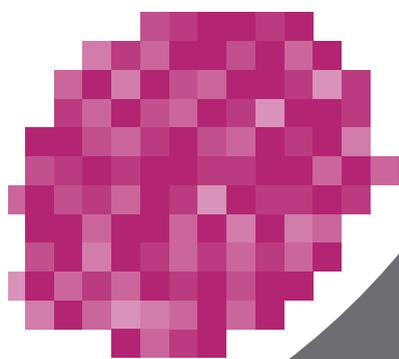


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavídez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 28
Educación de personas jóvenes
y adultas

SOCIEDAD CIVIL Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN POBLACIONES POBRES DE MONTEVIDEO

GABRIELA RODRÍGUEZ BISSIO

INTRODUCCIÓN

Este trabajo¹ propone poner en análisis las implicaciones de la participación de la sociedad civil en la educación de jóvenes y adultos de los estratos más pobres de la sociedad. El problema que se planteó condujo a la hipótesis del carácter meramente compensatorio que asumen las propuestas educativas ofrecidas para estas poblaciones, las cuales son concebidas como paliativos de una situación de emergencia social. Asimismo, interesa pensar el lugar que ocupa la sociedad civil como parte del Estado en sentido amplio, y no aislada del campo de ejecución de una política de gobierno que la atraviesa.

El trabajo de campo del que se parte fue realizado dentro del proyecto de investigación «El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985-2007). Continuidades y rupturas en las relaciones entre educación y pobreza» del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) en el que se estudiaron diversas propuestas educativas llevadas a cabo en la órbita de la sociedad civil y diseñadas para poblaciones pobres de Montevideo y su área metropolitana.

Considerando el período 1985-2007 la investigación registra más de 450 experiencias educativas que trabajan fuera del sistema de educación pública en las zonas pobres de la ciudad (Martinis, 2010, p.78). «Ello nos permite llamar la atención acerca del alcance de estas formas de educación y señalar que la misma produce formas específicas de administración de poblaciones que viven en situaciones de pobreza» (Martinis, 2010, p.78).

EDUCACIÓN, TRABAJO Y POLÍTICA SOCIAL: LA SOCIEDAD CIVIL COMO DESDOBLAMIENTO DE LA FORMA-ESTADO

El objetivo de "incluir" trae algunos conceptos encadenados: inclusión, ciudadanía, responsabilidades, trabajo, independencia.

¹ Este trabajo es fruto de una investigación de maestría cursada en el Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A través del proyecto personal de cada sujeto, el proyecto educativo... nosotros no creíamos mucho en la educación formal, porque también nuestras técnicas estaban empañadas por la presión social. Nosotros, la última responsabilidad en el eslabón que tenemos con ese joven es que salga y que salga a laburar, o sea que no se constituya en otro problema social que otra institución tenga que abordar sino trabajar esta cosa que tiene que ver con el ser ciudadano el autovalimiento del sujeto, el ejercicio de la independencia. (Institución 3, entrevista 2)

La sociedad civil asume un trabajo atravesado por «presiones sociales». De este modo, los los jóvenes con los que trabaja son producidos como un «problema social» y la tarea que se asume es la de encuadrarlos en los parámetros de la ciudadanía e introducirlos en el mercado de trabajo.

En otro trecho de la entrevista se hace referencia a la época de los gobiernos posdictatoriales, cuando «no había políticas de empleo juvenil, como hay ahora» (Institución 3, entrevista 2) y registra que:

... trabajábamos con mucho peso en la capacitación para el trabajo, en la capacitación corta, en lo que te de la herramienta de laburo... recién creo que ahora estamos más laxos en ese sentido, el derecho de un sujeto a la educación, y a la educación formal, porque tiene un valor innegable y, bueno, cuando hablamos de sujeto mayores a 18 años, hablamos de la educación es un derecho pero es una opción también, entonces ahí seguimos reforzando en la capacitación para el trabajo (Institución 3, entrevista 2).

La educación técnica corta y puntual, orientada a la formación en oficios es vista como una herramienta concreta y es la oferta para quienes no tienen acceso a la educación media.

Hay una tanda de chiquilines que viene de la escuela, con 12 años, y hay otra tanda que intenta en el liceo, un año, dos años, por lo general repiten primer año, y ahí se acercan a un oficio. Y por la edad no pueden acceder a la UTU, y también la distancia de las UTUs complica para la inserción y el tema de los materiales. (Institución 2, entrevista 2)

[un taller de cocina] como un vehículo de trabajo, una herramienta de trabajo; porque muchos de estos niños se pierden, ingresan al liceo y fracasan. (Institución 1, entrevista 2)

Por lo tanto, incluso cuando se incorporan disciplinas propias de cursos de educación general como matemáticas y español, el objetivo sigue siendo la capacitación técnica: la matemática es necesario hacer mediciones en la madera y en los tejidos o en las cantidades de ingredientes de cocina.

... teníamos otra materia que era expresión, se llamaba, que era un poco retomar todo el tema del lenguaje escrito, oral, la caligrafía, la ortografía y, bueno, esto fue en el principio y luego la expresión se convierte en comunicación, como que una forma más amplia de ellos de adquirir recursos para presentarse en un lugar de

trabajo, poder hacer una solicitud, poder escribir un curriculum, este, comprender un texto primeramente ¿no? (Institución 2, entrevista 2)

El estudio de la lengua también es importante. En el caso de esta institución, la materia se llamaba expresión, pero por la descripción dada parece que el objetivo está restringido a permitir el correcto uso de la lengua en situaciones formales necesarias para tener un trabajo.

A principios de los años noventa, la Intendencia Municipal de Montevideo inauguró un plan de convenios con organizaciones de la sociedad civil para la ejecución de proyectos educativo-laborales de primer empleo para jóvenes mayores de 18 años que se encontraran en situación de «vulnerabilidad» o «riesgo social». En el sitio web de la IMM (2009) aparece la siguiente descripción de esta política:

Estos convenios se enmarcan en las políticas que la IMM desarrolla, con el objetivo de colaborar con aquellos sectores que presentan dificultades para su inclusión social e inserción laboral, como primera experiencia educativa-laboral, dirigido a jóvenes de 18 a 29 años, en condiciones de riesgo social. La política social de empleo juvenil —por medio de los convenios educativos laborales— apunta a la promoción de un proceso, a través del cual, el joven incorpore herramientas que colaboren a mejorar su condición. En este marco se conceptualiza al trabajo como instrumento pedagógico y resocializador, constituyendo un ámbito estructurador que posibilita:

- a) Reforzar la identidad.
- b) Desarrollar y profundizar los vínculos en las diferentes situaciones laborales, responsabilidad, derechos y deberes, relacionamiento con la autoridad y hábitos de trabajo.
- c) Incorporar normas formales de conductas sociales, estableciendo redes vinculantes desde la perspectiva de género² según el 2do. Plan de Igualdad, Oportunidades y Derechos entre mujeres y varones, de Montevideo. (IMM 2009, s/p)

En varias entrevistas el foco puesto en lo laboral se justifica y defiende como un medio de "inclusión social". La educación, vinculada tanto a la alfabetización como a la adquisición de ciertos valores, hábitos y patrones de comportamiento, se entrelaza con el objetivo de preparar a los jóvenes para el trabajo. Estos programas se formulan como experiencias "de vida" para los jóvenes a los que se dirigen.

Otro espacio, otra actividad es el espacio de alfabetización, para poder trabajar con estos chiquilines fuerte lo que es el sistema de educación formal, como una forma de estar incluido. No trabajamos para la exclusión. El espacio de acompañamiento hacia el trabajo, de la laboralidad, espacio permanente en este proyecto, es una actividad porque trabajar para la autonomía responsable tiene que ver con adquirir

2 El presente trabajo no profundiza en la cuestión de género en el contexto de los programas sociales, pero vale señalar que la superposición de la condición femenina con la de pobreza, como subrayan Cardarelli y Rosenfeld (2000), agrava el confinamiento de las mujeres en empleos informales, de corta duración y baja remuneración.

algunas herramientas para que luego se sostengan en el tiempo. (Institución 3, entrevista 2)

Educación y Trabajo son dos llaves de inclusión social para nosotros. Y son dos oportunidades. Cuando nosotros con un grupo de adolescentes estamos limpiando un Centro Comunal, no visualizamos eso como la prestación de un servicio de limpieza, lo visualizamos como un proceso de vida, de formación, de inclusión. Por lo tanto no solamente los chicos van y limpian un Centro Comunal sino que son acompañados en esa tarea por una educadora, por un educador. Tienen talleres en forma conjunta, todas las semanas, para reflexionar lo que hacen y para pensar otros aspectos de su vida. Se les motiva desde esa estabilidad con un pequeño salario, se les motiva a una reinserción educativa, se les motiva a repensar todo lo que es su administración de recursos, para muchos de ellos es la primera vez que cobran dinero... entonces el programa EyT tiene esta doble intencionalidad con un mismo fin: la inclusión social. (Institución 5, entrevista 1)

[...] Ahora como que se es más estricto para los dieciocho años, en aquel momento empezábamos un poco antes, tramitando el permiso del menor y todo... y los jóvenes con todos los derechos, inclusión laboral con todos los derechos. En esa línea de que no sea trabajo infantil que sea inclusión educativa y que el trabajo sea como una herramienta para que ellos puedan de alguna manera proyectarse diferente en su medio (Institución 5, entrevista 2).

Laura Fonseca (2006) reflexiona sobre el trabajo como organizador de la vida de los hijos e hijas de la clase obrera, señalando que produce un efecto para con estos jóvenes que los hace «sobrantes en y del mundo del trabajo»:

Sutil ruptura en la potencialidad del sujeto social infanto-juvenil fortalecida en la medida que la apropiación del trabajo como principio educativo y la formación politécnica ya sea en la escolarización o (re)visitada en la Asistencia Social [...] otra vez descalifican el trabajo y, en este sentido, la vida y las perspectivas formativas para la inserción de calidad en toda y cualquier actividad productiva: una y otra, potencian la formación de sobrantes en y del sistema productivo, justificando la proliferación de proyectos sociales focales y asistencialistas. (FONSECA, 2006, p.105 –traducción nuestra)

Lo que se gesta, en palabras de la autora, es «una enseñanza técnica, modelada al gusto del capital» (Fonseca, 2006, p.122), no solo en términos estructurales, lo que garantiza la reproducción de la mano de obra en el mercado laboral. El hecho de que las fuerzas económicas son esenciales para el crecimiento y el funcionamiento del Estado, no significa despreciar a los aspectos super-estructurales o dejarlos entregados a la espontaneidad o la suerte.

En ese sentido los dispositivos que se crean son los que tienen que ver con las experiencias laborales, pero puntuales que se hicieron acá, que fueron con los adolescentes el armado de palillos, cosas muy puntuales que les permitían tener un ingreso mínimo y sacarlos de la calle. (Institución 2, entrevista 1)

Por lo tanto, la educación técnica está dentro de los procesos necesarios para el funcionamiento de la economía en una sociedad capitalista y se produce en el contexto de la división técnica del trabajo³. El objetivo se manifiesta en términos de un mínimo: reducir la pobreza, no eliminarla, salir de la indigencia a la pobreza un poco más digna y enmarcada.

Los empleos que ofrecen los convenios educativo-laborales de la IMM corresponden principalmente a trabajos de construcción y limpieza que incluyen el mantenimiento de veredas, saneamiento y alumbrado público, limpieza de espacios públicos y centros comunales, barrido de calles, poda de árboles y servicios de jardinería.

... las primeras experiencias que surgieron fue el barrido, el acondicionamiento de calles tipo Camino Maldonado, el arreglo de canteros, cuestiones así. Después se empezaron a armar otros proyectos, como fue por ejemplo [...] proyectos para trabajar plazas, arreglos de plazas, plazas comunitarias, carpido, hacer canteros; arreglar los espacios públicos. Los jóvenes se contactaban con esta organización y tenían, no era solo trabajo, la propuesta educativa como pilar, más que laboral. Era laboral pero más educativo que laboral. Era como una iniciación al trabajo o incursiones hacia lo laboral para lograr en realidad inclusión social. [...] Después yo recuerdo que hubo otro convenio que era la limpieza de las playas que eso ya fue un convenio con la Intendencia. (*Institución 5, entrevista 2*)

En algunos casos la propuesta de trabajo era pensada como un gancho para atraer a los jóvenes. En otros, y vinculado a las edades de las que se trate, se quiere retrasar la propuesta laboral para dar prioridad a los centros educativos.

A veces lo educativo solo no era atractivo para ellos. Venir solo a estudiar no era un gancho, en cambio si venían y tenían una propuesta laboral... Y para tener esa propuesta laboral estaban obligados a incluirse, o terminar la escuela, o empezar la UTU, o hacer algún tipo de talleres acá ya sea de albañilería, de jardinería, había algo de arte, también. Como para empezar a trabajar otros aspectos y después la inclusión educativa en lo formal. Es decir, ser el escalón ese entre... cuando lo formal pierde la fuerza para ellos o son de alguna manera expulsados de los centros de educación formal, que sigue pasando, además, eso también. (*Institución 5, entrevista 2*)

... que al terminar, lo estamos fomentando mucho desde acá también, puedan continuar estudiando, porque están en edad de estudiar, y eso se lo remarcamos mucho

3 Desde una perspectiva marxista, mientras la «división social del trabajo» es un proceso que se refiere a la necesidad humana de generar formas heterogéneas de trabajo útil para responder a sus variadas necesidades, la «división técnica del trabajo» tiene que ver con los procesos de producción y con las relaciones entre capital y trabajo. En el primer caso hay lugar para el desarrollo creativo y para la curiosidad. En el segundo, lo que predomina es el enfrentamiento entre capital y fuerza de trabajo, y, consecuentemente, las estrategias de aumento de la productividad y de control y dominación del trabajador. (Frigotto, 2006, p.248)

a la familia, cuanto más podamos tardar en el ingreso al mercado laboral, que ellos se capaciten, mejor. (Institución 2, entrevista 2)

La educación y el trabajo son aliados en la construcción de una forma de vida. Gramsci (1980) concibe el «Estado docente» que configura y propaga un modo de vida y castiga a los que no encajan en él.

El Estado, incluso en este campo, es un instrumento de «racionalización», de aceleración y de taylorización, funciona de acuerdo con un plan, presiona, insta, solicita y «castiga», pues, creadas las condiciones bajo las cuales una determinada forma de vida es «posible», la «acción u omisión delictiva» deben recibir una sanción punitiva, de alcance moral, no solo un juicio de peligrosidad genérica. (Gramsci, 1980, p.96-97 – traducción nuestra)

El análisis de Antonio Gramsci es una importante contribución teórica sobre el Estado, sobre todo porque el lugar que desempeña la sociedad civil en la construcción de la hegemonía. Gramsci (1980) distingue dos conceptos de estado «o más precisamente, dos momentos de la articulación del campo estatal» (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.127): el Estado en sentido estricto, unilateral, y el Estado en sentido amplio, integral.

El primero corresponde al Estado de la dominación, constituido como aparato de poder. Se identifica con el gobierno, con la sociedad política y la dictadura de clase, por poseer funciones coercitivas y económicas. La dominación de clase se ejerce a través del aparato de Estado —ejército, policía, administración burocrática, tribunales, educación—, con el fin de establecer la adecuación entre el aparato productivo y la moralidad de las clases populares.

Pero el Estado integral requiere un desarrollo de las superestructuras, y excluye la posibilidad de que se lo reduzca al gobierno o a la fuerza. «Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con que la clase dirigente justifica y mantiene no solo su dominio, sino que también obtiene el consentimiento activo de los gobernados» (Gramsci, 1980, p.87). En el sentido más amplio, de acuerdo con Marx (2008), el estado comprende estructura y superestructura, la lectura de Gramsci es en términos de instancias de coerción y persuasión, la sociedad civil y la sociedad política.

Por lo tanto, se requiere, además de la función coercitiva, una tarea educativa y formadora que hace que los vínculos entre la fuerza y el aparato de producción pasen a través del campo de las superestructuras (Gramsci, 1980, P.128).

Misión educativa y formativa del Estado, cuyo fin es siempre crear nuevas y más elevadas formas de civilización, adecuar la «civilización» y la moralidad de las más amplias masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato económico de producción, por lo tanto elaborar también físicamente nuevos tipos de humanidad (Gramsci, 1980, p.91).

Buci-Glucksmann (1980, p.99) plantea que hay una «doble red» a través de la cual se extiende el concepto de sociedad civil en Gramsci. Por un lado, en el sentido

del sistema privado de producción, la sociedad civil se refiere a las condiciones materiales de vida en las sociedades capitalistas; por otro, constituye el perfil educador del Estado, dado que comprende los "aparatos ideológico-culturales de hegemonía". Por esta razón, Buci-Glucksmann llega a la conclusión de que el fundamento de la sociedad civil para Gramsci consiste en las relaciones de producción y que no puede disociarse de las luchas de clases, ya que estas la atraviesan en todas sus facetas.

Gramsci (1980, p.32) hace una advertencia: la distinción entre sociedad política y sociedad civil es de carácter metodológico, pero no debe ser tomada como una distinción orgánica ya que la sociedad civil y el Estado se identifican.

Permanecemos siempre en el terreno de la identificación de Estado y de gobierno, identificación que no pasa de una representación de forma corporativo-económica, esto es, de la confusión entre sociedad civil y sociedad política, pues se debe notar que en la noción general de Estado entran elementos que también son comunes a la noción de sociedad civil (en este sentido, se podría decir que *Estado = sociedad política + sociedad civil*, esto es, *hegemonía revestida de coerción*). [destacado nuestro] (Gramsci, 1980, p.149)

La sociedad política corresponde al momento de la fuerza o la coerción, mientras que la sociedad civil es el momento de consenso, las fuerzas económicas e ideológicas "privadas", es el "aparato de la hegemonía privada" al que conciernen las dimensiones económica, política y cultural (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.99). Juntas forman lo que Gramsci entiende por Estado en el sentido amplio.

Las prácticas de adaptación para el mundo del trabajo recaen a veces sobre la sociedad civil, a veces en espacios institucionales de la esfera gubernamental.

Y bueno, en el 1995 se firma el convenio que tenía espacios más de apoyo escolar para niños, y más talleres de oficios para adolescentes: electricidad y peluquería. Todo eso fue en el 1995 y después a medida que fue pasando el tiempo y fuimos evaluando las prácticas fuimos viendo que en realidad no estaba bueno como generar espacios de capacitación paralelos a lo que era lo formal en la medida en que no acreditaban y lo que los chiquilines demandaban y necesitaban era como la acreditación para trabajar, una salida al mercado. Entonces lo que ahí empezamos a hacer una fuerte coordinación con UTU para que esos espacios de capacitación ellos los pudieran desarrollar en UTU y se fue transformando la propuesta en un Club de Niños, solo de niños. Y con los adolescentes se generó otra propuesta que empezó por el 2000 que fue la Casa Joven. Pero desde el 1995, eso fue un clic y en el espacio que estaban niños y adolescentes, la propuesta se fue focalizó en niños. (Institución 4, entrevista 2)

La lógica que busca la articulación de la política educativa y la política social en razón de la organización del mundo del trabajo tiene raíces históricas de larga data. Barrán (2004, p.69) cita un edicto 1859 del Jefe Político y de Policía de Montevideo, en el que ordenaba que a causa de la "espectáculo repugnante" de las "reuniones de jóvenes mal entretenidos que vagan por las calles y plazas", los jóvenes fueran

detenidos hasta que los retiraran sus padres, y que si recayesen en esa actividad se los llevase a "un taller de artes y oficios".

La formalización de la educación técnica en el país data de las últimas décadas del siglo XIX, cuando nace, en la misma dictadura⁴ que estableció la educación pública primaria obligatoria y gratuita, la Escuela de Artes y Oficios que la actual Universidad del trabajo del Uruguay -UTU la reconoce como predecesora. Estos ideales educativos eran parte de un complejo tejido de estructuras y políticas diseñadas en el momento de la modernización económica del país de cara a las nuevas tendencias de un mundo que ya se encontraba en el camino del imperialismo y de la internacionalización de los mercados. La necesidad de mano de obra especializada se conjugaba con la adopción de ciertos valores y modos de vida que debían ser difundidos entre la población. Los parias de la ciudad y los gauchos del campo debían ser objeto de políticas especiales por constituir la principal resistencia al modelo sedentaria y urbano de esta modernización. En palabras del líder de la Asociación Rural en el año 1876, "[la] educación dirigida a la estabilidad, afianza[rá] las normas morales y propenderá a despertar hábitos de trabajo, garantes de la propiedad» (Ordoñana, Domingo. Citado en Barran, 2004, p.99-100).

El análisis histórico es relevante para entender la lógica de la combinación de políticas económicas, sociales y educativas elaboradas desde aquella época hasta la actualidad, frente a las demandas de la clase alta urbana y los intereses generales del progreso económico; así como para visualizar las formas de articulación que se dan en este campo ente las iniciativas de gestión pública de ciertos sectores sociales y la intervención de la sociedad civil.

Con respecto a las políticas sociales, a partir de la segunda mitad del siglo XIX la administración pública adopta nuevas funciones como agente centralizador y racionalizador de lo que se construye como "la cuestión social" o "lo social". Diversas problemáticas sociales requieren la actuación de órganos gubernamentales, que tomaron la responsabilidad y comenzaron a orientar las respuestas sobre la base de "conocimientos técnicos" en áreas que hasta entonces estaban en la órbita de las "buenas intenciones" y el "noble espíritu" de actores privados, así como del voluntarismo social de las "damas de caridad" (Morás, 2012, p.86). Morás (2012) considera que el Estado todavía reconoce la importancia del agente privado, pero trata de intervenir, de manera que las obras de caridad de la alta burguesía nacional se inscriben dentro de un movimiento de modernización basado en respuestas "científicas" que incluyen, por ejemplo, el apoyo de médicos y otros profesionales higienistas del área social. Así, se crearon organismos públicos que estarían a cargo de la conducción y el control de niños y jóvenes, en particular de los "desamparados" y los "infractores".

4 Período dictatorial militar comandado por el coronel Lorenzo Latorre, 1876-1878.

Estos cambios implican nociones de carácter institucional y conceptual que, sin constituir una ruptura, comienzan a marcar una transformación en relación con la tradición de la caridad cristiana. Surge el concepto de la beneficencia pública (De Martino, 2007) que dará continuidad a la concepción higienista de las políticas sociales.

O Estado moderno tal como é entendido pelos contratualistas do século XVII e por Rousseau, no século XVIII, — isto é como o resultado do pacto social — corresponde a uma unidade principal de estruturação exterior aos indivíduos e à sociedade, a qual, por sua vez, é um conjunto abstrato também externo a eles. Do mesmo modo, Hobbes, Locke e Rousseau utilizaram o conceito de sociedade civil ao tratarem do pacto social, para explicar as relações entre a pura natureza humana e o mundo da política — espaço de contenção dessa natureza (FONTES, 2006).

La noción del estado como ámbito de lo público, instancia independiente del mercado y la sociedad civil, es propia del liberalismo que concibe a los individuos, portadores de identidades claramente delimitadas, autocontenidas e invariantes en el tiempo, como fundamento primario de la organización del mundo (MANCEBO, 2002). La sociedad pensada en torno del contrato de ciudadanos libres, individualizados, conducidos por el interés personal e iguales ante la ley, implica un modelo de agregación que se separa de la vida comunitaria y se orienta por y para la privatización. Estos términos favorecen la concepción moderna de la sociedad civil, como expresión del ámbito de la propiedad privada (SCHEINVAR, 2009) y generan la perspectiva que piensa dicotómicamente el binomio Estado / sociedad civil. Entendemos que la temática abordada en este trabajo permite superar esta idea y acercarse al entendimiento del Estado constituido por estructuras públicas de gobierno y estructuras en manos de la sociedad civil, ya sea en las redes del mercado o en actividades no lucrativas. Si pensamos a la sociedad civil y a las instancias públicas como formas de ejecución de un proyecto político que se ha de poner en análisis, el cual, en los períodos estudiados se relaciona con el modelo liberal adoptado por Uruguay, cabe también pensar los espacios de lo público y lo privados como instancias no dicotómicas del campo social. O, dicho de otra manera: la educación como institución es un bien público que se ajusta a una razón de Estado, a cierto arte de gobernar. El hecho de que la escuela (en términos generales) o la enseñanza técnica enfocada hacia el trabajo, medios en los que se agencia la institución «educación», que se desarrolle en dos esferas —la privada y la de la administración pública— no es parte de la misma lógica de gobierno, de la política de educación propuesto por el Estado? Y los objetivos que caben, en el caso de la enseñanza de jóvenes y adultos, a los programas desarrollados por la sociedad civil, no responden a las políticas de gobierno de estas poblaciones?

En una de las entrevistas surge que la relación de las alternativas educativas ofrecidas por las OSC en las zonas pobres de la ciudad con la educación ministrada por el

sistema escolar es de complementariedad, «no compitiendo con lo que el Estado por derecho tiene que dar dentro de sus obligaciones» (Institución 4, entrevista 1).

... creo que hubo un primer momento mucho más vinculado a un aspecto complementario de lo que es la educación escolar, sea secundaria o primaria, y en los últimos tiempos va construyendo una currícula propia... es en el sentido de componentes educativos que podrán sumar a una complementariedad con lo escolar, pero que en realidad también logra como desarrollar procesos de aprendizaje en las artes, en la ciudadanía, en lo ambiental, distintos a lo que la escuela de por sí tendrá que dar y es parte de lo que hay que exigirle a la escuela que dé. Yo creo que sí, que en este período tomando 1995-2007 eso empieza a modificarse. (Institución 4, entrevista 1)

Mientras que las escuelas industriales preparaban técnicos y capataces, a la educación superior se le dio una carga de poder civil y moral, estaba reservado para la élite y desvinculada del mundo laboral. Aníbal Ponce (1986) se refiere incluso a la educación secundaria de carácter intelectual y cita a François Vial, inspector de la educación pública francesa que reconoció en 1901 que «el estudiante que entra en nuestras escuelas [secundarias] es el que puede esperar hasta los veintidós años el momento de ganar su vida» (Vial, *citado en* Ponce, 1986, p.198). Estos estudiantes afirmó Vial (*citado en* Ponce, 1986, p.198) serán formados para "guiar la voluntad nacional».

Más adelante, de la mano de teóricos de la Escuela de Chicago tales como el austriaco Friedrich von Hayek y Milton Friedman de los EE.UU., el mundo occidental en la segunda mitad del siglo XX acogió una relectura neoliberal del mundo sustentada en la reafirmación conservadora de postulados políticos y económicos del liberalismo clásico. A partir de los años cuarenta y cincuenta, los postulados económicos de la Escuela de Chicago comenzaron a penetrar en la política educativa concediéndole un valor económico. El desarrollismo de esa época hizo hincapié en el aspecto económico sin tener en cuenta las dimensiones directamente relacionadas con la desintegración social, las luchas de las minorías y las clases más bajas. La introducción de los conceptos de la teoría del capital humano, del economista Theodoro Schultz, en los últimos años de la década del cincuenta, ponía a la educación enteramente en la órbita mercado. El capital humano se define como «el conjunto —*stock*— de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y niveles de salud que potencian la fuerza de trabajo de las diferentes naciones» (Frigotto 2011, p.22 –traducción nuestra). Se dedujo a partir de esta definición que hay un componente de la producción y del crecimiento económico que proviene de la inversión en salud y educación, y que invertir en instrucción y profesionalización tiene *a posteriori* un impacto positivo en la renta. Gaudêncio Frigotto (2011) entiende que se trata de una pseudoteoría ya que intenta explicar la desigualdad entre naciones o entre grupos sociales sin exponer los mecanismos construidos históricamente que la alimentan.

