

¿CÓMO RETENER A LOS JÓVENES Y ADULTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO? ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DESPLEGADAS EN TRES LICEOS NOCTURNOS DEL URUGUAY

How to keep young and adults people in the public educational system? Analysis of the strategies developed in three night- shift schools in Uruguay

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1424>

CLAUDIA CABRERA BORGES*¹

*Universidad ORT. Uruguay. Correspondencia:
claudiaanahi@gmail.com

Recibido: 02/12/16

Revisado: 14/02/17

Aceptado: 31/03/17

Resumen: El artículo presenta algunos resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de Enseñanza Media*. Se enfatiza en cómo las instituciones estudiadas despliegan estrategias que apuntan a promover la permanencia de los jóvenes y adultos en la educación formal. El enfoque metodológico corresponde a un estudio de caso referido al turno nocturno de tres liceos del Uruguay. Los resultados evidencian los desafíos que enfrentan quienes se encuentran a cargo de la educación de jóvenes y adultos, y las acciones que realizan, tanto fuera del aula como en sus clases, para evitar que los estudiantes dejen de asistir.

Palabras clave: adultos, educación formal, educación nocturna, deserción, estrategias didácticas.

Abstract: *This article presents some of the results of the research conducted within the framework of the doctoral thesis: "The Teaching of Biology in the Night Shift during the First Four Years of Secondary Education." Emphasis is placed on how the institutions studied deploy strategies for promoting the permanence of young people and adults in formal education. The methodological approach corresponds to a case study based on the night shift of three high schools in Uruguay. The results show the challenges faced by those who are in charge of the education of youth and adults, and the actions they take both inside and outside the classroom in order to prevent the students from dropping out.*

Keywords: *adults, formal education, night school, drop out, teaching strategies.*

¹ Doctora en Educación (Universidad ORT); magíster en Educación (Universidad ORT); licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de la República); profesora de Biología (IFD-IPA). Docente de Didáctica en el CeRP del Centro-CFE. Profesora y tutora de maestría en la Universidad ORT. Cuenta con varias investigaciones, publicaciones y ponencias referidas al ámbito educativo, fundamentalmente vinculadas al análisis de prácticas de enseñanza de la Biología, con énfasis en el aprendizaje por investigación y el aprovechamiento de las tecnologías digitales en el aula.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación a la que refiere el presente trabajo se enfoca en las estrategias didácticas que despliegan los docentes de la asignatura Biología en la formación de los jóvenes extraedad y adultos que asisten a los cursos de los primeros cuatro años de Educación Media (EM). El estudio corresponde a la zona Centro Sur del Uruguay, en liceos con Ciclo Básico y cuarto año en el turno nocturno.

La selección de la población se fundamenta en la particular posición que tiene el país respecto a la cantidad de jóvenes que no finaliza la educación media (40 % según Filardo y Mancebo, 2013, p. 59), a pesar de que a partir de la Ley n.º 18.437 del año 2008 se extiende la obligatoriedad de la enseñanza de 9 a 14 años². Los cambios que se han dado en la educación en los últimos años en el Uruguay no logran revertir los problemas de desafiliación, a los que se suman los magros resultados académicos en EM y, en particular, en el aprendizaje en Ciencias Naturales.

De acuerdo con lo que plantean autores como Messina (citado en Blazich y Ojeda, 2013, p. 45), la educación de adultos desde sus inicios se ha constituido en un espacio cuyas fronteras se encuentran en constante redefinición; un lugar contradictorio, tensionado. El estudio realizado constata tales aspectos e identifica prácticas que ponen de manifiesto el interés por brindar oportunidades a grupos que han sido vulnerados en sus derechos.

Los jóvenes y adultos configuran una población con particularidades en lo que a educación refiere (Fernández et al., 2010; Filardo, Chouhy y Noboa, 2009; Rivero, Cabrera y Mañán, 2012). Interesa saber cómo se relacionan las estrategias didácticas diseñadas y puestas en práctica por los docentes, con las características propias de la población de estudio, con sus biografías, con sus recorridos extraescolares y con los “éxitos y fracasos” vividos en la escolarización.

Como punto de partida, es necesario realizar precisiones conceptuales que esbozan algunos pilares del entramado teórico que sustenta el estudio.

En primer lugar, corresponde mencionar que la salida de los jóvenes del sistema educativo formal (SEF) puede denominarse de diferentes maneras: ‘desvinculación’, ‘abandono’, ‘salida’, ‘exclusión’, ‘desafiliación’, ‘deserción’. Fernández et al. (2010, p.15, destacado de la autora) define deserción como “la *no concurrencia actual* a la escuela (un estado) que se infiere resultante de la *no inscripción o matriculación este año*; un evento voluntario generado por una decisión tomada sea por la familia, sea por el mismo joven”. El concepto de ‘deserción’ atribuye toda la responsabilidad al sujeto y a su entorno cercano, con lo que se exime a la sociedad en su conjunto de generar las condiciones que tienen por consecuencia la toma de tales decisiones. Es por ello que, en el presente trabajo, se opta por la utilización de los términos ‘desvinculación’ o

² Ley n.º 18.437 (2008): “Artículo 7º: (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”.

‘desafiliación’, que se conciben como el alejamiento del SEF, en el entendido de que puede deberse a causas muy diversas.

La no asistencia a instituciones educativas puede diferir en cuanto al tiempo de alejamiento, que puede ser provisorio o permanente. Entre ambos puede existir una enorme gama de posibilidades. Resulta interesante saber además que, de acuerdo con lo que se expresa en el estudio realizado por De Melo, Failache y Machado (2015), muchos de los adolescentes que se encuentran desvinculados del sistema educativo uruguayo aluden a las dificultades de aprendizaje como motivo de abandono, lo que se encuentra en estrecha relación con las biografías escolares poco exitosas de esos estudiantes. Por otra parte, la gran mayoría de los que asisten al turno nocturno, en algún momento, se desvincularon del SEF y luego decidieron regresar, pero es preciso considerar que el tiempo de alejamiento también puede afectar los aprendizajes.

