente? pero no en el alumnado que es lo

esperable de acuerdo a las nuevas concepciones pedagógicas.

Si aceptamos que la motivación en el estudiantado debe ser intrínseca, ello debe estar acompañado de acciones docentes que le den sentido al hecho de aprender y lo coloquen como necesario en su trayectoria estudiantil. Se percibe que en la identificación de alumnos con trayectorias educativas en riesgo las acciones institucionales principalmente dirigen su mirada al contexto familiar dejando al colectivo docente ajeno. No hay exigencias claras, con seguimiento de autoridades, de cómo se motiva y acompaña a esos alumnos en lo pedagógico.

Las personas entrevistadas no identificaron en un primer momento acciones institucionales que promovieran ese acompañamiento pedagógico de la población estudiantil con trayectorias educativas en riesgo. Mas bien, en un primer intento de dar respuesta a esto, lo que hicieron fue sugerir lo que se podría hacer. Esto no es un detalle menor, se percibió que las personas participantes se colocaban por fuera de la cuestión cuando está enmarcada en lo que es su propio rol. Hay como una reacción tardía, y en un análisis más profundo de los discursos se reconocen como responsables (en parte) de la situación. “En gran parte los culpables somos nosotros hay que decirlo. A veces también puede ser la carga con la cual ellos vengán de la casa, cada niño es una biografía” (E14).

Pero si bien parcialmente se responsabilizan, no se desprende intencionalidad de nuevas acciones para revertir lo que sucede. “Los docentes esperan que la solución venga de otro lado, no toman conciencia que ellos son parte de esa solución” (E18).

3.3. Ausentismo docente

Aparece con mucha fuerza la problemática del ausentismo docente y cómo ello incide en la disposición estudiantil para el aprendizaje, “al estar con varias horas sin profesor en el turno cuando logran tener clase ya están en un estado de letargo, sin ganas” (E5).

Se considera que se educa con el ejemplo, por lo que esta situación de ausentismo docente preocupa porque quita de significado a exigencias que se plantean a nivel del alumnado, que tienen que ver con el respeto a normas instituidas. “Si el profesor no viene nunca, si en un mes tiene que dar doce clases y da tres, hay entonces como un doble discurso porque después el juicio dado al alumno es ‘cuide asistencia’ ” (E9).

En estas situaciones, ¿no debería la dirección realizar las observaciones correspondientes? (E5) pone un poco de luz a esta situación cuestionando el propio sis-

tema al considerar que el director tiene las manos atadas en el sentido que considera que hay disposiciones que amparan al docente e incluso éste puede acusarlo de persecución.

3.4. Reintegro estudiantil, ¿para qué?

(E18) considera que el problema está en que el colectivo docente todavía no es consciente de que el sistema permite que aquel sector del alumnado que se ha alejado de las aulas pueda regresar en cualquier momento del año (CODIGEN, 2014, Circular n° 31) y a partir de ahí, el colectivo docente de los grupos que retornan, es responsable de realizar las adecuaciones que se encuentren a su alcance.

La implementación de las adecuaciones pedagógicas implica romper con las prácticas tradicionales homogéneas para pasar a considerar la diversidad del alumnado que les permita la reinserción al sistema educativo. “Pero ese trabajo no está, el docente sigue con la mentalidad de que el alumno se desvinculó y bueno ya está. Ya lo dejé de lado, sigo con el resto, con los que continúan” (E18).

Esta actitud docente, de continuar dando su clase sin preocuparse si va acompañada de la comprensión conceptual o suponer particularidades como ineptitud, desinterés, impertinencia en cierto sector del alumnado, es criticada por (E18) considerando que consciente o inconscientemente se descuidan las oportunidades brindadas para que accedan al conocimiento.

Aparece en las declaraciones de las personas entrevistadas que, si bien se logra que parte del alumnado que se ha alejado de las aulas vuelva a la institución, terminan enfrentándose con una situación escolar que no lo ayuda a superar las carencias y dificultades educativas que se le presentan. Vuelve, pero ¿qué hace el colectivo docente ante ese hecho? “No hay un plan que los contenga y proteja, que ampare esa situación que perdieron un mes de clase y es evidente que van a tener un bache en todas las materias porque no hay continuidad” (E9). “Yo creo que se aísla más porque, ya sabe de antemano que no puede superar esas dificultades” (E9).

Reconocen que la implementación de clases de apoyo es viable pues disponen de horas de tutorías y de coordinación que pueden utilizarse con ese fin. Pero señalan que no son aprovechadas. “Por más que le decimos que se le propone tutorías para ayudarlo, que es otra herramienta que tenemos, no vienen” (E2). “A veces en las horas de coordinación se dan clases de apoyo si ellos quieren venir. No vienen, no aprovechan. Los padres dicen que es muy tarde” (E3). Esa ausencia no

parece resultar preocupante.