En las décadas posteriores, los conceptos vinculados al capital humano ganan poder normativo e influencia fomentando estándares educativos en línea con la lógica de la competitividad, el equilibrio eficacia-eficiencia, la calidad total, máxime en lo que refiere a aquellas propuestas que se enfocan explícitamente a la experiencia laboral. Desde esta óptica, la educación, como servicio, está ligada al mercado, y además se ve el proceso educativo como la carrera por la adquisición de habilidades y certificados necesarios para la competencia en el mercado de trabajo.

Documentos de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la CEPAL tuvieron gran peso en la construcción de un discurso que apuntaba a la educación como un generador de oportunidades para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades y prepararse para hacer "buena uso productivo" de ellas (CEPAL, 2000 *citado* Stevenazzi, 2006, p.158). El vocabulario económico del capital, ya introducido con la teoría del capital humano, invadió el discurso educativo hasta el punto de establecer que «una mejor distribución de los activos simbólicos (conocimientos y destrezas útiles) contribuye a una mejor distribución de los activos materiales en el futuro (ingresos, bienes y servicios)» (CEPAL, 2000, *citado en* Stevenazzi, 2006, p.158).

Al día de hoy conceptos tales como "capital social" o "capital cultural" nos llegan en referencia a los objetivos educativos perseguidos: «La tarea nuestra no va a cambiar la sociedad, va a cambiar la situación concreta de un conjunto de chiquilines dándole mayor capital social» (Institución 3, entrevista 1).

En teoría, dice Deise Mancebo (2002), el Estado no planificado se anuncia como motivador de las libertades plenas y, por consiguiente, el ideario neoliberal destaca el postulado de la libertad. En contrapartida, se suprime el principio de la igualdad. Es la desigualdad la que se tiene como supuesto en el neoliberalismo, ya que ella promueve la competencia y por lo tanto estimula el desarrollo. Para el neoliberalismo, la desigualdad es una necesidad social (MANCEBO, 2002).

La pregunta es, entonces, cómo desmarcarse de estas correas discursivas y de estos encuadres que sitúan a la política educativa en el marco de lo económico cuando se aborda la educación para el trabajo de estos jóvenes y adultos. Y en qué sentido repensar las prácticas y redefinir los objetivos. Incluir, educar, habilitar, vivir, trabajar, ser y estar en estos lugares y en estos tiempos, ¿qué quiere decir para cada uno de los involucrados en este escenario?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo II: el disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2004.
- BUCCI-GLUCKSMANN, Cristinne. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. Tradução de Peralva, Angelina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- CARDARELLI, Graciela; ROSENFELD, Mónica. Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. Em: DUSCHATZKY, Silvia (comp.). **Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.** Buenos Aires: Paidós, 2000. p. 23-67
- DE MARTINO, Mónica. Familia y Políticas Sociales en los noventa. Gubernamentalidad: una perspectiva analítica. Em: De Martino, M. y Morás, E. (comp.) **Sobre cercanías y distancias.** Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual. Montevideo: Ed. Cruz del Sur, 2007. p. 157-188
- FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infante-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas.** Tese (Doutorado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2006.
- FONTES, Virginia. A sociedade civil no Brasil Contemporâneo: Lutas sociais e luta teórica na década de 1980. Em: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar Do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 201-239.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. Em: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-283
- _____. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. Em: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. (Orgs.). **As políticas públicas para Educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: UFJF. 2011. p.18-35. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980
- IMM [página na Internet] Unidad de convenios. Montevideo: IMM. Atualizado por última vez: 16 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.montevideo.gub.uy/tramites/dependencias/unidad-de-convenios>> Acesso em: 12 jan. 2014.
- MANCIBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. Em: Psicologia: ciência e profissão. v. 22, n. 1, 2002. s/p Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2016
- MARTINIS, Pablo. La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. **Políticas Educativas,** Porto Alegre, v. 4, n.1, 2010, p. 71-84.
- MARX, Karl. **Contribución a la Crítica de la Economía Política.** 9. ed.Tradução: Jorge Tula et al. México: Siglo XXI editores. 2008.
- MORÁS, Luis Eduardo. **Los hijos del Estado:** Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay. 2. ed. Montevideo: SERPAJ. 2012
- PONCE, Aníbal. **Educación y lucha de clases.** 8. ed. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos, 1986.
- SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública:** escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009
- STEVENAZZI, Felipe. Compensatoriedad y relación pedagógica. Em: MARTINIS, Pablo (comp.) **Pensar la escuela más allá del contexto.** Montevideo: Psico Libros. 2006, p. 153-176.

TALLER DE COCINA CREATIVA

PROGRAMA APRENDER SIEMPRE (PAS-MEC)

PAZ, CAMILA; ROGNONI, NATALIA¹

INTRODUCCIÓN

La siguiente experiencia hace referencia a una práctica educativa llamada «Taller de cocina creativa», desarrollada en el marco del Programa Aprender Siempre (PAS); del área de Educación no formal, de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

El Programa Aprender Siempre se originó en el año 2008; a partir de la Ley General de Educación N° 18.437, que reconoce a la educación no formal como una propuesta educativa a promover en la sociedad y que contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.

Este mismo tiene como objetivo generar espacios educativos flexibles mediante estrategias pedagógicas orientadas hacia la promoción de experiencias de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Para lograrlo se trabaja a partir de los intereses, necesidades, posibilidades e inquietudes de los participantes, facilitando así procesos activos de cohesión social y acceso a nuevos aprendizajes.

En cuanto a la educación no formal, desde un criterio estructural, se podría caracterizar la misma como:

el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñadas en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidas a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.²

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El taller a presentar se llevó adelante en la localidad de Santiago Vázquez, ubicada en la zona oeste del departamento de Montevideo. El mismo se desarrolló en el local «Mercadito Santiago Vazquez» perteneciente al Municipio A, co-gestionado con vecinos; el cual contaba con los implementos necesarios para realizar un taller de cocina y recreación.

1 Educadoras del Programa Aprender Siempre: Técnica en Educación para el tiempo libre y la recreación; Lic.en Nutrición.

2 La Educación fuera de la Escuela. J. Trilla. 1996. Pág 30.

OBJETIVOS

- Promover relaciones horizontales de intercambio de saberes.
- Favorecer el desarrollo de potencialidades referentes a la cocina.
- Promover la integración grupal y un clima colaborativo de trabajo.
- Fomentar el valor del juego en sí mismo como actividad íntegra que favorece el desarrollo integral del ser humano.

DESTINATARIOS/AS: PERFIL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, FRANJA ETARIA MAYORITARIA

El grupo estuvo conformado por personas residentes en Santiago Vázquez e interesadas en la cocina, que en algunos casos surge de un gusto personal y en otros por intenciones comerciales o laborales relacionados a la cocina y gastronomía. En cuanto al nivel educativo, este fue variado, ya que algunas no terminaron educación primaria, y otros se encuentran actualmente cursando secundaria. Eran doce personas, de los cuales en su mayoría eran mujeres, adultas mayores; que practicaban actividades sociales y culturales en el pueblo, como ser participar de un grupo de adulto mayores, coro, teatro, entre otras.

También participaron tres adolescentes, de los cuales las dos mujeres, comenzaron este año un curso de gastronomía en la utu de la zona.

La mayoría de las y los participantes se conocían previamente, ya que venían a cocinar antes a ese mismo lugar y/o porque eran del mismo barrio. Desde un comienzo, se mostraron muy entusiasmados con la propuesta, muy activos y con muchas ganas de aprender y disfrutar de los encuentros.

METODOLOGÍA

El taller se desarrolló de agosto a octubre del año 2016; tuvo una duración de doce encuentros con una frecuencia semanal de dos horas y media cada uno. Los días y horarios fueron previamente acordados con los participantes y el socio local, en este caso, el SOCAT.

Las actividades educativas realizadas rondaban en: actividades de cocina, como ser la elección y la preparación de recetas; y actividades lúdicas-reflexivas, por ejemplo, juegos grupales e individuales, diálogos mediados para lograr consensos, debates grupales, ejercicios de expresión teatral y corporal; y técnicas de relajación.

PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS QUE SE DESARROLLARON Y APRENDIZAJES LOGRADOS

En el siguiente cuadro se muestran los aprendizajes obtenidos por las participantes al finalizar el curso, en función de los resultados esperados en el proyecto del curso.

	APRENDER A CONOCER	APRENDER A HACER	APRENDER A SER	APRENDER A CONVIVIR
SUPERÓ LO ESPERADO		Actitud lúdica libre y espontánea	Responsabilidad y solidaridad	Relaciones integradoras entre ellos.
DE ACUERDO A LO ESPERADO	Diferentes formas de preparación de alimentos	Creación de diversas recetas, cocina y presentación de comidas.		Decisiones tomadas de forma colectiva. Diálogos respetuosos y horizontales.
POR DEBAJO DE LO ESPERADO		Formación de un colectivo de trabajo formal.		

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

A) ¿RESULTÓ ADECUADA LA PLANIFICACIÓN ORIGINAL? SI HUBO CAMBIOS, ¿CUÁLES Y POR QUÉ?

Al inicio, uno de los puntos que se pretendía trabajar, era la relación de la persona con la comida; pero dadas las características del grupo, este vínculo se trabajó con la cocina, es decir, fué necesario priorizar el desempeño de cada persona en la cocina, como ser: un uso óptimo del espacio, la higiene y la organización a la hora de cocinar. En cuanto, a la relación de la persona con las demás personas, al comienzo se había pensado en promover la integración grupal; lo cual se logró alcanzar, por lo que además se buscó generar cambios y movimientos en las relaciones grupales establecidas, vinculados a la distribución de roles. En referencia a la relación de cada persona consigo mismo, se decidió profundizar el trabajo en esta temática desde mitad del taller en adelante. Al comienzo se realizaron diversas actividades lúdicas de entretenimiento y distensión. A medida que se fue observando el desarrollo y la confianza obtenida en el grupo, a los juegos se sumaron técnicas corporales de autoconocimiento, relajación y expresión.

B) ¿QUÉ EXPECTATIVAS TENÍAN LOS/AS PARTICIPANTES Y CÓMO SE LAS ATENDIÓ?

El grupo de vecinas/os se venía organizando desde el 2015 para solicitar un taller de cocina, ya que es una de las temáticas que la/os une; y en este sentido, el taller en sí mismo atendió tal expectativa inicial.

Por otra parte, había interés por parte de algunos de los integrantes en llevar adelante un emprendimiento productivo relativo a a venta de comidas elaboradas en un local municipal ubicado en la rambla del pueblo. Si bien hubo un acercamiento al abordaje del trabajo colectivo, no se alcanzó a conformar una cooperativa de trabajo formal. Sin embargo, este año, sí comenzaron a trabajar de forma colectiva informal. De todas formas, se abarcó la grupalidad a partir de los roles preestablecidos, los cuales fueron en un comienzo bienvenidos y tomados como fortaleza, para luego, a través del juego y ejercicios corporales en relación al uso del espacio, invitar a los participantes a vivenciar otros lugares, nuevas zonas dentro de la dinámica grupal.

En relación a las recetas trabajadas, las mismas fueron elegidas tanto por los participantes así como sugeridas por las educadoras, mediadas por los gustos, preferencias e interés de los mismos.

C) ¿QUÉ FACTORES FACILITARON U OBSTACULIZARON LA MARCHA DE LA EXPERIENCIA?

FACILITADORES:

- Interés previo en la temática.
- Ayuda económica del SOCAT para compra de materiales y boletos para un participante que lo necesitaba.
- La cocina que contaba con instalaciones adecuadas.

OBSTACULIZADORES:

- Tamaño de la cocina
- Funcionamiento del horno

D) ¿QUÉ ACTIVIDADES APORTARON MÁS AL LOGRO DE LOS RESULTADOS ESPERADOS? ¿POR QUÉ?

Todas en su conjunto aportaron a la construcción de la complejidad del grupo, así como de los resultados alcanzados; pues si bien, las actividades vinculadas a la cocina (desde una perspectiva de educación no formal) favorecieron la autoconfianza y el impulso para seguir investigando, practicando y profundizando sobre la temática; también fué sumamente necesario atender al desarrollo de los roles dentro de la grupalidad, para lo cual, las actividades lúdicas estuvieron siempre muy intencionadas a lograr una mayor cohesión grupal, fomentar la horizontalidad y fortalecer las relaciones interpersonales indispensables para un trabajo colectivo.

E) ¿QUÉ FORMAS DE TRABAJO DEMOSTRARON MAYOR EFECTIVIDAD? ¿CUÁLES Y POR QUÉ?

En cuanto a los objetivos de tipo social, afectivo, educativo-recreativo y relacional, las actividades que demostraron mayor efectividad fueron aquellas provenientes de la pedagogía del juego (recreación educativa) y del Sistema Río Abierto.

La pedagogía del juego se propone intervenir de manera educativa en los procesos relacionados a la dimensión lúdica del ocio. De esta manera, se proponen juegos en el grupo, con el objetivo tanto de jugar por jugar como de promover procesos socio-educativos en el colectivo. Así se eligen determinados juegos y no otros, como ser aquellos en los que todos y todas jugamos y hay procesos excluyentes ni valorativos de la personas. Se proponen juegos rompehielo, que promueven la mayor integración entre las personas, así como juegos cooperativos, en que todos y todas nos unimos en pro de lograr un objetivo en común.

Considerando al ocio como una necesidad del ser humano, y a las actividades recreativas como un satisfactor sinérgico de necesidades (ocio, socialización, humor, pertenencia, entre otras), se centra el proceso de aprendizaje en atender estas dimensiones tan importantes en la situación actual. Diversión, descanso y desarrollo, son las tres funciones que Jofree Dumazedier le asigna al ocio y que, desde la educación no formal, consideramos que es relevante desarrollar y tener en cuenta, tanto como contenido, como metodología de los procesos a promover.

El Sistema Río Abierto, por otra parte, fue desarrollado por la Licenciada en Psicología María Adela Palcos, con la finalidad de acercar a las personas a una mejoría de su bienestar, tanto físico, emocional, social como intelectual. La metodología que este sistema utiliza se basa en el contacto con el cuerpo y con su propia expresión. Se promueven experiencias de comunicación no verbal, habilitando otros niveles de escucha. Se utilizan también, técnicas de relajación y de meditación. En este sentido, incluir propuestas corporales en la dinámica de un determinado proceso grupal, genera un mayor movimiento, confianza, apertura y bienestar en las personas participantes, ya que siempre se respeta la forma de cada uno así como los límites que cada uno en cada momento pueda llegar a tener.

Puntualmente, en este proceso, la metodología realizada fue la de proponer una llegada, más a modo individual de contacto con su propio cuerpo a modo de relajación, presencia, distensión y concentración, para luego, lentamente incorporar una propuesta de juego de integración a modo grupal. De esta manera, se proponía, antes de llegar a un contacto social, un momento de silencio y relajación considerado de cierta manera como un contacto más íntimo a nivel individual.

Luego de dicho silencio se realizaba un juego con el objetivo de promover un momento de diversión, a la vez de motivar un proceso de presentación y conocimiento interpersonal. Los juegos que tuvieron más éxito fueron aquellos de coordinación motora, los juegos sociales en ronda, las técnicas de presentación y las canciones.

Para finalizar, luego de realizada la receta del día, se proponía un momento de conversación en el que cada participante podía expresar ese día cómo se había sentido y cuáles eran sus intereses para la próxima vez.

F) ¿CUÁL FUE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA QUE HICIERON SUS DESTINATARIOS?

El taller fue valorado por los participantes de forma positiva por los procesos de aprendizajes vividos en el transcurso del mismo; sin embargo, dada la corta duración y a su vez el interés de los participantes por seguir profundizando en la temática y continuar con las instancias de encuentros de aprendizaje y distensión, llevó a que se organizaran para volver a solicitar junto al socio local, una segunda instancia del taller al PAS, la cual se desarrolló en el primer semestre del presente año.

G) EN SUMA, ¿QUÉ LECCIONES SE DESPRENDEN DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA?

Con relación a la forma de planificar el curso, se destaca que es importante adaptarla a la realidad de cada semana. Por lo cual, en cuanto a los temas propuestos, se concluye que, si bien en la planificación pretendíamos abarcar más temas, a la hora de llevarlos adelante, no contamos con el tiempo suficiente para desarrollarlos, y a su vez, el grupo presentaba otras prioridades. Sin embargo, respecto a las formas de trabajo, se considera que fué realmente acertada la decisión de unir la armonización corporal con la cocina.

En consideración al vínculo con los/as participantes, se estima que, si bien el relacionamiento con los participantes es desde un lugar horizontal, en el cual se busca y se promueve que las decisiones se tomen en conjunto con los participantes, puntualmente fué pertinente, previo diagnóstico del grupo, que las decisiones las tomen los educadores, ya que el grupo quizás no se encuentre totalmente maduro para llegar armónicamente al consenso; y a su vez como forma de deconstrucción del formato escolarizado del cual todos estamos formados. En este sentido, las sugerencias de propuestas fueron bien recibidas ya que favorecieron en los participantes la expresión de opiniones y de la creatividad en momentos que, aún las mismas no estaban del todo deshinibidas.

Finalmente, en lo que refiere al trabajo en duplas, se concluye que es una forma que permite complejizar la práctica docente y profesional; que favorece el aprendizaje de nuevos contenidos, diversificar las formas de trabajo, la adquisición de nuevas herramientas metodológicas, así como también el fortalecimiento del trabajo en equipo en sí, la comunicación dialógica y toma de decisiones.

CREACIÓN DE LA CÁTEDRA EPJA

BANCHERO PATRICIA, BARROZO SANDRA, CAMORS JORGE, COUSILLAS
LORENA, RODRÍGUEZ EDUARDO, RODRÍGUEZ YLIANA¹

ANTECEDENTES.

La Ley General de Educación, vigente desde 2008, considera en los artículos 37 y 59 la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como parte del Sistema Nacional de Educación incluyendo las modalidades de la educación formal y no formal. Por primera vez en la legislación educativa uruguaya se contempla expresamente a la educación de personas jóvenes y adultas, si bien hay indicios de experiencias de años anteriores, un ejemplo entre otros, son los primeros cursos para adultos para la culminación de la educación primaria que son creados en el año 1903. En definitiva, hay un marco legal habilitante expresamente para la educación formal y no formal de personas jóvenes y adultas desde el año 2008.

En Uruguay, y en relación a la política educativa, la EPJA ha sido contemplada como tal desde el año 2005. La consigna «educación para todos a lo largo de toda la vida en todo el país» fue la consigna que orientó la política educativa del MEC desde aquel momento. Este concepto interpeló fuertemente las acciones que se venían desarrollando hasta ese momento, así como marcaba el desafío de incluir a otros actores en «la educación», que hasta ese momento no eran considerados «usuarios o beneficiarios» por no estar cursando estudios de la educación formal o por su edad. Era necesario «abrir» el campo de la educación para las personas jóvenes y adultas y en ese sentido se instaló el tema, la preocupación, y se empezaron a delinear acciones involucrando a diferentes actores institucionales y sociales.

La convocatoria de UNESCO a todos sus Estados miembros para la realización de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) constituyó un «pretexto» muy importante para «movilizar» a los diferentes actores del campo educativo. Fue así que en Uruguay, se crearon dos Comités Nacionales (MEC) por Resoluciones Presidenciales: en 2007 el primero de carácter «Preparatorio de CONFINTEA VI» y en 2010 el segundo para «Articulación y Seguimiento de la EPJA». La Universidad de la República (Udelar) ha participado en ambos Comités Nacionales.

Estas dos resoluciones marcan hechos notables en la vida de la educación de personas jóvenes y adultas del Uruguay, porque contemplan un ámbito

¹ Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Instituto de Educación, Fhce-Udelar

específico para la formulación de las políticas de educación en este campo. Además, permite rendir cuentas a nivel internacional de lo actuado y contraer compromisos —si bien no son vinculantes—, para darles seguimiento. En este sentido, es un reconocimiento a diferentes instituciones públicas y privadas con capacidad de contribuir con los cometidos asignados a estos Comités.

En síntesis, se cuenta con antecedentes legales, políticos e institucionales que marcan un punto de inflexión en la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay.

La Universidad de la República estuvo expresamente convocada desde el año 2005 a contribuir a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde su Ley Orgánica del año 1958, en el art. 2° donde se refiere a los fines de la Universidad, se sostiene que:

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Udelar, 1958: s.p)

Los actores universitarios nos sentimos especialmente convocados y comprometidos con las necesidades, intereses y problemas de la sociedad uruguaya, en todos los aspectos que hacen a la vida de todas las personas. Del mismo modo, considerando el rol de la Universidad en la sociedad, que se expresa en su Ley Orgánica, entendemos que dicha institución está naturalmente comprometida con el desarrollo y profesionalización de este campo

Por otra parte, en la Ley General de Educación del año 2008, la Universidad de la República es contemplada como parte del Sistema Educativo Nacional y especialmente convocada a participar de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. Asimismo integra diversos ámbitos de coordinación del sistema que crea la misma ley, tales como las Comisiones Departamentales de Educación, la Comisión de implantación del Instituto Terciario Superior (que posteriormente se denominará Universidad Tecnológica), la Comisión de implantación del Instituto Universitario de Educación (que actualmente se propone denominar Universidad de la Educación), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la Comisión Nacional de Educación No Formal, la Comisión para elaborar un proyecto de ley de rediseño de la educación policial y militar, y la Comisión Nacional de Becas, así como en otras comisiones creadas por la Comisión Coordinadora.

En este marco, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y precisamente desde el Instituto de Educación, está especialmente convocada y comprometida en la contribución con estos y otros aspectos de la educación pública uruguaya.

Por su parte, la recientemente creada Cátedra EPJA radicada en el Instituto de Educación de la FHCE-Udelar, es entendida como un espacio de trabajo académico y pretende continuar participando en los espacios de reflexión y producción acerca de las políticas educativas en curso, así como aquellas que eventualmente la población requiera.

Además de constituirse como un campo recientemente visibilizado pero con una importante trayectoria en nuestro país, la EPJA requiere de diversos aportes teóricos y de un ejercicio reflexivo permanente a partir de sus protagonistas: docentes, personas jóvenes y adultas, instituciones, etc.; cabe agregar que en el país no se cuenta con una Especialización para dicho trabajo educativo. En consecuencia, entendemos que aportar a la actualización y la formación permanente de los actores constituye una necesidad considerada en los objetivos de la Cátedra EPJA.

Teniendo en cuenta que la mencionada Cátedra tiene lugar en el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), su desarrollo permitirá contribuir al intercambio entre los diferentes actores del campo EPJA tanto a nivel nacional como regional; tanto en lo que refiere a la producción de conocimiento como en lo que hace a la reflexión sobre las prácticas educativas de diferentes programas y proyectos.

Se entiende que la generación de tales insumos, mediante el desarrollo de las tres funciones de la Universidad (enseñanza, investigación y extensión), favorecerá la toma de decisiones informada en los diversos actores que conforman el vasto campo EPJA.

En conocimiento de la voluntad política expresada siempre por UNESCO en esta temática, desde 1949 con la realización cada 12 años de las CONFINTEAs, y de la disposición de las Cátedras UNESCO, como plataformas útiles y convenientes para facilitar los procesos que consideramos necesarios y entendemos posibles en nuestro medio, nos planteamos el desafío de crear una Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, como un «medio» para el logro de los cambios en la vida de la población, aportando insumos en base a propuestas sobre las prácticas y políticas educativas en este campo.

En Setiembre del año 2016, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, aprobó el proyecto presentado que fue muy bien recibido en UNESCO, con quienes actualmente se está procediendo a la firma de los acuerdos correspondientes.

¿POR QUÉ UNA CÁTEDRA?

La Cátedra UNESCO en EPJA, surge a partir de la necesidad de construir una «visión amplia» de Educación que redunde en un fortalecimiento de políticas, programas y proyectos de educación de personas jóvenes y adultas, que logre trascender la fragmentación institucional arraigada en viejas dicotomías: Formal y no Formal, Estado y Sociedad, Docente y Alumno; arribando así a una comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, trataremos de poner en diálogo, las sucesivas conceptualizaciones elaboradas en el marco de la UNESCO como una referencia válida, vigente, importante y necesaria para desarrollar los proyectos y actividades desde la Cátedra.

FUNDAMENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

En primer lugar, entendemos sumamente valiosa, audaz y vigente la definición contemplada en el Informe Faure del año 1972 donde entre los 21 puntos que propone en el capítulo de Innovaciones y Experiencias, hace una referencia expresa sobre la educación de los adultos. Al respecto propone que:

12.- El resultado normal del proceso educativo es la educación de los adultos. Hacer del desarrollo rápido de la educación de los adultos, escolar y extraescolar, uno de los objetivos primordiales de la estrategia educativa en los diez años próximos... lo que se trata de dar en este campo no son pasos, sino verdaderos saltos; esto solo será posible a condición de recurrir a los esfuerzos y recursos de todo tanto en la esfera privada como pública, lo mismo individual que colectivamente, es decir: utilizando la totalidad de los establecimientos escolares existentes (escuelas primarias pero también los establecimiento secundarios y técnicos) para la educación de los adultos; abriendo a los adultos el acceso a los establecimientos de enseñanza superior; creando instituciones especiales para la educación de los adultos o armonizando las actividades de tipo extraescolares para facilitar la inserción de aquellos en la vida y el ejercicio de sus funciones de ciudadanos, de productores, de consumidores, de padres; creando condiciones favorables a la organización de actividades educativas, colectivas o individuales; fomentando la autodidaxia; desarrollando iniciativas espontáneas; poniendo el conjunto de los medios de educación a disposición del máximo número de adultos. (Faure, 1972: 289)

El concepto de «visión ampliada» se consolida en la Conferencia Mundial de UNESCO sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia, 1990. Esta Declaración, trabajó con la consigna de: Educación para todos, lo que posteriormente se conoció con la sigla EPT y EFA en inglés.

La misma, se refiere a la educación y a la escolarización, lo que nos exige pensar y actuar con una «visión ampliada», tal como propone la Declaración de Jomtien, y asumir el desafío de «una visión renovada de lo educativo, donde

lo ampliado quiere decir también permanente, dentro y fuera del aparato escolar» (Torres, 2000:22).

Esto resultó novedoso en ese momento, en la medida que esta modalidad no estaba reconocida por la educación y no había sido destacada desde el Estado, más aún en un país altamente escolarizado. Si nos remitimos al Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2004), entre 5 y 14 años están escolarizados más del 90% de los niños, niñas y adolescentes del país; llegando a 99% en 9 y 10 años y los más bajos son: en 5 años el 94% y en 14 años el 93.2%. Estos datos se han mantenido casi constantes desde entonces.

Pero, además del alto nivel de adhesión a la escuela pública, predomina en la sociedad uruguaya y está fuertemente arraigado en la cultura instalada, la identificación de la educación a la escolarización.