En estrecha relación con lo mencionado se identifica el concepto de ‘ausentismo’ que, de acuerdo con lo expresado por Fernández et al. (2010, p.16):

Refiere a un *atributo* [cursivas añadidas] de un estudiante que caracteriza su comportamiento regular de estudiante durante un año lectivo o ciclo escolar. Surge de la contabilidad de eventos simples (las inasistencias) y requiere de la determinación de un umbral (el “límite de faltas”, por ejemplo 15).

El ausentismo constituye la antesala de la desvinculación. Es por ello que es de interés conocer, desde lo empírico, las características que tiene en ese turno en particular y analizar cuáles son los resultados didáctico-pedagógicos de estos eventos.

Las consecuencias para quienes no finalizan los ciclos obligatorios impactan en la reducción de oportunidades de participación social, económica y cultural en otros ámbitos sociales; a esto se suma el aumento de la probabilidad de ser excluidos del mercado de trabajo, lo que afecta, además, los ingresos a los que pueden aspirar (Fernández et al., 2010). El extremo de este proceso conlleva a lo que Fernández denomina “transición desintegradora”, en la que los jóvenes pierden las protecciones sociales que trae aparejadas el ser parte del sistema educativo; de este modo, son vulnerabilizados en tanto se los excluye de los circuitos institucionales.

Es preciso entender que se trata de un hecho complejo en el que influyen múltiples factores (sociales, políticos, económicos y culturales, entre otros) y que al sistema educativo no le corresponde toda la responsabilidad, pero sí una buena parte de ella. Por lo expuesto, interesa conocer las acciones institucionales y, en particular, las áulicas que apuntan a revertir el alejamiento de los jóvenes del SEF.

Otro eje articulador del estudio es el concepto de estrategia. Las estrategias involucran el diseño e implementación de prácticas concretas, que persiguen finalidades específicas y evidencian las concepciones de enseñanza y de aprendizaje desde las que se posiciona el docente. “Diseñar estrategias involucra una organización secuenciada de la acción” (De la Torre, 2002, p. 110), lo que supone un proceso de pensamiento que

orienta al docente en la toma de decisiones que se plasman, luego, en la planificación de su labor.

Diversos autores (Sánchez, 2013; De la Torre, 2002; Carretero y Castorina, 2012) hacen referencia a la responsabilidad que implica el diseño de estrategias, y destacan el compromiso que deben asumir las personas que las diseñan y despliegan para que ello implique una transformación de la situación de partida. El compromiso no solo debe involucrar al docente y a la institución, sino que debería corresponsabilizar al estudiante en el proceso de aprender.

En un contexto en el que los estudiantes evidencian serias dificultades para permanecer y egresar del sistema educativo y lograr aprendizajes de calidad, es de especial interés la perspectiva que identifica a las estrategias como alternativa para transformar la realidad, porque son concebidas como “el eje de la mejora, transformación y cambio del problema, dificultad o situación de riesgo de la persona o grupo de personas a las que se dirige” (Sánchez, 2013, p. 20). Los mismos autores agregan, además, que “las estrategias didácticas se convierten en herramientas claves para la transformación de una situación de desventaja socioeducativa como elemento facilitador que incide en la problemática en la que se aplica” (p.19). Como clave para la transformación se enfatiza, además, en identificar los factores de riesgo y la relevancia de conocer “las características desfavorecidas de los individuos o grupos con los que se va a intervenir” (p.19).

Autoras como Aguerro y Vaillant (2015) cuestionan la homogenización como norma en los sistemas educativos latinoamericanos y proponen que se debe atender la heterogeneidad para, de esta forma, brindar propuestas de enseñanza lo suficientemente diversas y abarcar la multiplicidad de necesidades que subyacen a tal heterogeneidad. La heterogeneidad siempre ha existido, y en la población de adultos se agudiza (Bastán y Elguero, 2005). Lo que debe cambiar es el reconocimiento de las diferencias, para adecuar la metodología y las condiciones de trabajo de manera tal que permitan atender a estudiantes que, siendo tan diferentes, comparten una misma aula (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

El presente artículo tiene por cometido centrarse en un aspecto particular de la investigación, que refiere a las estrategias que apuntan a evitar el alejamiento de la educación formal de los estudiantes que asisten al turno nocturno.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El enfoque metodológico se basa en un abordaje mixto en el que se busca superar filiaciones únicas y arbitrarias (Erazo, 2011). Para ello, el diseño metodológico se nutre de aspectos provenientes de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Los aspectos cuantitativos se relacionan fundamentalmente con la caracterización de la población de estudiantes y docentes de Biología de ciclo básico de las instituciones seleccionadas.

Estos datos son relevantes en tanto permiten identificar datos de contexto y de base de los sujetos de la investigación.

Por otra parte, el componente cualitativo resulta clave para comprender cómo los docentes de Biología diseñan y ponen en práctica estrategias. Contribuye, además, a conocer cómo tales estrategias buscan adecuarse a las particularidades de la población de estudiantes que asiste al turno nocturno.

Se elige primer ciclo porque en los primeros tres años de educación formal son muchos los jóvenes que no logran finalizar la Educación Media Básica. El motivo de incluir el nivel de cuarto año refiere a que, si bien de acuerdo con la normativa del Consejo de Educación Secundaria (CES), corresponde a segundo ciclo, los liceos tipificados como de primer ciclo incluyen lo que en teoría es el primer año de bachillerato (cuarto año). Se optó por acotar el problema a lo ocurrido en la zona centro sur, delimitada así por el CES, que incluye tres liceos con ciclo básico en el turno nocturno, ubicados en las ciudades de Florida, Durazno y Flores.

La elección de la asignatura Biología se debe a que es una de las ciencias naturales, y es en ese ámbito en el que se han detectado dificultades en los logros de los adolescentes latinoamericanos y, dentro de estos, los uruguayos, evaluados en pruebas internacionales (Rivas, 2015).

La investigación realizada es un estudio de caso, entendido según Anguera (1985) como el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno. La selección del estudio de caso para abordar el problema planteado tiene que ver con que hay más interés en el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos y su interpretación, que en la comprobación de hipótesis. Se comparte lo planteado por Stake (2005, p. 7) cuando menciona que el estudio de casos es empático e intenta obtener la información que se requiere a través de la observación discreta. Se trata de comprender cómo ven la realidad los diferentes actores, preservando “las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”.