Esta apatía docente se convierte en un mecanismo que poco invita a la permanencia en las aulas de los alumnos con trayectorias en riesgo. Vienen unos días y se terminan yendo nuevamente. “Más de un profesor lamentablemente dice, estoy cansado de estos que no me hacen aquello, que son impertinentes, que son esto. Mirá, ya dejó de venir, ojalá no venga más” (E6). “Hay gente que es como una planta que no molesta para nada, pero otros distorsionan el ambiente y a veces no se logra tener el ambiente de clase que se quiere, entonces los profesores dicen esas cosas como: ¿a qué viene? A molestar por ejemplo” (E10).

Que vuelvan al centro educativo y luego que la realidad escolar los conduzca nuevamente al alejamiento de las aulas refleja una institución segmentada en las acciones, sin responder a objetivos comunes que se buscan lograr desde un trabajo colaborativo. El primer paso está logrado por algunas figuras institucionales, lo que sigue es que el colectivo docente logre reencantar a ese alumnado en el aula. Pero ello está lejos de lograrse. “He escuchado, es doloroso y feo a esta altura de la vida, de docentes que los dejan en evidencia, que los insultan. El profesor parece querer incomodarlos” (E9).

3.5. No todo está perdido

Lo planteado anteriormente no sucede desde la generalidad. Hay docentes comprometidos, que frente a situaciones de rezago o de reintegro, trabajan incluso de forma extra con el alumnado para nivelarlos (E18). Pero en esa soledad en que se encuentran, la opción considerada más viable es afectar el rendimiento académico, instalando una forma de evaluar más permisiva, donde se bajan las exigencias (E6) o se brindan “ayudas empáticas” que disfrazan lo anterior (E3). “Caso contrario nos arriesgamos a estimular el abandono de la carrera escolar, por lo que es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa” (Tenti, 2015, p. 145).

3.6. En la protectora oscuridad del aula

En los discursos se deja entrever la soledad en la que trabaja el profesorado, las presiones que siente ante nuevas propuestas y la ausencia de acuerdos para desarrollar acciones satisfactorias para atender el desafío de enseñar. Esto está en sintonía con una paradoja planteada por Fullan y Hargreaves (2012) quienes sostienen que las soluciones que se les brindan a los docentes en vez de solucionar el problema lo agrava, porque les provoca una sobrecarga que los paraliza a tal punto que “el exceso de expectativas y de solu-

ciones fragmentadas llega a ser el problema número uno” (p. 22).

El aislamiento que se plantea se vincula con rutinas de trabajo en las cuales se ven en sus clases enseñando solos, lo que marca una clara diferencia con los discursos iniciales que hablaban de trabajo cooperativo. No se identifican como negados a ese tipo de trabajo, sino que sienten que no existe la motivación para ello. Esto trae consigo otra problemática y es lo que tiene que ver con las líneas de visibilidad que se establecen sobre lo que acontece entre las cuatro paredes del salón de clase.

Fullan y Hargreaves (2012) señalan dos consecuencias que deben conducir a la reflexión “todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas todas las cosas malas que hacen y se dejan pasar sin corregir” (p. 30). Estos autores plantean esa doble consecuencia desde dos miradas, por un lado, como una pérdida o desaprovechamiento de los talentos y, por otro, la mala práctica o la incompetencia.

En la construcción de sus relatos, las personas entrevistadas admiten la existencia de otras figuras institucionales que tienen el rol de acompañar y orientar al profesorado en sus prácticas, pero sienten que no se comprende la situación áulica en que se encuentran.

Aparece el reclamo a las inspecciones que deberían comprender mejor el problema y no traer discursos vacíos en contenidos, ajenos a la realidad que se vive en las clases. La preocupación al hablar de la inspección no está en la calificación que les ponen, sino en las orientaciones que les brindan. Esto tiene que ver con la cultura del individualismo instalada en las instituciones con un docente que recibe esporádicamente la visita de autoridades con poco conocimiento de la vivencia local del profesorado.

De todas maneras, no queda claro si el profesorado discute esta temática a nivel institucional, aunque diversos elementos sugieren que solo queda en el plano docente en un intercambio de opiniones que poco construyen al respecto. Para generar el cambio sólido y duradero se hace necesario “derribar los mundos del aislamiento” en las instituciones (Fullan y Hargreaves, 2012, p.75).

Aparece también cuestionada la figura del director que no es visto como líder pedagógico que mantenga un estrecho vínculo con el docente en lo que se relaciona a los aprendizajes de los alumnos y metodologías de enseñanza. Es más, los consultados consideran que se ha delegado esa función a cargos intermedios que no están logrando el cometido. Es evidente que hay instalada una alta expectativa de lo que se espera de los

directores.

4. Conclusiones

Si bien se ha fortalecido en Uruguay la educación como derecho y obligación establecida por ley, este fenómeno ha llevado a una masificación en el acceso que ha venido acompañado de dificultades para dar continuidad educativa, especialmente en el nivel de secundaria. Este evento se presenta atravesado por varios factores tanto intraescolar como extraescolares, por lo que la situación trasciende a las propias instituciones.