Para Rosa María Torres, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, supone:

... una llamada a diversificar los espacios, las modalidades y los medios de enseñar y de aprender, evitando el modelo único y homogéneo, reconociendo la importancia de la educación inicial y la de adultos, la complementariedad entre la educación formal, la no formal y la informal, la necesidad de romper con el aislamiento de la educación y de vincularla a otras esferas igualmente básicas (economía, trabajo, salud, nutrición, medio ambiente, etc.). (Torres, 2000:23)

En segundo lugar, se propone educación **para todos**, porque uno de los principales problemas de nuestro país, es la desvinculación y el abandono en la educación media, donde a medida que se avanza en edad, aumentan los episodios de desvinculación. Según el Anuario Estadístico de Educación había en 2003 un 55.8% de jóvenes escolarizados con 18 años (MEC, 2004), pasando a 49.1% de jóvenes escolarizados con 18 años en el 2010 (MEC, 2011).

Asimismo, se identifica un problema de segmentación social. Este se vincula a la importancia de promover una educación media de calidad para todos, diversa, integral, útil y atractiva, para todos los sectores sociales, trascendiendo la segmentación que ofrece la capacitación en oficios a los sectores populares y educación secundaria y universitaria a las élites.

Por su parte, también se visualiza como problema la pérdida del valor sobre las potencialidades del estudio y la educación, sufrida principalmente desde la década de los noventa, donde muchas personas adultas consideran que ya no vale la pena estudiar. En este sentido, la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, realizada en 2009, muestra algunas pistas sobre el tema. Según los datos se pueden observar las razones brindadas por los adolescentes que egresaron de primaria, pero no ingresaron a enseñanza media. Dos razones explican el 50 % de los motivos que establecen

los adolescentes: el aprendizaje de otras cosas (27,5 %) y una suerte de reconocimiento de que no estaban aptos para continuar sus estudios por las dificultades que encontraban para realizarlos (23,6 %), seguidas por «no creía que le fuera útil» y «los temas no tenían que ver con sus intereses» ocupando el quinto y sexto lugar.

Por su parte, otro problema identificado, y claramente asociado a los anteriores, es el bajo nivel educativo de la población adulta del país. El 40.6% de las personas de 25 años o más, cuentan con educación primaria como el nivel educativo más alto (MEC, 2011).

En tercer lugar, se propone educación para todos, **a lo largo de toda la vida**, entendiendo que es necesario trascender la estrecha mirada que vincula educación a infancia. Debemos ampliar el horizonte en términos de edades (no se debería orientar solamente a niños, niñas y adolescentes), y atraer, motivar y entusiasmar a todas las generaciones, porque la vida humana y social necesita de todos, en las mejores condiciones.

Por último, procurar que la oferta educativa abarque a todo el territorio nacional, sin excluir a quienes viven fuera de los centros urbanos. Todos los aspectos de la vida humana y social, en el presente y en el futuro, requieren un mínimo básico de educación formal obligatoria y la continuidad educativa, es decir, seguir estudiando y aprendiendo a lo largo de toda la vida. La educación aporta elementos para las diferentes necesidades, intereses y problemas de la vida de las personas, tales como la convivencia, la vida familiar, comunitaria y social, la cultura, el empleo y el trabajo, la resolución de conflictos, la salud, el medio ambiente, entre otros. (Camors, 2014)

En la 38ª Conferencia General de la UNESCO, del 13 de noviembre de 2015, la recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, ratifica los conceptos establecidos anteriormente en la Conferencia de Nairobi en 1976, estableciendo que:

El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos suponen actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades.

Finalmente se refiere al concepto de **visión ampliada** estableciendo que:

Responder a las necesidades básicas de aprendizaje exige más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una «visión ampliada», que sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales, programas de estudios, y los sistemas convencionales

de servicio y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso. (UNESCO, 2015: s.p)

En definitiva, la *visión* además de *ampliarse*, se *profundiza* y nos convoca al *cam-bio*, a la renovación, a la innovación.

Por último, cabría reflexionar sobre la relación entre las políticas sociales en general y las políticas educativas en particular dirigidas a jóvenes y adultos. En los últimos años, y en respuesta principalmente a los agudos problemas de desvinculación educativa en la educación media, mencionados anteriormente, se registran una variedad de políticas sociales y de tipo compensatorias destinadas a sostener las políticas educativas de carácter inclusivo desarrolladas a partir de 2005 principalmente. En este sentido, asumiendo la pertinencia de promover políticas específicas dirigidas a la educación de jóvenes y adultos, resultaría pertinente aportar conceptualmente sobre la pertinencia, objetivos y estrategias en torno a la generación de políticas sociales vinculadas a las que aquí nos ocupan.

FUNDAMENTACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

Desde la Pedagogía, cuya finalidad es analizar y reflexionar sobre los hechos, situaciones y acciones educativas, consideramos que la educación de personas jóvenes y adultas, le plantea muchas preguntas y se abren oportunidades en función de las necesidades, intereses y problemas de la sociedad en su conjunto y de cada persona en particular. A propósito, reconocemos que el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas requiere un conjunto de saberes específicos, que se deben adquirir previamente, en una propuesta de formación de grado inicial, que será conveniente y necesario actualizar y revisar en propuestas de formación permanente. Se trata de un trabajo exigente que requiere rigurosidad, responsabilidad y un marco teórico y metodológico que oriente las acciones educativas que se realicen en el marco de los proyectos educativos que se realicen. (Camors, 2016)

Debemos asumir que la educación de personas jóvenes y adultas requiere construir **un marco teórico y metodológico específico** para el trabajo educativo, que contemple los conceptos fundamentales de la educación permanente y de la educación y el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida. Debemos ser conscientes a la vez, que desarrollar políticas de educación de personas jóvenes y adultas requiere una constante articulación con otras políticas públicas en general y en el marco de una política educativa.

En primer lugar, se hace necesario conceptualizar acerca del **sujeto de la educación**, considerado como un participante que trae consigo historias, logros, necesidades, intereses, frustraciones, que se presentan y despliegan en la «instancia educativa». Un concepto de educación tradicional, inicialmente pensado para preparar a las nuevas generaciones, era mucho más normativo y asumía la función social de inscribir a los sujetos en su época. Pero, en las experiencias educativas con personas jóvenes y

adultas, las lógicas de lo escolar resultan poco convenientes y en ocasiones deviene en resultados negativos para las personas que lo transitan, que seguramente será mucho más difícil volver a seducir para la educación.

Es necesario preguntarnos sobre los procesos educativos y los aprendizajes en las personas jóvenes y adultas. ¿Cómo son las personas? ¿Cuál es el desempeño posible y el deseable? ¿Cómo aprenden? ¿Qué expectativas tienen? ¿Cómo analizan, reflexionan, piensan, toman decisiones, proyectan? ¿Cuál es el «lugar» a asumir con el «otro»? Hay autores que hablan de la «educación entre adultos» (Puiggrós y Marengo, 2013), lo que podemos interpretar como una relación que si bien mantiene la asimetría de una relación específicamente educativa, nos recuerda que en otros órdenes de la vida estamos entre pares, entre seres humanos con diferentes saberes y experiencia, donde la asimetría se reconoce específicamente en la propuesta educativa que los reúne, que los «encuentra». La relación educativa, necesaria y posible a proponer, surgirá de las respuestas que encontremos y nos demos a estas preguntas.

En segundo lugar, acerca de **los agentes de la educación**, los educadores, los docentes o como acordemos denominar a los profesionales de la educación de personas jóvenes y adultas. Debemos reconocer que este profesional se ha venido formando a través de la experiencia, en base a pruebas y errores, porque no existe una formación inicial específica, ni una especialización para otros profesionales de la educación.

Entonces, una primera línea de trabajo debería ser acerca de la profesionalidad en el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas; ¿cuál debería ser el nivel de la formación inicial? ¿Una formación de grado o de posgrado?

En este último aspecto, deberíamos considerar seriamente la especificidad de este tipo de trabajo educativo, porque una formación de posgrado, sería brindada a quienes ya tengan una formación de grado y en consecuencia nos preguntamos si esto permitiría incorporar los aspectos específicos que requiere el trabajo educativo en EPJA o predominaría el perfil profesional ya consolidado por la formación anterior.

Una tensión que deberíamos admitir, surge del «lugar» del agente de la educación, en su función de mediador y representante de la sociedad, de las instituciones, de las normas, donde muchas veces se hace muy difícil articular las necesidades sociales e institucionales con las necesidades, intereses y problemas de los sujetos. Articulación, negociación, interpretación y hasta la transgresión, se presentan en forma intempestiva y confusa, a lo largo del camino. Esto no es sencillo de resolver y le presenta al profesional apelar a cuestiones de su ética y de su ideología para dar respuesta ante cada situación, en cada momento.

Una parte importante de la profesionalidad del agente se juega en la necesaria planificación flexible del trabajo educativo. Pero la planificación incluye la evaluación de la propuesta, de los procesos de los sujetos y sus aprendizajes. La formulación de indicadores apropiados, es un tema que deberíamos estudiar y profundizar.

Seguramente las conclusiones permitirán a la vez, incluir la evaluación de la EPJA en la evaluación educativa nacional.

La evaluación nos aportará elementos para saber cómo proponer mejor educación, para respondernos ¿cómo enseñar para que el otro aprenda? Una evaluación que contribuya a la continuidad educativa, a seguir estudiando y aprendiendo, a lo largo de la vida. La valoración que le comunica el agente al sujeto, es fundamental para alentarlos a seguir sus proyectos, donde la evaluación adquiere una dimensión de orientación educativa (Perrenoud, 1997), donde las nociones de tutoría pueden contribuir a ampliar y enriquecer la función docente.

En tercer lugar, y completando el triángulo herbartiano, debemos considerar **los contenidos** que se ponen en juego en la relación educativa, los conceptos, temas, ideas, valores, hechos, situaciones, informaciones, textos y documentos, que se ponen en *el medio* de la relación entre educador y educando. Preguntarnos y buscar respuesta a ¿cuáles deberían ser los contenidos mínimos y básicos a incluir en cualquier propuesta educativa? ¿cómo «particularizar» los contenidos en función de los participantes, de cada uno de ellos y del contexto?

Los ámbitos de la EPJA nos van a definir algunos de estos contenidos. En este sentido, desde la Cátedra UNESCO – Udelar nos hemos propuesto analizar el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas en cuatro ámbitos: la culminación de la educación media, la educación ciudadana, la educación y el mundo del trabajo, la educación con personas privadas de libertad.

Consideramos de suma importancia apoyar la formación en ciudadanía de todas las personas, así como particularmente de los sectores en situación de vulnerabilidad social.

Por este motivo y para finalizar, la Cátedra EPJA promoverá la articulación con otros espacios académicos, se colaborará con diferentes proyectos de los docentes y se promoverá la participación de estudiantes, en la perspectiva de lograr una masa crítica de mayor densidad para el logro de los objetivos que se proponen:

- Favorecer una «visión ampliada» de la educación en su sentido más amplio y profundo.
- Colaborar en la articulación de la educación formal y no formal en el marco del Sistema Nacional de Educación y de acuerdo a la Ley General de Educación.
- Promover el fortalecimiento de las políticas, programas y proyectos de educación de personas jóvenes y adultas en general y particularmente de los sectores en situación de vulnerabilidad social, quienes no han culminado la educación media obligatoria y quienes no estudian ni trabajan.

- Apoyar los procesos de formulación, diseño y evaluación de programas y proyectos de educación de personas jóvenes y adultas, así como elaborar los indicadores específicos y adecuados para verificar los resultados de los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.
- Ofrecer formación permanente de los profesionales de la educación, a partir de la reflexión y análisis crítico de las prácticas educativas.
- Aportar métodos y técnicas, específicos y adecuados a los procesos educativos en general y de enseñanza en particular, para el trabajo de los profesionales de la educación con personas jóvenes y adultas.
- Fortalecer la masa crítica de los diversos actores en las políticas, programas y proyectos EPJA, y especialmente a los educadores facilitando encuentros, debates e intercambios de experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camors, J. (2016) *Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas. Pensar desde la Pedagogía Social*, en Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas, FHCE/Udelar – UEM, Montevideo.
- Camors, J. (2014) *La educación no formal en Uruguay. Políticas públicas para la integración social*, en Experiencias para la inclusión de los jóvenes, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Faure, E. (1978) *Aprender a ser*, Alianza, Madrid.
- Ley General de Educación (2008) N° 18.437
- Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958) N° 12.549
- Núñez, V. (2003) *El vínculo educativo*, en Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis, Gedisa, Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (1997) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Colihue, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Resolución Presidencial del 22 de Octubre de 2007 – Creación del Comité Nacional Preparatorio de la CONFINTEA VI.
- Resolución Presidencial del 29 de Diciembre de 2010 – Creación del Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas
- Torres, R. M., «Educación para Todos. La tarea pendiente», Popular, Madrid, 2000.
- UNESCO (1990) *Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, UNESCO, Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (2015) *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*, 38° Conferencia General de la UNESCO, Paris.

LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO: CONSENSO EN LA DEMANDA, DIFICULTADES EN SU CONCRECIÓN

DAMBRAUSKAS, ALICIA¹

GARCÍA, AMPARO

PÉREZ, MALENA

PUNTO DE PARTIDA

En nuestro país, como en muchos de la región, la relación entre educación y trabajo, en términos de complementariedad, ha estado históricamente signada por múltiples dificultades. Esta constatación no es casual, sino en gran parte atribuible a que estos dos campos están sostenidos por lógicas divergentes.

En tanto el sistema educativo busca la equidad en la distribución de los saberes y fomenta los procesos de socialización inclusiva, el sistema productivo busca la rentabilidad y alienta la competitividad (Gallart, MA, 2002). Simultáneamente, y por su propia racionalidad socializadora, el sistema educativo está sostenido en procesos, de las instituciones y de los sujetos que lo integran, en tanto el sistema productivo, en un contexto de globalización, debe responder rápidamente a demandas cada vez más exógenas, pautadas por el cambio tecnológico, la productividad y el lucro. Sus ritmos y fundamentos básicos, en consecuencia, no coinciden.

Entonces se plantea la pregunta ineludible: ¿puede la educación responder a las demandas del mundo del trabajo?

Y por otra parte: ¿debe hacerlo?

Estas preguntas nos conducen a la necesidad de realizar algunas delimitaciones conceptuales a los efectos del desarrollo del presente artículo.

EDUCACIÓN

Nos remitimos a su concepción como derecho humano fundamental y un bien público y social que el Estado debe garantizar. (Art.1 y 2 Ley general de Educación, N°18.437).

¹ Ministerio de Educación y Cultura, Asesora Técnica en Educación y Trabajo, Área de Educación No Formal. Se deja constancia que las reflexiones y valoraciones del presente documento son de responsabilidad de sus autoras y no necesariamente se corresponden con posiciones institucionales.

La educación cumple una función multiplicadora en el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales, entre ellos, el del trabajo.

Por otra parte, en las referencias que se formulen en relación al Sistema Educativo se concebirá en sentido amplio, trascendiendo la educación formal obligatoria e incorporando las experiencias de Educación No Formal que transitan los sujetos en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. (Art. 37 Ley General de Educación, N°18.437).

TRABAJO

Si bien entendemos el trabajo como una actividad esencialmente humana por su capacidad de transformación del medio y sus circunstancias, y por tanto se expresa en múltiples dimensiones de la vida humana, en el presente texto nos remitiremos a una de sus expresiones, haciendo referencia a la actividad humana que proporciona los recursos económicos suficientes para garantizar la reproducción y desarrollo integral de los sujetos que integran una comunidad específica.

En este sentido, nos parece importante remitirnos a la concepción de «Trabajo Decente» de la Organización Internacional del Trabajo entendiendo por tal el derecho humano a un trabajo productivo que se desarrolle en condiciones de libertad, equidad, seguridad, dignidad y diálogo social. (OIT, 1999)

ARTICULACIÓN

Al abordar este concepto, no se piensa en una categoría organizadora de la adecuación del sistema educativo a las necesidades formativas del mercado de trabajo; este ajuste subsidiario de la educación, en la búsqueda de cualificaciones que superen los problemas de empleabilidad, son premisas de la teoría del capital humano que han conducido a formaciones para empleos específicos rápidamente saturados y en consecuencia, con credenciales educativas devaluadas.

La articulación la concebimos en varias dimensiones que hacen al fortalecimiento de la conjunción «educación y trabajo»: como modalidad de formación (el trabajo también educa), como trayectoria de los sujetos (se estudia y trabaja conjunta o alternadamente durante toda la vida), como componentes de un mismo proceso de desarrollo socioeconómico y compartiendo los objetivos de un proyecto político-pedagógico que le da sustento.

Hasta aquí hemos esbozado los enfoques de educación, de trabajo y de su articulación en una perspectiva integrada con los procesos de desarrollo. Sin embargo, excede el objeto de este artículo, interpelar estos procesos a la luz del modelo de desarrollo sostenible que implica poner en el centro el bienestar de las personas y el entorno de la presente generación y las futuras, en expresión armónica de la vida, el disfrute de los recursos, el acceso al legado y la posibilidad de legar. En este entendido,

es la lógica de la educación la que tiene mayores posibilidades de posicionarse como educación para el desarrollo.

ALGUNAS PRECISIONES DE CONTEXTO

Como marco temporal abordaremos en nuestro análisis la última década. Esta delimitación obedece a que en ese período, que corresponde al gobierno de una nueva fuerza política, el Frente Amplio, se implementan diferentes políticas públicas vinculadas a la problemática que nos ocupa.

Estas políticas públicas incluyeron cambios institucionales y programas específicos destinados a diferentes poblaciones cuyo origen, implementación y desarrollo serán objeto de nuestra reflexión.

Entre los años 2006 y 2015, el Uruguay ha tenido un crecimiento anual promedio del 4,8% en su PBI. En ese lapso, ¿Qué repercusiones hubo en términos distributivos?

Si nos atenemos a la medición de la pobreza en relación a los ingresos, la pobreza moderada pasó del 32,5% en 2006 al 9,7% en 2015, mientras que la indigencia o pobreza extrema se redujo del 2,5% al 0,3% para el mismo periodo. (Banco Mundial, 2016). Tomando la evolución de Índice de Gini², en el año 2006 su valor era 0,455, descendiendo para el año 2016 a un valor de 0,383. (INE, 2017).

Es importante señalar que estos resultados no son solamente producto del crecimiento económico, sino que también se sumó un conjunto de políticas de discriminación positiva para la reducción de la pobreza y desigualdad en el país.

Entre ellas se destacan: Plan de Emergencia, Asignaciones Familiares, Plan de Equidad, Reforma del Sistema Nacional Integrado de Salud, Reforma Tributaria, aumento progresivo del Salario Mínimo Nacional, convocatoria a la Negociación Colectiva, entre otras. (MTSS, 2016). Así como programas de acompañamiento a colectivos vulnerables que toman como eje de trabajo tanto la continuidad educativa como la inserción laboral de jóvenes y adultos (como por ejemplo: Jóvenes en Red, Cercanías, Uruguay Trabaja).

Por otra parte, es importante tener presente que todos los datos, construidos en base a la ECH³ refieren a promedios nacionales, registrándose en los diferentes indicadores brechas que atañen a regiones, edades, género, ascendencia étnico-racial, nivel educativo y características de los hogares. Es precisamente para amortiguar estas brechas que se promueven acciones específicas en la búsqueda de igualdad de oportunidades para todas las personas.

Considerando nuestra definición de trabajo, ¿qué ha sucedido en materia de empleo y desempleo en este período?

2 El Índice de Gini es un indicador que varía entre 0 y 1 y señala mayor desigualdad en tanto más se aproxime al 1.

3 Encuesta Continua de Hogares.

Los indicadores de empleo tienden a acompañar el ritmo de crecimiento económico en una tendencia pro-cíclica, y la observación de los valores de la tasa de empleo⁴, son coherentes con esta tendencia incrementándose en 4,9 puntos porcentuales entre 2006 y 2015. (MTSS, 2016)

Recordamos nuevamente que las oportunidades de empleo no se distribuyen equitativamente entre toda la población, presentando un claro sesgo negativo en perjuicio especialmente de los jóvenes, las mujeres y las personas que habitan en determinados departamentos, particularmente los del centro-norte del país.

A modo de ejemplo de los sesgos enunciados, en el período considerado, la Tasa de empleo de los jóvenes menores de 25 años no ha acompañado con guarismos iguales la tendencia creciente (36,1% frente a 65/3% de la población de 25 y más años en el año 2015).

Como complemento, la Tasa de desempleo⁵ permite analizar la falta de oportunidades de empleo y es comúnmente utilizada como un indicador del desequilibrio que se produce entre la oferta y la demanda de trabajo. Se destaca que la tasa de desempleo alcanzó en 2011 el mínimo histórico de 6,3 % y actualmente se sitúa en el 8,1% para el total del país, con un 6,9% para los hombres y 9,6% para las mujeres, y un 25,7% para los jóvenes menores de 24 años. (INE, informe junio 2017)

Observemos ahora lo sucedido en el campo educativo.

La CEPAL ya en 1998 advertía que era necesario un mínimo de 12 años de escolaridad formal para acceder al bienestar social, lo cual incluye la incorporación al mercado de trabajo en condiciones de formalidad.

En el ámbito de la igualdad, la educación tiene un rol sustantivo a cumplir pues la incorporación de aprendizajes y la obtención de logros educativos, favorece la mejora de las condiciones de vida presente, facilita la incorporación de capital social y trasciende los efectos positivos hacia las nuevas generaciones.

Si atendemos al tramo de educación obligatoria en el país, que incluye la culminación del Nivel Medio Superior, observamos que la tasa de egreso de la educación media en Uruguay ha crecido lentamente. En el año 2015 se ubica en un 31% a los 19 años y 40% a los 24 años. (INEED, 2017). Los años promedio de escolaridad entre jóvenes de 20 a 24 años, se han mantenido prácticamente estables en las últimas tres décadas, constituyendo el rezago y la desvinculación de los estudiantes problemas reconocidos como crónicos en el sistema educativo, vinculados endógenamente a los aprendizajes alcanzados y su falta de pertinencia para los jóvenes destinatarios⁶, y

4 La tasa de empleo representa el porcentaje de la población en edad de trabajar que se encuentra efectivamente ocupada.

5 La tasa de desempleo señala el porcentaje de la población en edad de trabajar que no encuentra trabajo a pesar de buscarlo.

6 La falta de interés de la juventud en los contenidos de la Educación Media es identificada como el principal motivo de desafiliación educativa en la 3a. Edición Encuesta Nacional de Juventud.

asociados exógenamente, en forma significativa, a las condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia.

Si tomamos como referencia el conjunto de la población mayor de 25 años, el 38,9% tiene Primaria completa como mayor nivel educativo, alcanzando la media superior completa un 8,9%. (MEC, 2015)

Si bien estos logros pueden considerarse moderadamente buenos en el contexto regional, en un marco de referencia internacional y en relación a los aprendizajes, son absolutamente magros, hecho claramente constatable en los resultados obtenidos por nuestros jóvenes en las pruebas PISA.⁷

Simultáneamente, la disminución en el crecimiento económico de los últimos años (en particular desde el 2015 que comienza a situarse en el 1% del PBI), tuvo consecuencias en el estancamiento de la caída en la desigualdad y en forma concomitante, emerge la preocupación sobre propuestas de políticas que puedan sostener el avance hacia una sociedad más igualitaria en la distribución de las oportunidades de desarrollo.

CONSTATANDO BRECHAS

Hacia fines de la década de los noventa, desde la pedagogía, Juan Carlos Tedesco advertía que los sistemas de producción y distribución del conocimiento estaban en el centro del conflicto social. En otras palabras, quien se apropia del conocimiento, tiene el poder y el que queda excluido del acceso al conocimiento, queda marginado. Por tanto, el problema de la educación se convierte en el centro de las estrategias de desarrollo.

Desde la economía, en el 2010 la CEPAL definía dos grandes brechas entre las economías latinoamericanas y las de los países desarrollados en materia de productividad⁸. Una externa, asociada al rezago relativo de la región respecto de sus capacidades tecnológicas en relación a la frontera internacional⁹, y una interna, determinada

(INJU-MIDES, 2015)

- 7 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. El 40% de nuestros jóvenes de 15 años no alcanza los logros mínimos en lectura y ciencias y el 52% no los logra en matemática. (INEED, 2017)
- 8 La productividad se refiere a la relación entre la cantidad de productos obtenida mediante un sistema productivo y los recursos empleados en su producción. En este sentido, la productividad es un indicador de la eficiencia productiva.
- 9 La Frontera a la que se refiere es la Frontera de Posibilidades de Producción que refleja las cantidades máximas de bienes y servicios que es capaz de producir una economía, en un determinado periodo de tiempo, a partir de unos factores de producción y unos conocimientos tecnológicos dados.

por las marcadas diferencias de productividad entre sectores, dentro de los sectores y entre empresas, denotando marcadas asimetrías entre segmentos de empresas y trabajadores. (CEPAL, 2010)

Las brechas en materia de productividad se traducen en marcadas brechas salariales y peor distribución del ingreso. Y si combinamos la incidencia de la brecha exógena y endógena, encontramos que un pequeño porcentaje de empresas y trabajadores se acerca a la frontera internacional y el resto se aleja de ella, y a medida que esto ocurre, se profundiza la desigualdad.

Un estudio del Banco Mundial (Abella y Zunino, 2017) recientemente presentado, realiza una aproximación al impacto del cambio tecnológico en el mercado de trabajo de Argentina y Uruguay a través del análisis de tareas de los trabajadores en sus ocupaciones.

A esos efectos definen cinco categorías de tareas:

Tareas	Elementos de las tareas
<i>Cognitiva no rutinaria (analítica)</i>	Análisis de información Pensamiento creativo Interpretación de información para otros
<i>Cognitiva no rutinaria (interpersonal)</i>	Establecimiento de relaciones personales Guía, dirección y motivación de personal Entrenamiento/desarrollo de otros
<i>Cognitiva rutinaria</i>	Importancia de repetición de la misma tarea Importancia de ser exacto o preciso Ser estructurado
<i>Manual no rutinaria</i>	Operar vehículos o aparatos mecánicos Utilizar el tiempo usando las manos para manejar, controlar o sentir objetos Destreza manual Orientación espacial
<i>Manual rutinaria</i>	Ritmo determinado por la velocidad del equipamiento Controlador de máquinas o procesos Utilizar el tiempo haciendo movimientos repetitivos

A partir de estas categorías los autores analizan las tendencias del empleo en los últimos veinte años, según la preeminencia de cada tipo de tareas en los puestos de trabajo.

Los resultados obtenidos constatan que en el período considerado ha ido cambiando el perfil de empleo, aumentando, en promedio, las tareas cognitivas en detrimento de las manuales. El ritmo de cambio tecnológico no hace más que sostener esta tendencia.

El riesgo implícito es que el mercado laboral quede dividido en dos grandes grupos de trabajadores: los de alta calificación, que ocupan puestos de trabajo intensivos en tareas cognitivas no rutinarias (analíticas e interpersonales) de alta productividad

y elevados salarios. Por otro lado, un conjunto de trabajadores de baja calificación que ocupan puestos de desempeño intensivo de tareas manuales no rutinarias, de baja productividad y nivel de salarios. Entre estos dos universos, se debate un tercer universo de ingresos y calificación media, que cumplen tareas manuales rutinarias y que enfrentan el riesgo de disminución en la demanda de este tipo de empleo.