El objeto de estudio son las prácticas de los docentes que se desempeñan en ciclo básico y cuarto año de los liceos nocturnos de la zona centro sur del Uruguay, en relación con su potencialidad para favorecer la comprensión en la asignatura Biología y evitar que los estudiantes se desvinculen del sistema.

El universo de estudio lo constituyen los docentes de Biología, los jóvenes extraedad y adultos que asisten a ciclo básico y cuarto año, enmarcados en un contexto institucional.

En cuanto a los sujetos, es posible decir que los protagonistas son docentes y estudiantes, en tanto se estudian las prácticas que favorecen la comprensión en esa población de educandos. También se involucran otros actores como adscriptos, ayudantes preparadores de laboratorio, directores y subdirectores, dado que aportan a caracterizar la población de estudio al brindar miradas que trascienden el aula e involucran a la institución en su conjunto.

Las técnicas aplicadas fueron: 22 entrevistas en profundidad, realizadas a docentes de Biología y a otros funcionarios de las instituciones estudiadas; 15 observaciones de clase, de seis docentes de Biología de los primeros cuatro años de EM; 6 entrevistas de estimulación del recuerdo, que involucraron a los profesores cuyas clases fueron observadas, y 176 cuestionarios aplicados a estudiantes.

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizaron procedimientos propuestos por el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), dado que lo que se pretende es generar teoría sin perder el anclaje en la empiria. El proceso de análisis consistió en partir de los datos, manipularlos y, a partir de ello, otorgarles un nuevo orden conceptual, en pos de responder las preguntas de investigación. Se partió de algunas categorías preliminares provenientes del marco teórico y de la experiencia de la investigadora como docente de Didáctica de la Biología. Un ejemplo claro fue apelar a conceptos propuestos y vastamente analizados por la didáctica de las ciencias, tales como el trabajo colaborativo. Por otra parte, surgen de la empiria categorías como promover el uso del cuaderno y la asistencia intermitente. Por lo expuesto, es posible afirmar que la construcción de teoría involucró procesos tanto inductivos como deductivos.

Los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios aplicados a los jóvenes y adultos fueron procesados con el programa SPSS con el cometido principal de caracterizar a la población de estudiantes e indagar sobre cómo estos se perciben a sí mismos, a los docentes, a las clases de Biología y al liceo nocturno como institución formadora.

La metodología seleccionada posibilitó que, mientras se llevaba a cabo la recogida de información, por medio de fuentes diversas, se realizaran exámenes cruzados de los datos obtenidos. Esto permitió la triangulación necesaria para contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diferentes. Dicha triangulación, según Erazo (2011), es una de las técnicas de validación más empleadas. A esta se sumó, como técnica de validación, la saturación, entendida como la búsqueda de evidencias suficientes. La identificación de recurrencia, desde diversas fuentes, también fue utilizada para otorgar credibilidad a los resultados.

RESULTADOS

Principales desafíos y dificultades de enseñar en el turno nocturno

Los desafíos son múltiples y se encuentran en estrecha relación con las dificultades que tienen los estudiantes. Los principales desafíos mencionados por los docentes se vinculan con el propósito de motivar a los jóvenes y adultos para que aprendan y, al mismo tiempo, evitar que deserten. Para ello, deben hacer frente a la heterogeneidad y a las múltiples problemáticas sociales que viven los educandos.

Los docentes identifican como un desafío el enfrentar a estudiantes que presentan tantas diferencias entre sí. Las citas que se ofrecen a continuación dan cuenta de cómo los docentes perciben las múltiples diferencias que se evidencian en las aulas:

P. 11³: [...] la variedad de alumnos que tenés de edades, por ejemplo este año yo desde los 17 años hasta los 50 y pico de años.

P. 10: Sobre todo es muy heterogéneo el grupo en particular. Es muy... hay dos o tres que andan muy bien y otros que les cuesta muchísimo, porque sobre todo uno de los principales desafíos fue que ellos habían dejado de estudiar mínimo dos años atrás. Por ejemplo, hay una que repitió varias veces primero, una chiquilina, y otros que habían dejado y este año decidieron reincorporarse, y sobre todo hay una persona que tiene cerca de 40 años [...].

En lo que respecta a las dificultades, los profesores de Biología consultados reconocen dos grandes aspectos: por un lado, la asistencia intermitente, y por otro, las problemáticas sociales que afectan a los jóvenes y adultos que asisten al liceo.

A continuación, se incluyen dos citas que ponen de manifiesto que la asistencia irregular de los estudiantes se constituye en un problema para quienes enseñan:

P. 9: Vienen dos, tres. El otro día, por ejemplo, teníamos escrito y me vinieron los ocho a clase. Pero al otro día tuve cuatro, son como momentos.

P. 5: [...] que vienen generalmente en la segunda hora, que vienen un día sí y un día no.

La asistencia intermitente preocupa por varios motivos. Por un lado, los docentes no tienen claro de antemano si quienes asistirán fueron a clases previas o no, con las dificultades que ello conlleva al momento de planificar sus acciones. A esto se suma que la falta de regularidad en la asistencia dificulta que el estudiante lleve el hilo conductor del curso y, por tanto, dificulta el aprendizaje.

Además, tal problemática suele ser el antecedente inmediato de la desafiliación. La siguiente cita revela con claridad este último aspecto, dado que por lo que menciona la docente, se trata de personas que, en muchos casos, vienen con antecedentes reiterados de abandono del sistema educativo:

P. 1: Aparte te lo dicen "a mí me echaron del liceo tal". Empiezan y dejan, empiezan y dejan, hasta que llega una edad en la que no pueden empezar y van al nocturno. Después [hay] gente que ha hecho tres veces que ha empezado y ha dejado. Hasta ellos se ponen en esa situación de que en cualquier momento dejan. Te lo dicen ahora: "en cualquier

³ Los fragmentos de entrevistas publicadas en este artículo se identifican mediante la abreviatura del rol del entrevistado y un número identificador. P. 11, por ejemplo, corresponde a profesor n.º 11.

momento deje, profe”. [...] se te va media clase tratando de seducirlo para que no deje. No puede ser que deje.

