



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

EDUCACIÓN Y RURALIDAD:

La experiencia educativa de estudiantes de Ciclo Básico Rural en el departamento de San José

Verónica Samanta Gastambide Melo

Tutora: Yoana Carballo

2024

Resumen

En el marco de la monografía final de grado para la Licenciatura en Trabajo Social el presente documento se titula “Educación y ruralidad: la experiencia educativa de estudiantes de Ciclo Básico rural en el departamento de San José”. La misma se inscribe en el ámbito de la Educación Media Básica Rural y la experiencia educativa de los y las estudiantes del departamento de San José. Tiene como objetivo interrogar los mecanismos que permiten el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes e indagar sobre las particularidades que asume el medio rural frente a la instancia educativa.

Para dar cuenta de los objetivos alcanzados propuse un estudio de carácter cualitativo, y de tipo descriptivo que integra fuentes primarias y secundarias, aplicando por una lado, formularios autoadministrados a los/as estudiantes de las seis instituciones escolares del área rural que dictan la modalidad 7º, 8º y 9º , entrevistas individuales a las directoras referentes de los respectivos centros educativos, dichas herramientas pretenden abarcar las cuatro dimensiones definidas como expresiones de los soportes, siendo éstas: familiar, institucional, social y singular. Y, además, una revisión bibliográfica sobre el tema.

El estudio permite concluir, por un lado, que la experiencia de ciclo básico rural es para los/as estudiantes una oportunidad educativa significativa en términos de integración social y desarrollo personal, más aún considerando la accesibilidad en las zonas rurales donde las distancias son extensas y los medios de transporte público son escasos. Y, por otro lado, según los relatos de las entrevistadas, el programa se encuentra “desvalorizado” por un sistema educativo que no responde a las necesidades y demandas existentes por las instituciones educativas, vulnerando así, el derecho a la educación de los/as adolescentes.

Palabras clave: educación media básica rural, derecho a la educación, trayectorias educativas.

Índice

Introducción	4
Aspectos metodológicos	7
Antecedentes de investigación	9
Capítulo I. Consideraciones de conceptos clave para la comprensión del estudio	
I.1 La educación como derecho.....	13
I.2 Trayectoria educativa.....	15
I.3 Proceso de desvinculación.....	17
I.4 Soportes en educación media básica.....	18
I.5 Medio rural o ruralidad.....	20
Capítulo II. Contexto socio-territorial del estudio	
II.1 Descripción de San José.....	24
II.2 Ciclo básico rural en San José.....	27
Capítulo III. Pensar la educación media en clave de derecho: la experiencia de ciclo básico rural en San José	
III.1 El papel de la institución educativa en las trayectorias educativas.....	29
III.2 Relación estudiantes-liceo-familias.....	38
III.3 El lugar de las prestaciones sociales en las trayectorias educativas.....	41
III.4 Red de pares.....	43
III.5 El territorio y sus particularidades en las trayectorias educativas.....	44
Reflexiones finales	47
Referencias bibliográficas	51
Anexo	59

Introducción

El presente estudio está centrado en la educación media básica rural y las trayectorias educativas de los y las estudiantes, a partir de la experiencia de estudiantes del departamento de San José. En este campo de articulación entre las condiciones dispuestas para la experiencia en la Educación Media y las determinaciones sociales y materiales en la vida cotidiana de cada estudiante, la investigación apunta a los mecanismos de sostenimiento de esas trayectorias educativas y las características que asumen para asegurar la misma en torno al contexto territorial particular.

El proceso de educación media básica es considerado de gran relevancia en cuanto a los aprendizajes y nuevas experiencias que comienzan a atravesar los/las adolescentes, interviniendo factores como la familia, intereses personales, grupo de pares, características territoriales y de las propias instituciones, que resultan determinantes para la continuidad educativa. Por lo que es necesario respaldar esta continuidad y dar respuestas que contribuyan al desarrollo de las trayectorias educativas, considerando los obstáculos que pueden presentarse a la continuidad.

Con respecto a la motivación personal que me surge por dicho tema de estudio, considero que la educación media básica rural es incorporada dentro de la Educación Media Básica en general, sin tener en cuenta sus particularidades, las cuales tienen que ver con el territorio, siendo este un factor que determina un contexto diferente, muchas veces presentando dificultades dadas por distancias u/o presentando diferencias socio-culturales respecto a las zonas urbanas. Personalmente cursé Ciclo Básico Rural, y esa experiencia aporta a la reflexión de los obstáculos existentes para llevar adelante dicho cursado, las cuales hasta la actualidad no han sido resueltas, en este sentido, considero la existencia de “cierto abandono” por parte del Estado hacia la educación rural.

Por otro lado, el pasaje por el Proyecto Integral (PI) Infancia, Adolescencia y Trabajo Social me permitió en sus espacios de práctica pre profesional como de investigación trabajar en la temática, lo que me ha despertado un interés sobre la realidad del medio rural respecto a la educación media básica, tema del cual no hay demasiado conocimiento generado, esto puede estar dado a que es la realidad de una parte minoritaria de la población. Es así que he tomado este tema para mi trabajo final en vísperas de generar conocimiento sobre esta realidad y la relevancia que tienen justamente los soportes en la continuidad de las trayectorias educativas en educación media básica rural, acotando al departamento de San José.

Considero que es un tema de interés social y académico porque existen dificultades persistentes en las experiencias educativas del medio rural, siendo ésta poco visible y tratada ante la ausencia de políticas públicas y material académico que hagan referencia al tema. También, es pertinente dicho estudio del tema para el Trabajo Social dado que no existe la presencia de un equipo multidisciplinario y mucho menos la figura de un/una trabajador/a social en las diferentes instituciones del departamento que cuentan con ciclo básico rural en la modalidad de 7º, 8º y 9º, aspecto que permite visualizar, entre otros, la desigualdad existente en las zonas rurales respecto a zonas urbanas. La ausencia de trabajadores sociales, u otras referencias de apoyatura socioeducativa, que atiendan las problemáticas existentes en dichas poblaciones, al igual que políticas públicas que atiendan las dificultades existentes para la continuidad educativa de los/as jóvenes.

En este sentido, la Ley General de Educación N° 18.437 del 2008, consagra a la educación como un derecho humano fundamental haciendo hincapié en la obligatoriedad y la universalidad de la educación, plantea que es obligatoria desde el nivel inicial, hasta la educación media superior. Se destaca el papel en el que se coloca al Estado como responsable de la continuidad educativa, aunque ello fue modificado con la Ley de Urgente Consideración (LUC) del actual gobierno en el 2020, sin embargo, la realidad que muestran las estadísticas educativas en el censo, ponen en tela de juicio las posibilidades de cumplimiento de dicha ley y su efectivo alcance.

Justamente una de las modificaciones implementadas por la Ley de Urgente Consideración, en el artículo 127 refiere a la obligatoriedad haciendo referencia a los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación, quitándole foco y responsabilidad al Estado respecto a la obligatoriedad, es la familia quien pasa a ser la responsable de garantizar y cumplir el derecho a la educación, siendo este un bien público y social. (Bordoli, 2022)

Teniendo en cuenta el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed) (2016) es posible sostener que la desigualdad que se presenta en relación a los logros alcanzados puede partir de dos fenómenos: la “segmentación territorial” (p.6), la cual se da ante la existencia de diferencias de cercanías a los centros educativos respecto a los hogares, produciendo lo que denomina “segregación sociocultural” (p.6), y por otro lado, la selección entre la oferta educativa en base al estatus socioeconómico de las familias contribuye a una

mayor “segregación sociocultural” (p.6) entre centros educativos. Se evidencia, un aumento de la singularidad sociocultural de cada centro educativo, factor que fortalece la reproducción de las desigualdades. Poniendo en evidencia que el hecho de que la educación sea establecida como un derecho, no es suficiente para garantizar las mismas condiciones al universo estudiantil.

En la misma línea, el informe de Ineed (2022) plantea que el desafío de reducir la inequidad se relaciona fuertemente con la distribución de los/as estudiantes en los centros educativos. En la medida en que, cada centro se integre por estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y culturales, mayor será la probabilidad de reducir la inequidad. No obstante, la “segregación territorial” impacta en la “segregación socioeconómica” entre centros educativos. Por lo que es necesario que desde el sistema educativo se trabaje para reducir la inequidad, a la vez que se vuelve necesaria la presencia y complemento de políticas sociales que tengan el mismo objetivo (p. 86).

Las interrogantes que plantea este estudio versan sobre:

General:

¿Qué especificidad presenta la educación media básica rural en el contexto rural?, ¿qué soportes existen como respuesta a dicha especificidad, y que permiten dar continuidad a la trayectoria educativa de los/as estudiantes?

De la pregunta general, derivan otras interrogantes:

¿Con qué recursos y/o herramientas cuentan los liceos rurales para detectar y prevenir las dificultades de las trayectorias educativas?

¿Qué diferencias se destacan en las trayectorias educativas de los estudiantes de un liceo rural respecto a un liceo urbano?

¿Cuáles son las condiciones que tienen los estudiantes que ingresan a Educación Media Básica Rural en cuanto a la trayectoria educativa?

¿Cómo afecta las condiciones de existencia del entorno familiar y afectivo en la trayectoria educativa?

Teniendo en cuenta las interrogantes planteadas, resulta como problema de estudio analizar las condiciones de posibilidad y dificultad que asume la experiencia educativa en el medio rural, mediante la observación analítica de cuatro dimensiones: institucional, social, familiar e interés personal, situadas en el contexto de la ruralidad del departamento de San José.

Las dimensiones indicadas se pueden desglosar en distintos componentes: de la dimensión familiar, la caracterización de la constitución de cada familia, los vínculos intrafamiliares, la inserción socioeconómica y laboral, y la jerarquización en relación a la continuidad educativa. De la dimensión institucional, en relación al vínculo con el Estado a partir de prestaciones y garantías que se puedan acceder a partir de la relación con el liceo u otra relación con el Estado, y los vínculos interinstitucionales establecidos. En lo que refiere a lo social, identificando la red de pares y la vinculación con otros colectivos fuera de lo curricular formal. Por último, la dimensión de lo singular se refiere al orden de prioridad que el/la estudiante otorga en su vida cotidiana, y particularmente sus aspiraciones en cuanto a la trayectoria educativa.

Objetivo general

Describir y analizar las características que presenta la experiencia educativa de estudiantes de educación media básica en el área rural del departamento de San José.

Objetivos específicos

- Identificar dificultades que vivencian los/as estudiantes del medio rural.
- Identificar cuáles son y qué características asumen los mecanismos que utilizan los liceos de ciclo básico rural para apoyar y sostener las trayectorias educativas.
- Identificar el lugar que ocupa la familia en el proceso educativo de los/as estudiantes.
- Describir y comprender la particularidad de la dimensión territorial en la trayectoria educativa de los/las estudiantes.

Aspectos metodológicos

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo dada la necesidad de conocimiento del objeto de estudio, la cual pretende acercarse a la perspectiva de la realidad particular de los/as estudiantes que vivencian la educación media rural en el departamento de San José.

Dicho enfoque, tal como lo expresa De Souza (2009):

El método cualitativo es lo que se aplica al estudio de la historia, de las relaciones, de las representaciones, de las creencias, de las percepciones y de las opiniones, producto de las interpretaciones que los humanos hacen con relación a cómo viven, construyen a sus instrumentos y a sí mismos, sienten y piensan (p. 47).

De esta manera la investigación cualitativa reconoce la subjetividad de cada sujeto y profundiza en conocer la realidad particular, siendo, además, consciente de la propia subjetividad que presenta el investigador.

En este sentido, será un tipo de estudio descriptivo en el cual pretendo describir la experiencia de los/as estudiantes de las seis escuelas rurales que cursan séptimo, octavo y noveno en el departamento de San José, con el fin de poder decir cómo son y cómo se manifiestan los soportes específicos que permiten continuar la trayectoria educativa en el medio rural teniendo en cuenta sus particularidades. Para ello, la fuente de datos a utilizarse será primaria, obteniéndose los datos a través de dos tipos de instrumentos, por un lado formularios autoadministrados aplicados a los/as estudiantes que asisten a los seis centros educativos, estos son: Escuela N° 7 de Fagina ubicada sobre el camino Guaycúru, Escuela N° 19 de Paso Came ubicada por la ruta N° 45, Escuela N° 21 de Cañada Grande ubicada sobre la ruta N° 3, Escuela N° 43 en San Gregorio de Carro la cual también se ubica sobre la ruta N° 3, Escuela N° 62 de Puntas de Laurel ubicada sobre el camino Carretón y Escuela N° 77 de Kiyú ubicada sobre la carretera Kiyú, mediante la herramienta “formulario de google” se obtuvo la respuesta de 107 estudiantes, y por otro lado 6 entrevistas semi-estructuradas a cada directora de los centros educativos mencionados, registrando mediante grabación y registro escrito. Y fuentes documentales secundarias, como documentos institucionales e información estadística.

Una vez realizado el trabajo de campo, se utilizó como instrumento el análisis de contenido, específicamente el análisis temático.

Consideraciones éticas

La presente investigación tiene en cuenta como consideraciones éticas la confidencialidad de toda información aportada por la población de estudio, quedando resguardada la identidad de las personas entrevistadas y/o consultadas. Anunciando previamente la intencionalidad y la

temática a la cual alude la presente investigación, con el fin de que puedan expresar el asentimiento o no de participar.

Por otro lado, se tramitó la autorización correspondiente por parte de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) en la Inspección departamental de primaria para el ingreso a las escuelas, además, se solicitó con anticipación permiso a las instituciones educativas para realizar las entrevistas y aplicar formularios de carácter anónimo.

Antecedentes de investigación

En cuanto a el estado del arte existen investigaciones desde diferentes disciplinas que se aproximan al área temática en cuestión, abordando desde diferentes puntos las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes rurales a nivel regional, podría decirse que a nivel nacional es escasa la producción de conocimiento sobre el tema. Vale destacar que las investigaciones encontradas corresponden a las dos últimas décadas.