El escenario que se vislumbra, el pedagogo español Mariano Enguita, lo describe así:

Es una paradoja de nuestro tiempo que, cuando por fin parece acercarse esa utopía meritocrática en la que la suerte de todos dependerá más y más de sus capacidades (innatas o adquiridas), y no de su riqueza o de su status de nacimiento, lo que se dibuja en el horizonte no sea una sociedad por fin igualitaria sino tanto o más desigual y polarizada que las viejas sociedades estamental o industrial (IIPE-UNESCO, 2010, pág.25).

En un contexto en que gran parte de los trabajos que deberán desempeñar nuestros niños y adolescentes aún no existen, no es posible proponer como en los noventa capacitaciones específicas para ocupaciones definidas. De hecho, si se destinan recursos a la formación masiva para puestos de trabajo desvinculados de las necesidades emergentes del mercado de trabajo y sin prospección de las necesidades futuras, no solo se están dilapidando recursos sino que además por este mecanismo se incide en la devaluación de las credenciales obtenidas y en las condiciones salariales de las personas capacitadas.

Tanto desde el mundo del trabajo como de la educación hay consenso en que es necesario desarrollar habilidades cognitivas que añadan a los conocimientos básicos generales, pensamiento crítico, autonomía, capacidad de creación y adaptación al cambio y sólidas habilidades comunicacionales y socio-emocionales para el trabajo en equipo.

En suma, hoy más que nunca, tienen total validez los principios de educación permanente o continua, teniendo como centro al sujeto, con la incorporación de aprendizajes a lo largo de toda la vida y a los que Edgar Faure en 1972, sintetizó en la expresión «Aprender a aprender».

«Aprender a aprender» es la competencia que sintetiza la consigna del aprendizaje más relevante en un mundo cambiante y lleno de incertidumbres como el que habitamos.

La obsolescencia de los conocimientos técnicos incorporados es cada vez más veloz y también más importante orientarse adecuadamente en el mar de informaciones y datos a los que tenemos acceso y debemos seleccionar y organizar para poder utilizarlos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como

una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias.

La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión laboral, son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales y que además la obligan a interactuar con actores de otras esferas del sistema productivo y social.

Hay muchas formas de aprender que deben ser estimuladas y reconocidas, por eso se habla de sociedad de aprendizaje. Se aprende en el trabajo, en los sindicatos, en organizaciones variadas. Por este motivo se incluye la educación no formal y se establece sus lazos con la formal (Proyecto de Ley General de Educación, 2008).

POLÍTICAS DESARROLLADAS EN EL PERÍODO PARA ARTICULAR EDUCACIÓN Y TRABAJO

Para superar una inserción internacional marginal y fortalecer la cohesión social, el papel del Estado debe ser particularmente activo en el ámbito de la productividad, tanto para acercarse a la frontera productiva internacional como para cerrar las brechas internas, que inciden en la meta de la equidad y por tanto en el logro de una sociedad más igualitaria. (CEPAL, 2010)

Es preciso contar con políticas de desarrollo industrial, de innovación tecnológica, de financiamiento inclusivo para sectores menos productivos y de fomento a la pequeña y mediana empresa. Las grandes empresas invierten en la formación de sus puestos de dirección y más calificados, pero más de la mitad de los puestos de trabajo de nuestro país remiten a las micro y pequeñas empresas y el 20% corresponden a las medianas. (MIEM, 2008) Para ellas, la formación de sus recursos humanos es un desafío adicional por la inversión que demanda.

También para la educación, tradicionalmente centrada en la institución escuela y más específicamente en el aula como ámbito educativo por esencia, el reconocimiento de otros actores y la necesidad de interactuar con ellos, es un cambio de paradigma que pone de cabeza el orden y jerarquía escolar. Dialogar con el mundo del trabajo, antes su destinatario, y hoy el interpelante a su quehacer, es una tensión de difícil solución.

Desde el año 2005, el Uruguay ha ido implementando diferentes acciones para impulsar una política de confluencia entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, en el entendido que ambas dimensiones, tan sustantivas para el desarrollo social y productivo, deben no solo comunicarse sino también retroalimentarse recíprocamente.

Dos innovaciones normativas de trascendencia en la materia son:

- La formulación la Ley de Empleo Juvenil N° 19.133/13, (sustituta de la Ley N°16.873/97) que promueve diferentes modalidades de contratación y en todas ellas se establece, como deber genérico del empleador, colaborar con la formación y capacitación de los jóvenes (art. 11).
- La Ley General de Educación N° 18.437/09, asignatura pendiente desde la salida de la dictadura¹⁰ y en cuya génesis ya estaba presente la temática de la necesaria inter relación entre educación y trabajo. Fue tópico explícito en la Guía del Debate Educativo que precedió a la Ley, tema específico de una Comisión del I Congreso Nacional de Educación y finalmente la perspectiva fue recogida en diferentes artículos: como una de sus líneas transversales (art. 40)¹¹, en su referencia a la capacitación laboral (art. 37) y también específicamente en la educación técnico – profesional (art. 28).

A los efectos de su observación hemos dividido las diferentes medidas implementadas en cuatro grandes categorías, que desarrollamos a continuación, incluyendo una breve descripción de cada una en un documento Anexo al presente:

CAMBIOS INSTITUCIONALES

Entendemos como tales la creación de nuevos organismos o modificaciones en los existentes, con propósitos funcionales a la mejora de la productividad y desarrollo de la fuerza de trabajo del país. También incluimos aquellos que buscan ampliar las oportunidades de acceso a la educación, en concreto a la educación terciaria, en todo el territorio y, como tal, contribuyen a la profesionalización.

Entre las primeras se encuentran la ANII (2006), INACOOOP (2008), ANDE (2009), UTEC (2012) y entre las segundas, COCAP (2007) cuyo inoperante directorio de once miembros se transformó en un triunvirato con actores de la educación y el trabajo, y el INEFOP (2009), institución heredera de la JUNAE, cambiando su estructura jurídica e incorporando nuevos actores del estado (OPP, MEC) y de la sociedad (Cooperativismo).

Como línea directriz de estos cambios institucionales se observa la adopción de estructuras jurídicas con elevado nivel de autonomía del Estado¹² para la ejecución de sus planes y en general asociadas a un compromiso de gestión para la asignación de

10 En el año 1985 se aprobó una Ley de Educación (N° 15739) identificada como de «Emergencia».

11 El artículo 40 de la Ley General de Educación, también da lugar a otras líneas transversales que se vienen implementando, a modo de ejemplo, en el Plan Nacional de Educación Ambiental (2014) y en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2017), asuntos que sería necesario abordar en un enfoque de desarrollo sostenible, pero que exceden las restricciones del campo por el que hemos optado para este trabajo.

12 Se opta por constituir las como figuras de derecho público no estatal, por lo cual sus relaciones laborales son reguladas por el derecho privado.

recursos, pues son todas figuras de derecho público no estatal y en el caso de UTEC, como es tradición en el país, dirigida por un Consejo Directivo Central autónomo.

Simultáneamente, los cambios incluyen una priorización de la innovación, claramente expresada en la ANII y UTEC, pero además, con la intencionalidad expresa de intercambio con otros actores de la sociedad, hecho que se confirma por la integración de sus directorios y por sus estrategias de enfoque territorial (ANDE y UTEC).

La Udelar entre tanto, dio en el mismo sentido un gran paso hacia la descentralización; en la actualidad de las 96 carreras de grado hay 31 que se dictan en el interior y de las 44 carreras técnicas, 25 tienen lugar fuera de Montevideo. (OPP, 2017)

El CETP/UTU registró una enorme expansión, con 93 centros educativos y campus regionales en el interior, en una tendencia compartida con las dos universidades de amortiguar los sesgos territoriales de accesibilidad a la educación con un importante énfasis tecnológico.

Por otra parte, se reconoce la existencia de múltiples experiencias en el marco de la economía social, creándose una institución para su apoyo y desarrollo (INACOOOP) otorgándole recursos genuinos, y se opta por reformular una institución de larga data, a pesar de sus dificultades operativas y financieras, en el entendido de que su rol en materia de formación profesional, puede ser relevante (COCAP).

Como visión estratégica desde el año 2011 y a partir del Diálogo por el Empleo promovido por la DINAE¹³, estimando que es necesaria una articulación sistémica de todos los organismos que se ocupan de la formación profesional, comienza a trabajarse en la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional. Como acción concreta, en el año 2012 se formaliza un Convenio Interinstitucional para el trabajo coordinado, inicialmente firmado por el MTSS, MEC, ANEP, Udelar, OPP y al que luego adhirieron la UTEC y el INEFOP.

En ese marco, durante el período 2012-2014, acordando que son necesarios procesos de acreditación de saberes y reconocimiento de competencias laborales para facilitar la continuidad educativa de todos los sujetos, en particular de los trabajadores, y también es necesaria la prospección de las necesidades de formación acordes a los planes de desarrollo del país, se realizan procesos de formación de técnicos en esas áreas, se concretan avances metodológicos (en prospección y diseños de perfiles profesionales y certificación de competencias) y se implementan experiencias piloto en conjunto con los actores sociales, alcanzándose la formulación de un anteproyecto de Ley para la creación formal del Sistema Nacional de Formación Profesional.

En el año 2015, al inicio del tercer período de gobierno de la misma fuerza política, se presenta por la OPP un proyecto de ley para la creación de un Sistema de Transformación Productiva y Competitividad, que incluye todas las instituciones que

13 Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

de una forma u otra se vinculan a la temática de desarrollo¹⁴ y su órgano rector es un Gabinete integrado por la OPP y todos los Ministerios, con excepción del Ministerio del Interior y Defensa Nacional.

Esta ley es finalmente promulgada en diciembre de 2016, tras dos años de trámite parlamentario. En cambio, el anteproyecto de Ley para la Creación del Sistema Nacional de Formación Profesional, cuya génesis insumió dos años y fue laudado por los Ministros de Educación y Cultura y Trabajo y Seguridad Social salientes en 2014, quedó detenido hasta el presente.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

En el capítulo inicial señalamos la importancia de la conclusión de la educación obligatoria formal de toda la población, derecho cuyo ejercicio el Estado debe garantizar.

En ese sentido entendemos por Programas de inclusión educativa aquellos que tienen como cometido habilitar aprendizajes significativos, lograr la permanencia de los sujetos en su trayectoria educativa y re-vincular a sus estudios a aquellos que no han podido sostener la continuidad educativa. (DSPE, ANEP-CODICEN, 2011)

En el Anexo, enunciamos algunos de ellos, observando que muchos, se han coordinado entre ANEP y otras instituciones, de acuerdo a la iniciativa institucional que les dio origen y a las características de los sujetos destinatarios, buscándose en general, un enfoque integral de la inclusión para hacerla sostenible.

La mayor parte de estos programas se ubican en el tramo de educación media, pues es precisamente en él, a partir de los 13 años, cuando se produce el tránsito entre subsistemas, donde comienza a detectarse una notoria desvinculación del sistema educativo. Esto no significa que es exclusiva responsabilidad del subsistema de educación media, sino más bien que en él se expresa un movimiento cuya génesis es previa.

Las dificultades asociadas a aprendizajes insuficientes que colaboren con la sostenibilidad de la trayectoria, sumadas a la falta de motivación por la propuesta educativa del nivel medio y las urgencias económicas procedentes de hogares cuyas jefaturas no han transitado este tramo educativo, componen una trilogía expulsora de difícil resolución.

A modo ilustrativo de estos primeros pasos del camino hacia la inclusión efectiva citamos la aprobación de la Ley N°18.651 para la Protección Integral de la Personas con Discapacidad, que generó la creación de la «Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad». Entre sus líneas de trabajo se

14 Los Consejos Consultivos de Transformación Productiva y Competitividad, la ANDE, la ANII, el Instituto de Promoción de la Inversión, las Exportaciones de Bienes y Servicios e Imagen país, el INEFOP, la Corporación Nacional para el Desarrollo (CND), el Sistema Nacional de Respuesta al Cambio Climático, el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA) y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU).

encuentra brindar respuesta a las necesidades detectadas por los centros educativos lo que ha llevado a formular una herramienta de reciente creación: el «Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos», que aplica a todos los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (Público y Privado) de acuerdo a la Ley General de Educación 18.437, así como en los Centros de Educación Infantil privados, a los Centros de Educación No formal (habilitados por la Dirección Nacional de Educación del MEC) y las Bibliotecas Públicas y Privadas.

CREACIÓN DE PROGRAMAS QUE APUESTAN A LA CONJUNCIÓN DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

La conjunción de educación y trabajo en nuestro país fue considerada históricamente como sinónimo de la Universidad de Trabajo del Uruguay. Y además esa asignación de sentido, desde que fracasó el proyecto integral elaborado por Pedro Figari¹⁵, ha sido considerada una educación pensada en términos de trabajo manual y por tanto, subestimada por la sociedad.

Esta concepción responde a una perspectiva reduccionista de la categoría trabajo, pues en definitiva, el trabajo se expresa en todas las actividades humanas, cualquiera sea su nivel de especialidad, constituyendo una de nuestras mayores fuentes de identidad y sentido de pertenencia social. Es desde nuestro trabajo que aportamos a la sociedad en su conjunto.

Aún hoy, cuando un joven presenta dificultades en su trayectoria educativa, es frecuente pensar que la solución es que concurra a la UTU, decisión muchas veces potenciada por la necesidad familiar de obtener una rápida inserción laboral.

Por su parte, el CETP/UTU ha realizado grandes esfuerzos en la década considerada para revertir esta imagen de la formación técnica como segunda opción y de hecho, su matrícula, considerando todos los planes de estudio ha crecido sostenidamente, alcanzando un 33% de aumento entre 2007 y 2016.

En esta dirección se han generado mejoras tanto por la descentralización territorial, como por la convocatoria sostenida de sus bachilleratos tecnológicos, que originados en los noventa, se visualizan como una propuesta muy atractiva de la Educación Media Superior y representaron, en 2016, el 48% de la matrícula global del CETP/UTU. (CETP/UTU, 2016)

Otra tendencia positiva ha sido la formulación de nuevas tecnicaturas que potencialmente permiten el acceso a carreras cortas facilitando por un lado la llegada al

15 La elaboración teórica de Figari, nombrado director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1916 se constituye desde la convicción sobre las posibilidades ilimitadas del progreso humano —encarnado en el ideal positivista— a partir del avance científico y de la universalización educativa. El aporte fundamental de su propuesta es la introducción del trabajo como vertebrador del currículo en un proceso de enseñanza-aprendizaje ligado fuertemente a una dimensión teleológica.

mercado laboral, y por otro, la continuidad educativa o formativa. En algunos casos, estas tecnicaturas pueden constituir el acceso a nuevos nichos de empleo requeridos por el mercado de trabajo.

En el período de referencia, CETP/UTU también propuso nuevas modalidades para el cursado del Nivel Medio Básico, a través de su Plan de Formación Profesional Básica y continuó ampliando las pasantías laborales en empresas e instituciones, no obstante lo cual, no alcanzó el desarrollo de una modalidad de formación dual que alterne el aprendizaje en el aula y la empresa, modalidad educativa ampliamente desarrollada en algunos países europeos (Alemania, Austria y Suiza), donde la articulación entre educación y trabajo es más fluida.

Desde otros organismos, como el MEC también se reformularon programas pre-existentes, como los CECAP, apostando a una formación integral a través de su Programa de Educación y Trabajo, incursionando junto al CETP/UTU en el reconocimiento mutuo de saberes, incluyendo tramos de Educación No Formal, en una propuesta de elevada articulación identificada como Programa Redescubrir y cuya finalidad es la culminación del Nivel Medio Básico.

También el Programa «Jóvenes en Red», cuya génesis tuvo un marcado propósito de inclusión social, se formuló incorporando los componentes de educación y trabajo, si bien afrontó en su desarrollo, la rigidez inherente al sistema educativo para su incorporación¹⁶ y la casi imposibilidad de que sus participantes incursionaran en experiencias laborales de calidad.

Pero sin lugar a dudas, la experiencia más novedosa y rupturista por su aspiración de universalidad¹⁷ fue la implementación del Programa «Yo Estudio y Trabajo». Desde su primera edición en el año 2012, cada año miles de jóvenes entre 16 y 20 años se inscriben para alcanzar una beca de trabajo que les permita compatibilizar sus estudios con el desempeño de un trabajo formal.

Las evaluaciones realizadas hasta el momento han arrojado que en los jóvenes participantes del Programa, en particular aquellos asociados a condiciones de vulnerabilidad, el tránsito por el mismo ha tenido efectos positivos para la obtención de un empleo formal y para los de mayor nivel socioeconómico ha favorecido la continuidad educativa¹⁸.

16 Las revinculaciones educativas alcanzadas se obtuvieron casi en su totalidad en el marco de los FPB del CETP/UTU.

17 A la convocatoria universal se sumaron a partir de la 3ra edición algunas acciones afirmativas a jóvenes con especiales dificultades para acceder al empleo, asignándole un porcentaje específico de las becas de trabajo a jóvenes con vulnerabilidad socioeconómica, afrodescendientes, con discapacidad y jóvenes transgénero.

18 Evaluación realizada por la Unidad de Evaluación y Estadísticas del MTSS y la Dirección Nacional de Evaluación y monitoreo del MIDES.

ATENCIÓN A LA CULMINACIÓN DE NIVELES EDUCATIVOS PARA LA P.E.T.¹⁹

Es impensable un país que apueste a la innovación con una Población Económicamente Activa²⁰ que en su conjunto no haya finalizado la educación media. A esta situación debemos añadir, que si bien la matrícula universitaria aumentó, el desequilibrio existente tanto en el nivel terciario como el universitario, entre sus ingresos y egresos, conducen a una matrícula engrosada por una desvinculación no explicitada²¹ y un importante rezago.

Una variable de gran incidencia en este rezago es la situación del estudiante-trabajador, en quien la relación costo-beneficio lo inclina a postergar los estudios o cursarlos «en la medida de sus posibilidades». Esta situación, a nivel terciario, es particularmente palpable en las carreras de carácter humanístico, donde la incertidumbre en materia de empleo es mayor.

En el período de nuestro análisis, constatada esta realidad, se formularon varios programas para favorecer la culminación de niveles educativos en los jóvenes y adultos trabajadores.

Para las poblaciones más vulnerables se implementó en el año 2007 el Programa de alfabetización «En el país de Varela, Yo sí puedo», coordinado entre ANEP y el MIDES en el marco de su Plan de Emergencia Social.

Para el nivel primario, diferentes dispositivos tuvieron origen en la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos, facilitando docentes para acompañar los procesos de alfabetización y la aplicación de pruebas de acreditación por experiencia en una modalidad accesible y flexible.

Respecto al nivel medio, el desafío educacional de mayor preocupación y magnitud, se implementaron diversos programas, algunos en el seno del CETP/UTU (Acreditación de Saberes, Rumbo y más recientemente Trayectos) y otros bajo responsabilidad del CES (PROCES, Ciclo Básico Nocturno Plan 2009, Plan 2012).

La iniciativa más original y abarcadora la constituyó el Programa Uruguay Estudia (PUE, 2009), por comprender todos los niveles de educación obligatoria, su flexibilidad, los soportes brindados para la continuidad (tutores y becas) y su amplia articulación institucional.

19 La PET es la Población en Edad de Trabajar, que de acuerdo a la definición del INE incluye a todas las personas mayores de 14 años sin límite superior de edad.

20 La PEA (Población Económica Activa), es la población mayor de 14 años que trabaja o busca trabajo.

21 En la Udelar la condición de estudiante no se pierde nunca, una vez ingresado, queda latente. El perfil general de Udelar en 1999-2003 indica que tiene una eficiencia de titulación promedio del 28% de los alumnos matriculados por cohorte, con mínimo de 23% y máximo de 34%. En las áreas más típicamente profesionales los resultados de titulación son más altos que en las áreas humanísticas científicas y no profesionales en general. (Boado, 2004)

UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA DÉCADA. REFLEXIONES Y DESAFÍOS

Concretado este recorrido (no exhaustivo) de las políticas públicas vinculadas a la articulación entre educación y trabajo en la última década, constatamos que han existido múltiples iniciativas normativas y variados dispositivos que directa o indirectamente han procurado facilitar la conclusión de los niveles educativos. Este es un desafío que interpela seriamente a nuestra sociedad en su aspiración igualitaria. En las últimas cuatro décadas, el promedio de años cursados por la totalidad de nuestra población se ha incrementado en uno solo, de ocho a nueve años. De no mejorar este ritmo de avance, la integración de Uruguay a una sociedad internacional de aprendizajes impulsada por constantes cambios tecnológicos es una utopía.

Existiendo consenso en que toda política de desarrollo del país debe tener un enfoque integral, por la complejidad del desafío, los esfuerzos de articulación interinstitucional resultan dificultosos, en gran parte por una matriz de cultura institucional sectorial, donde los intereses de cada sector, y en particular del que asume la coordinación, terminan sobreponiéndose.

En particular, en el campo de la educación, no ha existido una política de estado con un plan rector definido a través de metas de aprendizaje y con amplio conocimiento por parte de la sociedad. Las metas han sido definidas a través de los presupuestos quinquenales, lo cual no constituye el medio idóneo para entablar un diálogo con la sociedad, que es en definitiva, la que aporta los recursos. En general la comunicación, por omisión, se ha dejado en manos de los medios masivos de comunicación que suelen citar, descontextualizados, datos que solo reafirman la idea de que la educación tiene problemas.

Si consideramos además que en la educación se han depositado expectativas respecto a la solución de una infinidad de problemas que no son su cometido específico, la situación se complejiza aún más. La responsabilidad sustantiva de la educación es la transmisión intergeneracional del legado cultural significativo de la sociedad. Sin embargo, quizás debido al «descubrimiento», de un sujeto destinatario que no coincide con la imagen del educando universal, la notoria segmentación social, de la cual el sistema educativo es espejo y la incorporación de la Educación en el Gabinete de Políticas Sociales, la socialización, una de las funciones del sistema educativo, pero no la sustantiva, se ha visto priorizada, en desmedro de la primacía de los logros en el aprendizaje de los saberes relevantes para la continuidad educativa.

Observamos que se han diseñado e implementado múltiples dispositivos para impulsar la sostenibilidad de la trayectoria educativa en algunos casos y la oportunidad de retomarla en otros. Sin embargo, esta proliferación de dispositivos, de diferente ubicación institucional, no están articulados entre sí²², y las decisiones respecto a

22 La creación de la Dirección de Integración Educativa en el CODICEN constituye un esfuerzo en este sentido pero no suficiente, ya que ha focalizado su acción en los jóvenes entre 14 y 17 años, núcleo

su continuidad, interrupción o reformulación no se realiza en función de evaluaciones, las cuales son excepcionales. En general, estos hitos son resultado de decisiones políticas coyunturales, sin priorizar el análisis de resultados ni los criterios técnicos.

Un ejemplo paradigmático de esta lógica lo constituye el propio Plan Ceibal²³, definido como un programa «socio-educativo» que fuera implementado en el año 2006 con la intencionalidad de disminuir la brecha digital, favorecer la conectividad y constituir un instrumento para mejorar los aprendizajes. A 2016, sus resultados concretos están aún en fase de análisis y son motivo de debate en Uruguay, particularmente desde 2013 con el estudio independiente realizado por la Udelar que señala, a través de un estudio por metodología de panel con la primera generación de estudiantes que recibieron una «Ceibalita», cuyos resultados sugerían que el plan ha tenido impacto nulo en matemáticas y lectura.

Como la decisión de implementación del Plan Ceibal no fue acordada con los docentes, quienes debían implementar en los hechos su utilización para el aprendizaje, el estudio citado sugiere que, en una futura investigación sería particularmente interesante evaluar el impacto de Ceibal ante distintas prácticas docentes en relación a la utilización de la computadora en clase, así como el impacto de la capacitación docente y la utilización de la vasta cantidad de recursos que se encuentran actualmente a disposición del colectivo docente para el logro de mejoras en los aprendizajes.

No obstante, debemos señalar un hito que tiene particular relevancia hacia el futuro. Hace pocos días fue presentado por las autoridades del Sistema Educativo, luego de dos años de intercambio entre múltiples actores de la educación, el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Este instrumento, centrado en los aprendizajes y no en contenidos específicos, define perfiles de egreso de Educación Primaria y Nivel Medio.

Una herramienta que, de implementarse adecuadamente, constituye un giro copernicano en la educación, pues efectivamente habilita a que el sujeto sea el centro de las acciones y no la institución educativa.

Considerar la centralidad del estudiante en el proceso de definición de los perfiles implica reconocerlo en su singularidad y en su circunstancia, para favorecer el desarrollo de una educación integradora que comprenda y atienda la diversidad, aumente la participación y evite la exclusión en y desde la educación (MCRN, ANEP, 2017).

El MCRN puede constituir el principio para la superación de la fragmentación existente en nuestro sistema educativo y la oportunidad para que se vuelva realidad

focalizado de su responsabilidad institucional, pero la problemática existente trasciende ampliamente esta delimitación de edades.

23 Entre los programas OLPC (One Laptop Per Child) se encuentra el Plan Ceibal, cuya particularidad radica en ser el primero y el único de cobertura nacional que entrega a cada niño y adolescente escolarizado una computadora.

la validación de los aprendizajes que poseen los sujetos sin importar el contexto en el cual fueron adquiridos (Art. 39 de la Ley General de Educación).

En suma, podría abrirse una gran oportunidad para las políticas que la UNESCO define como RVA (Reconocimiento, Validación y Acreditación de aprendizajes), que al favorecer la continuidad educativa y por tanto la educación permanente y la formación continua en el campo de la formación profesional (Recomendación 195 de la OIT), permitiría optimizar el diálogo entre la educación y el trabajo.

Pero para hacerlo consistente y trascender la educación de nivel medio, existe un desafío mayor: la construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones²⁴ (MNC), instrumento esencial para organizar los saberes y promover la educación a lo largo de la vida al integrar saberes formales, no formales e informales.

Esta tendencia, emergente en los '90, está hoy laudada como efectiva para la articulación de los diferentes saberes a nivel internacional. El inventario de la UNESCO de Marcos Nacionales de Cualificación en su última edición en el año 2015²⁵ suma 86 experiencias y actualmente, cerca de 150 países han desarrollado o están en el proceso de desarrollo de Marcos Nacionales de Cualificaciones (Colombia, Chile y México dentro de la región son algunos de los países que han avanzado en la materia).

Es precisamente el MNC la base conceptual que subyace al Sistema Nacional de Formación Profesional cuyo anteproyecto de Ley de creación fue acordado a fines de 2014.

Creemos que su articulación con la recientemente aprobada «Ley de Transformación Productiva y Competitividad» es una oportunidad interesante para favorecer un proceso de desarrollo inclusivo. Fundamos esta convicción en varios motivos:

- Porque no es imaginable una transformación productiva sostenible y generadora de oportunidades sin la formación sostenida de toda la fuerza de trabajo del país.
- Porque permite la efectiva articulación a través de una lógica sistémica de las diversas instituciones del ámbito del trabajo y la educación en lo atinente a la formación profesional.

²⁴ Las **Cualificaciones Profesionales** se definen como un conjunto de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral acreditada o a través de la formación ocupacional o reglada. Cada una de estas competencias está asociada a un módulo formativo. Una vez conseguida el conjunto de competencias de una Cualificación Profesional un sujeto obtendrá el certificado profesional correspondiente a dicha cualificación. El **Marco de Cualificaciones** tiene diferentes niveles de cualificación que corresponden al grado de conocimiento, responsabilidad y autonomía de la persona en el puesto de trabajo. Este catálogo constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad.