En lo que refiere a las problemáticas sociales, las instituciones no son ajenas a los problemas que afectan a la sociedad uruguaya actual. En las siguientes citas se alude a problemáticas sociales que, de acuerdo con lo que dicen los docentes y no docentes, son frecuentes en los estudiantes que asisten al liceo nocturno:

P. 2: Y de repente vestirse, comer, venir comido, tener un techo, venir de no sé dónde, y cuando se van del liceo no saber a dónde ir, si se van a la casa del padre, de la madrastra, del hermano.

SD. LA⁴: Es toda una problemática, porque cuando los van a inscribir a los alumnos al hospital para que sean tratados con ese equipo multidisciplinario, no se pudieron inscribir porque no tenían el carné de asistencia, y cuando se le pide el carné a la mamá, te cuelga el teléfono.

Las adicciones constituyen otro problema al que los docentes refieren con preocupación:

P. 3: [...] tengo muchos alumnos que consumen, que consumen droga. Y a veces muchas de las salidas de las clases son para eso.

A lo anterior se agrega la realidad que afrontan las mujeres jefas de hogar para quienes, en muchos casos, el cuidado de los hijos resulta un problema para asistir al liceo de forma regular.

Acciones de retención a nivel institucional

El 100 % de los docentes identifican a las instituciones en las que se encuentran como lugares en los que sus actores son conscientes de la problemática de la desvinculación de los estudiantes, y ponen de manifiesto una actitud proactiva para evitar el alejamiento de los jóvenes y adultos. La siguiente cita da cuenta del seguimiento permanente que se realiza desde las instituciones, cuestión que coincide con lo que mencionan los directores, adscriptos y subdirectores de todos los centros estudiados:

P. 6: En la institución están constantemente pendientes de si faltan, llaman a la casa, que no entren tarde, que no se queden afuera. En eso están muy pendientes.

⁴ SD. LA: subdirector Liceo A.

D. LB⁵: El seguimiento lo hacen el subdirector con las profesoras adscriptas, se los llama por teléfono cuando han dejado de asistir y se les pregunta las razones para ver si nosotros como institución podemos de algún modo adecuar alguna estrategia para que no abandonen. En muchos casos no podemos hacer nada porque ya lo tienen decidido o les es imposible asistir.

D. LA: contamos con que los adscriptos los van llamando cuando faltan y el porqué.

También interesan las dificultades que afrontan desde la institución para realizar dicho seguimiento. La más recurrente es no contar con recursos humanos abocados a esa tarea. Uno de los liceos tuvo la experiencia de contar con horas de apoyo que se dedicaron al seguimiento, y sus actores resaltaron su relevancia. No obstante, como no se trataba de un cargo, las horas desaparecieron y el seguimiento volvió a sumarse como una tarea más para adscriptos y coordinadores.

Además del seguimiento, los liceos instrumentan otras acciones como, por ejemplo: recorrer los grupos para dialogar con los estudiantes sobre la importancia de que asistan, comprometer a los padres de los que son menores de edad, buscarles atención médica a los que la necesitan como condición indispensable para poder integrarse a las clases, realizar adelantos de horas para que, si un docente no asiste, los estudiantes no tengan horas libres.

Solicitar el plan que incluye la semestralización es otra de las estrategias empleadas en un liceo, cuestión que les fue concedida. Otra acción concreta es realizar encuestas para saber por qué faltan los estudiantes, ya que los resultados obtenidos resultan útiles para pensar estrategias referidas a cómo enfrentar el problema:

SD. LA: Un profesor decía: “faltan porque están cansados”, otro decía: “faltan por problemas familiares”. Llega un momento que andá a saber por qué faltan, y realmente son sumamente diversas las encuestas.

Las acciones que apuntan a evitar el alejamiento en las diferentes instituciones son diversas, pero en todos los casos se pone de manifiesto la preocupación de los diferentes actores y una actitud proactiva para evitar que los jóvenes y adultos dejen de asistir.

Resulta interesante observar cómo dichos actores reflexionan sobre este fenómeno. Si bien el 100 % coincide en que es preciso desplegar acciones para mitigar el problema, también destacan que el liceo no es el único factor que incide en que los estudiantes permanezcan o se alejen del sistema educativo. Esta visión crítica no significa que no tienen nada para hacer; por el contrario, los actores institucionales ponen en juego diversas estrategias de retención. No obstante, tienen claro que se trata de un fenómeno de alta complejidad, donde las problemáticas sociales juegan un papel preponderante.

⁵ D. LB: director Liceo B.

Estrategias que se despliegan en las aulas para promover la permanencia e involucramiento de los estudiantes

Además de lo que se realiza en el plano institucional, en este estudio se procuró indagar qué hacen los docentes en el aula para evitar la desafiliación de los estudiantes. La Figura 1 aporta una visión general de las diferentes acciones que llevan a cabo:

Figura 1. Esquema general de estrategias de aula que apuntan a la retención de los jóvenes y adultos.



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 291)

Promover el trabajo colaborativo

Tanto desde el discurso de los docentes como en las observaciones de clase (Figura 2) es posible apreciar el interés de los profesores por propiciar el intercambio entre pares (Anijovich, 2010; Barkley, 2007). De acuerdo con lo expresado por la mayoría de los profesores, uno de los principales cometidos es promover la ayuda mutua entre los estudiantes.

Figura 2. Intercambio entre pares a solicitud del docente. A. Clase 1, P. 10. B. Clase 2, P. 6.



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 293)

Dada la heterogeneidad de la población —característica mencionada recurrentemente no solo por los docentes, sino también por otros actores (adscriptos e integrantes del equipo de dirección)— resulta indispensable favorecer instancias de socialización de saberes y apoyo mutuo. Estas son importantes para que, por un lado, los estudiantes sientan que tienen algo que aportar a otro y, por otra parte, reciban la orientación de alguien con quien comparten características comunes, aunque en algunos casos solo sea el asistir al liceo en turno nocturno.