A nivel nacional Sum (2019) en su tesis de maestría desarrolla una investigación cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo que aborda la formación en el medio rural, refiriéndose a la formación profesional de Formación Profesional Básica (FPB) siendo este un curso de Educación Media Básica; aborda los desafíos que presentan los/as estudiantes y el curso en sí, en la localidad de Rincón de Pereira. En su trabajo indaga si el mencionado curso les permite seguir con su trayecto educativo a aquellos que no iniciaron o completaron educación media básica, y qué papel cumple ante la escasa oferta educativa del medio rural. Caracteriza al medio rural del país como un lugar donde escasea la oferta educativa para quienes egresan de la educación primaria, en la investigación la autora llevó a cabo entrevistas que le dejaron ver que en la actualidad continúan presente procesos de exclusión y vulnerabilidad en las distintas localidades rurales del interior del país. Identificando problemas que tienen que ver con la accesibilidad, distancia, conectividad las cuales funcionan como limitantes en el medio rural. En los resultados obtenidos la autora hace referencia aquellos factores que permitieron la sostenibilidad del curso de FPB. En este sentido hace alusión al trabajo interdisciplinario e interinstitucional, “es considerado un pilar importante para la sostenibilidad de cursos de educación en zonas rurales con factores limitantes importantes” (Sum, 2019, p.90). De este modo, la participación de diferentes instituciones contribuye al buen desempeño del curso y su sostenimiento. En esta línea la autora concluye como factor importante la participación de

la comunidad que denominó como activa. Destaca el apoyo del Estado, a su vez hace referencia a la necesidad de políticas educativas que atiendan a la población rural y para ello considera necesario el reconocimiento de las diferencias con el medio urbano. Por otro lado, en los resultados de su investigación, el ambiente familiar aparece como un factor relevante en el desarrollo de la continuidad educativa de los jóvenes. La autora destaca en sus resultados de investigación que la continuación educativa está fuertemente relacionada, y depende mayormente de cuanto se inculca desde el núcleo familiar la importancia del estudio. La continuidad educativa se ve limitada por varios motivos, entre ellos el considerar por parte de las familias que la obligatoriedad es hasta primaria, llevando muchas veces al comienzo de tareas familiares o laborales de los jóvenes, también por temor de las familias a enviar a los adolescentes a ciudades o lugares lejanos. De este modo, considera relevante el trabajo con la familia para un mejor alcance en la educación rural.

En su análisis agrega como factor que incide en la continuidad educativa de los/as adolescentes la escasa oferta de cursos de educación media en el medio rural que les permitan continuar tras la finalización de educación primaria. La propuesta de FPB en la localidad de Rincón de Pereira permitió la continuidad educativa de muchos jóvenes que pudieron culminar ciclo básico y muchos de ellos animarse a continuar formándose. A modo de conclusión Sum (2019) establece que el curso de FPB demostró ser una propuesta acorde y que ha logrado favorecer a la continuidad educativa, la reinserción a la educación formal, la inserción laboral y el impacto altamente positivo en el desarrollo de la localidad de Rincón de Pereira.

Por otro lado, a nivel regional existen distintos antecedentes aproximados al área temática a estudiar, entre ellos un ensayo producido por Turbay (2006) denominado “Educación media rural, perspectiva en clave histórica”, allí la autora analiza el vínculo entre educación media y media rural como también educación técnica y los modelos de desarrollo en el país de Colombia. Partiendo de una brecha educativa en la zona rural a raíz de la poca cobertura en este nivel educativo, la autora busca comprender la situación del momento y modificar el futuro teniendo en cuenta la perspectiva del pasado. Sostiene que a lo largo del tiempo muchas de las propuestas educativas planteadas han quedado en el plano discursivo o no son sostenidas en el tiempo, sobre todo en el medio rural. La autora señala que, si bien existen avances respecto a la equidad educativa, es la educación rural históricamente la más olvidada en Colombia, describe a la situación de la educación media rural como una situación de gravedad teniendo en cuenta los porcentajes de cobertura. Sucede dado que la poca oferta

educativa brindada en el medio rural reduce las oportunidades de llevar adelante el desarrollo de una vida digna en el campo. La educación de Colombia se ha centrado en las ciudades, favoreciendo según la autora a las elites, lo cual no contribuye con la búsqueda de equidad y de la inclusión social. Por lo contrario, en el área rural los y las jóvenes no obtienen las suficientes herramientas para el desarrollo de sus capacidades que podrían favorecer al desarrollo del país, siendo el sistema educativo insuficiente en la garantía del derecho a la educación, ya que no tiene en cuenta factores como la oferta y acceso, necesarios para una educación de calidad.

Ante dicha situación Turbay (2006) plantea adelantar una reforma política de la educación rural que esté destinada a bajar las brechas de cobertura y que ofrezca una educación que contemple las necesidades de esa población específica para contribuir así también al desarrollo regional, de esta forma reconocer la diversidad. Ampliando la oferta educativa, así como la calidad de la misma, teniendo en cuenta los intereses y la demanda a través de una reforma estructural en educación media que afiance la pertinencia pedagógica y societal, además, garantice la disponibilidad de recursos que tengan que ver con el acceso y la permanencia teniendo en cuenta y reconociendo los diferentes contextos rurales. La creación de esta nueva política pública debe partir de la contemplación del pasado y el presente, “el necesario trazado de una política de educación media y media técnica rural en el país implica situarse en el presente, mirando al futuro, con ojos en la espalda” (Turbay, 2006, p. 105).

Por su parte, Huanca-Arohuanca y Canaza-Choque (2019) desarrollan una investigación cualitativa en la que refieren a la educación rural desde un pensamiento crítico, en particular de Perú. Es así que desde el método cualitativo denominado metasíntesis mediante investigaciones anteriores sobre el tema en cuestión, pretenden reinterpretar ideas nuevas, “integradas y exhaustivas” (p.101). Los autores parten haciendo alusión al actual sistema educativo el cual engloba a las escuelas rurales y urbanas en una misma “esfera académica” (p.102), por lo que no contempla las especificidades de cada contexto, esto se potencia sumado a que existe un sector de la población la cual es “acarreada por una estructura económica vulnerable” (p.100), señala que precisamente esta situación se da mayormente en el ámbito rural. Los autores en su artículo buscan reflexionar y analizar la “problemática de la escuela rural en Puno” (p.97) desde el pensamiento crítico, considerando que el departamento de Puno tiene el registro de mayor analfabetismo, sobre todo de las mujeres de las zonas rurales. En esta línea plantean que la educación se encuentra en una crisis y es un problema,

pero también es un medio para llegar a una democracia justa donde se incluya a los que menos tienen, incluyendo y respetando las diversas condiciones y formas de vida.

Los autores concluyen que existen desigualdades entre la educación rural y la urbana, pero que las barreras existentes son “derrotables” mediante un pensamiento crítico que es capaz de generar nuevos espacios de “diálogos, saberes y discusiones desde la cotidianeidad” (p.98). También consideran que dicha crisis educativa y política se da en distintos países de Latinoamérica, por lo que el enfrentamiento al problema de la educación se repite en forma masiva y responde a un problema macro de mayor dimensión.

A nivel regional cabe referir al artículo denominado “Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica” de Bravo-Sanzana et al (2021), quienes refieren a las trayectorias educativas y las dificultades que estas tienen en España, Colombia, Chile, Perú y Uruguay. Los autores hacen alusión a los diferentes factores entre los que se encuentran los aspectos estructurales, de contexto e individuales que interfieren en las trayectorias educativas de los distintos países mencionados.

Bravo-Sanzana et al. (2021), señalan que en el caso de Uruguay la noción de trayectoria educativa es nueva, en el año 2015 se creó un “Sistema de Protección Nacional de Trayectorias Educativas” (p.84), el cual se centró sobre todo en el trayecto de la educación media, teniendo como objetivo alcanzar una mayor universalización de la educación media básica, lo cual hasta el momento no se ha logrado. La educación media básica es considerada un “cuello de botella” (p.84) respecto a la desafiliación educativa. Se valora de Uruguay el interés mediante la implementación de políticas y programas educativos que apuntan a la universalización del ciclo primario, secundario básico y secundario superior de forma obligatoria. Pero las dificultades en educación media básica continúan siendo un gran desafío para alcanzar la universalidad educativa.

Concluyendo los autores afirman que, en todos los países mencionados, las trayectorias educativas como política pública está dirigida a la deserción y no consideran comprender la misma desde la particularidad de cada estudiante. Por lo que Bravo-Sanzana et al. (2021) aseguran que la política educativa tiene “problemas internos” (p.88). Los países en cuestión tienen como problemática en común la inequidad en sus sistemas educativos, los mismos se ven reflejados en el abandono y fracaso educativo producto de desigualdades socioeconómicas, las cuales conllevan a desigualdades respecto al Derecho a la Educación.

Los autores aseguran que es necesario que los países Iberoamericanos inviertan más en condiciones apropiadas para que todos y todas alcancen una trayectoria educativa plena, y por lo tanto les permita a las personas “desarrollar proyectos de vida sustentables y con bienestar” (p.89). Para ello es necesario considerar la singularidad de cada estudiante teniendo presente las diferencias.

Capítulo I - Consideraciones de conceptos clave para la comprensión del estudio

I.1 La educación como derecho

Según Filardo y Mancebo (2013) la conceptualización de la educación como un derecho es considerada históricamente reciente. En un principio fue concebida como un derecho civil político, asociado al respeto de la libertad en lo educativo, por lo que los gobiernos deben permitir el establecimiento de instituciones educativas, en la cual suponen y deben proteger dichas instituciones y a los educandos del abuso de poder gubernamental. Luego de décadas pasó a considerarse también un derecho social económico, comprometiendo a los gobiernos la financiación de los centros educativos ya que la educación debe estar a disposición de los niños, niñas y adolescentes (p.19). De este modo, las autoras sostienen que la educación es concebida también como un derecho que permite el acceso al ejercicio de otros derechos, facilitando el acceso al mundo laboral, la seguridad social y la representación política (p.25).

Las autoras concluyen que las variables estructurales o de origen, ya sean individuales (sexo, edad, lugar de residencia), las relacionadas al hogar (ingresos económicos y clima educativo del hogar) y la trayectoria escolar (tipo de centro al que asisten), conforman un peso en la determinación de la probabilidad de permanencia en la educación media. (Filardo y Mancebo, 2013, p.68)

En la misma línea, Arias y González (2018) conciben que la educación en la actualidad es percibida por la sociedad y los gobiernos de turno como un derecho fundamental en el marco de la noción de desarrollo y progreso social (p.8). Sin embargo, en el plano de las garantías hay diferencias según la orientación del gobierno. Un ejemplo, es la sanción de la Ley de Urgente consideración (LUC) en nuestro país, la cual cambió el sentido de la responsabilidad estatal en la garantía de este derecho modificando como se mencionó anteriormente, principios como la obligatoriedad, en el cual centra la responsabilidad en los/as adultos a

cargo de los/as estudiantes y no sobre el Estado, eliminando párrafos de la Ley General de Educación referidos a las obligaciones específicas del mismo. Además, de realizar cambios que denotan en el principio de jerarquía “desandan las iniciativas mencionadas por la Ley General de Educación, al dotar de mayores competencias al MEC, fortalecer el rol del CODICEN a la interna de la ANEP y restringir la pluralidad participativa” (Ryan y Romano, 2022, p.9). La LUC le atribuye al MEC un rol protagónico en el diseño de la política educativa mientras le quita competencias y potestades a la ANEP. También, elimina la existencia de consejos y su carácter de colegiado, y crea direcciones generales, de esta manera excluye la participación docente en la toma de decisiones. (Ryan y Romano, 2022, p.10-11). Contradictorio con el artículo 202 de la Constitución donde indica que la educación tiene que estar gobernada por consejos directivos autónomos (Constitución de la República, 1967, Artículo 202), por lo que es notorio la distancia marcada con respecto al Ministerio de Educación y Cultura.

En esta línea, Bordoli afirma que la educación debe ser una política de Estado independiente y pensada a largo plazo como un derecho, no estar sujeta a los cambios de gobierno. En síntesis, las nuevas modificaciones implementadas por la LUC supusieron un cambio en términos de la garantía estatal en el derecho a la educación:

hay un debilitamiento y una fragmentación de la construcción de lo público...vamos hacia un nuevo modelo educativo en el cual hay un debilitamiento en este concepto medular y estructurante de la educación como derecho y un corrimiento a la educación como un servicio que puede mercantilizar (Bordoli, 2022).

La facultad de Ciencias Sociales, también, publicó un documento en el que se realizó un análisis sobre obligatoriedad de la educación y los cambios establecidos por la Ley de Urgente consideración, concluyendo que:

la nueva redacción de la LUC representa un retroceso en la medida que no solo hizo ajustes de técnica legislativa, sino que introdujo aspectos básicos de una filosofía política liberal consistentes con un tipo de bienestar donde el Estado juega un papel residual (Fernández, 2021, p.2).

Por otra parte, Gutiérrez (2017) establece que la educación pública en Uruguay es una política sectorial que hace énfasis en la impronta universalista. La autora afirma que desde las últimas décadas del siglo XX se percibe la aplicación de diversos programas de carácter

focalizado, ya sea colocando el foco sobre los/as estudiantes o en los centros educativos, con el propósito de enfrentar fenómenos como el rezago y la desvinculación educativa. La mayor cantidad de estos programas se aplican en educación media básica, debido a que se considera el tramo educativo que presenta los mayores índices de exclusión, el acceso a estos programas está mediado por requisitos como el bajo rendimiento académico o la vulnerabilidad social (p. 204).

La inequidad educativa que se visualiza en educación media básica es producto de la segmentación y de una oferta que no presenta igualdad de calidad para toda la población destinataria. Por lo que, a pesar de políticas que se han aplicado la universalización en la educación secundaria no se ha alcanzado (Gutiérrez, 2017, p. 214).

I.2 Trayectoria educativa

En lo que respecta al concepto de trayectoria educativa, entendiéndolo como el camino recorrido por los/as estudiantes, que en este caso se centra en el tramo que contiene los tres años de educación media básica. Para comprender las trayectorias escolares que finalizan en el debilitamiento o en la desvinculación definitiva del vínculo entre el/la joven con la educación formal, Cardozo (2015) plantea en primer lugar, que es necesario realizar una distinción entre las nociones de “evento, transición, estado y trayectoria” (p.9). Los primeros tres hacen referencia a sucesos puntuales en la vida de un individuo. Desde el ámbito educativo, se puede observar que un evento puede ser la repetición de un año del curso, la decisión de dejar de asistir al centro educativo durante el año, entre otras. Algunos de estos eventos implican también transiciones, haciendo referencia al “abandono de un estado social o educativo y el ingreso a otro” (p.9). El acceso a un nuevo ciclo académico es un claro ejemplo de transición. Finalmente, se encuentra la trayectoria, que surge de un orden particular y sucesivo en el tiempo de eventos, transiciones y cambios de estado.

El autor describe que se puede abordar las trayectorias educativas desde la intersección de tres grandes ejes de conceptualización. Por un lado, se encuentra la “perspectiva del curso de vida y los procesos de transición hacia la vida adulta” (Cardozo, 2015, p. 7). Aquí, la noción de trayectorias escolares relacionada a la idea de curso de vida entra en juego con la propia organización institucional de la educación. Es decir, los sistemas de educación formal establecen de forma ordenada, jerárquica y temporal, los recorridos académicos que deben seguir los/as estudiantes durante su escolarización (Cardozo, 2015, p. 7).

En este sentido, se puede vincular con la categoría de trayectorias escolares “teóricas” que introduce Terigi (2007), observando que los trayectos teóricos producen “itinerarios” institucionales en el sistema educativo que siguen la “progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 2). En el sistema educativo formal se puede observar que se realiza un grado o nivel por año, y las distintas etapas escolares presentan un inicio y final que corresponde y se encuentran prefijadas con la edad de los/as estudiantes.