²⁵ <http://www.uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/marcos-cualificaciones/edicion-2015-del-inventario-global-del-marco>

- Porque habilita hacer efectivo el derecho a la educación a lo largo de toda la población al reconocer sus aprendizajes independientemente del ámbito en el cual fueron adquiridos.
- Porque posibilita que cada tramo formativo se incorpore a la trayectoria de cada sujeto con un doble reconocimiento: en el trabajo a través de la certificación de competencias laborales, lo que favorece el mejoramiento de su inserción laboral, y en la educación a través de la acreditación de saberes, estimulando su continuidad formativa.
- Porque en el MNC participan los actores sociales (empresarios y trabajadores) otorgándole legitimidad social al proceso y favoreciendo la pertinencia de la formación.
- Porque puede ser garante de la calidad de las diferentes propuestas educativas que lo integran²⁶.
- Porque puede brindar orientación calificada para la continuidad formativa de los sujetos de acuerdo a las demandas emergentes del mercado de trabajo y de los planes de desarrollo del país a corto, mediano y largo plazo.
- Porque pueden realizarse acuerdos para el reconocimiento regional de los diferentes perfiles profesionales que integran el MNC y de esa manera facilitar la movilidad multilateral de los trabajadores calificados y evitar la pérdida u obsolescencia de calificaciones existentes.

Uruguay, está rezagado en la construcción de una estructura de carácter sistémico para alcanzar la efectiva articulación de la educación y el trabajo, pero, en una lectura detallada de las políticas desarrolladas en el período, se denota una intencionalidad que pretende con aciertos y errores, pero sostenida en el tiempo, la búsqueda de un camino de confluencia.

Hasta el momento, el ámbito de las políticas vinculadas al trabajo, es decir el MTSS, en particular, ha sido proactivo para impulsar el reconocimiento de las competencias profesionales muchas veces con la colaboración de la institución, que dentro del Sistema Educativo, se identifica con lo laboral, el CETP/UTU.

Le corresponde ahora al Sistema Educativo, ampliamente concebido, tal como lo demarcamos en el inicio, implementar políticas y desarrollar metodologías que impulsen la acreditación de saberes —que se obtienen a través del trabajo y de la experiencia de vida y por tanto trascienden el conjunto de saberes y conocimientos que imparten las instituciones— y de esa manera hacer eficiente la inversión pública y privada en materia formativa, permitiendo la navegabilidad del sistema por parte de todos los sujetos.

26 Según datos del Anuario Educativo 2015 (MEC), existe un universo de 91.000 personas que invierten en diferentes cursos de formación profesional que al no estar regulados, no dan cuenta de sus estándares de calidad educativa.

En suma, y para de alguna manera dar respuesta a las preguntas que nos hiciéramos al comienzo de estas notas, no es el rol de la educación responder mecánicamente a las demandas emergentes del mercado de trabajo, pues estas pueden estar supeditadas a iniciativas rápidamente perecederas por el propio ritmo del cambio tecnológico y estar signadas por intereses particularistas; pero sí es rol de la educación contribuir a la instalación de modelos de desarrollo sostenible.

Como ya hemos señalado, la mejora de la empleabilidad y su correlato en la productividad se vincula a trabajadores con una amplia y sólida educación que puedan asimilar, procesar y adaptarse activamente al vértigo de la transformación productiva, así como sentirse parte de ese proceso y que ello contribuya a su bienestar.

Articular la racionalidad educativa con la productiva en un plan que las equipare, exige la formación de sujetos críticos y poseedores de saberes socialmente productivos, capaces de ser los artífices de las transformaciones que la productividad exige con justicia social; eso implica obtener grados de bienestar que permitan a la personas ser capaces de apropiarse de la herencia cultural, reinventarla y legarla.

«La desigualdad mina, tarde o temprano, la estabilidad política y erosiona el consenso en que se basa la estrategia de desarrollo».²⁷

ANEXO: CAMBIOS INSTITUCIONALES, PLANES Y PROGRAMAS DESARROLLADOS ENTRE 2006-2017

CAMBIOS INSTITUCIONALES

Como medidas concretas de la mejora en la articulación a la que hemos referido, en la última década, han tenido lugar diversos movimientos en la estructura institucional de nuestro país y de los cuales citaremos los más relevantes en relación al tema que nos ocupa.

CREACIÓN DE LA AGENCIA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN (ANII), 2006.

Mediante cláusula del primer presupuesto quinquenal 2005-2009 se crea como entidad pública de derecho no estatal y se integra su directorio con siete miembros, cinco de ellos designados por el Gabinete de Innovación y dos a propuesta del Consejo Nacional de Innovación, Ciencia y Tecnología.

La creación de la ANII constituye un mojón relevante para la promoción de la innovación científico-tecnológica, no solo por el apoyo y la promoción de la investigación, sino particularmente por el cometido de apoyar y estimular el vínculo entre los sectores productivos y académicos, a través de diferentes asociaciones con participación pública y privada.

27 Palabras de la Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, durante el Seminario internacional «La Oportunidad del Bicentenario: 1910-2010», México, octubre 2010.

También cuenta con apoyos a emprendimientos con componentes innovadores y de elevado valor agregado así como becas de formación en temas afines a sus cometidos.

Situación actual: Es un organismo de referencia en la materia, y con amplio reconocimiento a nivel de los actores vinculados al ámbito de su competencia, en particular de la comunidad científico-académica.

REFORMULACIÓN DEL CONSEJO DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL (COCAP), 2007

Esta institución, destinada a brindar capacitaciones para satisfacer las necesidades emergentes de los diferentes sectores productivos, fue creada en 1979 con una estructura muy pesada (directorío de 11 miembros) y por tal motivo reformulada en el año 2007 para poder brindar respuestas ágiles a las demandas de capacitación mediante un trabajo coordinado y complementario con el CETP/UTU.

A esos efectos se le dotó de una estructura jurídica y vínculos laborales que facilitarían la gestión institucional. Es la única institución del ámbito público que ejecuta capacitación técnica que tiene un directorío intersectorial (trabajo y educación) ya que lo integran el MTSS, el MEC y el CETP/UTU que lo preside.

Situación actual: a pesar de su reformulación, en la década transcurrida desde entonces, permanece invisibilizada en el contexto institucional asociado a la capacitación profesional. Hecho el cambio de estructural, por carencia de un cometido específico, el modelo elegido y los insuficientes recursos asignados, no ha logrado posicionarse como una institución de referencia asociada a la calidad de sus propuestas.

CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE COOPERATIVISMO (INACOOOP), 2008

El INACOOOP es quien propone, asesora y ejecuta la política nacional del cooperativismo. Tiene como objetivo promover el desarrollo económico, social y cultural del sector cooperativo y su inserción en el desarrollo del país.

Como recursos cuenta con un Fondo Rotatorio (FRECCOP) «destinado al cofinanciamiento de proyectos de inversión para la viabilidad y el desarrollo de las cooperativas, cualquiera sea su clase y grado» y un Fondo de Desarrollo (FONDES) «con el cometido de dar apoyo a proyectos productivos viables y sustentables, alineados con los objetivos y directrices estratégicas establecidos por el Poder Ejecutivo».

Situación actual: Según el Censo realizado en 2009²⁸ por INACCOP en Uruguay hay alrededor de 1164 entidades cooperativas de diferente etiología que cuentan con aproximadamente un millón de asociados. Su producción se ubica en el 3% del PBI nacional. Una institución que fuera ejecutora de sus políticas sin dudas era una necesidad, no obstante, el Poder Ejecutivo en el proyecto de presupuesto 2017 se plantea

28 <http://www.inacoop.org.uy/news/regiones-por-modalidad-operativa/>

<http://www.republica.com.uy/cooperativismo-un-millon-de-asociados-y-mas-de-30-mil-puestos-de-trabajo/>

suspender temporalmente el aporte de utilidades del BROU al FONDES, lo cual afectaría su planificación en apoyos a proyectos productivos.

CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (INEFOP), 2009.

El INEFOP, heredera de la antigua Junta Nacional de Empleo (JUNAE), es una institución de derecho público no estatal, creada con el propósito de satisfacer las necesidades de capacitación demandadas por empresarios y trabajadores del sector privado, con particular atención de las poblaciones en situación vulnerable.

Tiene un directorio tripartito²⁹, al que en el año 2011 se sumó con voz y sin voto un representante del sector cooperativo. Se financia con el Fondo de Reversión Laboral y una partida presupuestal del Estado, pero no es prestadora de servicios de capacitación sino que las desarrolla mediante contratos con entidades capacitadoras.³⁰

Situación actual: A diferencia de COCAP, INEFOP es claramente visualizado por la sociedad pues su presencia mediática es importante. Sin embargo, a pesar de estar presente en su directorio la articulación explícita de educación (MEC) y trabajo (MTSS) y con una visión prospectiva (OPP), es apreciado como una institución subordinada al MTSS. Por otra parte, hasta el momento, ha tendido a brindar respuestas coyunturales y no estratégicas, lo cual interpela su capacidad de anticiparse a las necesidades de desarrollo productivo futuro, como sería esperable en una institución con buenos recursos financieros y cuyo cometido es expresión de una política activa de empleo contracíclica.

CREACIÓN DE LA AGENCIA NACIONAL DE DESARROLLO (ANDE), 2009.

Es también una entidad de derecho público no estatal, cuyo directorio se integra con tres miembros designados por el Poder Ejecutivo.

Sus principales cometidos se asocian con la mejora de la competitividad empresarial y territorial, con especial énfasis en la promoción y desarrollo de las MIPyMes³¹, que como se recordará, son la fuente de sustento de la mitad de los trabajadores del país.

Para ello cuentan con diversos instrumentos y con una especial preocupación por apoyar los procesos de desarrollo productivo local y regional.

Situación actual: A pesar de su creación normativa en 2009, la dinámica institucional de ANDE recién comienza a percibirse en el presente año 2017, posiblemente impulsada por la aprobación de la Ley que crea el Sistema Nacional de Transformación Productiva y Competitividad, del cual es integrante.

CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL URUGUAY (UTEC), 2012.

29 De acuerdo a la Ley de Creación tiene tres representantes con del Gobierno (MEC, OPP y MTSS-DINAE que la preside), dos del PIT-CNT y dos de las Cámaras Empresariales.

30 La mayoría son entidades privadas, pero también ejecutan capacitaciones, CETP/UTU y COCAP.

31 MIPyMes es el acrónimo de Micro, Pequeñas y Medianas empresas.

Es una propuesta de educación terciaria universitaria pública de perfil tecnológico, orientada a la investigación y la innovación.

UTECH es una institución comprometida con los lineamientos estratégicos del país, abierta a las necesidades del Uruguay productivo, que tiene entre sus objetivos centrales hacer más equitativo el acceso a la oferta educativa especialmente en el interior del país. Uno de sus rasgos más novedosos es su enfoque en la construcción colectiva de conocimientos, con altos estándares de calidad de gestión y excelencia académica.

Sus propuestas educativas parten de un análisis del sector productivo local y regional donde se instala a los efectos de convertirse en un instrumento de desarrollo territorial.

Situación Actual: Es una institución de reciente creación y por tanto con una matrícula reducida. No obstante, por su vocación de articulación con los procesos de desarrollo local y regional, por su impronta innovadora, y como gestora de la producción colectiva de conocimientos con el medio productivo en el que se instala, puede constituir un referente de calidad en la transformación educacional tecnológica.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS (2006-2016) COORDINAN CES, MIDES Y ONG)

Ha promovido la revinculación para la culminación de la Educación de Nivel Medio Básico con foco en quienes cursan primer año de educación media y presentan alto riesgo de desafiliación.

PROGRAMA ÁREAS PEDAGÓGICAS (1990 A LA FECHA) CES-INAU-INISA

Destinado a adolescentes que están con medidas de protección bajo la órbita del INAU o con medidas judiciales bajo la órbita del INISA para favorecer su acceso y culminación de Educación Media Básica.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (2001 A LA FECHA) COORDINA CES E INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN (MI)

Destinado a adultos en situación de encierro que deseen iniciar o continuar estudios de nivel medio.

GOL AL FUTURO (2009 A LA FECHA) COORDINA AUF, DIRECCIÓN DE DEPORTE, CETP-UTU, INDA Y DIVERSOS ORGANISMOS FINANCIADORES

Acompañamiento a adolescentes en clubes deportivos para la re-vinculación y sostenimiento de cursos de Educación Media.

CICLO BÁSICO NOCTURNO PLAN 2012

El programa está dirigido a aquellos estudiantes desvinculados del sistema educativo que no han finalizado ciclo básico y tienen entre 15 y 20 años. Imparte la currícula en formato de seminarios multi-curriculares.

PROGRAMA DE IMPULSO A LA UNIVERSALIZACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA (PIU-CES) (2007-2011) CES, UNICEF Y UNESCO

En su período de desarrollo, brindaba apoyos diferenciales a los liceos que presentaban mayores índices de repetición y desvinculación con el cometido de favorecer la culminación de la Educación Media Básica.

PLAN DE TRÁNSITO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS (2011-2015)* COORDINA ANEP-MIDES

Destinado a abatir la repetición en el tránsito interciclos. Es sabido que la repetición es un indicador significativo para el pronóstico de la desvinculación escolar.

COMPROMISO EDUCATIVO (2011-2015)^{32*}

Es un programa específicamente destinado a favorecer la conclusión de la Educación Media Superior y por tanto está destinado a los jóvenes que presentan vulnerabilidad educativa y socio-económica. Cuenta con becas, apoyo de tutores y referentes pares.

CREACIÓN DE PROGRAMAS QUE APUESTAN A LA CONJUNCIÓN DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y TRABAJO (CECAP)(2005 A LA FECHA) MEC

Este Programa, de educación no formal, está destinado a jóvenes entre 14 y 20 años que se han desvinculado del sistema educativo. Es una propuesta de carácter integral, semestralizada, que tiene un doble propósito: promover la continuidad educativa (mediante coordinaciones especiales con el CES y el CETP/UTU) y fortalecer la trayectoria educativa con aprendizajes significativos en el marco de talleres exploratorios de nuevas habilidades. Se busca la formulación de un proyecto de continuidad educativa y/o laboral al egreso.

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (2008 A LA FECHA) CETP/UTU

Es una propuesta de Educación Media Básica destinada a jóvenes a partir de los 14 años que se han desvinculado de la educación a los efectos de que continúen su trayectoria educativa con una modalidad de estructura modular y que ofrece además del tránsito a la Educación Media Superior, una certificación final de Operario Práctico en alguna área ocupacional.

REDESCUBRIR (2011 A LA FECHA) COORDINA MEC (CECAP Y CETP/UTU)

Es una propuesta educativa que combina educación formal y no formal, reconociendo los aprendizajes incorporados en ambos campos educativos con el propósito de culminar la EMB.

32 Los Programas identificados con * a partir del año 2015 dejan de funcionar como tales y se incorporan al Sistema de Trayectorias Educativas Protegidas en el marco de la nueva Dirección Sectorial de Integración Educativa creada en el CODICEN.

PASANTÍAS LABORALES (1996 A LA FECHA) CETP-UTU EN ACUERDO CON EMPRESAS O INSTITUCIONES

Se realizan habitualmente en el año de egreso del estudiante, en una ocupación afín a su formación profesional a efectos de incorporar saberes del mundo de trabajo real.

PROGRAMA «YO ESTUDIO Y TRABAJO»(2012 A LA FECHA) COORDINA MTSS Y PARTICIPAN MEC, ANEP, INAU, INJU, MIDES, INEFOP

Constituye una beca de trabajo para jóvenes de 16 a 20 años que se encuentren estudiando. Se desarrolla en el ámbito de una empresa o institución pública, como primera experiencia laboral en el Estado, en el marco de la Ley de Empleo Juvenil y con el propósito de incorporar aprendizajes promotores de una cultura del trabajo y fortalecer la continuidad de los estudios.

JÓVENES EN RED, (2013-2015)* COORDINA MIDES-INJU CON MEC, MTSS, CETP-UTU, PAC, INAU, INEFOP, DIRECCIÓN DE DEPORTES.

Es un programa inicialmente impulsado desde Presidencia de carácter focalizado, destinado a aquellos jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social a efectos de favorecer su inclusión social efectiva, incorporándolos al sistema educativo y/o a un trabajo decente. Dadas las especiales dificultades de esta población para alcanzar los objetivos propuestos, incorporó en su diseño e implementación múltiples recursos y una marcada gestión interinstitucional.

ATENCIÓN A LA CULMINACIÓN DE NIVELES EDUCATIVOS PARA LA P.E.T.

DIRECCIÓN SECTORIAL DE JÓVENES Y ADULTOS (DESEJA) (2005 A LA FECHA)

Complementa acciones en ámbitos de educación formal y no formal para promover los procesos de alfabetización de la población mayor de 14 años. Prepara y acredita en Educación Primaria mediante la prueba «Acreditación del aprendizaje por experiencia».

PROCES (2007 EN ADELANTE) COORDINA CES CON LA INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECEN LOS TRABAJADORES)

Con una lógica de etapas cuatrimestrales y mediante grupos de estudio se brinda la oportunidad a los funcionarios para continuar o iniciar su educación de nivel medio

ACREDITACIÓN DE SABERES (2008 EN ADELANTE) COORDINA CETP-UTU CON INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE PRESENTEN INTERÉS.

Destinado a trabajadores mayores de 18 años, se realiza un diagnóstico inicial para determinar competencias laborales y básicas para definir un plan de acción y posibilitar la certificación de competencias y acreditación de saberes para la continuidad educativa.

RUMBO (2011 A LA FECHA) CETP-UTU

Destinado a personas mayores de 18 años con Educación Primaria concluida. Consta de trayectos educativos flexibles, que articulan la modalidad presencial con la semi presencial a través de una plataforma virtual con tutor docente. La finalidad es la culminación de la EMB.

TRAYECTOS (2015 A LA FECHA) CETP-UTU

Con la finalidad de culminar la EMS, el Programa Trayectos es una iniciativa destinada a trabajadores mayores de 21 años y con experiencia en algún sector ocupacional.

A través de la integración de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos pueden afirmar y profundizar los aprendizajes y las competencias alcanzados en la Educación Media Básica y durante su experiencia profesional.

En el transcurso de tres semestres obtienen Título de Bachiller Profesional y de Técnico de Nivel Medio u Operario Calificado (dependiendo del área).

CICLO BÁSICO NOCTURNO PLAN 2009 (VIGENTE A LA FECHA) CES

El programa está dirigido a personas mayores de 21 años que no hayan finalizado el ciclo básico, o adolescentes con severos condicionamientos físicos que le impidan acceder al centro educativo. Los participantes del programa acceden a enseñanza media básica en modalidad presencial y en modalidad libre-tutoreado.

PROGRAMA URUGUAY ESTUDIA (PUE, 2009)

Su finalidad es contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado. Es una iniciativa para que toda persona joven o adulta que no se encuentre estudiando, pueda hacerlo.

Destaca su integración interinstitucional con actores de la educación (MEC, ANEP, Udelar), del trabajo (MTSS, INEFOP), de la planificación e economía (MEF, OPP) y de servicios financieros (BROU, CND).

También cuenta con un dispositivo de orientación educativa a través de una línea telefónica, e información en la web y atención personalizada con modalidad itinerante, y/o permanente en algunos territorios.

CULMINACIÓN DE CICLOS (2016 A LA FECHA) CONVENIO ANEP-INEFOP

Una de las expresiones del PUE es este convenio entre INEFOP y ANEP con énfasis en trabajadores en actividad para la culminación de ciclos educativos y continuidad formativa. El propósito es enriquecer su potencial personal y al mismo tiempo fortalecer sus posibilidades de carrera profesional. Destaca allí la cogestión de propuestas educativas entre actores de la educación ya sea con sindicatos o con empresas.

CAMBIOS NORMATIVOS E INSTITUCIONALES, PLANES Y PROGRAMAS 2005-2017

Previo a 2005	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Programa Centros Alta Contención	PNET-CECAP	Creación ANII	Reformulación COCAP	Creación INACOOP	Creación INEFOP	
Programa Aulas Pedagógicas	Acreditación Primaria por experiencia	PAC	PIU	FPB	Creación ANDE	
Pasantías Laborales			PROCES	Acreditación Saberes	Programa Gol Al Futuro	
					Ciclo Básico Nocturno Plan 2009	
					PUE	
					Ley General de Educación 18.437	

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Programa Compromiso Educativo	Creación UTEC	Programa Jóvenes en Red	Plan Nacional de Educación Ambiental	Programa Trayectos	Culminación Ciclos	Protocolo de Inclusión Educativa
Programa Rumbo	Ciclo Básico Nocturno Plan 2012	Ley 19.133 Empleo Juvenil		Comisión Continuidad Educativa		Plan de Educación en Derechos Humanos
Programa Re-descubrir	Programa Yo Estudio y Trabajo	Ley 19.122 Afrodescendencia				Marco Curricular de Referencia Nacional
Plan de Tránsito inter ciclos						

Innovaciones normativas
 Creación/Reformulación de instituciones
 Creación de Planes/Programas
 Período sin cambios identificados

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-CODICEN, «Marco Curricular de Referencia Nacional, una construcción colectiva», 2017.
- Apella, Ignacio y Zunino, Gonzalo: «Cambio tecnológico y el mercado de trabajo en Argentina y Uruguay. Un análisis desde el enfoque de tareas», Banco Mundial, Buenos Aires 2017.
- CETP-UTU, «Informe matrícula. Programa Planeamiento Educativo», Departamento de Estadísticas, 2016.
- Dambrauskas et al. «Educación y trabajo. Una articulación imprescindible para el desarrollo humano», MEC, 2010.
- Departamento de Estudios comparados y pedagógicos, «Sobre inclusión educativa y políticas», Dirección Sectorial de Planificación Educativa, ANEP, 2011
- Banco Mundial, «Panorama General del Uruguay 2016», <http://www.bancomundial.org/es/country/uruguay/overview>
- Boado, Marcelo, «Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay», Comisión sectorial de enseñanza, Udelar, 2004.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe, «La hora de la igualdad, brechas para cerrar, caminos para abrir», Brasilia, 2010
- Dharam Gai, Revista Internacional del Trabajo, vol. 122, núm. 2, Ginebra, 2003
- Gioia de Melo et al, «Profundizando en los efectos del Plan Ceibal», Instituto de Economía – FCEyA – Udelar y Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) – México, 2013.
- Instituto Nacional de Estadísticas, «Estimación de la pobreza por el método del ingreso 2016», Montevideo, 2017.
- _____, «Informe Encuesta Continua de Hogares 2do trimestre 2017».
- Gallart, María Antonia, «Veinte años de educación y trabajo», CINTERFOR, Montevideo, 2002.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, «Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay», Montevideo, 2017.
- Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, UNESCO, «Educación y trabajo, articulaciones y políticas», Buenos Aires, 2010
- Ley General de Educación, N° 18.437, Montevideo, 2009.
- Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social, «Encuesta Nacional de Juventud», 3ra. Edición, 2015.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, «Estudios sobre trabajo y seguridad social», Montevideo, 2016.
- Ministerio de Educación y Cultura, «Logro y nivel educativo alcanzado por la población», Montevideo, 2015.
- Ministerio de industria y energía, Encuesta Nacional de Mipymes industriales, comerciales y de servicios», 2012
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Revista Departamento Comunicación, N°07, junio 2017.
- Tedesco, Juan Carlos, «El nuevo pacto educativo», Gran Canaria, 1995.

ACREDITACIÓN DE SABERES POR EXPERIENCIA EN JÓVENES Y ADULTOS: LA CULMINACIÓN DEL CICLO PRIMARIO POR CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

INSP. DIR. ESTELA ALEM,

MAG. MTRA. MÓNICA ZANELLI,

MAG. PROF. JACQUELINE TIPOLDI,

PROF. ALICIA FRIPP¹

La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos atiende a una población conformada por jóvenes y adultos —de 14 años en adelante— que se encuentran desafiados, en riesgo de desafiliación o en condiciones de rezago educativo, así como personas mayores interesadas en estudiar, en situación de discapacidad o de privación de libertad. Su cometido es que quienes participen de los espacios logren desarrollar competencias que les permitan el ejercicio pleno de la ciudadanía en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida proporcionando condiciones y oportunidades educativas de calidad, integrales y pertinentes.

El objetivo de la DSEJA es generar y garantizar multiplicidad de ofertas educativas, para asegurar una educación para todos a partir de las necesidades e intereses de la población que es foco de la propuesta. Por eso, además de la oportunidad de culminar ciclos educativos, se brindan talleres diversos que posibilitan a los participantes adquirir herramientas para la inserción laboral, y otros que les permiten desarrollar o explorar diferentes aptitudes.

El art. 39 de la Ley de Educación N° 18.437 de 2008 consagra la **Acreditación de Saberes**: *(De la validación de conocimientos).- El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.*

Para concretar estos propósitos contenidos en la Ley y en acuerdo con los Lineamientos para el quinquenio de la ANEP, que promueven las trayectorias completas, continuas y protegidas, se desarrollan varias líneas de trabajo que apuntan a la

¹ Directora e integrantes del Equipo Técnico de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos de CODICEN.

culminación de ciclos educativos, a promover y acompañar la continuidad educativa y a favorecer la accesibilidad a la educación a lo largo de la vida.

Los criterios para la culminación del ciclo primario se basan en los perfiles de egreso de 6° año que propuso el CEIP en el *Documento Base de Análisis Curricular* y en las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* de ProLEE. Las adecuaciones y modificaciones que se han hecho se vinculan con lo que se prevé para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Nos centraremos en la culminación del ciclo primario, que en la DSEJA puede lograrse de dos formas:

La primera se consigue mediante la asistencia a los cursos en alguno de los ocho Centros de la DSEJA en Montevideo. Durante todo el año estos Centros ofrecen cursos de alfabetización para jóvenes y adultos con el objetivo de que las personas que no han podido culminar la educación primaria, lo hagan y puedan aspirar a continuar su trayectoria educativa. Es de destacar que en estos espacios los maestros trabajan con ejes temáticos relevantes para promover el desarrollo de las potencialidades de los participantes y el trabajo colaborativo; porque *actuar con competencia supone un saber interactuar con otro*, como dice Le Boterf.

Los objetivos pedagógicos que se busca fortalecer en estos espacios son:

- Reconocer e integrar las experiencias y los conocimientos anteriores.
- Enriquecer los conocimientos con nuevos elementos que sean útiles y significativos para la vida.
- Mejorar la capacidad de búsqueda y manejo de la información para seguir aprendiendo.
- Fortalecer habilidades de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión.
- Consolidar la capacidad para tomar decisiones fundamentadas a partir de la creatividad, el estudio de situaciones problema y el trabajo por proyectos.
- Orientar en la elaboración de un proyecto de vida educativo-laboral a partir de la identificación de sus condicionamientos, potencial intelectual y emocional.

La otra forma de obtener el certificado de aprobación de primaria, y sobre la cual se focaliza esta experiencia, es mediante la aprobación de una Prueba de Acreditación de Aprendizajes por Experiencia. Esta prueba está pensada para las personas que no necesitan cursar el ciclo primario porque ya han adquirido las competencias básicas de lectura, escritura y manejo del pensamiento lógico-matemático a partir de la interacción informal en la vida cotidiana o por haber cursado la escuela, en parte, en algún momento de su vida.