Otro aspecto sobre el que inciden estas acciones es el hecho de que favorecen la autoestima de los estudiantes, que en muchos casos se encuentra muy disminuida. La siguiente cita pone en evidencia lo mencionado en relación con las diferencias entre los estudiantes y cómo esto se aprovecha para favorecer el enriquecimiento mutuo.

In⁶: ¿Eso se da, que se explican entre ellos?

P. 6: Sí, sí. Se da mucho eso. Cuando trabajamos el tema de sexualidad era cuando más se veía. Porque tengo a los chiquilines de 17, 18 años y estas mujeres de 30, 30 y pico, y claro, ellos les preguntaban. Irma, que nunca la viste, la señora de 78 años, ahí también ella les daba otro enfoque, se armaban lindas discusiones ahí. Ella contaba de cuando era joven y todo lo que había pasado, los chiquilines había momentos en que se reían de los cuentos que hacía y la buscaban para que ella contara.

Por otra parte, también los estudiantes valoran positivamente el trabajo colaborativo, ya que un 6 % lo menciona como lo que más les gusta de la asignatura Biología. Cabe mencionar que en ese ítem hubo una gran diversidad de respuestas, por lo que si bien el porcentaje parece bajo, es el resultado de la confluencia de varias respuestas.

Garantizar la continuidad del registro

Las acciones que apuntan a garantizar la continuidad del registro responden a una de las características que, al decir de los docentes, tienen los estudiantes del liceo nocturno: la asistencia intermitente (Fernández et al., 2010; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Frente a la realidad en la que un número importante de jóvenes y adultos no asisten con regularidad a clases, los docentes manifiestan la relevancia de llevar un registro que les permita seguir el hilo conductor del curso, por lo que destacan al cuaderno como herramienta clave:

P. 10: Entonces lo único que me da resultado y me sirve es el cuaderno. Ahí lo tienen concreto y yo más o menos sé cómo lo tienen, entonces sé más o menos cómo preguntárselo.

P. 8: Yo copio mucho, pero a la vez trabajamos mucho. ¿Por qué copio? Porque en el nocturno necesitan una fuente confiable. Es la realidad. En todas las materias ellos, estudiar, estudian en el cuaderno.

En la Figura 3 se ofrecen algunas imágenes de las clases observadas en las que aparece el cuaderno como instrumento valioso para registrar lo trabajado en clase.

⁶ In: investigadora.

Figura 3. Estudiantes utilizando el cuaderno en clase
 A. Clase 2, P. 9. B. Clase 1, P. 7. C. Clase 3, P. 10. D. Clase 1, P. 8.



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 296)

Es tal la relevancia que otorgan los profesores a que el estudiante cuente con el registro de las principales ideas trabajadas, que en algunos casos se encargan de asegurarse de que lo tengan completo, lo que se pone de manifiesto en la siguiente cita:

P. 9. Todos los días les reviso el cuaderno, para ver dónde están, eso lo hago siempre con todos.

Otro aspecto que interesa es el lugar que se le otorga al cuaderno en la evaluación. Según los profesores, constituye la única fuente que los estudiantes utilizan al momento de estudiar para las evaluaciones escritas. En las siguientes citas, los docentes mencionan características de los estudiantes que sustentan esta afirmación:

P. 10: Para mí el cuaderno al día es fundamental porque es la única herramienta que ellos tienen para estudiar para el escrito. Es lo único porque ellos no estudian en libros.

P. 8: Sí, porque es una ayuda. ¿Cuál es el libro que tienen? Es el cuaderno. [...] Porque viste que ellos no buscan, no hacen deberes, por eso trato. En las clases les pongo en el pizarrón y yo sé que les queda, que tienen una fuente confiable de donde van a estudiar.

Centralidad del espacio de clase

La relevancia que le otorgan los docentes a la clase como espacio central de trabajo es otra de las acciones que constituyen un ejemplo de la adecuación de la propuesta educativa a las características de la población, lo que es valorado por diferentes autores (Mora, 2009; Bastán y Elguero, 2005). La siguiente cita es representativa de lo que expresan los profesores de forma recurrente:

P. 6: En la clase se aprovecha todo, todo ese tiempo para hacer lo que ellos no pueden hacer, tarea domiciliaria no les mando, nunca.

También, desde la voz de los estudiantes se realiza que la clase es un lugar de aprendizaje al que caracterizan como accesible. Esta valoración realizada por el 26 % de los estudiantes pone de manifiesto que, tal como dicen los docentes, dicho espacio cumple un papel preponderante.

El aula se concibe como lugar de privilegio por las propias características de los estudiantes. Los docentes identifican que sus alumnos disponen de escaso tiempo para dedicarle al liceo fuera del turno al que asisten. Las siguientes palabras de un docente ilustran este punto:

P. 4: Lo que pasa que si trabajan todo el día, ¿cuándo van a estudiar? [...] entonces, siempre les doy un espacio en la clase.

Priorizar el espacio de clase requiere que los profesores tomen decisiones al momento de planificar la enseñanza, para aprovechar al máximo el tiempo compartido.

Estimular a los estudiantes

Las acciones que apuntan a estimular a los estudiantes son diversas; lo que buscan es contrarrestar el desaliento que estos experimentan y que, en muchos casos, los lleva a alejarse del sistema educativo formal. En la siguiente cita se aprecia un ejemplo, en el que una docente expresa cómo muchos estudiantes manifiestan sus sentimientos de “no puedo” incluso antes de iniciar una secuencia de aprendizaje.

P. 3: Pero ese es el tema, que lo primero que se sientan y dicen es: “¡no puedo!” Eso me lo decían el primer mes de clase, hasta que les dije que a mi clase no entraran más así con esa cabeza porque si no, no los quería más. Porque si no iba a ser frustrante para ellos y para mí, vamos a ver qué podemos hacer. Ahora es distinto.

Las formas de estímulo que implementan los profesores son diversas e incluyen desde mensajes verbales de aliento, hasta propuestas de aula que tienden a captar su atención y a que se entusiasmen con el curso.