En relación a ello, Cardozo (2015) plantea que la mayoría de los/as estudiantes que realizan la educación secundaria no siguen los “itinerarios normativos” que plantea el sistema educativo, ya que éste es solamente eficaz para una proporción de adolescentes, en la cual sus trayectorias escolares suelen ser de “plena institucionalización” y “estandarizadas”, logrando todos ellos acreditar bachillerato a la edad esperada. Sin embargo, para el resto de los/as adolescentes, la educación media significa una “etapa de débil regulación institucional” con desiguales niveles de progresión, y se caracteriza por presentar inserciones académicas “intermitentes” (p. 11).

Por otra parte, Cardozo (2015) expresa que esta perspectiva del curso de vida nos permite concebir a las trayectorias educativas en un sentido más amplio en el pasaje de las “transiciones juveniles hacia la vida adulta” (p.14) de las cuales forman parte. Aquí entran en juego “las teorías sobre la producción y reproducción de las desigualdades sociales” (p.7), donde se puede comprender a la adolescencia y a la juventud como uno de los transcurso más críticos a lo largo de la vida de los individuos. En estas edades de la vida ocurren profundos cambios que se caracterizan por las diversas desigualdades de reproducción intergeneracional (p. 14).

Es preciso señalar que las trayectorias educativas logran alcanzar diversas significaciones siendo todas de una magnitud considerable para analizar. Una de ellas puede estar enmarcada por la permanencia y la continuidad educativa del estudiantado. Renna (2020) identifica que las formas que logran las acciones de continuidad educativa son “múltiples” (p.16), siendo que la mejor decisión estará acompañada por un análisis de las propias condiciones y capacidades que presenta cada país. Desde este sentido, el autor manifiesta que las estrategias para garantizar la continuidad educativa como “fenómeno emergente requieren de una producción sostenida de evidencia, saberes e investigación pedagógica que oriente la toma de decisiones para asegurar la calidad, equidad e inclusión de las acciones” (p. 16).

I.3 Proceso de desvinculación

Sin embargo, y en continuación con la noción de trayectoria educativa, puede ocurrir que el tránsito adolescente por la educación media básica esté atravesado por una interrupción o desvinculación del sistema educativo. Se identifican distintas categorías conceptuales al referirnos a la ruptura del vínculo entre la institución y el estudiante. Arias y González (2018) señalan que la “deserción” (p.8), es una palabra utilizada por los militares para identificar a quienes abandonan el ejército sin autorización. En tal sentido, no resulta útil utilizar este concepto para tal problemática. Por consiguiente, “abandono” (p.8), alude a una acción o situación que renuncia a proyectos, bienes o derechos. Esta noción ubica al estudiante y su entorno social como el centro de la problemática. Por último, también es utilizado el concepto de “desafiliación” (p.8), la cual refiere a la ruptura de la afiliación o conversión de un grupo, tal como lo es un grupo educativo. Esta última noción es utilizada para nombrar a aquellos que no se han inscrito a una propuesta educativa o no han asistido desde el comienzo del curso (p.8).

La “desvinculación estudiantil” (p.9), se entiende como un fenómeno estructural producto del sistema educativo y la sociedad, atravesado por varias dimensiones en distintas proporciones para cada sujeto educativo. Dentro de estas dimensiones se encuentran el apoyo familiar, el vínculo familia-centro educativo, el vínculo entre actores del centro y los/as estudiantes, políticas de convivencia del centro, contexto socio-económico, entre otros. Cuando se descuidan estas dimensiones y se disuelven dichos vínculos, según los autores, el sujeto se desvincula del centro educativo y se ve desprovisto de un bien fundamental para ampliar sus posibilidades de desarrollo en distintas áreas (Arias y González, 2018, p. 8-9).

En la misma línea, Fernández (2010) expresa que la “desafiliación” educativa se trata de una transición “desintegradora” (p.19), ya que el/la adolescente anticipa su salida del sistema educativo, por lo que se le finalizan las protecciones sociales que se encuentran asociadas al ámbito educativo. De esta forma, el/la joven queda en una “posición vulnerable” siendo directamente excluido/a de los “circuitos institucionales” (p. 19).

Respecto al papel de la institución educativa en las trayectorias escolares, Cardozo (2015) señala que cuando se interrumpen los estudios antes de los niveles de logros esperados, nos encontramos frente a una dificultad del sistema educativo para incorporar a un grupo de

estudiantes a las “dinámicas sociales y educativas” que tienen lugar en dicho centro educativo (p. 20).

I.4 Soportes en educación media básica

Tocora y García (2018) plantean que la institución educativa debe brindar un “espacio de formación individual y colectiva” (p.2), donde el/la adolescente irá desarrollando un proceso de identificación que depende de la sociedad en la que se sitúa y de la socialización con el grupo de pares. En este sentido, la institución educativa no solamente es un espacio de “transmisión” de conocimientos académicos, sino que también lo es de “múltiples culturas, prácticas y expresiones sociales” (p. 2).

En este recorrido se presentan diversos factores que podrán contribuir a la permanencia o “desafiliación” de los/as estudiantes. Hay una lectura y práctica institucional extendida que, generalmente, responsabiliza al propio individuo por aquellas trayectorias que no siguen el curso que se considera como ideal. Sin embargo, estas trayectorias entendidas como “no encauzadas” Terigi (2009), que conducen a alejarse de las trayectorias teóricas no dependen únicamente del individuo, sino que intervienen una serie de factores. Tal como expresa Kaplan (2006) “los alumnos van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico; categorías todas éstas de distinción o diferenciación social” (p. 35)

Entonces al presentarse las “trayectorias teóricas” (Terigi, 2009, p.12) como un ideal, queda encubierto determinados aspectos de las trayectorias reales que de ser identificados podrían contribuir para realizar reformas en lo que refiere a inclusión educativa. Entre estos aspectos a tener en cuenta podemos mencionar los soportes institucionales, familiares, sociales y culturales.

En relación a lo planteado, Castel y Haroche (2003) sostienen que para existir como individuos es necesario tener soportes y de este modo se torna importante conocer cuáles son esos soportes que permiten constituirse como individuos. Los soportes pueden ser de diversos tipos y varían a lo largo de la historia.

Así entonces, la constitución de la propiedad privada es entendida como un soporte, que supone el hecho de no depender de otros, y es así como el individuo se convierte, diría Castel y Haroche, en propietario de “sí mismo”. Según los autores, los soportes son entendidos como recursos o lo que Bourdieu llamaría “capitales”. Sostienen que “es la capacidad de

disponer de reservas que pueden ser de tipo relacional, cultural, económica, etc. y que son las instancias sobre las que puede apoyarse la posibilidad de desarrollar estrategias individuales” (Castel y Haroche, 2003, p. 19). Además de la propiedad privada, poseer derechos de protección y que estén garantizados configura una forma de asegurar la autonomía del individuo.

Entonces, es a partir de poseer o no los soportes que el individuo podrá acceder a “condiciones de posibilidad” (p.19) para generar estrategias que permitan conducir su propia vida y tomar decisiones, todo esto sin depender de otro. Sobre este punto, los autores plantean la necesidad de tener soportes para ser positivamente un individuo, se ve reflejada en las condiciones que se posee al momento de enfrentarse a una necesidad, donde los soportes irán a contribuir para poder elegir y negociar sin necesitar ceder frente a la primera propuesta.

Los soportes también intervienen en los márgenes de libertad, y para Castel y Haroche un sujeto es más libre cuanto más integrado socialmente está. Ser un sujeto libre se da por medio de apoyos y soportes, es decir, que cuando el individuo no tiene los apoyos y soportes queda excluido o al margen de los procesos y dinámicas sociales que permiten participar de la vida social. De este modo, se encuentra con una libertad que no es tal desde el punto de vista de su autonomía o despliegue de potencialidades. La no propiedad es una variable que explica la falta de libertad, por lo tanto, no es posible ser libre si no se tiene las condiciones materiales de existencia garantizadas, no hay posibilidad de libertad ni de desarrollo de potencialidades si es un no propietario de ciertas condiciones materiales mínimas para sostener la vida. La autonomía que puedan llegar a tener los individuos va a depender de los soportes que tenga. En relación a los no propietarios, los autores plantean otra forma de propiedad denominada propiedad social y que posibilita la independencia y propiedad de sí.

Retomando el planteo, Tocora y García (2018) exponen que la educación es un “proceso de socialización de carácter permanente, dinámico y contradictorio” (p.1), donde intervienen diversos actores que resultan ser trascendentales para la continuidad educativa del adolescente. Por un lado, se encuentran los “agentes” (p.1), entre ellos están los familiares más cercanos, los docentes, amigos y vecinos. Y las “agencias de socialización” (p.1) que comprende a la familia, la escuela, las organizaciones e instituciones y la comunidad.

En cuanto a la familia, esta es una construcción social e histórica que ha variado tanto de una cultura a otra como también a lo largo de la historia. En este sentido, Mito (2010) sostiene que la familia se presenta como un espacio complejo y “se reconoce que además de su

capacidad de producción de subjetividades, es también una unidad de cuidado y de redistribución interna de recursos” (p. 168). Por lo tanto, la familia se configura como un espacio significativo para la socialización de sus miembros, donde se lleva a cabo la aprehensión de primeros aprendizajes y pautas culturales. Siendo así, la familia comparte con la institución educativa esta función socializadora, aportando insumos que luego serán relevantes en el desarrollo del individuo. La relación entre lo familiar y la institución educativa se configura como una relación de interdependencia, influenciados mutuamente.

Referenciando lo social como un soporte es pertinente hacer mención a las instituciones informales como parte de la vida cotidiana de los/as estudiantes. Según Schutz (1973) la vida cotidiana es el mundo de las instituciones informales, siendo en el cotidiano donde los individuos experimentan y perciben las acciones o situaciones como algo dado e incuestionable (p. 25). Las redes sociales y la comunidad se presentan como instituciones informales basadas en la confianza. Lo social no-oficial permite la intervención de las instituciones no formales sustituyendo las formales cuando estas son ineficientes, o en ocasiones refuerzan a las mismas.

Según Navarrete (2016) los individuos interactúan en un mundo en común donde se instalan estructuras de credibilidad que permiten disminuir la incertidumbre y dan paso al intercambio social y económico. De esta forma las instituciones informales se definen como sistemas de relaciones simbólicas que constituyen estructuras de credibilidad en un mundo común y comunicativo (p. 17-18).

I.5 Medio rural o ruralidad

Lo rural como concepto ha presentado ciertas variaciones a lo largo del tiempo producto de cambios estructurales que se han dado en la sociedad rural y respecto a su propio desarrollo. Por lo que es difícil establecer un concepto concreto de lo que es el “medio rural”, este ha sido tratado por diferentes autores que han trabajado sobre el mismo.

En este sentido Pérez (2001), hace referencia a la revolución industrial en el siglo XIX como hecho histórico que ha instaurado la idea de progreso, del mejoramiento que avanza del pasado al futuro, de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial. Esta idea se ha ido modificando en los últimos tiempos, es así que la autora afirma que existe una revalorización de lo rural que intenta superar la dicotomía entre sector

agropecuario y rural, y el papel marginal en el que se ubica al sector rural en el desarrollo, basada en esa concepción de lo rural como lo “atrasado”, que regía anteriormente (p.18-19).

Pérez (2001) afirma que en los últimos cuarenta años el medio rural ha vivenciado cambios en todo el mundo y que estos han tenido impactos distintos dependiendo de cada país. Es así que se ha generado una nueva visión de lo rural que no acaba únicamente en lo agropecuario, sin que abarca un amplio abanico de actividades que hacen al medio rural, el cual mantiene un vínculo de intercambio con lo urbano respecto a alimentos y diferentes bienes y servicio como espacios turísticos de descanso y cuidado de recursos naturales, además de contribuir al desarrollo de la cultura (p.17). La autora define al medio rural como:

un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas (Pérez, 2001, p.17).

En la misma línea, Ceña citado en Pérez, establece que el medio rural es “el conjunto de regiones o zonas con actividades diversas (agricultura, industrias pequeñas y medianas, comercio, servicios) y en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados” (Ceña, citado en Pérez, 2001, p.23).

Por lo que, el medio rural es entendido también como una entidad socioeconómica en un espacio geográfico, el cual contiene cuatro componentes, un territorio (fuente de recursos naturales y materias primas, y el sostén de actividades económicas), una población (la cual tiene un modelo cultural), un conjunto de asentamientos que se relacionan entre los mismos y con el afuera) y un conjunto de instituciones públicas y privadas (que articulan el funcionamiento del sistema) (Ramos y Romero, citado en Pérez, 2001, p. 23).

Parra (2001) refiere también, al concepto de lo rural partiendo de que él mismo ha estado asociado a lo agropecuario y a las formas de trabajo desempeñadas que generan un modo de vida particular. El autor plantea la necesidad de tener una mirada integral respecto a lo rural, teniendo en cuenta que en lo productivo se llevan a cabo otras actividades como servicios,

agro ecoturismo, entre otros, y que lo rural abarca otras dimensiones de carácter sociopolítico, educativos y culturales que se desarrollan en el territorio rural (p. 324).

En la misma línea, Zuluaga (2001) plantea no establecer una definición de lo rural, sino entender la misma como una noción, la cual, no tiene validez universal dado la particularidad de cada región y país donde intervienen aspectos como la cultura, la historia y las instituciones junto a procesos económicos y tecnológicos que se relacionan y configuran diversos modelos. En esta línea, el medio rural también se ha identificado con el medio natural donde la intervención humana es mínima, en contraposición con lo urbano, a pesar de que han permanecido en constante comunicación e intercambio de bienes y servicios (p. 338-339).

De esta manera y teniendo en cuenta que no es posible establecer una única definición, Zuluaga (2001) establece la noción de lo rural como un lugar donde se manifiestan con mayor énfasis unos elementos singulares y dominantes que dan cuenta de un sistema territorial de simbolización, representación y uso del espacio, resultado de un conjunto de elementos en interacción dinámica cuyos componentes están determinados por factores pertenecientes al ambiente biofísico tales como el clima, los suelos, el agua, la vegetación, la fauna y las geoformas; y por factores humanos tales como los étnicos, los culturales, los económicos, los legales, los sociales, los institucionales y los políticos. Así pues, es un sistema resultante de la interacción del subsistema natural y el subsistema antrópico (p.341).

Lo rural está comprendido dentro de un sistema territorial caracterizado particularmente por una densidad baja de habitantes, predominando los paisajes vegetales cultivados o naturales, lo que determina una forma de desarrollo de la vida social fuertemente vinculado a la utilización del suelo como producción económica. La existencia de pocos habitantes genera lazos sociales fuertes e identidad por la relación con el espacio, generando comunidades pequeñas en las que todos se conocen entre sí. Esta forma particular de relación con el espacio permite un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico como parte de su cotidianidad cultural. La definición tradicional de lo rural que diferenciaba al mismo del espacio urbano se ha obligado a replantear y pensar la misma teniendo en cuenta que lo rural ha avanzado en términos sociales, culturales y económicos, quedando atrás la visión del campo como el mundo campesino. En la actualidad la sociedad encuentra otras funcionalidades en el medio rural como la conservación de la naturaleza, la producción de

agua y energía, el ocio y la recreación, de esta manera lo rural y lo urbano han acortado sus distancias (Zuluaga, 2001, p. 342).