LA PRUEBA DESDE SUS ORÍGENES

la prueba se comenzó a aplicar en agosto de 1988 en la órbita de la Inspección Nacional de Educación de Adultos que en ese entonces dependía del Consejo de Educación Primaria. En 1992 se crea la Dirección General de Adultos, que luego será el Programa de Cursos Especiales y Experimentales para, finalmente, en 2015 constituirse en la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos. A lo largo de los años no solo ha ido cambiando el anclaje institucional, sino también el marco conceptual y, por lo tanto, los requerimientos. Se pasó de una prueba que acreditaba los mismos conocimientos que se impartían en la escuela a otra que reconocía lo que las personas habían adquirido a lo largo de su vida.

Esto también implicó una formulación diferente: de recoger información de forma rutinaria o memorística y resolver situaciones matemáticas tradicionales, a imaginarse inmerso en situaciones auténticas, es decir, aquellas que existan o puedan existir en la vida real para solucionar problemas que implican un desafío abarcable o más de una respuesta posible.

Por eso, la prueba parte de un texto escrito motivador auténtico, lo más cercano posible a la realidad actual, con apoyatura en una imagen que funciona como anclaje. A partir de ese texto, y siempre en relación con él, se propone actividades que permitan poner en juego diferentes estrategias, habilidades y procesos cognitivos para resolver problemas, y producir textos de circulación social que puedan existir en la realidad.

Para garantizar una misma forma de medir los resultados de la producción escrita se elabora una pauta de corrección con posibles respuestas y criterios de calificación.

Luego de la instancia escrita hay otra oral en la que el Tribunal entrevista al participante para darle la posibilidad de fundamentar sus respuestas o ampliarlas, en el caso de dudas en cuanto al desempeño en la prueba. Además, se indaga en sus planes futuros concernientes a continuar su formación, y se lo orienta en la búsqueda de las diferentes ofertas de acuerdo a sus intereses.

Quizás la mayor dificultad en la elaboración de la prueba es la de encontrar el texto que le da origen, ya que el perfil de los postulantes es muy variado: de todo el país, urbano y rural, a partir de los 14 años y sin límite de edad.

DE LAS INSTANCIAS DE PRUEBA

Atendiendo a las necesidades laborales o la demanda para continuar estudios, es que hay cuatro períodos en el año en que se aplican estas pruebas: febrero, mayo, agosto y diciembre. En estos períodos también se proponen pruebas con adecuaciones, tanto en el soporte físico —como impresión del texto solo con mayúsculas, con ampliación de la fuente o mayor separación de espacio interlineado— como con ajustes razonables —para los casos de discapacidad leve o moderada—. Esos ajustes no implican la disminución de la calidad, ya que evalúan los mismos conocimientos, desempeños y

habilidades, pero propuestos de forma más sencilla. De hecho, en la última edición, en agosto de 2017, el texto propuesto fue el mismo aunque adaptado: menos extenso y con información expuesta en forma más simple.

Estas instancias de prueba resultan altamente movilizantes para los participantes. En general, vienen de historias de frustraciones o fracasos dentro del sistema educativo formal que en buena parte de los casos los expulsó o no los supo retener por muy diversas razones (dificultades de aprendizaje no diagnosticadas o no abordadas, graves problemas familiares o psicológicos, por ejemplo). La aprobación no solo le brinda un certificado sino un reconocimiento a su propia valía, por lo que la autoestima se eleva y resulta una experiencia altamente gratificante.

Justamente para evitar, en la medida de lo posible, otra instancia de frustración o de posible abandono de este sutil reencuentro con la educación, en casos excepcionales en que la prueba no es totalmente suficiente se propone una «aprobación parcial». Si bien no tiene validez como acreditación, el postulante recibe una constancia de que dio la prueba y tuvo un desempeño adecuado, por ejemplo, en los aspectos vinculados con el razonamiento lógico matemático y que deberá rendir en el próximo período para culminar el ciclo. Esto atempera el resultado negativo y deja abierta la posibilidad para una nueva oportunidad.

A modo de ejemplo, presentamos el caso de Lourdes, una joven de 28 años. Ella nos comentaba que el año anterior había decidido terminar la primaria después de haber luchado mucho con la vergüenza de reconocer que a su edad aún no lo había hecho, pero cuando recibió la constancia de aprobación, dijo, «quería contárselo a todo el mundo». Eso la impulsó a querer continuar avanzando en su formación. Hoy está cursando enseñanza media en el dispositivo PUE (Ciclo Básico por tutorías) y piensa continuar el año próximo con el bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley General de Educación N° 18437. República Oriental del Uruguay, 12 de diciembre de 2008.
- ANEP. Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Cap. 3 Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP. <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuestoPeriodo2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf>
- ANEP. CEIP,(2016) .Documento Base de Análisis Curricular http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf
- ANEP. ProLEE, (2015). Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua <http://www.utueducacionbasica.edu.uy/documentos/prolee%20-%20pautas%20-%20INTERIOR%20-%20CE%98ltima%20versi%C3%B3n.PDF>
- ANEP. PISA.Uruguay en PISA 2015. Primer informe de resultados. https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/pisa/uruguay_en_pisa_2015.pdf

- UNESCO. (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0021/002163/216360s.pdf>
- UNESCO. CONFINTEA VI . (2009). http://www.uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf
- Cerredelo, J., (2012). *Prueba de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia*. Intersecciones N° 2. DSEJA. ANEP.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad en la evaluación. https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/257922429_La_autenticidad_de_la_evaluacion/links/00b7d-5261bf29a4bae00000/La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf
- Le Boterf, G.,(2002) De quel concept de compétence avons nous besoin? http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1P2VDCML3-1R1PG3K-9HJ/Le%20Boterf_concept%20competences.pdf

CERTEZAS, ERRANCIAS, DOCENCIA RELATOS PEDAGÓGICOS, CONSTRUIR NOS PROFESORES TRABAJANDO EN LAS CÁRCELES URUGUAYAS.

PROF. SANDRA GARDELLA ¹

RESUMEN

Ante la propuesta de realización de relatos pedagógicos como forma de promover la reflexión sobre las prácticas educativas de los docentes que participan en el programa del Consejo de Educación Secundaria Educación en Contextos de Encierro, se analiza el rol del docente como alfabetizador cuando se encuentra con analfabetos funcionales a partir de un caso en la unidad penitenciaria de mayor seguridad del país, conocida como Penal de Libertad y denominada como Unidad 3 del Instituto Nacional de Rehabilitación.

Se busca analizar la postura docente en situaciones no contempladas en la formación docente con el objetivo de describir el perfil docente necesario para trabajar en este programa así como identificar metodologías y conocimientos imprescindibles para poder diseñar cursos específicos de perfeccionamiento docente y / o especializaciones.

INTRODUCCIÓN

En Uruguay la enseñanza secundaria en contextos de encierro para jóvenes y adultos se institucionaliza en el 2002, con la firma del convenio entre la institución penitenciaria de ese momento, la Dirección Nacional de Cárceles y Centros de Rehabilitación del Ministerio del Interior y el Consejo de Educación Secundaria, subsistema de CODICEN-ANEP.

Recién en el año 2014 se alcanza la cobertura nacional la cual fue in crescendo a partir del 2008.

Es así que los docentes que trabajan en este contexto se enfrentan a situaciones que no son comunes en otros ámbitos educativos. Teniendo en cuenta que en Uruguay no existe formación docente especializada para trabajar con mayores de 18 años (categorizados como adultos) y tampoco existe especificidad para el contexto de encierro, se observan en la práctica modalidades de resolver situaciones de aula no

¹ Coordinadora de la Unidad de Gestión de Educación en Contextos de Encierro de CES (Consejo de Educación Secundaria) desde el año 2010.

enseñadas en la formación de grado que intentamos capitalizar desde nuestro rol de gestión para promover el desarrollo de un perfil docente adecuado para este programa. Como práctica educativa de formación permanente con nuestros docentes hemos implementado hace seis años la realización de los relatos pedagógicos como parte de la autoevaluación que los docentes deben entregar al finalizar el año lectivo.

Esta metodología inusual también para los docentes de educación secundaria se sustenta en la investigación narrativa que surge en los años sesenta en las ciencias sociales que en palabras de Suárez (2007) queda claro el objetivo

Pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas

Este trabajo surge del análisis del relato pedagógico presentado por la Prof. Silvia Fernández en el año 2015, cuando se desempeñaba como profesora de Geografía en el Penal de Libertad

ANTECEDENTES

Antes el liceo era la antesala para la carrera liberal; el organismo encargado de seleccionar para el profesionalismo. En definitiva, constituía un organismo de selección de capacidades y, también hay que reconocerlo, de selección de clases sociales. [...] no era un liceo para todos, sino para una élite social e intelectual. Pero los tiempos han cambiado. Hoy no se concibe un ciclo completo de cultura elemental sin el aporte del liceo. [...] En el viejo concepto, el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes. En el concepto actual sucede una cosa distinta: es el mejor y el más meritorio el liceo que lucha contra la desigualdad cultural, buscando la formación del mayor número, aun en detrimento de la sabiduría académica de los menos. Julio Castro (1949).

En 1949 ya se escribía que el liceo luchaba contra la desigualdad renunciando a su misión fundacional que era formar personas para su ingreso a la universidad, en 2008 se promulga una ley 18437, nueva ley de educación, algunos de los artículos que se relacionan con nuestra tarea son transcritos debajo:

Artículo 1°. (De la educación como derecho humano fundamental). Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 5°. (Del sujeto de la educación). Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

Artículo 8°. (De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Artículo 9°. (De la participación). La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal). La educación formal contempla aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

En estos artículos se explicita que el estado velará por la educación obligatoria de todos sus habitantes, especialmente los que estén en condiciones de vulnerabilidad, contemplando las particularidades de carácter transitorio o permanente así como la de personas jóvenes y adultos. Creemos que la profesionalización docente no ha acompañado este marco regulatorio y por lo tanto el trabajo queda incompleto a pesar de la diversidad de territorios y situaciones que en particular el CES ha abordado con propuestas situadas.

¿QUIÉN ES UN DOCENTE ALFABETIZADOR?

Cuando hablamos de alfabetizar pensamos en el maestro, no en el profesor. Sigue arraigada esa identidad a quien introduce las habilidades de lectoescritura considerando la primera definición acordada por la UNESCO de 1958. En junio de 2003 UNESCO propuso la definición de alfabetización como «la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos, y participar activamente en actividades comunitarias y sociales.» La alfabetización no constituye un conjunto de habilidades independientes del contexto; no queda restringida al dominio de las letras y números, sino que se trata de una serie de prácticas contextualizadas que varían de forma, significado, uso

y metas, de acuerdo a situaciones específicas. Esta evolución del concepto ha ameritado el surgimiento de otros términos que se aproximen más a su encuadre original. Por ejemplo se incorporó la terminología analfabetismo funcional y la de sujetos iletrados. (Una persona iletrada puede entender un mensaje sencillo, pero su mecanismo lector no es capaz de discriminar idea principal de ideas secundarias y no sabe usar los conceptos que lee). Esto último es lo que ocurre con frecuencia en las aulas de contexto de encierro con estudiantes que entre otros que han culminado primaria recientemente con acreditación de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos de CODICEN se encuentran quienes hace décadas han culminado sus estudios primarios y se han convertido en analfabetos funcionales.

El docente de enseñanza media preparado para trabajar con el «adolescente» recién egresado de enseñanza primaria se encuentra con un escenario no esperado y de repente consideramos que se transforma en un alfabetizador, considerando ambas acepciones. Esta situación provoca inseguridad en varios docentes que en algunos les sugiere el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, adecuaciones curriculares y trabajos colectivos.

Transcribimos el relato pedagógico de la profesora Silvia Fernández:

Un miércoles como casi todos, en el Penal de Libertad, dando clase al numeroso y bullicioso grupo de 1.º año en barracas conocí a Julio, era un estudiante nuevo, se sentó bien en el fondo, de gorro y lentes de sol, por algún motivo que desconozco no le pedí que se los sacara. Planteo una tarea y comienzo a pasar por cada uno para ver «cómo iban», cuando llego a Julio, veo que tenía su hoja en blanco, le pregunté si había entendido la propuesta, me dijo que no y entonces me enteré de su historia. Él estuvo recluso 19 años en «el edificio» (Calendario), tiene 38 años de edad, hacía un mes que lo habían pasado a «barracas», me contó que le costaba adaptarse a un lugar tan abierto, que él estaba «como viendo una película», y que además extrañaba el celdario porque allí estaban sus afectos, sus amigos y la mitad de su vida. Julio se sacó los lentes, y continuó diciendo que él no sabía hacer nada de trabajar ni estudiar, pero que quería aprender todo, porque el egreso está cada vez más próximo y el tiene «las manos vacías de saber» (así lo manifestó). Le dije que intentaría ayudarlo para que pueda aprender «algo» y seguimos conversando de lo que era «algo». La clase terminó y los estudiantes se fueron, yo también, tomé mis cosas y enfilé a contenedores a seguir con otros grupos. Me quede pensando en Julio y lo que hablamos, y sentí que se me había presentado un dilema práctico, ¿cómo enseñar cuestiones de Geografía a una persona que había estado encerrada 19 años en ese infierno que es el celdario y que implica perder contacto con casi todo?

De camino a «contenedores», me vuelvo a encontrar a Julio trabajando en la quinta haciendo sus primeras artes en el «suelo» (concepto que trabajamos en geografía), ¡esa podía ser una punta para empezar a trabajar con él! (pensé).

Me llama... me acerco y me dice: «Profe, ¿le puedo pedir que me traiga algo de la calle?»

«Mmm... ¡a ver! —le digo— ¿qué necesitas...?»

Respuesta de Julio: «Un abecedario para poder armar palabras».

Me desarmó...

Nuestra intención con los relatos pedagógicos es promover comunidades de aprendizaje, por lo tanto después que el docente lo envía es nuestra intención realizar una conversación con el autor, devolverle lo que nos pasó con su reflexión y solicitar autorización para poder compartirlo con sus colegas.

Cuando la docente nos envía este relato lo primero que llama nuestra atención fue la siguiente frase: «... era un estudiante nuevo, se sentó bien en el fondo, de gorro y lentes de sol, por algún motivo que desconozco no le pedí que se los sacara.»

Una actitud cuidadosa de la docente que seguramente percibió algo, que no sabe explicar conscientemente. Nos trajo el concepto de Silvia Duschatzky (2007) en Maestros errantes, justamente la característica de ser cazador de signos. Un docente en contextos de encierro se siente a la intemperie, aún más en estas unidades de alta seguridad, donde en nuestro país no hay estructura institucional organizada en territorio. Sin embargo ese sentir errante donde los viejos formatos no son los que funcionan y donde el docente junto al estudiante definen rumbos y fluidez, hacen que la errancia recupere la oportunidad de lazo. Reflexiona Silvia Duschatzky en la misma obra y a partir de un relato titulado «Andan como fantasmas» que «...los pibes, merodeando como fantasmas provocan (como todo fantasma) una inquietud perturbadora. Los fantasmas son persecutorios, los pibes podrían merodear de otro modo, pero lo hacen como fantasma. Los fantasmas son espectros, imágenes que se degradan y atemorizan, la imagen deteriorada del habitante escolar resulta insopor- table. El fantasma provoca huida. pero si ajustamos el zoom, lo nebuloso se torna nítido y lo que vemos, entonces, ya no es un fantasma sino un rostro.

En definitiva, un conjunto de rostros a la espera de un interlocutor. Rostro y ocasión. Un episodio que se transforma en encuentro como consecuencia de la intervención de un maestro errante» (pp.92) Julio no merodeaba, se quedaba inerte en la clase con el rostro cubierto, no podía exponer su rostro, salirse de sí como plantea Levinas (2005). La moral pedagógica no interrogó esa quietud, convivió con ella y provocó un estado de conversación, una ocasión. En el discurso Julio decía estar vacío de saber pero la atención de la docente y el vínculo al acceder traerle lo solicitado, el abecedario, le permitió volver a armarse de las palabras orales y escritas. Cuando la docente recibe su necesidad, se sorprende ;es común que las personas privadas de libertad soliciten al educador que le traigan cosas materiales, envíen una carta, realicen un contacto familiar, pero esta muestra del deseo de aprender, deseo vital que encontró esa primer forma de expresarse, de recuperar toda la potencia detenida en esos 19 años de reclusión extrema.

Lo institucional se desdibuja, aunque la docente espera volver a tenerlo en clase de Geografía y aspira a que logre rendir la evaluación a fin de año, se preocupa por vincularlo con la maestra para que se sienta nuevamente dueño de sus palabras.

El tartamudeo pedagógico se evidencia, el docente de enseñanza media no sabe de alfabetizar, o cree que no fue preparado para eso, sin embargo entra al juego de facilitar «el abecedario» colaborando con Julio..Este gesto minimalista es determinante para todo lo que vino después, si la respuesta hubiera sido «yo no tengo nada que ver, eso es con la maestra» tal vez Julio hubiera quedado en la situación del celdario. Silvia estuvo dispuesta a pensar lo impensado, quiso saber, tuvo una curiosidad existencial sobre el circuito que atravesó Julio y que continuaría extramuros, que no necesariamente significa libremente.

Silvia y Julio son nuestra encarnadura en esta historia, porque como dice Deleuze en las totalidades no hay nadie y Silvia se dejó afectar por Julio, como educadora, posibilitadora de cambios y sintió..que se desarmó.

«...SE HACE CAMINO AL ANDAR»

Construir comunidades de aprendizaje no es fácil, pero es posible. Esta metodología es muy rica pero para que los docentes se animen necesitan confianza, Confianza en sí mismos como autores, confianza en el sistema con su propiedad intelectual y confianza en sus pares que le permita exponer su relato. Hemos observado que esto se da cuando hay estabilidad en los colectivos docentes, por eso esta metodología ha tenido mejor desarrollo en el interior del país que en Montevideo, Canelones y San José.

Confiamos en que esta comunidad de aprendizaje se consolide a nivel nacional y pueda aportar nuevos conocimientos para seguir conociendo qué caracteriza a un docente que logra buen desempeño como educador en las cárceles uruguayas.

BIBLIOGRAFÍA

- De Armas, G y Retamoso, G (2010) La universalización de la educación media en Uruguay Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Unesco, Uruguay.
- Duschatzky, Silvia (2010) Maestros errantes, experimentaciones sociales a la intemperie Paidós. Bs As Ley No 18437 educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/.../ley_de_educacion_nº_18437
- O.N.U. 2004, «Aplicación del plan de Acción Internacional para el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización»
- Sverdlick, Ingrid (2007) La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción, Editoriales Noveduc, Bs As Argentina.

LA PEDAGOGÍA DEL ESLABÓN: APUNTES SOBRE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS CON GRUPOS DE INTEGRACIÓN INESTABLE EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

ANDREA GIL

RESUMEN

Este trabajo tiene como base un documento interno del Programa Aprender Siempre (PAS), resultado de un proceso de reflexión sobre las actividades educativas con grupos de integración inestable en contextos de privación de libertad. Su propósito originario fue el de servir de referencia a los/as docentes del Programa en la planificación y desarrollo de sus propuestas educativas con este tipo de grupos. Lejos de ser un artículo académico, lo que aquí se presenta es una selección de temas-problema en los que se entrelazan las variables pedagógicas y las variables de contexto, dándole marco a una propuesta en la que cada instancia educativa constituya una unidad con sentido propio y a su vez un eslabón de una secuencia mayor.

EL PROGRAMA APRENDER SIEMPRE (PAS) Y LA CUESTIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DE CALIDAD

El Programa Aprender Siempre (PAS) es una iniciativa de escala nacional, impulsada por el Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura desde 2008, como expresión de una política pública definida por la Ley General de Educación (No. 18437, año 2008). Esta Ley reconoce a la Educación No formal como vía para el aprendizaje y como manifestación de una cultura educativa a lo largo de la vida (Cap. IV, Art. 37).

Como estrategia pedagógica general, el Programa genera espacios de interacción dialógica caracterizados básicamente por su flexibilidad, orientados hacia la promoción de experiencias de aprendizaje entre sus participantes. En tal sentido, son tenidos especialmente en cuenta los intereses, necesidades, posibilidades y puntos de partida de los y las participantes, facilitando procesos de participación, integración social y acceso a nuevos conocimientos y habilidades, en la perspectiva de la promoción de los Derechos Humanos y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Los principales objetivos del Programa son:

1. Promover entre personas jóvenes y adultas el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho humano esencial y una condición básica para el ejercicio de la ciudadanía.
2. Generar una oferta educativa flexible en una diversidad de contextos, especialmente en los caracterizados por situaciones de confinamiento y factores causales y/o contribuyentes a la vulnerabilidad social.
3. Capacitar y actualizar técnicamente a los educadores que desarrollan las propuestas en los distintos territorios (Este objetivo se explica por cuanto en Uruguay prácticamente no existen oportunidades de formación docente en materia de educación no formal de personas adultas)

Las temáticas en las que se trabaja se vinculan a las siguientes áreas:

Salud y entornos saludables: Contenidos enfocados a la prevención, promoción y protección de la salud tanto a nivel individual como comunitario que promuevan el aumento de las capacidades y generen oportunidades de mejora de la calidad de vida y el desarrollo humano y social.

Arte, lenguaje y comunicación: Contenidos orientados al conocimiento y puesta en práctica individual y grupal de procesos de identidad y expresión cultural, artística y el uso de tecnologías para la comunicación.

Participación, educación y trabajo: Contenidos dirigidos al conocimiento y ejercicio de la ciudadanía, los derechos y obligaciones vinculados especialmente a la educación, vivienda, trabajo, acceso a la cultura, gestión de espacios públicos y de participación.

Juego, recreación y deporte: Contenidos encaminados al conocimiento y la práctica de actividades de recreación y ocio saludable que permitan el desarrollo físico, psíquico y social de individuos y comunidades.

El trabajo se enmarca desde una perspectiva general de Derechos Humanos, tomando como base el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, y la igualdad de género es una de las temáticas transversales que se abordan, constituyendo una temática en sí misma toda vez que un grupo de participantes solicita tal contenido o perspectiva.

Entre los principales aprendizajes alcanzados por los participantes se destacan:

- Una mejor integración social y familiar
- Desarrollo de hábitos positivos
- Mejora en las capacidades de comunicación
- Motivación para un proceso de aprendizaje continuo
- Las capacidades y contenidos específicos impartidos a cada grupo

Los principales impactos sobre los participantes y su entorno han sido:

- La mejora en su participación social
- El desarrollo de habilidades para la vida en comunidad

- El fortalecimiento de la autoestima y la autonomía de los/as participantes.
- La motivación para la continuidad de los procesos de aprendizaje.

Todas las propuestas del Programa se elaboran a la medida de los intereses, características y requerimientos de cada grupo y en la actualidad la mayoría de las actividades son desarrolladas en contextos de privación de libertad tanto con adolescentes (en los Centros de INISA) como con jóvenes y adultos (en las Unidades del INR).

En el PAS, un concepto central es el de espacio educativo de calidad. En la terminología interna del Programa, «espacio» equivale a encuentro, taller u otras formas de denominar a las instancias de sus actividades educativas. En algunos documentos de trabajo también se utiliza la expresión «espacio de aprendizaje» como sinónimo de espacio educativo.

Un asunto en permanente discusión dentro del PAS es **qué se entiende por espacios educativos de calidad en los contextos carcelarios**. Corrientemente, la calidad de una propuesta educativa se evalúa según los siguientes criterios:

- Pertinencia. Refiere a la adecuación de la propuesta como respuesta a la situación-problema que motiva la misma y muy especialmente a su correspondencia con los intereses, necesidades y posibilidades de los grupos destinatarios del proyecto educativo.
- Relevancia. La evaluación de la relevancia remite a analizar si la propuesta promueve aprendizajes significativos para sus destinatarios/as según su perfil socio-económico y cultural, así como la coherencia de la misma con la orientación del Programa dentro del cual se inscribe.
- Equidad. Mediante este criterio se analiza el proyecto educativo en cuanto al tratamiento igualitario de la población destinataria en lo que refiere al acceso, permanencia y posibilidades de éxito, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política.¹

En la educación de personas jóvenes y adultas, la condición de éxito más decisiva es su pertinencia, vista desde la perspectiva de sus destinatarios, no de sus agentes. Los factores determinantes de la pertinencia son básicamente tres:

- Que sus destinatarios perciban la propuesta como relacionada con sus intereses, no como algo ajeno a su vida.
- Que para los participantes la actividad resulte oportuna, "*como caída del cielo*".
- Que los requerimientos de la actividad se ajusten al perfil socioeducativo de sus destinatarios.

¹ Ver GT Evaluación: C. Sotelo, L. Varela, C. Vinales y C. Pazos (Coord.), Selección de conceptos sobre evaluación de micro-proyectos de educación no formal de personas jóvenes y adultas, 2013. Documento interno del PAS.

Múltiples evidencias demuestran la valoración de los espacios educativos del Programa por parte de sus destinatarios e incluso, que tal valoración no está necesariamente relacionada con el contenido que se trabaje los mismos. Según Sergio Martinic, en las propuestas educativas pedagógicamente centradas en el diálogo, lo que los participantes valoran es el ámbito de interacción creado por los proyectos educativos, en el cual se sienten escuchados y respetados.² En el PAS, a ello contribuye la autonomía de los/as docentes en la definición del contenido y formas de trabajo de sus proyectos, pudiendo incluso decidir cambios en los cursos ya iniciados.

La contextualización, entendida como la adecuación de las propuestas educativas al medio —al *contexto*— en que deben desarrollarse, tiene larga historia en nuestro país.³ En los cursos del PAS que se desarrollan en las cárceles, la contextualización implica cambios en los horarios, en la duración, en los contenidos y en la metodología de trabajo, además de la necesaria atención a las normas de los establecimientos y cierta «aclimatación» al ambiente carcelario por parte de los/as docentes, sin por ello naturalizarlo.

«*Esto es como estar afuera*». Con esta frase definió un recluso el clima que se vivía en los cursos del PAS, marcando así la diferencia con la atmósfera general de la cárcel. De acuerdo a esta imagen, los cursos del Programa constituirían contextos «micro» con rasgos propios, insertos —pero diferenciados— dentro de un contexto «macro», el de la unidad carcelaria. Una diferencia importante entre ambos contextos es que en el PAS las relaciones internas no están rígidamente predeterminadas, como sí lo están en la cárcel, sino que varían y en gran parte se auto-regulan consensualmente sobre la marcha entre los/as docentes y los/as participantes.

¿Los cursos del PAS son como una burbuja dentro de la cárcel? Ese riesgo existe. Por tal razón, el Programa promueve el diálogo y la coordinación de sus docentes con los agentes educativos de otros programas y con los operadores carcelarios.⁴ No obstante, en la mayor parte de los cursos del PAS hay algo de «burbuja». Significativamente, los mejores ejemplos parecerían ser aquellos cursos con mejores logros en cuanto a cambios positivos a nivel individual y grupal en las actitudes y comportamientos de los participantes, resultados de indiscutible relevancia, más

2 S. Martinic, «La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa», en Revista Chilena de Antropología, N° 14, 1997-98.