P. 7: Yo [...] prediseño la actividad, para darles motivación. A ellos los atrapa el tema, después que entramos los atrapa, veo que ellos se prenden.

P. 6: Después las proyectamos y ellos van explicando lo que hicieron. Los entusiasma, se pasan esas tres o cuatro horas y toca el timbre y no pueden creer que ya tocó, que ya se pasó el tiempo. Les digo "vieron que estamos bien entretenidos, por eso se nos pasa rápido".

En la siguiente cita es posible apreciar el resultado que observan los docentes en los estudiantes como respuesta al estímulo que se les brinda.

P. 7: Sigue, sigue entusiasmado. Él al principio venía como desanimado y como vio que podía y que la prueba la salvó, se animó un poco. A veces los resultados les hacen a los alumnos echar para atrás o no.

Negociar y flexibilizar la evaluación

Las acciones descritas en este apartado responden a un aspecto central que se vincula a cómo perciben los diferentes actores la adecuación de la propuesta educativa a los estudiantes que asisten, de forma tal que se flexibilizan los criterios de evaluación.

Resulta pertinente mencionar que el 40 % de los estudiantes hace referencia a las evaluaciones escritas como algo difícil, lo que es congruente con lo que plantean Bastán y Elguero (2005, p. 26) en relación con el temor que tienen los jóvenes y adultos a equivocarse, evidenciado por la resistencia al error entendido como fracaso.

Por su parte, los docentes aluden a lo que hacen en el nocturno explicitando las diferencias que notan, en cuanto a lo que priorizan y al objetivo de la evaluación, en relación con su labor en el turno diurno. Un aspecto mencionado por los docentes es que se ponderan cuestiones como la asistencia, aspecto que en el turno diurno se suele dar por sentado.

P. 1: Ya la asistencia es un logro que uno no lo considera en un alumno del diurno, ya lo tomás como que naturalmente van a asistir. Acá en un chico de estos que asista es como un mérito; no debería ser un mérito porque tendría que estar, sin embargo, está a pesar de todo lo que le pasa.

La flexibilidad que tienen los docentes es identificada tanto por los estudiantes como por otros actores de la institución. Por flexibilidad se entiende la posibilidad de proponer instrumentos, criterios y condiciones de evaluación que se adecuen a los estudiantes y que, al mismo tiempo, promuevan la retención en el sistema.

Favorecer un buen clima de clase

De acuerdo con lo expresado por los docentes, es posible lograr un buen clima de clase, aspecto directamente relacionado con los buenos vínculos que logran establecer con los estudiantes. La relevancia de la afectividad en el aprendizaje ha sido objeto de análisis de múltiples autores (Ferrés i Prats, 2008; Sirvent, 2005; Mora, 2009), y el clima de aula es un claro indicador del cuidado que ponen los profesores en propiciar un espacio en el que sus estudiantes se sientan a gusto.

Una evidencia de que se genera un clima de clase en el que los estudiantes se sienten bien la constituyen los testimonios que refieren a la generación de espacios para que ellos expresen sus expectativas, dificultades y necesidades. Conocer a los estudiantes permite brindarles apoyo y contención afectiva.

P. 8: [...] me decía que ella estaba haciendo el liceo justamente para mostrarle al hijo, a los hijos, porque ella tenía unos cuantos hijos, que ella podía, que ella quería terminar y darle un poco de ejemplo a los chiquilines, y era muy buena, cuando estamos trabajando ellas comparten, me cuentan y eso también me sirve como para conocerlos un poquito más a ellos.

Involucrar a los estudiantes y comprometerlos

Además de motivar a los estudiantes, es preciso comprometerlos con su proceso de aprendizaje. A continuación, se incluye el testimonio de un docente que expresa cómo se dirige a los estudiantes para lograr que se comprometan y rindan al máximo durante el tiempo compartido en clase.

P. 7: Acá yo siempre trato de armar un vínculo y dejar las cosas claras, y bueno, el año pasado se los planteé, les dije: "bueno, ustedes ya tuvieron la oportunidad de estudiar, esta es otra, no sé si la tercera o la cuarta, yo vengo a trabajar, es mi trabajo, me encanta la docencia y quiero ayudarlos lo más que pueda, por lo tanto vamos a hacer una parte, yo les prometo que si trabajamos esa hora de clase en el aula, nadie va a tener que estudiar en la casa".

Por otra parte, un docente hace referencia a las limitaciones que tienen; ya que, de acuerdo con sus palabras, si bien el docente puede tener la intención de ayudar a los estudiantes, es imprescindible que los jóvenes y adultos también estén dispuestos a aceptar el desafío.

P. 8: Obviamente que nosotros llegamos hasta un punto, después está la voluntad del alumno, de él mismo, valorarse, esmerarse. Porque nosotros como docentes podemos darles todo el apoyo, estar ahí, "¿qué precisas? Dale, dale que vos podés", alentarlos.

CONCLUSIONES

La desafiliación es identificada por docentes, no docentes y estudiantes de las instituciones estudiadas como uno de los problemas más relevantes del turno nocturno. Es por ello que el principal hallazgo de la tesis tiene que ver con el entrecruzamiento entre los factores que influyen en la desafiliación y las estrategias que los docentes despliegan para retener a los estudiantes en el sistema. Es así que se construyó la categoría denominada “afiliación reconstructiva”, que da cuenta de las estrategias que despliegan los docentes de Biología en el aula y las que se llevan a cabo desde la institución educativa, y los cambios que deberían realizarse para coordinar las acciones y que estas respondan a políticas de retención y no a esfuerzos aislados. La construcción de dicha categoría se realizó a partir del análisis de las entrevistas a los diferentes actores y las observaciones de clase realizadas a los docentes de Biología.