Para comprender la nueva ruralidad en Uruguay Piñeiro y Cardeillac (2014), realizan un aporte en el intento de conceptualizar lo rural y medir dicha población. Comienzan por diferenciar, en nuestro país, tres períodos que se han dado en la historia de lo rural, en un primer periodo correspondiente a la década de los ochenta el agro se encontraba en un estado de estancamiento, en el segundo periodo de los años noventa comienza la recuperación de la producción dadas las políticas de apertura y liberalización de la economía, y un último periodo se enmarca en los últimos diez años donde se han dado un amplio conjunto de cambios de gran magnitud (p. 54).

Por otro lado, para los autores existen históricamente dos formas de producción agropecuaria desarrolladas en el país, estas son, las estancias ganaderas y empresas agrícolas dedicadas mayormente a la exportación y la producción familiar dedicada a la producción para el mercado interno. Dichas formas de producción han determinado de alguna manera la población rural, la cual se ha dividido en dos subpoblaciones, por un lado, la población rural dispersa en la que las personas residen en las estancias y establecimientos agropecuarios medianos y chicos, y, por otro lado, la población rural nucleada las cuales viven en poblados pequeños en la que al menos un tercio de su población se dedique a tareas rurales (Piñeiro y Cardeillac, 2014, p. 55-56).

La ruralidad en Uruguay como concepto ha sido difícil de establecer, asunto que provoca cierta inquietud entre los sociólogos quienes han intentado delimitar una concepción. En este sentido Sorokin y Zimmerman, citados en Piñeiro y Cardeillac (2014) señalan que las categorías rural y urbana no son dicotómicas, por el contrario, presentan una continuidad de diferentes graduales que pueden identificarse mediante ciertos indicadores que establecen una mayor o menor ruralidad o urbanidad (p. 57).

Por otro lado, la ruralidad se constituye en oposición a lo urbano de acuerdo a nueve categorías establecidas, estas son: “la ocupación, las diferencias ambientales, el volumen de la comunidad, la densidad de población, la homogeneidad en las características psicosociales, una movilidad social menor, menores diferencias entre estratos sociales, menor frecuencia en la interacción social y mayor solidaridad social” (Solari, citado en Piñeiro y Cardeillac, 2014, p. 57).

A finales del siglo XX comenzó a hacerse notorio que las definiciones de lo rural no se asemejan a la realidad, en este sentido autores como Garcia Sanz, citado en Piñeiro y Cardeillac (2014), hace alusión a la existencia de un quiebre entre lo rural y lo agrícola por lo que es necesario tener en cuenta dos criterios en simultáneo a la hora de identificar la población rural, por un lado, la residencia y por otro la rama en la que se trabaja (p. 57).

En la misma línea, Riella y Mascheroni, citado en Piñeiro y Cardeillac (2014) afirman la existencia de cambios que se están generando en el medio rural, por lo que, a este ya no le compete únicamente lo agropecuario, como tampoco lo trabajadores agropecuarios son habitantes exclusivamente del medio rural, en la actualidad ha aumentado la cantidad de trabajadores agrícolas que residen en localidades urbanas cercanas y habitantes en el medio rural que se dedican a otro tipo de tareas no necesariamente agrícolas (p. 58).

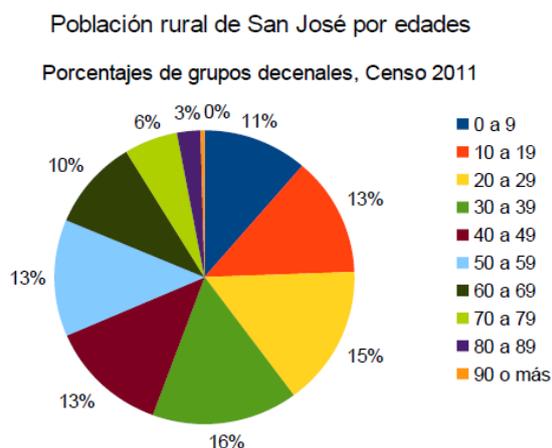
Capítulo II- Contexto socio-territorial del estudio

II.1 Descripción de San José

El departamento de San José fue creado el 27 de enero de 1816 mediante un decreto donde contemplaba la superficie de lo que hoy es Flores y Florida, en el año 1885 fue finalmente delimitada la superficie que mantiene hasta la actualidad. El mismo se encuentra ubicado en el sur del país, tiene según la página web de la Intendencia de San José, una superficie de 4.992 km² y una población de 108 309 habitantes, su capital es San José de Mayo y cuenta con cuatro municipios: Ciudad del Plata, Ecilda Paullier, Libertad y Rodríguez. San José limita con los departamentos de Flores, Florida, Canelones, Montevideo y Colonia.

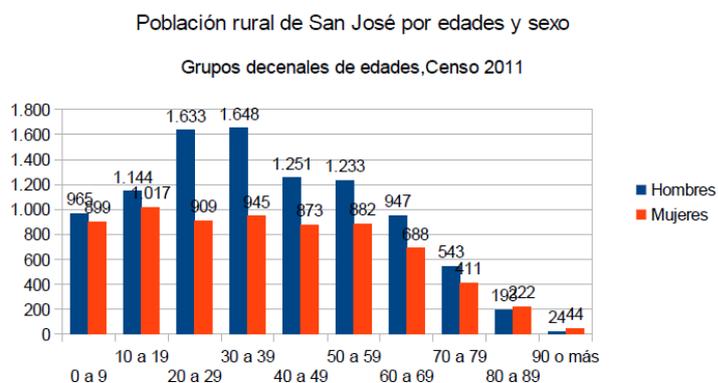
Es el departamento con mayor porcentaje de población rural (15,2%). Dentro de la población rural del departamento se puede observar en las siguientes gráficas 1 y 2, según los datos relevados por el Censo (2011), que en el tramo de edad de 10 a 19 años ocupan un 13% de la misma, de los cuales 1144 son hombres y 1017 son mujeres.

Gráfica 1



(Intendencia de San José, 2011)

Gráfica 2



(Intendencia de San José, 2011)

Con respecto a la educación en el departamento, en el año 2021 los indicadores marcan que el 1,5% de la población de 15 años y más es analfabeta. En cuanto a personas que completaron Media Básica General o Técnica el indicador comprende al 48,2% de la población mayores de 15 años (inclusive). Además, solo el 11,6% de la población entre 25 y 65 años tiene estudios terciarios (Encuesta Continua de Hogares (ECH), citado en Observatorio Territorio Uruguay (OPP), 2021).

Desde el Observatorio Territorio Uruguay (2021), también, se indica que San José presenta respecto al mercado laboral una situación similar al promedio nacional, con una tasa de actividad de 58,5%, una tasa de empleo de 54,7%, y una tasa de desempleo que alcanza el 6,4%.

En este sentido las actividades económicas desarrolladas en el departamento, tiene, según el Observatorio Económico de San José, como principal sector la lechería, siendo los productos lácteos los de mayor exportación del departamento y Brasil su principal destino. Seguido, el comercio y la ganadería son sectores de gran relevancia respecto a la actividad económica de San José, este último incluso ganando participación en los últimos tiempos (Intendencia de San José, 2023).

El desarrollo de la producción agropecuaria está vinculada a las calidades geográficas con las que cuenta el departamento, las cuales le permiten llevar adelante una producción diversificada, que si bien tiene como principal destaque la industria lechera que coloca al departamento como mayor productor, produciendo más de la cuarta parte de la leche del país y con mayor número de tambos de la cuenca, está también, compuesta por otros sectores como la ganadería, la industria química, la industria manufacturera, molinos y aserraderos, la horticultura y la fruticultura, los viñedos y la industria turística (Carbajal, 2006, p. 69).

En el departamento predomina el ganado holando, dadas sus características positivas en la producción de leche, estas son alimentadas con silo de maíz y concentrado; seguido del ganado hereford que se destaca dadas sus características en cuanto a la calidad de carne y productividad (Carbajal, 2006, p.76). A su vez, existen dos grandes plantas de la Cooperativa Nacional de Productores de Leche (Conaprole), la N° 8 en la Ciudad de Rodríguez y la N°11 en Rincón del Pino, las cuales se dedican predominantemente a la leche en polvo, quesos y leche larga vida.

Por otro lado, el departamento es uno de los mayores productores de papas del país considerándose así, la “cuna papera del Uruguay” (p.69), generando el 55% de la papa nacional, Rincón del Pino es considerado el “riñón” (p.78) de la producción, este producto es consumido dentro del propio país dado que no resulta rentable exportar. Otra de las industrias importantes para San José es la industria forestal, exporta madera de pino y eucalipto hacia Estados Unidos, Chile y Vietnam. La madera como materia prima es producto de plantaciones propias que transitan el ciclo productivo completo en la misma Industria Forestal Arazati S.A. (Carbajal, 2006, p. 82).

San José, también, es considerado “el corazón de la frutilla” (p.84), ya que es el mayor productor de frutillas en la zona sur ubicadas sobre la ruta N° 1. Las frutillas son plantadas en el mes de mayo y se cosechan entre septiembre y enero, generando zafras de trabajo en la zona. En la misma línea, la actividad citrícola se desarrolla en el departamento con grandes

plantaciones de limones, naranjas y tangerinas que producen fuente de trabajo zafral (Carbajal, 2006, p.84).

En cuanto a las plantaciones Carbajal (2006) menciona que el maíz es el principal cultivo del departamento con 6.383 hectáreas, seguido del sorgo, el trigo, la cebada y el girasol. Las forrajeras que predominan son la avena, el ray grass y el trébol, estas plantaciones son cosechadas y la mayoría utilizada para la alimentación del ganado de tambos.

Dicha producción diversificada es posible dado los suelos del departamento caracterizados como “suelos profundos, con texturas pesadas y con permeabilidad lenta a moderada y alta a media fertilidad”, estas condiciones colocan al departamento dentro de los mejores suelos del país (Barrios, 1986, p.33). De la mano el clima es un factor que favorece mencionadas producciones, presentándose templado con lluvias todo el año, además, el estar ubicado sobre el Río de la Plata le permite a la zona costera tener rasgos de humedad y brisa marina.

II.2 Ciclo Básico Rural en San José

En el marco de Educación Media Rural se encuentra Ciclo Básico rural (7°, 8° y 9°) creado en el año 1998, este es un programa ejecutado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el cual, tiene como fin contribuir a los objetivos establecidos por la Educación Pública. Desde dicho programa brinda educación a adolescentes del medio rural que no acceden a los centros de educación media dependientes del Consejo de Educación Secundaria (CES) o del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Esta línea tiene como cometido principal:

brindar una educación de calidad para que las/los educandos puedan construir los conocimientos, normas y valores de la sociedad nacional que contribuyan a la superación de la comunidad en que viven, así como también proteger sus trayectorias educativas logrando que estas sean continuas y completas (Ministerio de Desarrollo Social, (MIDES, 2021).

En el país existen 56 escuelas que cuentan con la modalidad de Ciclo Básico Rural, abarcando un total de 1641 estudiantes. En esta modalidad los/as docentes que educan son maestros capacitados por el Consejo de Formación en Educación en el área de Matemática y Ciencias Experimentales, así como en Lengua y Ciencias Sociales. Cuentan, además, con

docentes de Tecnología que pertenecen al CETP y docentes de inglés que pertenecen al CES (MIDES, 2021).

La Educación Pública Nacional enmarcada en la Ley General de Educación N° 18.437, establece en el Art.12 y 13 como objetivos general fundamental “que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional” (Uruguay, 2008), mediante acciones educativas llevadas a cabo y promovidas por el Estado, a través de políticas educativas que se vinculen con el desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. Y que, a su vez, se articulen con políticas sociales que permitan el cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional.

En particular, el programa Ciclo Básico Rural tiene como objetivo brindar educación a la población rural en su totalidad, siendo ésta de calidad para que los educandos puedan “construir los conocimientos, normas y valores de la sociedad nacional que contribuyan a la superación de la comunidad en que viven” (MIDES, 2021).

Es también, una forma de mejorar la calidad de vida de las zonas rurales en vísperas de frenar el éxodo rural al medio urbano, en esta línea, se busca mejorar el nivel de cultura de la población rural fortaleciendo las capacidades de organización, participación y transformación de la misma.

Entre los objetivos específicos del programa Ciclo Básico Rural, se destaca promover la educación integral de los educandos para que estos tengan oportunidades, desarrollen intereses y/o vocaciones. Así como, contribuir a la formación autónoma, permanente y crítica mediante la proporción de conocimientos que generen herramientas para el transcurso de sus vidas en el marco de sectores agropecuarios como de otros ámbitos económico, social o cultural del país. Promover la articulación entre los diferentes niveles, modalidades y centros educativos para fomentar la unidad de los procesos educativos, tanto como el mutuo apoyo entre las instituciones de índole educativas que se encuentran en el medio rural. En este sentido, apunta a la interacción y complementariedad de los diferentes Centros Educativos generando un trabajo integrado en conjunto con otras instituciones mediante la creación y expansión de redes (MIDES, 2021).

En el departamento de San José existen siete escuelas que cuentan con la experiencia de Ciclo Básico Rural, de las cuales seis son escuelas rurales Escuela N° 7, Escuela N° 19, Escuela N° 21, Escuela N° 43, Escuela N° 62, Escuela N° 77 de Kiyú, y además, una escuela del medio urbano: Escuela N° 60 ubicada en la localidad de Mal Abrigo. (ANEP, 2023)

Para el presente estudio se tomaron las seis escuelas rurales, entendiendo que estas tienen en común el contexto rural. De los/as 107 estudiantes que completaron los formularios autoadministrados, se pudieron recabar los siguientes datos: del total de estudiantes un 34,6% se encuentran cursando séptimo grado, 30,8% cursan octavo grado y 34,6% cursan noveno grado. En cuanto al sexo, el 57,1% de los estudiantes son masculinos y 41,9 % femenino, mientras que un 1% prefiere no decirlo y 2 estudiantes no respondieron. Respecto a la edad de los/as estudiantes se pudo observar que la mayoría tienen entre 12 y 15 años de edad, y una minoría entre 16 y 20 años de edad.

En cuanto al funcionamiento de Ciclo Básico Rural, según las directoras entrevistadas, se lleva a cabo en horario a contra turno de las clases de primaria, haciendo uso de los mismos salones divididos estos por grados o en ocasiones algunas instituciones tienen clases fusionadas en las que séptimo y octavo se encuentran juntos. Dependiendo de cada escuela, esto es en la mañana o en la tarde, los/as estudiantes acceden a desayuno o merienda y almuerzo. El cuerpo docente está integrado por maestras de primaria que cuentan con un pos título en las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas, y, por otro lado, maestras que tienen un pos título en ciencias sociales y lengua o literatura, un docente de inglés perteneciente a secundaria y un docente de tecnología perteneciente a UTU. Las auxiliares de servicio pertenecen a primaria, en algunos casos es una sola persona para ambos turnos y en algunas escuelas cuentan con dos (Entrevistas, 2023).