3 Probablemente el primer antecedente sea el programa de educación primaria para escuelas rurales de 1917, diferenciado —hoy diríamos contextualizado o situado—, de acuerdo a las características del medio. El término se mantiene hasta la actualidad, hablándose —por ejemplo en Primaria—, de «escuelas de contexto crítico».

4 También hay cursos, como los de murga, percusión, etc., en los que se produce una «extensión» de lo aprendido por los participantes al resto de la población reclusa. Es más, la extensión figura incluso como resultado esperado en algunas propuestas de los/as educadores/as.

aún en los contextos de privación de libertad.⁵ Son los espacios educativos en que la conversación tiene una importancia central, donde se habla «de cosas distintas» y en «otro» lenguaje —no en el de la cárcel— y en los que el trato entre docentes y participantes en nada se parece al del cotidiano carcelario.

CUANDO LOS ESPACIOS DEL PAS SE «INUNDAN» DE CONTEXTO

Es la situación opuesta a la de la burbuja. Entre sus expresiones más características cabe señalar las siguientes:

- La inestabilidad de los grupos (asistencia irregular, deserción, incorporaciones tardías), situación que hace prácticamente imposible llevar adelante un proceso educativo.
- Las dificultades originadas en fallas de coordinación dentro de las cárceles, insuficiencia de personal y/o de infraestructura, causando reiterados retrasos a la hora de iniciar los talleres, falta de condiciones mínimas de trabajo en los lugares asignados al Programa, problemas de traslado de los/as docentes hacia y desde las cárceles a las que no llega el transporte público, etc.
- Las vicisitudes del día a día carcelario que impactan sobre la población reclusa y por ende sobre los participantes de los cursos, situándose en el foco de su atención, lo que obliga a los/as docentes a cambiar o suspender las actividades previstas.

Estas situaciones, salvo la última, no se dan en todos los cursos y cuando ocurren no es siempre en su conjunto, ni tampoco con la misma intensidad, pero aun así implican severos obstáculos para el desarrollo de los procesos educativos.

Con respecto al primer problema —la inestabilidad de los grupos—, la opción que el Programa viene ensayando consiste en poner en práctica una nueva forma de trabajo en que cada encuentro o taller sea una unidad con sentido propio, articulada con las unidades anteriores y articulable con las siguientes, formando así una cadena de eslabones sucesivos. En el PAS, esta propuesta lleva el nombre de «pedagogía del eslabón».

Para enfrentar la segunda situación —fallas en la coordinación dentro de las cárceles, etc.— el PAS viene desarrollando desde bastante tiempo atrás distintas gestiones frente al Instituto Nacional de Rehabilitación, al Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente y ante las autoridades de las unidades penitenciarias, procurando la visibilización del problema y la adopción de medidas correctivas. Se perciben mejoras, pero aún insuficientes y no siempre duraderas.

5 Lo grupal y lo individual suelen estar íntimamente relacionados, tanto que muchas veces a los/as docentes les resulta difícil tratar por separado los avances educativos alcanzados en cada uno de estos niveles.

El tercer problema es parte de la vida cotidiana en las cárceles y los/as docentes del PAS así lo asumen en la contextualización de sus cursos. Más aún, al tener que cambiar sin previo aviso lo previsto para un determinado encuentro o taller, los/as educadores/as van adquiriendo competencias para superar lo originalmente programado e implementar modificaciones sobre la marcha para facilitar la motivación y los aprendizajes. Esa capacidad de «*planificación instantánea*» implica un considerable sentido de alternativa, poco frecuente en otros contextos educativos.

SOBRE LA «PEDAGOGÍA DEL ESLABÓN» Y SUS CONDICIONES

La expresión «pedagogía del eslabón» es una metáfora. Alude a una forma de trabajo educativo en que cada instancia (clase, taller, encuentro, etc.) puede ser entendida como un módulo —como un «eslabón»— de una cadena pedagógica.⁶

Para ello es preciso tener en cuenta dos condiciones básicas:

- La calidad de cada instancia educativa, bajo el supuesto que quizá sea una de las pocas —si no la única—, a la que asistan todos los participantes.
- La organización de la secuencia de los eslabones de acuerdo a un cierto sentido de trayectoria, de dirección hacia objetivos de mayor alcance que los de cada encuentro.

El eslabón inicial es el punto crítico de la cadena pedagógica. Es sabido que numerosos proyectos de educación de adultos terminan con la mitad o menos de sus participantes iniciales. Esto también ocurre en la educación en contextos de privación de libertad, asociado entre otras causas a carencias en la pertinencia de las propuestas, evaluada desde la óptica de sus destinatarios. Tal evaluación es temprana y en definitiva de la misma depende la duración real de la secuencia de aprendizajes proyectada por los/as educadores/as.⁷ De ahí que el primer eslabón de la cadena tenga una importancia fundamental.

Sin pretender que sean necesariamente válidos en todos los casos, al planificar la primera instancia de un curso conviene tener en cuenta los siguientes requerimientos básicos:

- Que el espacio PAS propicie condiciones que faciliten en los participantes la vivencia de la interacción grupal y la valoración de los puntos de vista individuales.
- Que el desarrollo del encuentro permita a los/as educadores/as realizar un sondeo preliminar de los intereses y necesidades del grupo.

6 Pazos, C., Notas para la agenda 2016 del Programa Aprender Siempre, documento de trabajo para el Encuentro de Educadores/as del PAS, 01.04.2016.

7 Similares conclusiones se desprenden del artículo de la profesora Victoria Amir «¿Das clases de Historia en la cárcel? ¿Así... como del liceo? Qué Historia enseñar en la cárcel y cómo», en Cuaderno de historia 11, Biblioteca del Bicentenario, Montevideo, MEC, 2014.

- Que los contenidos de cada reunión no tengan que ajustarse necesariamente a una determinada área temática del PAS, sino que operen más bien como introducción a variadas opciones y posteriores combinaciones entre estas.

Así como las unidades que pueden trabajarse en una sola instancia o taller constituyen la primera característica de la pedagogía del eslabón, la segunda consiste en el enlace entre tales unidades en tanto módulos de una serie o secuencia pedagógica mayor.

Se plantean aquí tres puntos a tener en cuenta:

- Ante todo, que parece una incongruencia querer vincular unidades que por definición son independientes, armando una serie cuya principal característica es precisamente la continuidad. En realidad, tal incongruencia es más aparente que real, pues lo que importa es la calidad del vínculo o enlace entre las unidades, el cual no debe distorsionar el sentido de estas. En otras palabras, si para armar la cadena se fuerzan los eslabones, el resultado difícilmente será el esperado.
- Una opción didáctica muy común décadas atrás —sobre todo en la educación primaria— fue la de vincular las unidades de aprendizaje buscando nexos entre los contenidos temáticos de unas y otras. En algunos casos puede ser un camino viable, pero conviene atender a lo siguiente:
 - Un primer riesgo consiste en diseñar las unidades priorizando sus posibilidades de enlace antes que sus posibilidades de explotación pedagógica unitaria, que es para lo cual originariamente fueron creadas.
 - Una segunda situación a evitar es el trabajo con unidades y secuencias elaboradas con fragmentos de temas «cosidos entre sí», una especie de *patchwork* didáctico, con el resultado de un producto inevitablemente artificial y de poco valor en la educación de jóvenes y adultos.
- Una alternativa totalmente diferente y que empíricamente demuestra ser más fecunda consiste en el relacionamiento de las unidades de aprendizaje mediante una forma de trabajo que sea común a todas. Desde esta perspectiva, una secuencia pedagógica no se define por sus contenidos temáticos, sino por el enfoque metodológico que orientó su elaboración y que por consiguiente guiará su aplicación práctica en tanto expresión pedagógica. Hay aquí una esencial analogía entre la secuencia y las unidades que la integran, dada precisamente por el sentido que comparten.

De acuerdo a la experiencia del PAS, en la construcción de ese sentido, mucho contribuyen la superación de la lógica disciplinar en el diseño de las propuestas, la priorización del diálogo y la interacción como componentes básicos de la relación socio-educativa y la importancia otorgada a las actividades expresivas. Es evidente que estos factores inciden con fuerza en la pertinencia del Programa, que en definitiva

es una de las claves —de hecho, quizá la única al alcance del PAS— para responder a la inestable integración de los grupos en los contextos de privación de libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Martinic, S. «La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa», en **Revista Chilena de Antropología**, N° 14, 1997-98.
- Pazos, C., *Notas para la agenda 2016 del Programa Aprender Siempre*, documento de trabajo para el Encuentro de Educadores/as del PAS, 01.04.2016.
- Sotelo, C., L. Varela, C. Vinales y C. Pazos (Coord.), **Selección de conceptos sobre evaluación de micro-proyectos de educación no formal de personas jóvenes y adultas**, 2013. Documento interno del PAS.
- Victoria Amir «¿Das clases de Historia en la cárcel? ¿Así... como del liceo? Qué Historia enseñar en la cárcel y cómo», en **Cuaderno de historia 11, Biblioteca del Bicentenario**, Montevideo, MEC, 2014.

PROGRAMA APRENDER SIEMPRE (PAS)

Grupo de trabajo integrado por:

Luciana González

Agustina Martínez

Pamela Iglesias

Flavia Rovetta

Mariana Salvetti

Noelia Vizuet

Carlos Pazos (Coord.)

Versión original: Junio 2016

Reformulación: setiembre 2017

Presentación a cargo de la Lic. Andrea Gil, Coordinadora Nacional del PAS

UN APORTE A LA EDUCACIÓN INTEGRADA Y EMANCIPADORA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. LA EXPERIENCIA DEL TALLER «AYUDAME A CRECER».

HERNÁN RODRIGUEZ¹

RESUMEN

Este trabajo analiza la experiencia del Taller «Ayudame a Crecer» implementado en los últimos cinco años a partir de la iniciativa de docentes del CENS 456 de La Matanza. El análisis de esta experiencia se hace desde la perspectiva de una *educación integrada* (Rodríguez, 2016) que articule las trayectorias escolares y las educativas —que exceden el marco de lo escolar— con el horizonte de una educación emancipadora. Se discute sobre las limitaciones de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) tradicional tanto respecto de los obstáculos para el acceso a la educación media de los jóvenes y adultos cuanto respecto a la búsqueda de lograr intensidad en los aprendizajes. Una educación emancipadora, desde la perspectiva de la justicia curricular, requiere estudiantes protagonistas en la construcción de la herencia cultural que la escuela transmite. En virtud de esto se analizan los mecanismos de poder y subordinación que impactan en el fracaso escolar y la posibilidad que genera el Taller para deconstruirlos y pensar otra escuela abierta y al servicio de la comunidad local.

APRENDIENDO FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA. EL CASO DEL TALLER «AYUDAME A CRECER».

El taller Ayudame a Crecer (TAC) sucede en el marco de una propuesta de innovación curricular para el nivel medio de la EDJA que propone la posibilidad de generar o articular con espacios de aprendizaje que suceden fuera de la estructura escolar y en el marco de gramáticas diferentes a la escolar (Tyack y Cuban, 2000). Esto se realiza mediante espacios de taller en los cuales el docente puede recuperar aprendizajes sucedidos fuera de la escuela e incluso acompañarlos desdibujando el límite entre el adentro y el afuera. El objetivo de este aspecto de la propuesta de innovación curricular es reconocer el valor de los aprendizajes que las personas realizan diariamente en su vida y recuperarlos para acreditarlos en su trayecto escolar.

¹ Doctorando en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNSaM, UNTref, UNLa). Docente-investigador (UNLaM).

El TAC es una experiencia extraescolar voluntaria que deviene en trayecto educativo e impacta en el trayecto escolar. Los participantes acompañan semanalmente —al menos pues el espacio es autogestionado— a un grupo de niños del primer ciclo de una primaria del barrio que ya presentan —absurdamente— historias de fracaso escolar. Este acompañamiento lo hacen en el espacio de la escuela de los niños a partir de un acuerdo con sus autoridades. El CENS propone, en su propio espacio, un taller de reflexión semanal, en el marco del aprendizaje experiencial (Kolb, 2001), para recuperar y profundizar la experiencia. El TAC pone su centro en la tensión entre universalidad y la focalización al generar estrategias centradas en las personas imbricando sus trayectorias escolares (Terigi; 2009, 2014 y 2015) en sus más amplias trayectorias educativas configuradas, merced de experiencias como el TAC, más allá de la institución escolar (Moragues; 2016). De este modo se refuerzan trayectorias escolares enmarcadas en contextos socioeconómicos vulnerables asumiendo un compromiso con la inclusión y la igualdad (Moragues; 2016) en el contexto de la consideración de las desigualdades sociales y del uso equitativo de los recursos, es decir, de un uso de los mismos acorde a las necesidades específicas de cada estudiante. Por otra parte el TAC —como otras experiencias enmarcadas en el mismo diseño— ponen el foco en la heterogeneidad en el marco de la igualdad de derecho al proponer trayectos acordes a las necesidades, intereses y expectativas heterogéneas de la población proponiendo, al mismo tiempo, la consideración de la escuela como institución pública que puede y debe aportar a la reconstrucción del tejido social y a la mejora de la calidad de vida. En este marco se aprovechan y readecúan los recursos que la modalidad provee para generar situaciones pedagógicas que excedan el marco de la gramática escolar tradicional y permitan el desarrollo de una educación integrada (Rodríguez; 2016) que establezca relaciones entre lo escolar y lo social (Moragues; 2016), recuperen las experiencias y saberes que se producen fuera de la escuela y permitan construir, dentro de la escuela, conocimientos y aprendizajes significativos vinculados con la vida cotidiana. De este modo se promueve una institucionalidad escolar inclusiva que pueda recuperar y profundizar aprendizajes de intensidad —en el contexto de una justicia curricular (Connell; 2009) basada en los sujetos— merced del ofrecimiento de trayectos diversificados, personalizados, que hagan uso de cronologías diferenciadas y curricula personalizadas.

El TAC trabaja sobre cinco dimensiones que, al entrelazar trayectorias educativas con escolares, configuran, en gran medida, sus propósitos pedagógicos: el aprendizaje vinculado a una práctica concreta y desde una perspectiva que integra diferentes disciplinas, la reconstitución de los vínculos de la comunidad local (los estudiantes participantes y los niños pertenecen a la comunidad local), la mejora de los trayectos escolares de los niños, el empoderamiento (es una iniciativa autogestionada por los estudiantes participantes) y el uso de TIC en el contexto de la alfabetización digital. Las distintas actividades que realizan son autogestionadas, tanto en los contenidos

como en los tiempos y, a partir de las mismas, los estudiantes del CENS, en un encuentro semanal en espacio de taller reflexionan sobre lo sucedido, produciendo conocimiento y relacionándolo con teoría. A partir de esto replantean y planifican las actividades retomando el círculo del *aprendizaje experiencial*. Estas actividades son planificadas por los estudiantes a partir de un diseño matriz que se les propone pero que ellos pueden —y de hecho lo hacen— cambiar. Las actividades son, por ejemplo, construcción de cuentos colaborativos, talleres de arte, fiestas de cumpleaños, apoyo escolar, etc. Durante la duración anual del TAC los estudiantes realizan producciones en las que ponen en juego los conocimientos curriculares como modo alternativo de aprenderlos aunque los espacios de discusión en el taller son momentos excepcionales desde donde trabajar con evaluación formativa y procesual. El TAC aborda, no obstante, la pregunta más profunda de cómo responder a las violencias institucionales y familiares que permiten que un niño pequeño, »normalmente«, transite por una experiencia de fracaso. Es, a todas luces, una experiencia de resistencia y de creación de otra forma de estar en la escuela que permite, al mismo tiempo, repensar el estar en la escuela (tanto para los adultos como para los niños) y reconstruir el estar en la escuela. El carácter autogestivo del TAC no es casual, se trata de una instancia fundamental que permite construir empoderamiento —mediante la *inserción crítica* (Freire; 1972)— frente a las instituciones, frente al barrio, frente a los problemas de los niños y frente al futuro posible. Es decir, es una instancia desde donde aprender una ciudadanía genuinamente democrática que es una capacidad que, como tantas otras, no se aprende teóricamente sino que se desarrolla prácticamente pues implica una dialéctica con prácticas y percepciones instituidas y con institucionalidades disciplinadoras en el marco de la construcción de prácticas sociales dignificantes y empoderadoras.

EL SUJETO PEDAGÓGICO EN LA EDJA Y LOS LÍMITES DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR TRADICIONAL. LA UNIVERSALIDAD PARA LA EDUCACIÓN MEDIA PUESTA EN TENSIÓN

La consideración del sujeto excluido, marginal, subordinado que es a la vez un adulto que necesariamente choca con la mirada de *menor* que la gramática escolar pone sobre los *alumnos* resulta una contradicción sumamente rica para el estudio de los sistemas educativos, de su función socializadora, disciplinadora y reproductora de las desigualdades, de los mecanismos excluyentes que se juegan en este sentido y de la forma de transmisión cultural que la escuela propone considerando al sujeto como *tabula rasa* y negando la dialéctica del conocimiento científico entre lo que se sabe y lo que cuestiona el saber y su metodología que parte de la premisa de cuestionarlo todo. El TAC y sus espacios de reflexión permiten a los jóvenes y adultos cuestionar las instituciones y el conocimiento a partir de la reflexión sobre la experiencia y de

la motivación por mejorar la realidad de los niños. Les permite ver la escuela y sus gramáticas subyacentes con la doble mirada externa e interna pues ellos no solo analizan la realidad escolar de los niños que fracasan sino que son y fueron *alumnos* que en algún modo fracasaron. Los adultos con sus saberes, experiencias, autoridad, sus derechos ejercidos o negados, etc. son una *contradictio in terminis* cuando se los equipara a la categoría *alumno*. Esta rica contradicción propone a los estudiantes de la EDJA una lente que les permite comprender mejor los alcances y límites de políticas educativas —y sus aspectos *normalizadores* y estructuradores de la jerarquización social— y la consideración de qué son los aprendizajes de calidad para la educación formal. Es por esto que la experiencia del TAC aporta conocimiento construido por los propios estudiantes acerca de los mecanismos de reproducción social que la escuela importa aunque, al mismo tiempo, aporta un espacio desde dónde repensar esto y, eventualmente, reconstruir los contenidos y sentidos de la transmisión cultural que la escuela debe abordar. Un ejemplo de esto es el análisis sumamente pertinente que los estudiantes hacen en los talleres de reflexión acerca del fracaso escolar de los niños desde el concepto de indefensión aprehendida y efecto pigmalión, de las miradas reproduccionistas de la educación, del constructivismo para explicar la realidad, de la construcción de los estados nación y sus culturas durante el siglo XX, etc.

La riqueza de aprendizajes que el taller implicó durante estos cinco años entra en tensión con la tentación, por parte de docentes de la modalidad, de abandonar la ambición de que los estudiantes aprendan lo curricularmente estipulado reduciéndose los requisitos de acreditación en virtud de las dificultades de escolarización que presenta el sujeto pedagógico de la EDJA y en virtud de los condicionantes de su historia de fracaso escolar. En este caso los *idearios* y *modelo profesional* podrían relacionarse con la concepción del *pobre como Otro* (Serra; 2004) que *equipara la carencia de bienes materiales con la escasez de bienes simbólicos y la posibilidad de educarse* (Pineau; 2016). Esto sucede en virtud de *saberes y normas que se hallan incrustados en culturas e historias institucionales y que median en los procesos de socialización del docente y en la incorporación del conocimiento teórico y técnico. La repetición inerte* (Pineau; 2016) de la institución escolar que el docente conoció resulta sumamente improduyente en cuanto reproduce los contextos de aprendizaje en los cuales estos estudiantes fracasaron profundizando su autopercepción de incapacidad. El TAC pone la mirada sobre el fracaso escolar y la responsabilidad del sistema educativo, al mismo tiempo permite una experiencia de aprendizaje intenso y de construcción de conocimiento que no solo empodera a los sujetos en el marco de una *inserción crítica* en la realidad sino que permite recuperar significativamente conocimientos científicos que explican en gran medida el fracaso escolar y los límites de las gramáticas escolares.

El concepto de *transmisión deseable* (Pineau; 2016) supone la posibilidad de creación en el acto de transmisión, de reordenar los significados, reconstruir el relato, a partir de los nuevos contextos que viven los estudiantes, contextos en los cuales

ellos, en cuanto jóvenes y adultos con plena inserción en el mundo social, son protagonistas capaces de apropiarse del conocimiento escolar para potenciar sus proyectos individuales y colectivos —como el TAC-. *Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar, o premiar, a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido, y, por tanto, no ha elegido. Al contrario, debe tender activamente a contrarrestarlo* (Bolívar; 2005: 14). Este es el sentido de la *justicia curricular* (Connell; 1997) que plantea el currículo desde el lugar de los desfavorecidos construyendo un *currículum común* que permita *la toma de decisiones colectivas, [...] la comprensión de las culturas y los intereses de otros participantes* (Ib.: 67). El TAC ayuda a los estudiantes a repensar los contenidos curriculares en función de su historia y contexto social. Esto se constituye en un acto pedagógico que puede mostrar el valor de aquellos conocimientos que se intenta transmitir para que los estudiantes, al valorarlos, logren decisiones que consideren al otro y lo colectivo. Este es el sentido que Connell da a la educación democrática. Lo *imposible* (Pineau; 2016) —lograr aprendizajes de intensidad— determinado por la historia de fracaso escolar se convierte en *verdadero* al realizarse **una situación pedagógica** que corre el velo de lo homogéneo y pone en el centro a la persona recuperando sus historias, subjetividades, saberes y trayectorias educativas y escolares.

Desde el *principio de diferencia* de Rawls² (citado por Bolívar; 2005) no puede plantearse la EDJA desde una perspectiva compensatoria sin profundizar las diferencias —la marginación educativa de sus sujetos pedagógicos— que dieron origen a la propia modalidad. En este sentido se estaría pensando en un *outcome* de baja expectativa, es decir, en escuelas donde se aprende poco y la acreditación recibida vale poco, generando pocas expectativas de futuro. Al contrario, un principio de *justicia social* (Bolívar 2005: 11; citando a Bauman) implicaría plantear situaciones de aprendizaje con altas expectativas con respecto al futuro de los estudiantes que ameritan un trato privilegiado y en cierta forma reparador. Esto, no obstante, no es suficiente. Sería necesario que estas situaciones pedagógicas permitieran la emancipación de los sujetos de aquellas percepciones de sí mismos y de la realidad que los colocan en el lugar del fracaso y la subalternidad. Una experiencia educativa como el TAC permite repensarse como sujetos protagonistas de la historia (de la propia, de la de la comunidad y, por extensión, del tiempo presente) quitándolos del lugar de objetos de intervención del sistema educativo y proponiendo la posibilidad de ser coproductores de dicho espacio. De este modo se avanza hacia una igualdad en el sentido planteado por Sen (citado por Bolívar; 2005) al intentar ayudar al estudiante a convertir *recursos en libertades*, en capacidades para *desempeñarse* en ámbitos de mayor inclusión

2 Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls; 2002: 73)

social. Es decir inclusión sin aprendizajes de intensidad, pertinentes y contruidos críticamente por el sujeto, en cualquier modo que se vea no es inclusión sino —a lo sumo y en cuanto el orden económico lo permite— sumisión.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y EMPODERAMIENTO. UNA PEDAGOGÍA CENTRADA EN LAS PERSONAS, SUS TRAYECTORIAS Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Los contenidos abordados en la escuela son saberes *descontextualizados*, producidos fuera de la escuela, se los enseña en condiciones en las cuales el saber no funciona como en su contexto de producción. A diferencia de este, en donde la discusión disciplinar implica la precariedad intrínseca de todo conocimiento y su validación está supeditada a la evidencia y a la argumentación, en la escuela se los presenta como verdades a transmitir, saberes que las personas deben adquirir para, en cierta forma, completarse. Esto favorece a su sacralización y a la posibilidad de utilizar el conocimiento dogmáticamente y con fines disciplinatorios. Aunque existen esfuerzos por restituir su contexto de producción (como los laboratorios y talleres) el carácter dogmático persiste y la dinámica curricular tiende a buscar la reproducción de saberes antes que su producción. El contexto, desde un punto de vista semiótico, es el que da significado al conocimiento, por tanto cuando hablamos de descontextualización en realidad debiéramos hablar de recontextualización, es decir, de dar nuevos significados al conocimiento y en esto radica su desnaturalización y su utilización para otros fines. De hecho muchos conocimientos científicos que en contextos apropiados a los mismos se aprenden con suma facilidad implican muchísimo tiempo de aprendizaje en la escuela pues no se trata de aprender lo mismo sino otra cosa y con otros fines. Integrar las trayectorias escolares —y sus aprendizajes— en las más bastas y complejas trayectorias educativas de los jóvenes y adultos permite recuperar contextos de producción y sentidos reales del conocimiento —facilitando su aprendizaje y su significación— liberándolos de su fin disciplinatorio al tiempo de generar los espacios de conceptualización y abstracción generalizante. Al mismo tiempo se puede insertar este proceso en una espiral de aproximaciones y profundizaciones sucesivas como propone el *aprendizaje experiencial*. De esta forma se parte de una experiencia compartida que luego es reflexionada en conjunto, se busca teoría o conocimiento que la ilustre y se construye *teoría fundamentada* (Charmaz; 2013), aquí es donde entra en juego la labor del docente para facilitar esta tarea. Este conocimiento conserva, por su origen, su carácter provisorio y su validación ligada a la experiencia y la argumentación. En virtud de dicho conocimiento desprovisto de la matriz dogmatizadora de la gramática escolar tradicional se planifica una nueva experiencia recomenzando el ciclo y generando un proceso espiralado de profundizaciones conceptuales. Un ejemplo de esto fue la facilidad con que los estudiantes no solo aprendieron sino

reformularon contenidos de la psicología evolutiva a partir de la experiencia en el TAC. Para evaluar una primera intuición respecto de esto un día en el que estudiantes que no participaban del TAC y seguían una trayectoria tradicional merced de la cual debían hacer una evaluación escrita sobre contenidos de psicología evolutiva se les pidió, sin previo aviso, a los estudiantes que participaban en el TAC que intentasen resolver la evaluación en modo no vinculante con la acreditación (pues ellos estaban sujetos a otro régimen de acreditación). El resultado fue asombroso y confirmó abundantemente la intuición original. No solo respondieron bien a las consignas (prácticamente en su totalidad) sino que lo hicieron en casi la mitad del tiempo y con producciones textuales que denotaban una apropiación del conocimiento disciplinar. Algo muy similar sucedió cuando se repitió el experimento con contenidos de sociología lo que denotó aprendizajes de gran calidad e intensidad. Por esto el problema de que *contextualizar el conocimiento implicaría reducir el currículo* (Terigi; 2015) es relativo pues se parte de la premisa de presentar el conocimiento en forma compartimentada desde una perspectiva academicista lo que complica su abordaje. Los aprendizajes producidos en la vida cotidiana tienen la ventaja de construirse en el contexto complejo de lo comunitario y poseer un atractivo práctico que aumenta la *energética de la conducta* (Piaget; 1972) destinada al aprendizaje facilitándolo enormemente y reduciendo el tiempo necesario para lograrlos. La dificultad es el carácter poco reflexivo de estos aprendizajes cotidianos —desde el punto de vista de la ciencia— y la necesidad de abordarlos en forma holística. Los espacios de taller de reflexión que propone el diseño de innovación curricular permiten generar una mayor reflexividad y una articulación con el conocimiento científico y curricular al tiempo de reformular el orden y relevancia en los contenidos del currículo. La formación disciplinar de los docentes resulta un inconveniente —como en el caso de los CAJ— para el abordaje holístico de las experiencias, no obstante al constituirse un ejercicio de co-construcción del conocimiento, en el cual el docente es un facilitador y no el poseedor de un conocimiento a replicar, se permite desdibujar el perfil academicista e infalible del docente ayudándole a situarse en un lugar más apropiado para favorecer la co-construcción de conocimiento significativo corriéndose el eje de la autoridad desde el paradigma escolar al científico. Además posibilita la justicia curricular, es decir, la construcción de un currículo desde la historia de los desfavorecidos. En este modo se favorece el acceso y la inclusión educativa no solo al permitir al joven y adulto capitalizar y recuperar sus experiencias y saberes sino al devolverles una dignidad, una conciencia de su capacidad y una autoridad que, en cierta forma, les fue robada por una gramática escolar y un sistema educativo que les excluyó. El TAC permite recuperar lo mucho que los estudiantes saben sobre el fracaso escolar pero también resignificar ese conocimiento desde una perspectiva que libere de culpa a quien fracasa. Al mismo tiempo la pregunta sobre la justicia curricular pone en tensión lo que se entiende por transmisión cultural. Aún si superamos la idea de

transmisión de la cultura humanística que prevaleció en la educación formal durante los siglos anteriores (y aún ahora) y sin entrar en un debate estéril sobre el valor de la cultura occidental es necesario superar el *obstáculo epistemológico* (Bachelard; 1967) que implica suponer que la cultura es un capital transmisible y no una co-construcción permanente. *Lo que hemos heredado es modificado de acuerdo a las particularidades de nuestra vida* (INFD; 2015), esta herencia, no obstante —superando una mirada estructuralista— dista mucho de ser homogénea y provista de una racionalidad subyacente. Hassoun (tomado de INFD; 2015) utiliza el concepto de *transmisión lograda* para aquella que *ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el [pasado] para [mejor] reencontrarlo*. La transmisión parece ser más una resignificación del mundo, una construcción de la realidad, utilizando los materiales culturales que aprendimos en manera diversa durante nuestra vida —recontextualizándolos en dicho aprendizaje— y que sirvieron a las generaciones precedentes para inventar el mundo en el que vivieron aunque en modos heterogéneos. La educación formal y la idea de transmisión cultural generaron la ilusión de una única realidad que dio sentido al pasado y no, como el giro posestructuralista nos plantea, la posibilidad de múltiples realidades que fueron jerarquizadas, tamizadas, mutiladas, acalladas y recontextualizadas en un discurso escolar unívoco que impone un sentido a la realidad. La perspectiva de los sujetos —en el caso concreto del TAC y en el marco del fracaso escolar, aunque no solo— permite cuestionar y reconstruir una visión del mundo instalada por un discurso curricular que buscaba homogeneizar y establecer una única verdad coherente con el orden social y simbólico que los estados nación esperaban construir y que eran funcionales al orden capitalista en auge. Para ilustrar esto fueron muy interesantes los debates construidos alrededor del tema del respeto y la autoridad en la institución escolar. Surgió la polisemia de la palabra «respeto» que podía significar un trato recíproco de mutua valoración o una sumisión a la autoridad. Los participantes del TAC que tenían un imaginario escolar que les hacía pensar que a las directoras se las debía «respetar» en el sentido de no cuestionarlas descubrieron, merced de su trato igualitario con el plantel docente de la primaria en el TAC, que las docentes y directora se equivocaban recurrentemente en cosas bastante sencillas y comenzaron a percibirlos como pares. Esto produjo no un desprecio sino una comprensión que permitió ayudarles mejor en su tarea. Sucedió un cambio en el significado que la palabra «respeto» había adquirido para el contexto escolar en sus historias escolares que, al tiempo de liberar a los estudiantes del etiquetamiento del fracaso, brindó a la escuela recursos de la comunidad local para comprender mejor lo que podían hacer para mejorar la escolarización de los niños.