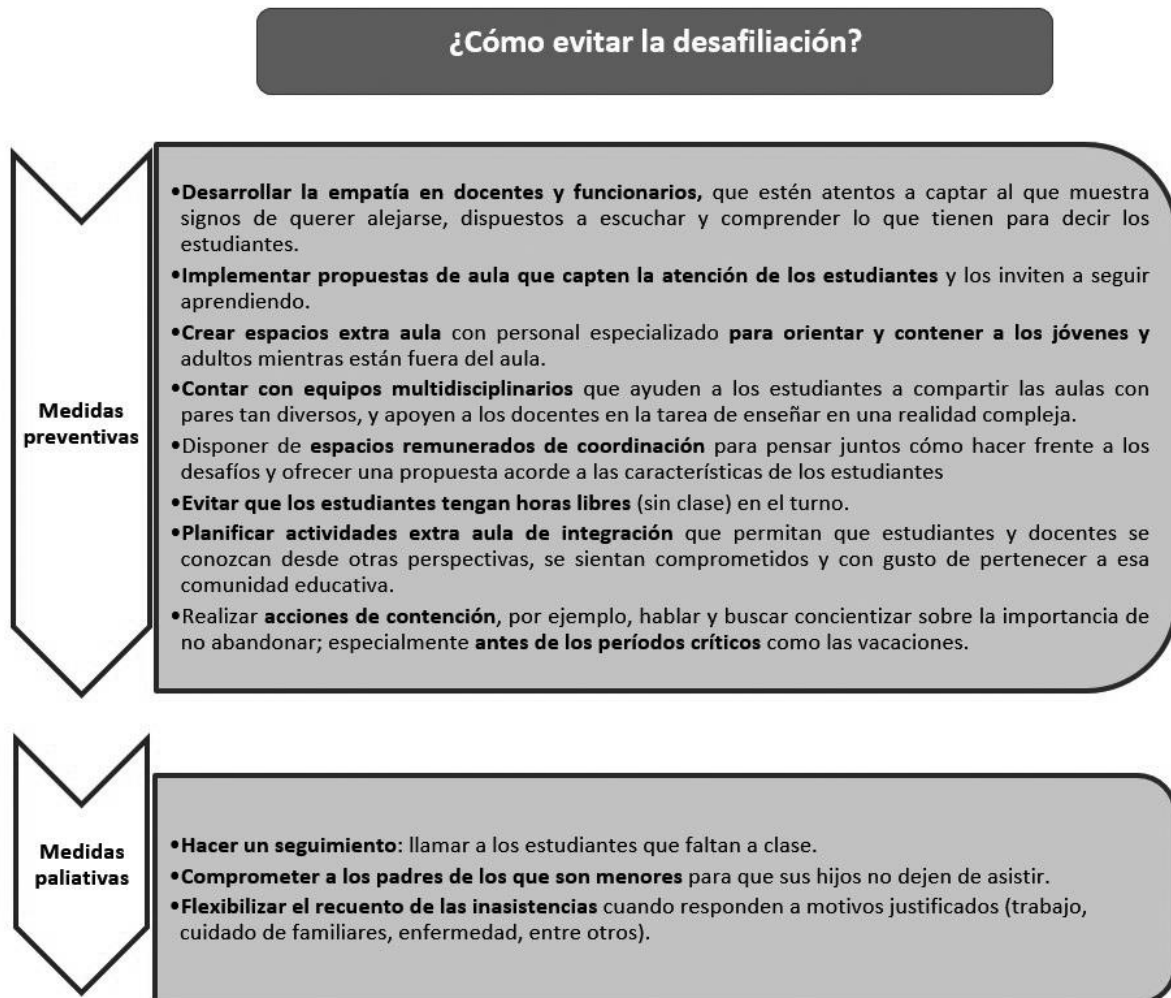
Esta categoría incluye, por un lado, las redes que se tejen para retener a los estudiantes. Por otro, se hace referencia a los hilos que se requieren para fortalecer la red de contención a partir de lo que se ha analizado e interpretado, desde los actores sociales, como recomendaciones para mitigar el problema.

Redes que se tejen para retener a los estudiantes en el sistema

Dentro de las medidas de retención es posible identificar, por un lado, las que se llevan a cabo en el plano institucional y, por otro, las que se dan en el aula. La diferencia radica en que las primeras se implementan antes de que aparezcan los síntomas de alejamiento y durante la aparición de estos, en tanto las segundas apuntan a evitar que el alejamiento sea definitivo.

En lo que refiere al plano institucional, a su vez, es posible diferenciar las acciones preventivas y las paliativas (ver Figura 4).

Figura 4. Medidas para evitar la desafiliación



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 319)

En el aula, las acciones desplegadas apuntan a la prevención, es decir, a evitar que los estudiantes lleguen a alejarse del SEF. Tanto desde las observaciones de clase como desde lo que manifiestan los docentes en las entrevistas, es posible identificar algunas estrategias que apuntan a hacer frente a esta dificultad e intentar reducir el problema.

Una de las principales medidas señaladas por los diferentes actores como preventivas de la desafiliación es lograr motivar a los estudiantes para que decidan seguir asistiendo al liceo a pesar de las múltiples dificultades que deben enfrentar. Otro cometido sustancial de las estrategias es favorecer que los estudiantes sigan la lógica del curso pese a asistir de forma intermitente. A continuación, se hace referencia a las diferentes estrategias desplegadas en el aula que apuntan a la retención.

Por un lado, se promueven las relaciones entre los contenidos y se garantiza la continuidad del registro, que ofrece la posibilidad de que los estudiantes que no asistieron puedan continuar viendo un hilo conductor del curso. Esto pretende que, aunque falten a algunas clases, sigan conectados con lo que se está trabajando.

Por otra parte, los docentes proponen a los estudiantes trabajar de forma colaborativa, lo que favorece que se dé el apoyo entre pares, de forma tal que los que asistieron ayuden a sus compañeros a reinsertarse en lo que se viene abordando en la asignatura. Esta acción se encuentra directamente relacionada con la concepción de que el aprendizaje ocurre en la interacción con otros y no lo realiza el sujeto en solitario (Mora, 2009).

Finalmente, y no por ello menos importante, están las acciones que apuntan a involucrar y comprometer a los estudiantes con el proceso de aprendizaje, al hacerlos corresponsables de los resultados.