Capítulo III- Pensar la educación media en clave de derecho: la experiencia de ciclo básico rural en San José

La información recogida mediante las entrevistas y los formularios permiten identificar los diferentes soportes que contribuyen con la experiencia educativa de los/as estudiantes de ciclo básico rural en el departamento de San José.

III.1 El papel de la institución educativa en las trayectorias educativas

El centro educativo se constituye como la segunda etapa de socialización donde el niño/a o adolescente se integra a nuevos contextos sociales y desempeña otros roles. Este proceso se da primeramente en la escuela y continúa en el liceo como institución educativa propiamente dicha. En este sentido, Fernández (2001) define a la institución como un objeto cultural que contiene cierto poder social. Las instituciones trabajan con un grupo, un colectivo que da

orden al comportamiento individual de los sujetos, interiorizando en cada uno de ellos un conjunto de normas y valores establecidos socialmente.

Es pertinente aludir a Martinis y Falkin (2017) quienes hacen referencia a la discusión acerca de las funciones sociales que desarrollan los sistemas educativos, los cuales apuntan a la dicotomía transformación/reproducción, entendiendo que ambas funciones son inherentes a todo sistema educativo.

En este sentido, es pertinente cuestionar el lugar que ocupa la institución educativa en la experiencia de ciclo básico rural, como parte de las trayectorias educativas, en vísperas de distinguir cuáles son y qué características asumen los mecanismos que utiliza la institución para que los/as estudiantes no se desvinculen de la misma. Para ello la indagación a través de las entrevistas realizadas a las directoras de las escuelas rurales permiten distinguir aquellas estrategias que la institución despliega con el fin de aportar a la continuidad educativa de los/as estudiantes. Las mismas dejan entrever que se desarrollan actividades como talleres, proyectos, trabajo en red, llamadas a las familias, construcción de vínculos afectivos, seguimiento por parte de los/as docentes cuando algún/a estudiante no asiste o cuando existen dificultades de aprendizaje, como estrategias que apuntan a la permanencia y a una mejor experiencia educativa. Se puede decir que estos mecanismos son necesarios pero no suficientes, ya que en el cotidiano liceal existen otro tipo de dificultades que exceden a las posibilidades de resolución de los diferentes actores que trabajan en la institución, y tienen que ver con carencias a nivel presupuestal, con limitantes en recursos económicos que inciden en por ejemplo útiles escolares, salones adecuados y correspondientes para cada clase, como también con recursos humanos limitados que se reflejan en la falta de docentes de materias específicas que son demandadas por los/as propios estudiantes, como lo es dibujo y educación física.

En relación a ello, así respondían los/as estudiantes sobre las dificultades que identificaban, siendo recurrente la falta de materias: “Que en el liceo rural tenemos menos materias”; “Por ejemplo, en liceos urbanos hay otras materias que en los liceos rurales no”; “Diferencia de asignaturas” (cuestionario estudiantes).

En la misma línea, en cuanto al poco acceso de materiales dos directoras manifestaron:

el liceo adscriptor te dice que ellos reciben material para ellos, que no viene nada designado para las escuelas, y bueno no tenemos a quien pedirles, también pasa con el

libro de matrícula hace más de tres años o cuatro o cinco que no hay libro de matrícula, entonces estamos fotocopiando hojas del libro de matrícula (Directora 4).

tenes así referentes, y vos a hablar con ellos y te dicen no para ustedes no viene material, pero bueno, pero a ver la autoridad nos dijeron que viniéramos y te lo pidiéramos, si bueno, pero en la lista acá no dice... hay como un vacío, donde se dice una cosa pero legalmente no está escrito en ningún lado por consiguiente queda en la nada, y es parte no se ha solucionado, sigue igual (Directora 3).

En este sentido, puede analizarse que para el mero cumplimiento de la Ley General de Educación N°18.437 es necesario que estén garantizadas ciertas condiciones o factores particulares tales como el cumplimiento de las necesidades básicas, el acceso al transporte, recursos materiales, acompañamiento familiar que permitan el desarrollo y la continuidad educativa de los jóvenes. Si bien existen becas económicas que intentan apoyar la continuidad educativa, las mismas muchas veces, no cubren a toda la población que lo necesita y no son suficientes, no llegando a contemplar factores que van más allá de la economía familiar, como lo es por ejemplo la frecuencia de transporte en el medio rural.

Sumado, la ausencia en la institución educativa de equipos multidisciplinares, la falta de auxiliares de servicio que cubran ambos turnos tanto primaria como ciclo básico. Y sobre todo, la complejidad del sistema institucional en el que se encuentra ciclo básico rural, que presenta, según las directoras, diferentes problemáticas que entorpecen la educación plena y en igualdad de condiciones para los/as estudiantes, limitando a los/as estudiantes a participar de actividades como campamentos, dado que no se encuentran contemplados en su totalidad en un sistema educativo, sino que pertenecen y dependen de tres organismos: primaria, secundaria y UTU. En este sentido, las entrevistadas señalan: “no nos tienen en cuenta, como que no existimos, nos tienen como que no existimos, hay como una descoordinación entre primaria, la referente, el liceo adscriptor, ósea como que no existimos, como que somos inferiores no, no estamos” (Directora 6).

séptimo, octavo y noveno en escuelas rurales, se consideran como híbridos, como que no corresponden a ningún lado...no estamos ni acá ni allá, no somos ni de un lado ni del otro, eso es lo único que complico siempre y sigue complicando (Directora 3).

La mayoría de las directoras, consideran que existen por parte de los/as diferentes actores de cada liceo gran predisposición a que la experiencia de ciclo básico rural sea eficiente y

satisfactoria para los/as estudiantes, según expresaban, trabajan desde la cercanía teniendo en cuenta que son pocos estudiantes en el aula y que algunos de los/as docentes comparten más de una asignatura por clase, y eso les permite generar un vínculo con mayor fluidez.

Uno de los puntos que amerita destacar, respecto a la falta de recursos humanos, es la ausencia de un equipo multidisciplinario que se aboque a los/as adolescentes de la experiencia específica de ciclo básico rural, considerando las diferentes problemáticas o necesidades que existen en el medio rural. Las directoras hacen hincapié en la ausencia ya sea de un psicólogo/a o un/una trabajador/a social que atienda las diferentes situaciones que se desatan en la vida estudiantil como parte de la cotidianeidad de los/as estudiantes.

Ante situaciones problemáticas recurren al equipo de “escuelas disfrutables” el cual pertenece a primaria, y según relatan ante la gran demanda que presentan desde todas las escuelas del departamento, pocas veces tienen respuestas efectivas, y no existe ningún tipo de seguimiento ni cercanía con la población estudiantil de ciclo básico rural. Por lo que existe la necesidad de contar con un equipo multidisciplinario que atienda a los diferentes conflictos y problemáticas que surgen en la cotidianeidad de los centros educativos rurales, y que son minimizados por el sistema educativo al no dar respuestas o evadir la existencia de problemáticas en dichas instituciones como las hay en otros contextos, de esta manera se refiere una de las directoras entrevistadas:

son creo que iguales que en cualquier otro u otra institución, tenés los problemas que hay en cualquiera, no porque sean del medio rural no tenés problema de droga, por ejemplo, porque los tenés, ósea los problemas sociales están, y están igual que en cualquier otro lado. Claro tenés menos cantidad porque son menos (Directora 3).

En esta línea, una directora también expresa que su profesión no los prepara para trabajar la parte socio-emocional de los/as estudiantes, por lo que considera que no alcanza con la intención de las estrategias que se realizan en dicha institución. Y resalta el papel que toma el/la maestro/a con respecto a los/as estudiantes, que muchas veces se refugian o buscan contención en los/as docentes como referentes con los cuales desarrollan un vínculo cercano.

En este sentido, asume importancia la institución como sostén y apoyo para los/as estudiantes, quienes viven según las directoras, en un contexto territorial complejo con limitaciones respecto a la accesibilidad, por lo que en muchos casos la institución educativa

se convierte en el único lugar de socialización y contención fuera del hogar. Así, se expresaba una directora:

siento que ellos nos necesitan a nosotros, hay una gran necesidad de todo, de amor, de cariño, de atención, de escucha, que eso me parece y más con esto de la cuestión digital, los niños están buscando al maestro eso yo lo he notado.... ahora hay necesidad, hay hambre de que los atiendan emocional y socialmente, todo porque no sé, no te voy a decir que son todos, hay padres que ta que cumplen bien su función, pero desde el lavado de dientes, desde todo tenes que estar en todo pobrecitos, en todo, se ha vuelto como asistencial la educación, somos más que maestros (Directora 6).

En esta línea, desde la perspectiva de los/as estudiantes se puede observar que valoran positivamente la existencia de algunas herramientas y útiles que les brinda la institución, así también, la gran mayoría de los/as adolescentes apuntan a percibir motivación en la enseñanza por parte de los/as profesores/as. Sin embargo, al consultar por la existencia de alguna propuesta precisa que les ayude a mejorar el rendimiento en el estudio, son pocos los/as que distinguen alguna.

En el intento de caracterizar los mecanismos que la institución implementa para que los /as estudiantes no se desvinculen del sistema educativo, es pertinente destacar el carácter de las actividades que se realizan. Las mismas apuntan a la integración considerando una perspectiva integral de la educación, donde entra en juego más que lo pedagógico lo socio-emocional.

Do Canto (2013) sostiene que el aprendizaje va de la mano de la memoria, la atención y la motivación, esta última entendida como deseo que impulsa el aprendizaje. En este lugar la institución educativa tiene la potencialidad de transformar o potenciar los aprendizajes escolares; “la escuela tiene como función, impulsar el enriquecimiento simbólico y la complejización de la actividad de representar” (p.25). Desde este punto de vista, las directoras señalan la existencia de un vínculo cercano y afectivo que se genera con los/as estudiantes partiendo de que son grupos chicos y esto permite una forma de trabajo particular desde el relacionamiento cercano estudiante/docente, siendo la base para transmitir cualquier tipo de conocimiento. Además, al consultar sobre las estrategias que se desarrollan para la continuidad educativa hacen referencia al impulso a través de la motivación, ya sea con

proyectos, charlas, información y recorridos en otras instituciones, incentivándolos en su continuidad educativa.

Según Fernández (2001) es en la institución donde “el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (p. 20). Dicha cita permite aludir al discurso de algunas de las directoras, quienes afirman que los/as estudiantes quieren asistir al liceo porque les representa un sentido de pertenencia con la institución y se sienten a gusto, una directora afirmó “a ellos les gusta venir y pasan bien, es como la familia” (Directora 1); también se señalan la existencia de conflictos que se desatan entre los/as estudiantes y conflictos familiares que los/as estudiantes exponen o manifiestan en el centro educativo y son parte de la cotidianidad.

Por otra parte, la ausencia de ciertas actividades y materias en la institución educativa los enajena de una educación en igualdad de condiciones, quedando de alguna manera excluidos de esa formación curricular, ya que no logran acceder a asignaturas necesarias para el desarrollo de disciplinas como el arte o la educación física, entre otras, a las que sí acceden estudiantes de instituciones educativas del medio urbano. No siendo suficiente para los/as estudiantes el intento por parte de los/as docentes de otras asignaturas por abordar aquellas disciplinas de las cuales carecen en ciclo básico rural.

Asimismo, Martinis y Falkin (2017) distinguen tres posiciones que los docentes pueden asumir ante la “crisis” de la educación media dada la desarticulación del orden simbólico tradicional, estas son: entender la imposibilidad de sostener el orden simbólico tradicional sin cuestionarse las prácticas, la segunda posición apunta a interpelar acerca de lo que la crisis produce e incorporar contenidos valorativos y conceptuales para comprenderla pero sin llegar a la efectiva transformación de las prácticas y, por último quienes sí se interpelan a través de la construcción de nuevas representaciones y prácticas. En este sentido, a través de los discursos obtenidos en las entrevistas se pueden identificar distintas percepciones y posicionamientos acerca de la “crisis” de la educación media que dan cuenta del papel en el que se colocan o asumen los adultos referentes de la institución para dar respuestas a la continuidad educativa. En la segunda posición planteada por los autores es posible ubicar en gran medida a las directoras ya que, si bien se cuestionan la “crisis” existente y conciben juicios para comprenderla, en la práctica no alcanzan una efectiva transformación.

A su vez, se dan algunas posturas puntuales en la que se interpela la continua construcción de prácticas, por ejemplo, quienes impulsan proyectos y actividades que surgen desde los

intereses particulares de los/as adolescentes, el trabajo en conjunto con otras instituciones y, además, quienes construyen un vínculo con los/as estudiantes más allá de lo curricular, dando lugar a la escucha y el intercambio con los/as estudiantes. De este modo se puede observar matices en lo que tiene que ver con las acciones que los/as actores de cada institución realizan respecto a generar alternativas que estimulen la continuidad educativa o no. En este eje es pertinente señalar el rol que asume el docente como educador y hasta donde puede incidir en las trayectorias educativas. La acción educativa “supone hacerse cargo del hecho que el educador ha de realizar las mayores acciones posibles para que cada sujeto pueda acceder a lo que legítimamente le corresponde” (Nuñez, citado en Martinis y Falkin, 2017, p. 46).

Cabe cuestionarnos el real acceso e inclusión de los/as adolescentes que viven en el medio rural a los centros educativos y cuanto es posible y necesario alcanzar un patrón cultural compartido y colectivo si los individuos y los contextos no son los mismos. Por tanto, esto nos hace pensar ¿hasta dónde puede llegar la institución educativa? cuando las particularidades en la educación no están contempladas y el contexto no es tenido en cuenta a la hora de generar políticas que garanticen la educación de la población en el medio rural. Las entrevistas reflejan la imposibilidad de cubrir las diferentes demandas que se presentan en la escuela rural teniendo en cuenta el contexto territorial en el cual se sitúa. Y, sobre todo, la falta de un sistema sólido y eficaz que responda a las necesidades particulares de las instituciones educativas rurales que cuentan con la experiencia de ciclo básico rural. Las directoras entrevistadas hacen referencia a cómo la experiencia de ciclo básico rural no es considerada ni está comprendida en diferentes aspectos, por ejemplo, la forma de calificación, ya que se rigen por el sistema “gurí” y este no es pertinente con las formas de calificación de secundaria, así mismo, no estar comprendidos en la nueva reforma o el no poder regirse hasta hace poco tiempo por el “estatuto del estudiante”:

tendría que continuar el ciclo básico rural y tendría que quizás a veces ser más apoyada de las autoridades, a veces como que no está bien delimitado el tema de pertenecer a tres sistemas este, a veces es decir bueno ¿de dónde somos?...la parte legal, la modalidad no está como muy definida y tampoco hay mucha gente que le interese me parece, es como que no sé, no hay alguien que esté como muy al tanto de eso y conozca la realidad (Directora 4).

es una experiencia que hay que revalorizarla y jerarquizarla más, hay que hacerla más visible porque es muy valiosa, pero este, a veces nosotros protestamos un poco y que

por diferentes situaciones se han generado inclusive hasta protocolos, que a veces séptimo, octavo y noveno se convierte en un lugar donde van los rezagados, aquellos que no pueden estar en otro lado (Directora 2).

es muy importante, muy importante, para la zona, como la continuidad de los estudios que pueden seguir acá, y también este lo que no lo veo muy apoyado por las autoridades, en realidad lo veo como que estamos como olvidados, como no somos tenidos en cuenta en muchísimos aspectos...En realidad no sabemos bien a qué sistema pertenecemos porque algunas directivas vienen de primaria, estamos en primaria y otras directivas vienen de secundaria, pero a la vez no recibimos el apoyo que necesitamos entonces este, también eso como que da, como que queda ahí medio perdida la experiencia (Directora 1).