La universalización en el acceso a la educación ha provocado un cambio en la población que debe ser comprendida en lo que corresponde a la diversidad identitaria y cultural. La dificultad no es que el sector económicamente desfavorecido haya podido acceder al ámbito educativo. Por el contrario, ello se ve como favorecedor del desarrollo social y económico de un país con posibilidades de avances en lo cultural y en particular en la promoción de derechos de minorías. Lo que cobra fuerza es que las instituciones no han atendido a ese cambio en el alumnado. Se identifica en el aula un profesorado atado a prácticas de épocas anteriores y con códigos socializadores que han caducado para la adolescencia actual, lo que lleva a que el alumnado viva su proceso educativo de forma pasiva y con mínima participación institucional.

No se desconoce que para las clases socioeconómicas desfavorecidas la inserción educativa es doblemente difícil ya que, por un lado, deben luchar con sus propias carencias materiales y muchas veces con un contexto familiar poco favorable y, por otro, deben enfrentarse a una estructura institucional marcada por las desigualdades y la fragmentación que terminan agudizando y reproduciendo injusticias e inequidades existentes en la sociedad.

Se plantea la importancia de un buen vínculo profesorado - alumnado que pueda llevar a la comprensión y acompañamiento, volviendo efectivas las prácticas docentes y que permita erradicar conclusiones subjetivas que terminan siendo desfavorables para la retención estudiantil.

Desde el colectivo docente se admite que la población estudiantil ha ido cambiando, pero se cuestiona con qué lente se mira ese hecho. Mayoritariamente es visto como un problema para el cual no han sido capacitados, deslizando la concepción de que una parte del alumnado no encaja con los estereotipos dominantes.

Aparece la intención docente de enseñar, pero se debilita cuando se enfrenta con el reto de un aula diversa que lo interpela en su hacer didáctico. Si bien lo inter-

pela, no lo moviliza al cambio. Se percibe que en la identificación de alumnos con trayectorias educativas en riesgo, las acciones institucionales dirigen su mirada al contexto familiar dejando al colectivo docente ajeno.

Las personas entrevistadas no identificaron, en un primer momento, acciones institucionales que promovieran ese acompañamiento pedagógico de la población estudiantil y, cuando lograron focalizarse en la pregunta, respondieron lo que se podría hacer para salir de viejos formatos, sin una intención manifiesta de querer hacerlo.

Esta apatía docente termina aislando al alumno con trayectorias en riesgo en el aula; su desinterés en las actividades se enraza con la incomprensión y vacío conceptual quedando en soledad para su superación. No se detecta la existencia de acciones pedagógicas diferenciadas para ellos y las instancias de acompañamiento que pueden darse en los ámbitos de la coordinación docente o tutoría no son aprovechadas por el alumnado sin lograr definir si realmente ello preocupa al profesorado.

Lo planteado no admite la generalidad. Hay docentes que, frente a situaciones de rezago o de reintegro, trabajan extra con el alumnado para nivelarlos o buscan formas de evitar que la valoración de su rendimiento académico se vea afectada por lo que instalan una forma de evaluar más permisiva, donde se bajan las exigencias o recurren a “ayudas empáticas” que disfracen lo anterior. Aunque se reconoce que son pocos.

Se señala la defensa que hace de sí mismo el profesorado considerando la soledad en que se encuentra y la poca comprensión de la situación álica que en su día a día debe enfrentar.

Finalmente, debe entenderse que la problemática que se ha tratado ha sido tomada desde el discurso del profesorado, dejando abierta la puerta para una nueva investigación que indague sobre las percepciones que el alumnado tiene en esta cuestión, cómo se ven ellos y también cómo ven al colectivo docente, sus acciones y actitudes en lo que respecta a favorecer u obstaculizar la permanencia del alumnado en el aula.

Referencias bibliográficas

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7 (4), pp. 180 - 197.

Castro, B.; Rivas, G.(2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, pp. 35 - 72. Concepción

Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201103>.

CODICEN (2014). Circular n° 31. *Protocolo de Seguimiento y Actuación para garantizar el Derecho a la Educación*. Montevideo Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2002). *Panorama Social de América Latina, 2001 - 2002*. Santiago: Naciones Unidas.

Comisión Económica de América Latina y el Caribe (2016). *Panorama Social de América Latina, 2015*. Santiago: Naciones Unidas.

Espinoza, O.; Castillo, D.; González, L.; Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XVIII (1), pp. 136 - 150. Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2012) *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gentili, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. Artículo para el Debate 7 de SITEAL: *Universalizar el acceso y contemplar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. SITEAL, IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/55/educación-secundaria-entre-universalización-y-terminabilidad>.

Instituto Nacional de Evaluación Estadística (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>.

López, N. (2013). La educación primaria y secundaria en América latina: Balance y desafíos. *LASA Forum*. Vol. XLIV (2). Recuperado de: <https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue2/Debates2.pdf>.

Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación y Cultura (2008). *Proyecto de Ley General de la Educación* n° 18.437. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

Tenti, E. (2015). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.