Hilos que se requieren para fortalecer la red de contención

Si bien se registraron múltiples acciones, tanto institucionales como de aula, no resultan suficientes para retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo. Es por ello que desde este estudio emergen, a partir del análisis de los datos, una serie de recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta para afianzar la red de contención y lograr que más estudiantes permanezcan en el sistema. Tenerlos dentro de las aulas es el primer paso para, luego, pensar en cómo mejorar los aprendizajes y poder culminar el ciclo de escolarización media. Se constató un alto nivel de compromiso en los diferentes actores institucionales por desplegar acciones de retención de los estudiantes; aun así, es preciso decir que se trata de esfuerzos que carecen de una sistematización adecuada y, por lo tanto, de una sostenibilidad en el tiempo.

En el plano institucional, es posible preguntarse si las acciones de retención realmente involucran a todos los docentes. Es imprescindible que se conozcan y articulen las estrategias implementadas en el aula de las diferentes asignaturas, para que se optimicen los esfuerzos de retención. Por otra parte, las variantes contextuales y la flexibilidad son claves, pero hace falta sistematizar lo que ya se hace y, en muchos casos, profundizar y sostener acciones. A nivel macro, es posible identificar, al menos, dos aspectos relevantes: por un lado, los que refieren a las políticas educativas y, por otro, los que se vinculan con las políticas sociales.

En el primer caso, se trata de que el sistema educativo brinde las condiciones necesarias para que las acciones desplegadas por las instituciones tengan la continuidad requerida y logren mantenerse en el tiempo. Es preciso que se considere la necesidad de que los docentes dispongan de horas remuneradas para poder coordinar los esfuerzos, es decir, pensar con otros en estrategias de retención y en la mejora de la oferta educativa que se les brinda a los estudiantes que asisten al turno nocturno. Como parte de las políticas educativas, debería realizarse algún tipo de relevamiento de

experiencias para que el sistema pueda capitalizar los aprendizajes que se han logrado, y ofrecer los recursos y la logística que necesitan las estrategias que han resultado exitosas, no solo para que no se pierdan en el lugar en el que fueron propuestas, sino para que, además, se puedan extender a otros contextos.

Otro aspecto a tener presente es que el sistema no considera que deba existir un perfil docente particular al momento de adjudicar las horas y, en muchos casos, los docentes que eligen en el nocturno tienen escasa experiencia, lo que lleva a pensar que es necesario brindar acompañamiento y orientación durante el desempeño. Resulta fundamental ofrecer formación permanente a los docentes para que puedan repensar sus prácticas en relación con la teoría. En este sentido, sería deseable que hubiera propuestas formativas directamente relacionadas con la educación de jóvenes y adultos, y que estas pudieran llevarse a los propios liceos para que la formación y la reflexión *in situ* se enriquezca con lo que vivencian los actores en su contexto. Además de lo mencionado, los propios estudiantes podrían realizar propuestas que ayuden a pensar en ofrecer una formación que esté más acorde con sus necesidades e intereses. Involucrar y corresponsabilizar a los jóvenes y adultos puede ser otra clave para que decidan “quedarse”.

En lo que respecta a las políticas sociales, es urgente que se les brinde apoyo a los estudiantes que lo requieren. La ayuda deberá darse de acuerdo con las necesidades que se diagnostiquen, pero podría estar relacionada con el ofrecimiento de becas de remuneración económica que permitan a los jóvenes y adultos no trabajar tantas horas y así destinar más tiempo al estudio. Otra medida que se requiere es que las madres y los padres que lo precisen tengan dónde dejar a sus hijos durante el horario del liceo, para poder asistir de forma regular a clases. Es imprescindible, además, que se afiancen las redes locales ya existentes entre organizaciones públicas y privadas, que coordinan acciones conjuntas para solucionar problemas locales, de forma tal que se brinde apoyo tanto a los docentes como a los estudiantes que asisten al turno nocturno.

Finalmente, es posible afirmar que se abren nuevas líneas de indagación, ya que sería relevante buscar respuestas a estas preguntas: ¿se agregan nuevas estrategias desde las aulas de otras asignaturas? En caso de que así sea, ¿cuáles? Y ¿cómo se articulan con las acciones institucionales que buscan frenar el alejamiento de los estudiantes?

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vaillant D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá, República de Panamá: Unicef. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015%281%29.pdf
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista Investigación educativa*, 3(6), 127-144.

- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barkley, E. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Bastán, M., y Elguero, C. (2005). El escenario socio-cultural en la formación matemática del sujeto adulto. Una indagación en alumnos del nivel medio. *Universidad Nacional de Río Cuarto*. Recuperado de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/27%20Bastan.pdf>
- Blazich, G., y Ojeda, M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 42-53. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones2.pdf>
- Cabrera Borges, C. (2016). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* (Tesis de Doctorado). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
- Carretero, M., y Castorina, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y procesos específicos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Torre, S. (Coord.). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De Melo, G., Failache, E., y Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. *Páginas de Educación*, 8(2), 66-88.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22(42), 107 – 136.
- Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casaucuberta, C., Custodio, L., y Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Recuperado de www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3
- Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Filardo, V., Chouhy, G., y Noboa, L. (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Recuperado de http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9649/1/jovenes_y_adultos_uruguay_cercanias_y_distancias.pdf
- Filardo, V., y Mancebo, E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, Uruguay: Universidad de La República - Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine Publishing Company.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014*. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Ley N° 18.437. (12 de diciembre de 2008). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7427472.htm>
- Mora, D. (2009). Proceso de

- aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. *Integra Educativa*, 2(2), 13-82. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a02.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Rivero, R., Cabrera, C., y Mañán, O. (2012). *Sujetos, aprendizaje y derecho a la educación: jóvenes y adultos que regresan al sistema educativo formal*. Montevideo, Uruguay: ANEP- CODICEN.
- Sánchez, C. (Coord.). (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid, España: UNED. Recuperado de: https://books.google.com.uy/books?id=PmKTVrxLCdcC&pg=PA28&dq=estrategias+did%C3%A1cticas&hl=es&sa=X&sqi=2&redir_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20did%C3%A1cticas&f=false
- Sirvent, M. (2005). *La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza*. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/368/public/368-854-1-PB.pdf>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.