Con respecto a la explicación de los resultados educativos, Martinis y Falkin (2017) señalan que le han adjudicado a los/as estudiantes que “fracasan” en la educación “algunas formas de déficit que tendrían que ver con la pobreza cultural del hogar del que provienen, los bajos niveles educativos de sus madres o algunas dificultades propias para realizar los aprendizajes que serían esperables” (p. 42). Es posible observar en los relatos docentes obtenidos, cierta atribución de responsabilidad respecto a la continuidad educativa a la familia: “nosotros siempre motivamos a las familias de que los alumnos continúen. Porque muchos son de un ámbito rural donde bueno las familias van a tener que apoyar mucho para que ellos continúen” (Directora 2); “la zona en sí tiene como bastante asumido que el niño tiene que estudiar, que el alumno tiene que continuar lo tienen ya como como bastante claro” (Directora 4);

Acá se los motiva a estudiar de que continúen, nosotras mismas los motivamos a que sigan estudiando. Después está en ellos viste, depende de la situación familiar, de lo económico...tienen hasta tercero acá por lo menos hacen el ciclo básico rural, después eso ya no depende de nosotros, ya después varias cosas que los condiciona...de acá lo único que se puede hacer es este, motivarlos a que continúen (Directora 6).

Sin embargo, este hincapié en la familia como agente definidor, no ofrece el espacio para pensar justamente el lugar de la institución educativa y su responsabilidad de garantizar la

educación, es decir, no se percibe un análisis que integre a la institución, sino que se apunta a la familia y su contexto como gran determinante de las trayectorias educativas.

Viscardi y Habiaga (2017) indican que, los conflictos de época vinculados a la cultura escolar tradicional han señalado como la raíz del problema a los/as jóvenes y sus familias. Esta perspectiva nos hace pensar en el lugar que la institución le da a las familias y el lugar en la que la coloca al estudiante como se mencionó anteriormente. En este sentido, no se hace una autocrítica de la propia institución como responsable y parte de los resultados de “fracaso escolar” de los/as estudiantes. Además, las autoras señalan que la “participación de las familias en los centros educativos difícilmente llega al ámbito de la toma de decisiones” (p. 80).

Siguiendo en esta línea, las directoras en las entrevistas realizadas consideran que las instituciones se relacionan considerablemente con la familia y otras instituciones, pero una de ellas menciona la necesidad de integrar más aún a las familias a otras instituciones, y de esta forma tener mayor contacto con la comunidad.

Viscardi y Habiaga afirman que:

No es la calidad de la enseñanza o la promesa de un trabajo futuro lo que asegura el vínculo, sino el potencial integrador de la escuela (...) lo que determina la permanencia de aquellos que más necesitan integrarse a la escuela, es el bienestar que posibilita la experimentación de relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorias, más dialógicas y participativas (Viscardi y Habiaga, 2017, p. 78).

Esta reflexión permite pensar en el lugar que le dan las instituciones a los/as estudiantes y sus familias, poniendo sobre la mesa las formas y los mecanismos que se manejan en la actualidad para el sostén de las trayectorias educativas. Desde mi perspectiva, sería oportuno que las instituciones se planteen posibles alternativas que profundicen en una relación integradora de la institución educativa, con otras instituciones, con la familia y los/as estudiantes. Pero principalmente que el sistema educativo considere restablecer la propuesta “Ciclo Básico rural” teniendo en cuenta la palabra y las demandas de los/as estudiantes y los/as docentes, para de esta manera revalorizar su importancia para la población brindando las garantías necesarias de una educación inclusiva y de calidad.

III.2 Relación estudiantes-liceo-familias

Partiendo por entender a la familia como un agente de socialización, donde el individuo construye conocimientos y significados a partir de sus propias experiencias y de los aprendizajes y pautas culturales transmitidos. Las prácticas familiares se verán reflejadas de diversa manera, en el desarrollo de los individuos. Por lo tanto, la familia y la institución educativa están definidas por la corresponsabilidad que engloba a ambas, es decir, que se genera una relación de interdependencia donde una es influenciada por la otra y es necesaria la presencia sustantiva de ambas en la formación plena del estudiante.

En esta línea De León (2011) plantea que es en el hogar donde se instauran y se vivencian las “primeras relaciones y vínculos de afecto con otras personas” (p.5). Dependiendo del contexto familiar, es en este lugar donde se pueden sentir “seguros y confiados para desplegar las habilidades y capacidades que van adquiriendo” (p.5). En contrapartida, la escuela será el ámbito donde llevarán a la práctica las cualidades que han contraído, siendo el espacio más “idóneo” (p.5) para socializar con el entorno.

En tanto, García-Loor (2018) destaca a la familia como el agente socializador más importante ya que en ella es donde se desarrollan los “primeros pasos socializadores vivenciales” al relacionarse con otros individuos, mientras que la institución educativa es el lugar donde se fortalecen dichas cualidades adquiridas (p. 4).

En este sentido, Espitia y Montes (2009) sostienen que socialmente se presenta como demanda a la familia determinados recursos tales como “económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, entre otros” (p.86). De este modo, el acompañamiento de los referentes familiares se torna relevante, e inclusive puede ser determinante, para que luego el trabajo de la institución educativa tenga continuidad. Frente a esto, es necesario tener presente que las familias han experimentado en su dinámica y estructura transformaciones importantes a lo largo de la historia, por lo cual el acompañamiento no se da de forma homogénea, ya que las familias cuentan con distintas posibilidades de acompañar los procesos educativos.

De acuerdo a la información obtenida, los/as estudiantes consideran que sus familias entienden muy relevante la asistencia al liceo y la mayoría con frecuencia comparten con su entorno familiar aprendizajes educativos trabajados en la institución educativa. Los/as estudiantes que respondieron el formulario, un 86% afirman que su entorno familiar le

atribuye gran importancia a la formación de ciclo básico. Sin embargo, cuando son consultados acerca de en qué medida sus referentes les consultan sobre tareas y deberes del liceo, un 54% responde que todos los días, un 40 % algunas veces y un 6% nunca son consultados por sus referentes al respecto. Así mismo, un 56,6% de los/as estudiantes son acompañados por algún familiar a la hora de trasladarse al liceo y por el contrario el 43,4% no son acompañados. A modo de síntesis, es posible observar que es variado el nivel de acompañamiento que tienen las distintas familias, y si bien para las familias del medio rural la educación de ciclo básico es esencial y considerada muy importante, en la cotidianeidad gran parte de los/as adolescentes cuentan con cierta independencia en cuanto al cursado.

En este sentido, una de las directoras entrevistadas identifica cierto quiebre en la participación de las familias en el pasaje de primaria a ciclo básico rural, lo expresaba de la siguiente manera:

Lo que sí notamos nosotros como cortando primaria con secundaria es que una vez que el alumno, capaz que es el mismo que vos tuviste en sexto pasó de sexto al liceo, la familia empezó a venir menos es como que ya es grande, entonces lo empiezan a soltar y capaz que es cuando menos lo tienen que soltar (Directora 3).

En la misma línea, otra directora aportaba: “creo que hay que revalorizar mucho la importancia de la educación, porque a veces el acompañamiento, es entusiasmarlos para que continúen y eso a veces lo tienen y a veces no lo tienen” (Directora 2).

De este modo, entre las necesidades de las familias, sus transformaciones y las demandas desde el liceo y del propio estudiante, toma relevancia la noción de “red social” que plantea Dabas (1998), entendiéndose como:

un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes (...) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades (p.42).

En este sentido, las redes sociales conforman otro soporte tanto para la familia como para la institución, que luego sus aportes podrán verse reflejados en la propia trayectoria educativa del estudiante. Sin embargo, cabe destacar que la relación entre las familias y la institución educativa también contribuye a conocer la dinámica de la comunidad rural en este caso, y

esto genera insumos para entender situaciones que puedan llegar a presentarse en la institución educativa. Las directoras entrevistadas resaltan en modo general, la existencia de un buen vínculo e intercambio con las familias y la comunidad, siendo partícipes de iniciativas para la obtención de ciertos recursos, por ejemplo, la organización de padres, madres y vecinos en uno de los centros educativos para contar con talleres y clases de educación física en la zona. Esto permite una constante cercanía y comunicación entre el entorno familiar de los/las estudiantes y el centro educativo.

En este sentido, Gastañaga (2004) destaca que la escuela no es únicamente el lugar donde se enseña, sino que también es una institución que se encuentra insertada en la comunidad, donde no puede estar aislada del contexto social. En consecuencia, la institución debe ser “consciente” (p.257) del lugar en que se ubica, estando al tanto de las particularidades de las personas que rodean el entorno del centro educativo. Para ello, es fundamental que se genere un “espacio comunitario” potenciando la participación de las familias, de las organizaciones y colectivos sociales, con la finalidad de proporcionar determinados tipos de apoyo social tanto para los niños/as y adolescentes como para las familias (p. 257).

Entonces, resulta importante resaltar la importancia que la familia le da a la formación de ciclo básico como recurso para la mejora en la calidad de vida de sus hijos/as, a pesar de que algunas familias mantengan mayor comunicación con la institución que otras. Es necesario entender con amplitud y tener en cuenta que en determinadas situaciones las familias sí tienen el interés de participar y acompañar, pero se le presentan obstáculos que resultan difíciles de poder superar por sí mismas. Se trata de una relación de corresponsabilidad, haciendo referencia a una responsabilidad compartida donde se debería identificar un accionar recíproco entre la familia y la institución educativa con el fin de contribuir al desarrollo del estudiante y continuidad de su trayectoria educativa.

En continuidad con lo planteado anteriormente, es posible identificar determinadas condiciones familiares que influyen en la trayectoria de los/as estudiantes. En gran medida estas condiciones están relacionadas a las condiciones socio-económicas, pero no podemos limitarnos solamente a ello, ya que también tiene relevancia el nivel educativo de los integrantes del núcleo familiar, como, por ejemplo, al momento de apoyar en las tareas del liceo. Una de las directoras hacía énfasis en este punto, considerando que, es relevante el apoyo de la familia para la continuidad educativa, “va también en el tema educativo de los padres, el nivel educativo y demás, pero sin dudas que influye” (Directora 2).

En este sentido, Burrows y Olivares (2006) plantean:

El acceso a la educación formal y la adquisición de habilidades y capacidades está en directa relación con los recursos que poseen las personas y su grupo de pertenencia de manera previa a la experiencia educativa escolar. Pero cuando hablamos de recursos no sólo hablamos de recursos tangibles o que poseen valor de cambio sino también de un acumulado de recursos sociales y culturales que por lo general no son contables o son de difícil medición (p.20).

Si bien, las dificultades socioeconómicas impactan fuertemente en los recursos disponibles en el hogar del estudiante no son los únicos aspectos. Referido a los recursos económicos, una de las cuestiones que más influye en la trayectoria educativa de los/as estudiantes del medio rural, por ejemplo, es la movilidad, teniendo en cuenta las distancias que se manejan en el medio rural.

III.3 El lugar de las prestaciones sociales en las trayectorias educativas

En lo que refiere a las prestaciones sociales cabe señalar que Uruguay se caracteriza por su temprana construcción del régimen de políticas sociales entre 1920 y 1930, con altos niveles de estratificación, pero con una amplia cobertura. La seguridad social y el servicio de salud cubrían a la mayor parte de la población y la educación a toda la población hasta los primeros años de secundaria. La cobertura de la seguridad social se limitaba a la condición de trabajador formal (Antía, 2018, p.203).

Las políticas sociales para Cecchini et al. (2015):

pueden ser caracterizadas como de protección social, noción que ha surgido en años recientes como un eje en que se pretende integrar una variedad de medidas orientadas a garantizar niveles básicos de vida para todos y construir sociedades más justas e inclusivas (p.27).

La protección social para los autores es una política importante para aportar a la plena realización de los derechos económicos y sociales de la población; legalmente reconocen como tal los derechos a la seguridad social, el trabajo y la protección de niveles de vida adecuados para las personas y las familias, así como al disfrute del mayor bienestar físico y mental y a la educación (p.28).

Los autores expresan que no todas las políticas sociales son de protección social, aunque cada política social cuenta con dimensiones de protección social. La protección social está orientada a dar respuesta a los riesgos que enfrenta toda la población (por ejemplo, desempleo, discapacidad o vejez), pero también a problemas estructurales, como la pobreza y la desigualdad (Cecchini et al., 2015, p.28).

En lo que refiere a la política de asistencia social, Vecinday (2013) plantea que los programas de transferencias condicionada como la AFAM-PE (Asignaciones Familiares - Plan de Equidad) tienen como condición para recibir el beneficio que los niños, niñas y adolescentes concurren a centros educativos, tengan los controles médicos al día, etc. pretendiendo así, lograr ciertos comportamientos por parte de los hogares.

La autora plantea que estas prestaciones se constituyeron en un principio como “un complemento de los ingresos de los hogares” y luego se convirtió en una estrategia para el combate de la pobreza (Vecinday, 2013, p.701). Dichas transferencias si bien son importantes, considero que no llegan a establecerse como algo significativo en el manejo económico de las familias, teniendo en cuenta que la suma recibida es un aporte acotado o insuficiente respecto a los costos de vida que se presentan en la actualidad del país, por lo que no dan cuenta para cubrir todas las necesidades que se puedan llegar a presentar en un hogar. Sin embargo, en las entrevistas realizadas se presentan diferentes situaciones, dos directoras hacen énfasis en que las prestaciones sociales muchas veces inciden en la asistencia a clases de algunos estudiantes:

si no va, sé pierde la asignación, entonces eso obliga un poco a que realmente asistan, a veces la familia sabe que tras tres inasistencias salta el ausentismo, entonces ellos van como manejando también esa cultura de saber eso como herramienta (Directora 2).

hay casos donde lo necesitan para poder venir, para poder comprarse algún útil, que además se le da alguno y hay casos donde para seguir cobrando una asignación vienen a pasear, realmente porque los padres los mandan, porque cobran la asignación y te lo dicen (Directora 3).

Por otro lado, las restantes directoras coinciden en que no existe una relación directa, ya que no son familias que estén pendientes de la asistencia a clases por la exigencia de prestaciones sociales, pero sí son consideradas relevantes para los hogares. Una de las directoras menciona

que ante situaciones complejas que se viven en el campo como lo fue la seca en el año 2023, todos los recursos significan un aporte importante para las familias. De igual manera, es considerado algo necesario porque “hay gente también carenciada y de bajos recursos” (Directora 5).

De este modo, se puede decir que según las directoras entrevistadas las prestaciones son importantes, pero no determinantes, ya que desde su punto de vista no existe una relación directa entre recibir alguna prestación y tener en el liceo una trayectoria “esperada”.

III.4 Red de pares

De las entrevistas realizadas se desprenden aspectos generales acerca del sentido de los grupos de pares en la trayectoria educativa. Por un lado, la idea de que el grupo de pares influye en la continuidad educativa, en el sentido de que es un apoyo que se brindan entre ellos, lo cual permite que se motiven entre ellos/as para seguir con el desarrollo del curso en el año.

Caffarelli (2011) manifiesta que los grupos de pares se organizan “sobre la base de lo común: intereses, inquietudes; formas de ver el mundo, de entenderlo, de moverse en él”. De este modo, se entiende que la institución educativa en el medio rural es uno de los ámbitos en el cual se pueden dar dichos intercambios, de conocer al otro/a, de generar vínculos afectivos, de aprendizaje, entre otros.

Una de las referentes de dirección manifiesta que los/as estudiantes se encuentran motivados en asistir al liceo “más que nada para juntarse con sus pares” (Directora 4). Siguiendo en esta línea, en una investigación que realizan Litichever y Núñez (2018) sobre los sentidos que los/as estudiantes otorgan al tiempo en la escuela (los aspectos que más les gustan, las interacciones con sus pares y sus expectativas en relación con los estudios) en tres centros urbanos de Argentina, visualizan que hay una valoración del espacio escolar por parte de los/as adolescentes, ya que el mismo se comprende como “un lugar donde intercambiar y compartir con otros” (p. 147). A su vez, se destaca al espacio como un lugar de “reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante” (p.147). Los/as estudiantes concurren al centro educativo porque es un “espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros, un lugar donde conviven con jóvenes, no sin conflictos, pero que implica cotidianamente la oportunidad del encuentro y el desarrollo de la participación” (p.147).

Otro aspecto que se plantean en las entrevistas, hace referencia a que el grupo de pares no es el elemento principal que influye en la continuidad educativa, sino que lo es la familia: “depende de la situación en la cual viven también porque a veces por más que, que entre ellos se incentiven o lo incentiven acá, está la familia viste, que a veces tiene más presión que el resto” (Directora 6).

En cuanto a los formularios autoadministrados dan cuenta que la gran mayoría de los/as estudiantes presentan vínculos con otros pares externos a la institución. Los espacios que más suelen frecuentar los/as adolescentes fuera del centro educativo y del hogar, son la casa de un amigo/a, la cancha de fútbol, la plaza, la casa de algún familiar, talleres de danza o clases de inglés y el almacén. Cabe mencionar que de estos espacios que frecuentan en su mayoría deben trasladarse largas distancias a centros urbanos donde se encuentran este tipo de actividades como danza, clases de inglés, fútbol.

III.5 El territorio y sus particularidades en las trayectorias educativas

El territorio adquiere relevancia en lo que tiene que ver con la continuidad educativa de los/as estudiantes del medio rural, ya que las distancias lejanas y el escaso transporte se tornan para la mayoría de directoras entrevistadas como para los/as estudiantes consultados, como la mayor dificultad existente a la hora de asistir a los centros educativos y, por lo tanto, de sostener una trayectoria educativa.

Solo en dos de las escuelas rurales la locomoción no es el mayor problema, dado que están ubicadas sobre una ruta nacional, la cual cuenta con distintas líneas y frecuencia de ómnibus, pero las restantes cuatro escuelas se encuentran ubicadas en lo profundo de zonas rurales donde existe una línea de ómnibus con frecuencia de una o dos veces al día; esto limita la movilidad de los/as estudiantes y condiciona la educación de cada estudiante a las posibilidades de transporte con la que cuente cada familia, y a su vez, los tiempos, teniendo en cuenta las grandes distancias.

Las directoras relatan la utilización de motos y cuatriciclos como medio de transporte para dirigirse a los centros educativos, siendo estos conducidos por los/as propios adolescentes. Esta es una realidad que es cuestionable teniendo en cuenta que los/as adolescentes no cuentan con el permiso requerido para conducir, pero a la vez de no ser de esta manera mucho de los/as estudiantes no podrían acceder a la educación:

a veces las distancias, tenemos alumnos que hacen diez kilómetros para venir este, y bueno a veces no cuentan con la posibilidad de que los padres puedan traerlos entonces usan vehículos propios, y como comenzamos temprano en invierno, a veces salen de noche, en esta época a las siete, salen seis y media, a las seis de la casa está de noche y bueno el año pasado uno tuvo un accidente, ta puede suceder, pero en realidad le sucedió viniendo al liceo (Directora 4).

son chiquilines que tienen que venir en moto, no tienen edad de manejar, no tienen libreta, pero tienen que venir porque no les queda otra opción, no van a venir en bicicleta veinte kilómetros, tuvimos un chiquilín a principio de año que venía de un tambo desde lejos y también no, tuvo que abandonar porque salía al camino a hacer dedo y la mitad de los días no llegaba, porque no pasaba nadie (Directora 1).

Sumado a esto factores como el clima y los caminos rurales se presentan como dificultades a las que se enfrentan los/as estudiantes del medio rural. Así lo mencionaba un estudiante al consultar sobre dificultades que identifican: “La lluvia y los caminos que se deforman mucho al llover mucho” (cuestionario estudiantes).

En la misma línea, las grandes lejanías y las limitantes en cuanto al transporte ya mencionado, dificultan el acceso de los/as adolescentes a otro tipo de actividades diferentes a lo curricular correspondiente a la educación, como clubes, centros juveniles, talleres u otras actividades recreativas que son importantes para generar otros vínculos y la socialización, es así que la institución educativa, en particular las escuelas con la experiencia de ciclo básico rural, se vuelven importantes para muchos de los/as estudiantes que manifiestan en los formularios realizados, como el único lugar que frecuentan fuera de la casa.

A modo de análisis, cabe pensar como el Estado brinda lo mínimo a la población que habita el medio rural, dejándolo en condiciones de desigualdad respecto al resto de la población. De este modo, se vulnera el derecho a la educación y es notoria la ausencia de políticas públicas que atiendan dichas dificultades y características socio-territoriales.

Una de las alternativas educativas que maneja la población rural trata de las escuelas agrarias, esta opción fue mencionada por las directoras entrevistadas y los/as propias estudiantes como una propuesta que muchos adolescentes consideran seguir, teniendo en cuenta el sistema de internación con el que cuentan, que les permite evitar viajes largos o el tener que migrar a la

ciudad. Acerca de este punto, dos de las directoras mencionan lo difícil que resultaría para los/as adolescentes que pasan de la escuela al liceo, el tener que alejarse de sus familias a tan temprana edad para poder continuar estudiando. Por lo que, hacen una valoración positiva acerca de ciclo básico rural en las escuelas rurales y aseguran que es la alternativa que más se ajusta a la etapa de vida en la que se encuentran los/as adolescentes y al contexto socio-territorial en el que viven: “que tengan igualdad de oportunidades tanto como lo humano no, entendes, que no tengan que estar trasladándose por lo menos los primeros años viste, que son los más este, difíciles, son chicos” (Directora 6);

esto les brinda eso a los alumnos, que vivan en su casa, en su lugar donde nacieron donde viven y a su vez poder estudiar, y poder llegar a la escuela de forma autónoma caminando, en bicicleta, a caballo, en moto, en lo que sea pero creo que eso es algo que no se debería de perder y se debería valorar... esta modalidad permite que, que el alumno se atienda de forma más personalizada que logre madurar para que cuando tenga que salir a un centro urbano a veces no se maree con, con toda esa vorágine de la ciudad (Directora 4).

Una particularidad que se puede observar de acuerdo a las respuestas de los/as estudiantes de ciclo básico rural en el departamento de San José, refiere a las actividades que realizan los/as adolescentes fuera de la institución educativa y que tienen que ver justamente con el contexto territorial donde se desarrollan fuertemente la producción ganadera, lechera y agricultura; en este escenario en el que la mayoría de las familias se dedican al rubro del campo según los formularios autoadministrados, un 63% de los/as estudiantes colaboran en dichas actividades, mientras que un 17% no colabora, 8% no vive en el campo y 12% no responde la pregunta. Las actividades realizadas por los/as estudiantes son variadas siendo la más repetida el alimentar a los animales, algunas de las mencionadas:

“Si, por ejemplo alimentar a los animales y cuidar a los mismos”; “Si, colaboró en la lleva de ganado a distintos campos”; “Si lavo el tambo la máquina, le doy de comer al ganado”; “Le doy leche a los terneros, la ración y el fardo”; “Si, trabajo con la maquinaria agrícola”; “si ayudo con las vacas en la calle”; “mantener limpio, cortar leña”; “Limpieza y cocinar” (cuestionario estudiantes).

Entiendo que estas actividades realizada por los/as adolescentes son relevantes en la cotidianeidad del trabajo de campo, y se da algo característico de las zonas rurales que es la forma de trabajo en la que participan directa o indirectamente varios miembros de la familia, es así que existe una singularidad en el desarrollo de la niñez y adolescencia de la población

rural donde muchas veces transitan los distintos ciclos educativos, a la vez de que, aprenden y realizan actividades vinculadas al campo, e incluso muchos optan por continuar trabajando en el área e interrumpir la trayectoria educativa, así comentaban dos de las directoras entrevistadas: “algunos si terminan trabajando en el campo si, algunos porque les gusta y ya como que hacían hasta tercero de liceo porque era obligatorio” (Directora 3); “tengo también uno que está ayudando a la familia...trabajo de campo, ayuda a la familia claro y por eso dejó, y dice que lo va a retomar el año que viene” (Directora 5).

De este modo, la importancia dada a la educación desde las familias, los/as estudiantes e inclusive el centro educativo pueden configurar un factor importante en la trayectoria que comprende la educación media básica rural. Teniendo en cuenta que dicha cotidianidad donde se da esta compaginación de la vida estudiantil con la realización de tareas propias de la vida rural, puede tender a la priorización del ámbito laboral por una cuestión de necesidad de suplir determinadas necesidades. Llegando a que en algunos casos la valoración otorgada a la educación se vea reducida frente al trabajo y la situación económica que comparece.

Reflexiones finales

Retomando el objetivo del presente estudio, referido a describir y analizar las características que presenta la experiencia educativa de estudiantes de educación media básica en el área rural del departamento de San José, se puede concluir la existencia de particularidades que hacen parte de la trayectoria educativa de los/as adolescentes.

Es posible identificar dentro de las dificultades halladas, las largas distancias y el escaso transporte que hay en las zonas rurales, tanto para las directoras entrevistadas como para la mayoría de los/as estudiantes que completaron el formulario autoadministrado, se presentan como el principal obstáculo.

Existen, además, carencias materiales, de asignaturas de áreas como arte, educación física entre otras, y recursos humanos como auxiliares de servicio y un equipo multidisciplinario que pueda atender las problemáticas que surgen en la cotidianidad de la vida estudiantil.

Hay distintos actores y espacios que tienen significado sobre las trayectorias educativas, al igual que las estrategias desarrolladas por la institución, la familia resulta ser un importante apoyo, con un papel destacado en el sostenimiento de mencionadas trayectorias. Vale

recordar, y es importante tener en cuenta que la familia necesita también de otros sistemas de contención para poder contribuir al desarrollo de los/as adolescentes.

En lo que refiere a los grupos de pares, estos constituyen un soporte respecto a las trayectorias educativas, dado que se generan en un espacio de referencia afectiva, de estímulos e impulsos mutuos entre los/as adolescentes, pero no es un factor determinante en el sostenimiento de dichas trayectorias educativas, por el contrario, puede funcionar como catalizador de otros factores.

La institución educativa tiene un rol destacado sobre las trayectorias educativas, aparece como gran contenedora y agente de socialización en la vida de los/as adolescentes, además de lo pedagógico, es un lugar de intercambio entre los pares y los/as diferentes actores. Es posible identificar que la institución pasa a ser un lugar de referencia relevante para la vida de los/as adolescentes, considerando la ausencia en zonas rurales de otros lugares de encuentro como clubes, centros juveniles, entre otros.

De acuerdo a la perspectiva de Fernández (2001), quien comprende a las instituciones educativas como “Instituciones complejas, encierran en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social” (p. 26). Aquí la autora hace referencia a la complejidad de la que contiene una institución educativa dado que allí se traen y se desencadenan diferentes aspectos o situaciones que hacen a la vida cotidiana de los/as estudiantes. Entre esas complejidades la autora señala la gran paradoja de los mandatos sociales entre la tendencia a reproducir y la tendencia a modificar el contexto. Es posible visualizar lo manifestado anteriormente en las distintas entrevistas, donde algunas directoras expresan la necesidad de tener que asumir desde el rol docente cada vez en mayor medida las funciones asistenciales tanto como de atención social a raíz de las necesidades que surgen en los centros educativos, donde los/as docentes se tornan referentes para muchos/as estudiantes, transmitiendo emociones, situaciones personales y problemáticas a las que los/as docentes se enfrentan y en ocasiones no saben cómo responder dado que no cuentan en su formación con las herramientas necesarias, como tampoco consideran que es su área de trabajo, más allá de que intervengan desde lo humano.

En cuanto a la “desvinculación” del estudiante del sistema educativo se puede originar por el orden social e institucional. Según Espíndola y León (2002) algunas de las causas se deben a las propias condiciones vitales y materiales de los/as adolescentes y jóvenes, y de sus situaciones socioeconómicas, por lo que se refiere a factores “extraescolares” (p.53). Hay otras causas que están más asociadas a las “insuficiencias” del propio sistema educativo,

siendo de índole “intraescolar” (p.53). Mientras la primera pone énfasis en la situación socioeconómica de la familia de los/as adolescentes tales como las condiciones de pobreza, marginalidad, inserción laboral temprana, etc.; la segunda hace hincapié en las condiciones y situaciones que al interior del sistema educativo tornan “compleja y conflictiva” la permanencia de los/as estudiantes (p. 53-55).

En lo que tiene que ver con los mecanismos utilizados por los liceos de ciclo básico rural para apoyar y sostener las trayectorias educativas, se distingue la realización de talleres, proyectos, trabajo en red, contacto con las familias, construcción de vínculos afectivos, seguimiento por parte de los/as docentes cuando algún estudiante no asiste o cuando existen dificultades de aprendizaje, usando como mecanismo y apuntando a la participación estudiantil. A partir de la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008 es posible visualizar que el derecho a la participación para los/as estudiantes es un principio básico y fundamental, en la cual establece en el Artículo 9 que el “educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes”. Aquí se inicia un nuevo escenario de garantía de derechos a los/as adolescentes en el marco de una “participación genuina” y de “construcción de instituciones que fomenten el diálogo y la búsqueda de soluciones acordadas entre los actores del sistema” (De Armas y Retamoso 2010, p. 46). Desde esta perspectiva, es posible comprender que participar no significa solamente el hecho de “estar”, sino que abarca más cuestiones. Una de las condiciones necesarias de la participación es la motivación de los que van a participar.

Por último, dada la particularidad de la dimensión territorial y lo que esto genera, se puede pensar en ciclo básico rural como un grupo “excluido” por un sistema que no responde a las demandas y necesidades de los/as estudiantes y al cuerpo educativo. Es notoria la ausencia del Estado ante las dificultades existentes, para garantizar el derecho a la educación, pudiendo tener como resultado la interrupción o “desvinculación” de los/as estudiantes del sistema educativo, el cual se configura como un problema estructural. De acuerdo a lo planteado por Schneider y Carmo (2012) los cambios producidos en las estructuras familiares, la función de las instituciones educativas, las transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas permean la educación generando nuevas demandas. De modo que, se presentan nuevas atribuciones que requieren del acompañamiento de un cambio también en el sistema educativo; frente a lo cual las autoras plantean que este no se encuentra “preparado”. En esta dirección, plantean la necesidad de adecuar la educación al contexto

sociohistórico en el que estamos viviendo y al territorio en el cual se inserta el centro educativo, tomando los intereses de los/as estudiantes para plantear propuestas acordes y presentando propuestas prácticas y concretas que le permitan al estudiante, si así desea, al finalizar el cursado ingresar al mercado laboral relativamente de inmediato.

Cabe destacar que ciclo básico rural representa para las directoras entrevistadas una oportunidad educativa para los/as adolescentes del medio rural, más allá de las dificultades planteadas, la existencia de estos centros educativos, resultan ser lo más accesible para la población adolescente que reside en este medio.

En el mismo sentido, citó algunas valoraciones de los/as estudiantes acerca de ciclo básico rural: “Me gusta que sea tranquilo y que a lo que no somos tantos, nos conozcamos todos”; “Que siempre todos los profesores son re buenos con nosotros y los compañeros también, entonces eso te ayuda a querer estudiar”; “Una de las cosas que me atrae el liceo es la materia de historia, la cercanía que tiene de mi casa y los amigos que tengo en la institución.”; “Que es rural y está relacionado con las cosas diarias nuestras” (cuestionario estudiantes)

De Armas (2017) manifiesta que cuando el sistema educativo se transforma en un sistema para todos, el “foco de atención” (p.12) debe estar dirigido hacia la calidad de la enseñanza, la permanencia de los estudiantes, sus trayectorias, y también al egreso de los ciclos obligatorios. En el caso de que el sistema educativo universal no logre sus objetivos y/o metas para todos, el autor expone que el mismo “fracasa” (p.12). En este sentido, cuando se concibe a la educación como un derecho para todos los individuos, donde el Estado lo debe poner a disposición de todos, si no se logra los “aprendizajes deseables y necesarios”, y tampoco se alcanza que todos culminen los ciclos educativos legalmente obligatorios, el que “fracasa es el sistema y no sus destinatarios” (p. 12). En esta línea, consideró que la existencia de este programa, que lleva la educación al medio rural es una forma de reconocimiento hacia la cultura de la población rural, permitiendo formarse y desarrollar conciencia, y a la vez, respetando una forma de vida con ciertos valores y en un hábitat particular caracterizado por la tranquilidad, distinto a los centros urbanos. Es necesario un reconocimiento por parte del Estado que mejore las condiciones del programa ciclo básico rural y garantice la educación como un derecho. Estableciendo de forma legítima y real el otorgamiento de recursos materiales y humanos, como, por ejemplo, entre otras cuestiones, contar con un equipo multidisciplinario, con las disciplinas demandadas, con alternativas de transporte público, recursos que como vimos, según los relatos recabados son sustantivos para contribuir a las trayectorias educativas.

Referencias bibliográficas

ANEP (2023). *Educación Media Rural*.

<https://sanjosecte.wixsite.com/inspeccionsanjose/s%C3%A9ptimo-octavo-y-noveno>

Antía, F. (2018). Regímenes de política social en América Latina: una revisión crítica de la literatura. *Desafíos*, 30(2), 193-225.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4802>

Arias, S. y González, S. (2018). *Análisis de las políticas que atienden la desvinculación educativa en Educación Media Básica Pública del Uruguay*. Udelar.

Barrios, Anibal (1986). *San José, de la prehistoria a nuestros días Tomo I*. Ministerio de educación y cultura.

Bordoli (2022). *Educación en la LUC: desde la mirada de Eloísa Bordoli, investigadora del Instituto de Educación/ Entrevistada por Portal Udelar*. Udelar.

https://udelar.edu.uy/portal/2022/03/educacion-en-la-luc-desde-la-mirada-de-eloiisa-bordoli-coordinadora-del-instituto-de-educacion/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR3KLgf2vzcHIbaWknwnG1vHI3tnsABdsqhiVS5NS40MqcG1zjp9H3gYdhU_aem_AeYvGJC9cze7i8YaE8DXx_UvckFujgv6T0USOxu9LrstqO9k8nM3e03cItihKX0miqocKNbB8Z5TZRrRC5wOsvUV

Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., S. Navarro-Loli, J., Acevedo, F., y Aparicio, J. (2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación psicológica*, 2(59), 81-94.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7935598>

Burrows, F. y Olivares, M. (2006). *Familia y Proceso de Aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

https://www.academia.edu/34833503/Familia_y_proceso_de_aprendizaje

Caffarelli, C. (2011). *Los grupos de pares como espacio de construcción de identidad(es) juvenil(es)*. UNICEN.

<https://www.unicen.edu.ar/content/los-grupos-de-pares-como-espacio-de-construcci%C3%B3n-de-identidades-juveniles>

Cardozo, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. [Tesis de maestría]. Udelar.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7626/1/Cuaderno%20CSPS%204.pdf>

Carbajal, M. (2006). *Uruguay: el País y sus 19 departamentos*. San José. El País, Testoni Estudios.

Castel, R. y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Homosapiens.

Cecchini, S., Filgueira, F, Martínez, R. y Rossel, C. (2015). *Instrumentos de protección social. Caminos latinoamericanos hacia la universalización*. CEPAL.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales: familia y escuela*. Paidós.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. UNICEF.

https://www.bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=12

De Armas, G. (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. UNICEF.

https://www.bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=184

De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. [Ponencia de congreso]. Congreso Internacional de Teoría de la Educación, XII, Barcelona.

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

De Souza Minayo, M (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar.

Do Canto, B. (2013). El aprendizaje y sus dificultades. En Barboza, O. (coord.), *Jóvenes, su educación y desarrollo. Problemas transversales a la educación media* (pp.15-45). Camus.

Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.PDF>

Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 84-105.

www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf

Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Fernández Aguerre, T. (Comp.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. CSIC. Udelar.

[file:///C:/Users/admin/Downloads/Mateo_Fern%C3%A1ndez%20\(2010\)%20Desafiliaci%C3%B3n%20y%20desprotecci%C3%B3n%20social.%20\(pp.%2013-24\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Mateo_Fern%C3%A1ndez%20(2010)%20Desafiliaci%C3%B3n%20y%20desprotecci%C3%B3n%20social.%20(pp.%2013-24)%20(1).pdf)

Fernández, T. (2021). *Análisis de la obligatoriedad de la enseñanza y cambios introducidos por la Ley 19.889*. FCS- Udelar. https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2021/06/21.594-Resumen-para-divulgaci%C3%B3n_LUC-1.pdf

Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Udelar.

García-Loor, M. (2018). *Los vínculos escuela familia en el proceso de formación pedagógica*. EduSol, 18(62).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475756618015>

Gastañaga, M. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, (17), 255-271.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1155787>

Gutiérrez, F. (2017). ¿Qué tan universal es la política educativa? Un análisis de la Educación Media Básica. En Silva.C (coord.), *Transformaciones sociales, protección social y Trabajo social. XII Congreso Nacional de Trabajo Social*. (pp. 203-221). Udelar. FCS-DTS.

Huanca-Arohuanca, J. y Canaza-Choque, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97-108.

<https://www.aacademica.org/jesus.wiliam.huancaarohuanca/2.pdf>

INEEd (2016). *Ciclo Básico 2009, la mirada de los actores*. INEEEd.

<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ciclo-basico-2009.pdf>

INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. (Vol. 1)

.INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

Intendencia de San José (2011). *Población Censo 2011 por área, localidades, sexo y grupo decenal*. <https://sanjose.gub.uy/departamento/informacion-estadistica/poblacion-censo-2011-por-area-localidades-sexo-y-grupo-decenal/>

Intendencia de San José (2023). *Observatorio Económico de San José. Sexta edición- Octubre 2023*. <https://drive.google.com/file/d/1LfYi6Ou57fXf8Axqvw2SPGyz4fo5knus/view>

Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Litichever, L. y Nuñez, P. (2018). La experiencia juvenil: temporalidades y sentidos en la educación secundaria argentina. En G. Tenenbaum y N. Viscardi (comps.), *Juventudes y violencias en América Latina sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI* (pp. 137-156). CSIC, UDELAR.

Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En A. Cristóforo, P. Martinis y M. Míguez (coord.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (pp. 18-64). Udelar.

- MIDES (2021). *Ciclo Básico Rural (7º, 8º y 9º)*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8857>
- Mioto, R. (2010). Família, trabalho com famílias e Serviço Social. *Serviço Social em Revista*, 12(2), 163-176.
<https://doi.org/10.5433/1679-4842.2010v12n2p163>
- Navarrete, C. (2016). Institucionalismo informal: tras las huellas de un discurso institucionalista informal. En *Perfiles Latinoamericanos*, 24(47), 283-306.
<https://doi.org/10.18504/pl2447-003-2016>.
- Observatorio Territorio Uruguay- OPP (2021). *San José*. <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/san-jose>
- Parra, J. (2001). Una nueva ruralidad. En S. Aguirre, *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios* (pp.323-331). UNIBIBLOS, Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp.17-29). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Piñeiro, D. y Cardeillac, J. (2014). Población rural en Uruguay, aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(34), 53-70. Universidad de la República.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v27n34/v27n34a04.pdf>
- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*.

Santiago-Caracas: UAR, UNEM, Clúster Educación.

<https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/el-derecho-la-educaci-n-en-tiempos-de-crisis-alternativas-para>

Ryan, M. y Romano, A. (2022). Gobierno de la educación. En P. Dogliotti, C. Falkin, y C. López. (Eds.), *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2022*. (pp. 8-12). Observatorio del Derecho a la Educación.

Schneider, G. y Carmo, M. (2012). *Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades*. CMC.

Schutz, A. (1973). El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural. En A.Schutz y T.Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida* (pp. 25-40). Amorrortu Editores.

Sum, C. (2019). *La formación en el medio rural: tensiones y desafíos: el caso del ciclo de formación profesional básica (FPB) de Rincón de Pereira*. [Tesis de maestría]. Udelar.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/32391/1/TM%20Sum%2c%20C..pdf>

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.

<https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/teriggi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tocora, S. y García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona*, 66 (1), 1-9.

<http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e24.pdf>

Turbay Restrepo, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 102-137.

<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245005.pdf>

UNICEF Uruguay (2019). *La importancia de la amistad en la adolescencia*.

<https://www.unicef.org/uruguay/la-importancia-de-la-amistad-en-la-adolescencia>

Uruguay (1967, febrero 02). *Constitución de la República: Artículo 202*.

<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967/202>

Uruguay (2008, diciembre 12). *Ley N°18.437: Ley General de Educación*.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2020, julio 14). *Ley N° 19.889: Ley de urgente consideración*.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19889-2020>

Vecinday, L. (2013). La reconfiguración del campo asistencial: el caso del plan de equidad de Uruguay. *Serviço Social & Sociedade*. (116), 700-724.

<https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400007>

Viscardi, N. y Habiaga, V. (2017). El derecho a la educación en disputa: Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión. En P. Martinis, M. Miguez, N. Viscardi, y A. Cristóforo (Comps.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión* (pp.65-112). Udelar.

Zuluaga, G. (2001). Funciones y marginalidades de la nueva ruralidad en Colombia. En S. Aguirre, *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios* (pp. 333-347).

UNIBIBLOS, Universidad Nacional de Colombia.

Anexo

Pauta de entrevista semi-estructurada aplicada a directoras de escuelas rurales que cuentan con ciclo básico rural en el departamento de San José

Esta entrevista tiene como finalidad recoger información sobre los soportes que intervienen en la trayectoria educativa de los estudiantes de ciclo básico rural, en el departamento de San José.

La información que se recabe tiene por objeto cumplir con el proyecto de investigación correspondiente a la monografía final de grado de la licenciatura en Trabajo Social.

La entrevista es de carácter anónimo y los datos brindados serán únicamente utilizados para fines académicos.

- Solicitar autorización para grabar

- ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la escuela?

- ¿Hace cuánto tiempo funciona ciclo básico rural en la institución?

- ¿A qué distancia se encuentra la escuela de la capital del departamento?

- ¿Cómo es el funcionamiento de ciclo básico incorporado en una escuela rural? respecto a instalaciones y recursos humanos.

- ¿Existe en la institución un equipo de trabajo multidisciplinario que integre ya sea, trabajadores sociales, psicólogos u otras profesiones?

- Sobre el proceso educativo y permanencia, ¿identifica dificultades?, ¿de qué tipo?

- Respecto al contexto territorial, ¿cuáles son los desafíos más recurrentes a la que se enfrentan los/as estudiantes?

- ¿Consideras que el liceo realiza alguna estrategia para posibilitar la continuidad educativa de los/as estudiantes?

- ¿Cuáles entiendes que serían pertinentes implementar?

- ¿Consideras que el liceo propone alguna estrategia de abordaje con las familias para trabajar la continuidad educativa?

- ¿Piensas que los grupos de pares influyen en la continuidad educativa?

Si la respuesta es sí - ¿De qué manera?

- ¿Crees que la existencia de prestaciones sociales a las familias contribuye a la continuidad educativa de los/as estudiantes? En caso afirmativo, ¿De qué manera?

- ¿Entiende que es relevante el vínculo entre la institución y las familias, adultos referentes o instituciones que constituyen el núcleo de convivencia de los/as adolescentes?

- ¿Percibes motivación o interés personal de los estudiantes para asistir al liceo?

- ¿Algún comentario que desees agregar?

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Formulario autoadministrado aplicado a estudiantes

<https://forms.gle/nmo3Xxpsy5bjkDwD7>