No parece evidente que la escuela sea una invención institucional cuyo impulso fue originariamente democrático (D'Iorio et al, 2016) sino más bien pareciera que surge de sistemas sociales fuertemente elitistas con escasa o nula participación democrática que buscan establecer organizaciones políticas fuertemente centralizadas para

beneficio de esas élites³. Tampoco pareciese que la escuela se base en la hipótesis de la igualdad (Simmons y Masschelein; 2014) sino en la hipótesis de una desigualdad (Ranciere; 2003) que busca remediar y que impregna toda su actividad merced de mecanismos que la subrayan otorgando roles claramente diferenciados y justificados ideológicamente proponiendo una valoración diferenciada de saberes y representaciones culturales. Está génesis es esencial al estudiar los procesos educativos que suceden en la escuela y los límites que su institucionalidad y gramáticas proponen a prácticas genuinamente democráticas. Es por esto que la exclusión y los aprendizajes de baja intensidad son caras de una misma moneda pues surgen del mismo problema: proponer visiones del mundo que no tienen asidero en la experiencia cotidiana y que incluso las contradicen abiertamente, como la idea de que nuestra organización política es democrática o que el principio de igualdad rige en nuestra sociedad, o que existe un modo correcto de hablar y ver el mundo que es, curiosamente, el de las minorías favorecidas (Bourdieu; 2009). Desde esta perspectiva no es extraño que en tiempos en los cuales la institución escolar es puesta en cuestión sea aún más difícil generar aprendizajes curriculares exitosos: en parte porque la falacia del discurso escolar queda en mayor evidencia, en parte porque su capacidad coheritiva disminuye.

En este contexto un aprendizaje de intensidad requiere de una apropiación del proyecto educativo que permita construir una visión del mundo que recupere y resignifique elementos culturales desde la perspectiva de los desfavorecidos emancipándolos de una visión que justifica su exclusión, su subordinación y su fracaso. Esto es posible solo mediante experiencias empoderadoras que, como explicamos, permitan un desarrollo de capacidades genuinamente democráticas e igualadoras en la diversidad. El TAC hace un aporte importante en este sentido pues genera un espacio de construcción colectiva y permite, como referimos, cuestionar las gramáticas escolares y prácticas institucionalizadas que justificaron la construcción de una visión del mundo subordinante.

EDUCACIÓN INTEGRADA: LA ESCUELA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD. UN CAMBIO DE EJE Y OTRA PERSPECTIVA SOBRE LA AUTORIDAD.

Uno de los problemas que enfrenta la EDJA, como se dijo, es la matriz performativa —perteneciente a la escuela tradicional— sobre la que esta se construye, una matriz que equipara prácticamente al estudiante con la categoría de alumno/menor. En

3 Sería menester un largo debate acerca de posiciones comprensivistas de la escuela (weberianas o neoweberianas) que la entienden como funcionales a establecer un orden en pos del bien común y de posiciones marxistas o reproductivistas que la entienden en el marco del aparato ideológico del estado otorgándoles el rol de reproducir un orden social desigual. Existen también posiciones que cuestionan los principios reproductivistas por no ver los procesos de construcción cultural dentro de las instituciones educativas que pueden implicar la reproducción o resistencia frente a discursos, prácticas y representaciones hegemónicas (Gvirtz, Grinberg y Abregú; 2008)

este marco la *autoridad* (Pineau; 2016) posee una carga semántica y se la representa como *imposición* homogeneizante en virtud de *idearios pedagógicos* y de un *modelo profesional* que impregna la labor del docente y que remiten a su formación y experiencia en el sistema tradicional (Pineau; 2016). Estos idearios y modelo se inscriben en aquellos que Serra (2004) ubica en la escuela de finales del XIX y principios del XX que intentaba *homogeneizar los rasgos distintos que se percibían como amenazadores mediante dispositivos tales como el disciplinamiento, la ciudadanización, la civilización, o la ficción de ciudadanía universal. La educación se dirigía al pobre en la operación de construir un Nosotros* (Serra; 2004) anulando al otro con su historia y especificidad o, peor aún, equiparando esa especificidad con lo desviado, sobre todo frente a los más jóvenes. Pensar la educación en el marco de la EDJA —aunque quizá no solo— implica superar la idea de *equilibrio* (Pineau; 2016) entre la *autorización externa jerárquica* —del docente en cuanto agente del Estado— y la *autorización local situacional* —la autoridad construida en su práctica—. La escuela puede pasar de ser el lugar en dónde se inculcan los valores —desde el principio de autoridad— al lugar en donde se los critica desde la perspectiva de la justicia. Esta justicia, no obstante, es una justicia propia de la *esfera social* (Cullen; 2004) de lo educativo que es, por derecho propio, la esfera social de lo público —sustentado en el principio de igualdad en la heterogeneidad— en la cual no deben prevalecer bienes de otras esferas —como el dinero, el poder de los partidos políticos, la adscripción étnica, el idioma, etc.—. Convertir la escuela en un espacio de crítica de los valores desde la perspectiva de la justicia implica, por ejemplo, deconstruir, —desde una *inserción crítica* (Freire; 1972) que permita una reflexión capaz de construir otros sentidos— la jerarquización social basada en el dinero, o poner en cuestión el valor de la propiedad privada que expropia al trabajador, o comprender la alienación del trabajo asalariado y sus consecuencias sobre el acceso al dinero y sobre la jerarquización social, etc. También, en el mismo plano, criticar el valor del trabajo asalariado como identidad y categoría de integración social así como el valor de la categoría de consumidor. Se podría en la escuela, también, criticar el valor del patriotismo desde la perspectiva de la unidad del género humano y desde las mezquindades de la guerra, o criticar el valor de determinados bienes culturales sobre otros, de la idea de progreso y retraso, o de civilización y barbarie —entre otras— ante la evidencia fáctica de la inhumanidad de nuestro orden tecnológico e industrial. También podría criticarse el valor de la democracia republicana desde la perspectiva de las limitaciones del sistema representativo y así sucesivamente.

La crítica de los valores desde la esfera de lo público solo es posible en virtud de la participación libre y emancipada de los ciudadanos que posean un espacio desde donde recuperar la herencia cultural y resignificarla en función de los desafíos del presente y el futuro. Se hace necesario, por tanto, una escuela capaz de recuperar los saberes, experiencias y aprendizajes de los estudiantes, sus trayectorias y experiencias

que resultan sumamente pertinentes. Pero la escuela debería convertirse en un espacio desde dónde resignificar estos saberes desde la premisa de la igualdad. Así es posible pensar las trayectorias escolares como una educación integrada a aprendizajes y saberes que la exceden. La educación precisa con cierta premura de un nuevo paradigma frente a los desafíos del siglo XXI. Desafíos a la vez políticos y de transmisión cultural y construcción del conocimiento. En cuanto a los políticos: qué significa la democracia en cuanto a la posibilidad real de incidir en las decisiones colectivas, como se superan las construcciones políticas nacionales en camino hacia la construcción de una mancomunidad global —la contracara de la globalización del capital y el consumo—, como avanzar en la formación del ciudadano y dejar de lado el disciplinamiento del súbdito que muchas veces implica el *currículo oculto* del sistema formal, etc.—. En cuanto a la transmisión cultural y la construcción del conocimiento: cómo desarrollar capacidades, potencialidades y talentos personales en el marco de un capital cultural y científico ampliamente enriquecido y desarrollado durante el último siglo merced de la mejora en la comunicación y acceso a la información y al desarrollo del pensamiento y del conocimiento científico.

Evidentemente la transmisión cultural que se puede producir en la escuela puede —y debiera— ser cualitativamente diferente en este contexto y articular los saberes y discursos de la comunidad local (en este sentido la escuela puede convertirse en un nodo de articulación cultural en la comunidad local) con los saberes y discursos de la comunidad global (el cada vez más amplio y detallado contexto mundial). De este modo la comunidad local obtendría una herramienta poderosa a la hora de reconocer y afrontar sus problemas. Los tradicionales diseños curriculares no solo resultan insuficientes sino hasta absurdos y contraproducentes, provocando un enorme desinterés por parte de los estudiantes y la pérdida de una enorme riqueza cultural, de una sabiduría sobre el mundo, sus problemas y el modo de afrontarlos.

La escuela, en cuanto espacio privilegiado de lo público, se convierte en un espacio de construcción de legitimidad y consenso —de hegemonía en términos gramscianos—. Es —o lo fue mientras los medios de comunicación no le fueron ganando terreno— el medio principal de legitimación del orden capitalista y republicano. A pesar de su matriz performativa, su carácter universal y sus premisas de igualdad la convertirían en un espacio privilegiado para la crítica de los valores, bienes y fundamentos transversales que rigen la estratificación social. Pero esto solo sería posible en cuanto las prácticas sociales que le dinamizan se rijan por los principios de justicia, de interpelación por parte del otro en cuanto otro —es decir, la renuncia a la objetivación del otro—, de *igualdad en las inteligencias*, de *renuncia al adiestramiento* (Ranciere; 2003), instrumentalización y categorización de las personas que participan en ellas. En este marco la autoridad solo puede ser pensada desde el consenso, desde la igualdad, desde la interpelación ética del *otro en cuanto otro* (Levinas; 1993) y de la renuncia a las explicaciones unívocas y fundamentalismos. Recuperar

las experiencias extraescolares de las historias educativas de los estudiantes y, más aún, favorecer y *autorizar* desde la escuela la profundización de estas experiencias producidas por fuera de la gramática escolar tradicional y su matriz homogeneizante, disciplinadora y subordinadora; puede permitir a la escuela potenciar y resignificar sus premisas de igualdad y su calidad de espacio específico de lo público y lo común. Si la escuela renuncia a su patronazgo educativo, devuelve a los ciudadanos su carácter de soberanos desestigmatizándolos de su minoridad (que persiste en la gramática escolar a pesar de los cambios en la legislación), posiblemente veamos surgir una educación mucho más poderosa y emancipadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México. Editorial Siglo XXI.
- Bolívar, Antonio (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. Vol. 3. N° 2. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>
- Bourdieu, Pierre (2009). Entrevista. Programa Grandes Pensadores del Siglo XX, Canal Encuentro. Recuperado de la Web: https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A
- Charmaz, Kathy (2013). *La Teoría Fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la Justicia Social*. En: Estrategias de Investigación Cualitativa. Vol III. Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). Ed. Gedisa, Barcelona.
- Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, Robert W. (2009). *La justicia curricular*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Última visita 26/04/14.
- Cullen, Carlos A. (2004). *Perfiles ético-político de la educación*. Ed. Paidós, México.
- D'Iorio, Gabriel, Martín Arana (2016). *Educación, Familias, Comunidades*. Instituto Nacional de Formación Docente, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires. Recuperado de la web: www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf
- Gvirtz, Silvina, Abregú, Victoria y Grinberg, Silvia (2014). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires
- Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (2014). *Marco Político: Problemas, Estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas*. Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kolb, David A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston, Ma.: McBer and Co.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Ed. Pre-Textos, Valencia.
- ME -Ministerio de Educación de la Nación Argentina- (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Presidencia de la Nación.
- Moragues, Mariana (2016). *Seminario Final en Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. INFD. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- Piaget, Jean (1972). *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique. Buenos Aires .

- Pineau, P. (2016). *Módulo Educar hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Instituto Nacional de Formación Docente, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Ranciere, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ed. Laertes, Barcelona.
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Paidós.
- Rockwell, E. (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural*, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 9. Universidade São Marcos, Sao Paulo, pp. 11-25.
- Rodriguez, Hernán (2016). *El desafío de una educación inclusiva y de calidad. Una experiencia desde la educación de jóvenes y adultos en el conurbano bonaerense*. En *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Ed. Noveduc, Bs. As.
- Rodríguez, L. (2003). *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VI, 1ª ed. 1996, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.
- Serra, María S. (2004). *El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad*, en revista *El Monitor* N° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Sirvent, M.T. (1996). *Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, N° 9. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Toscano, A. G. y Morrone, A. (2013). *La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala*. Revista IICE, 33, 27-46. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en: Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy*. En: III Foro Latinoamericano de Educación. Argentina: Fundación Santillana.
- Terigi, Flavia (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021.
- Terigi, F. (2015). *Módulo Enseñar en programas socioeducativos: trayectorias escolares y trayectorias educativas*. Instituto Nacional de Formación Docente, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Tyack y Cuban (2000). *En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

DESAFÍOS DE LA GESTIÓN INTEGRAL

JOSÉ IGNACIO LUCAS

«Todas las personas tienen la disposición de trabajar creativamente. Lo que sucede es que la mayoría jamás lo nota».

Truman Capote.

1- INTRODUCCIÓN

En estos últimos años se ha generado un proceso de reforma mediante el cual se constituyó un sistema nacional de gestión de privación de libertad y medidas alternativas. En este marco se conformó el Instituto Nacional de Rehabilitación que a partir del 2015 administra las Unidades penitenciarias a nivel nacional.

En dicho proceso se creó la Coordinación de Educación y Cultura (CEC), dependencia perteneciente a la Subdirección Nacional Técnica, que articula con diversas instituciones educativo-culturales, así como orienta y establece lineamientos a los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGEC) de las distintas Unidades del país.

Los DGEC de las Unidades se crearon por mandato en 2014, con la responsabilidad de coordinar, planificar, gestionar los temas relativos a las actividades educativas-culturales. Dependen técnicamente de la Coordinación de Educación y Cultura.

Las diversas propuestas educativas que se desarrollan en las Unidades, provienen de distintas instituciones y programas del sistema nacional de educación pública así como de organizaciones de la sociedad civil. Dichas propuestas se materializan mediante acuerdos y convenios que buscan consolidar y diversificar la oferta educativo-cultural disponible para las personas adultas privadas de libertad.

La articulación interinstitucional ha permitido avanzar en democratizar el derecho a la educación de los ciudadanos que se encuentran privados de libertad. Los logros alcanzados en los últimos tiempos han sido gracias a los esfuerzos conjuntos de los distintos actores vinculados a la educación.

Hablar de gestión en las Unidades es trabajar con lo diverso, lo contradictorio, lo tensionante. En este espacio confluyen propuestas provenientes de distintos subsistemas de la educación formal y no formal con diferentes formas de organización, cometidos, metodologías y marcos teóricos que encuadran sus acciones. Potenciar lo diverso enriquece la integralidad del abordaje. Las distintas miradas a las problemáticas son uno de los pilares de la gestión en este ámbito. Que dichas miradas confluyan debe favorecer al intercambio de las diferentes ópticas para definir la acción conjunta, no como una dificultad sino como una herramienta del trabajo colaborativo. Lograr el trabajo desde este enfoque es uno de los cometidos de la CEC, entendiendo que en el espacio de intervención deben generarse prácticas y didácticas que respondan a una

pedagogía de interacción complementaria entre las diferentes miradas reunidas desde la lógica de habilitación o inserción social de los sujetos privados de libertad.

Los programas tienen mandatos, competencias específicas y equipos que supervisan y monitorean los procesos. Si bien hay límites claros, hay zonas de diálogo y responsabilidades conjuntas.

En este escenario de trabajo colaborativo el objetivo de esta ponencia es poder visibilizar y problematizar las principales acciones tendientes a una gestión integral, destacando los logros y los obstáculos que se han presentado en la implementación de la propuesta en este proceso de reforma.

El proyecto «El Carnaval y sus artes» es un ejemplo específico en el que se visualiza la relevancia de la dimensión interinstitucional a la hora de diseñar y ejecutar las propuestas.

El presente trabajo es abordado desde las diferentes miradas involucradas en dicho proceso: los participantes, el Departamento de Gestión de Educación y Cultura de la Unidad N° 5, el Museo del Carnaval y la Coordinación de Educación y Cultura.

2- SÍNTESIS DE LA PROPUESTA «EL CARNAVAL Y SUS ARTES»

A partir de 2006 en varias Unidades, fundamentalmente de la zona metropolitana, comienzan a tomar mayor fuerza y visibilidad distintos proyectos vinculados al Carnaval. Desde sus inicios logran convocar a un importante número de participantes.

Se trataba de talleres culturales educativos, con instancias teórico prácticas aplicadas a la producción de Carros Alegóricos, Cabezudos, vestuario, maquillaje, escenografía y otros elementos para Desfiles de Carnaval y repertorios de murga.

Asimismo se crean, como consecuencia, talleres de costura, herrería, carpintería —entre otros— para la construcción de los distintos productos.

Participaron en las diferentes fases del proceso, con distintos grados de responsabilidad en la gestión y ejecución de la iniciativa, instituciones como Emaús, Museo del Carnaval, Intendencia de Montevideo, Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados, Coordinación de Educación y Cultura, entre otros.

Estas experiencias son valoradas significativamente tanto por los participantes, así como también por las instituciones «socias». Es por esto que en el año 2015 comienza un proceso de negociación entre el INR y el Museo del Carnaval e INEFOP para establecer un convenio que permita dar continuidad a esta propuesta, profundizando algunos ejes de trabajo que tienen que ver con la dimensión educativa-laboral.

Luego de un complejo proceso de discusión, se firma en abril del año 2016 el convenio específico tripartito INEFOP-Museo del Carnaval-INR ¹

1- INEFOP y el Ministerio del Interior suscribieron con fecha 24 de setiembre de 2013, un Convenio Marco con el objetivo de colaborar entre las partes convenientes para el mejor desarrollo de sus respectivas finalidades y actividades, efectuando una conjunción de esfuerzos de manera de promover

Dicho convenio establece que:

... se capacitará hasta 100 mujeres privadas de libertad alojadas en la Unidad N° 5 del Instituto Nacional de Rehabilitación, en el desarrollo de habilidades técnicas para la realización de productos vinculados a la creación artística en el marco de la propuesta de carnaval. Se propone generar una cultura del trabajo acompasada desde lo educativo que promueva procesos de apropiación sobre lo producido.

INTENCIONES EDUCATIVAS

El objetivo general de esta iniciativa fue promover procesos de formación y capacitación ~~para~~ las mujeres que se encuentran alojadas en la Unidad N° 5, con el fin de generar actitudes y aptitudes que favorezcan la inserción social mediante la adquisición de habilidades y destrezas que promuevan una cultura del trabajo.

Se tomó como punto de partida una expresión popular «el carnaval», para propiciar las habilidades expresivas y de oficios propios de esta manifestación.

METODOLOGÍA

Siguiendo la idea de Figari, estas actividades tienen el potencial de «trabajar pensando y pensar trabajando», superando así la clásica dicotomía entre trabajo manual e intelectual. Desde esta concepción, el desarrollo de capacidades y competencias trascienden el mero saber técnico.

El espacio educativo no es el aula clásica sino que se organiza en talleres, en los cuáles se 'aprende haciendo', moldeando y transformando los materiales. Se entiende que desde esta perspectiva integral de la educación, los sujetos de aprendizaje son protagonistas de su propio proceso educativo-productivo. Este tipo de iniciativas promueve, por sus propias características, la construcción de aprendizajes significativos.

Se trabajó en modalidad de taller, entendiéndolo como un espacio experimental en el que se manipulan distintos materiales y herramientas llegando a productos concretos.

Cada equipo docente realizó una planificación semestral y mensual, detallando las actividades a proponer en el desarrollo de los talleres a través de una hoja de ruta. Los docentes trabajaron con una carpeta de planificación y registro diario de las actividades, que permitió supervisar y monitorear el proceso. Estas, contenían además información sobre la asistencia, participación, compromiso, entre otros. Los docentes realizaron evaluaciones individuales de cada estudiante para entrega de certificados de participación.

Se contó con un coordinador pedagógico del programa «El carnaval y sus artes» que supervisó las acciones. Este mantuvo diálogos permanentes con los funcionarios de la Unidad N° 5 adscriptos al DGEC, CEC e INEFOP con el objetivo de ajustar

la complementariedad en el diseño y ejecución de las políticas activas de empleo y formación profesional, en el ámbito de las respectivas competencias de cada parte.

al contexto cada instancia de implementación del proyecto, solucionando obstáculos, promoviendo nuevas acciones o replanificando en caso necesario.

IMPLEMENTACIÓN

El DGEC de la Unidad N° 5 fue quien realizó el llamando a aspirantes a participar de la propuesta. Luego confeccionó la lista definitiva, ajustándose a los requerimientos establecidos en el convenio específico INR/ INEFOP/ MUSEO DEL CARNAVAL.

Se debió considerar la dimensión temporal y espacial para la grilla horaria de la actividad, tratando de que las propuestas no se superpongan, logrando así mayor amplitud de opciones para las participantes. Otros de los aspectos logísticos gestionados para el funcionamiento de la actividad, fueron el traslado de las participantes desde sus alojamientos a las aulas, la distribución de tareas del equipo gestor (traslado de PPL, tareas administrativas y referente en los talleres), promover la vinculación de las estudiantes a la propuesta durante todo el proceso, consultando los motivos de inasistencia, persuadiendo para sostener la participación.

En una primera instancia se presentaron inconvenientes respecto de los espacios físicos destinados a las actividades educativo-culturales de la unidad ya que se encontraba en un proceso de reforma edilicia. EL DGEC fue encontrando soluciones, trabajando provisoriamente en los pisos.²

La experiencia se realizó dos grandes etapas de ejecución:

Etapas 1: Presentación del programa por parte del equipo del proyecto «El Carnaval y sus artes» a las personas privadas de libertad. Se desarrollaron talleres de sensibilización e información al respecto del programa y del carnaval en forma genérica como propuesta artística y hecho cultural. Se abordaron puntos de trabajo que promuevan el hacer desde una perspectiva de aprendizaje y realización.

Etapas 2: En esta segunda instancia se implementaron los talleres por área que se detallan a continuación.

ÁREA TALLERES ARTÍSTICOS – ARTES ESCÉNICAS

Los talleres promovieron un aprendizaje integral desde una concepción holística, donde el estudiante protagonizó su proceso.

La planificación elaborada por los docentes partió de las formas y estructuras básicas de cada lenguaje abarcado, hasta las más complejas.

A – TALLER DE VESTUARIO

Este taller se encargó del diseño y la confección de vestuario. Los alumnos desarrollaron todas las habilidades pertenecientes a este tipo de trabajo. Estas van desde la concepción abstracta de una idea hasta la confección de trajes y demás.

² Se entiende que es una experiencia de gestión eficiente, se tomaron decisiones creativas y hubo un adecuado manejo de emergentes, con intencionalidades definidas y acordadas por el colectivo.

B – TALLER DE MAQUILLAJE

Este espacio también buscó que el estudiante desarrollara «el pensamiento abstracto» a través de trabajos y propuestas en cuanto a la concepción de un diseño que se ejecutó en forma práctica a través del uso de los diferentes elementos del maquillaje durante todo el proceso.

C – TALLER DE ESCENOGRAFÍA

El taller de escenografía aportó desde lo teórico-práctico vivencial a la creación de un colectivo que integre y reconozca la realización de los elementos plásticos dentro del carnaval: escenografía, cabezudos, carros alegóricos, otros.

RESULTADOS OBTENIDOS:

- 120 alumnas tuvieron una asistencia regular por encima del porcentaje requerido para acreditar la formación
- 50 alumnas asistieron en forma irregular .
- Se realizó la escenografía completa del tablado del Museo del Carnaval
- Se realizaron exposiciones en la Unidad N° 5 como cierre de cursos
- Se realizó una muestra (que quedó en forma permanente durante el 2017) en el Museo del Carnaval

Para lograr estos productos hubo que desarrollar, concebir y crear todas «las partes del todo». Es decir que hubo que coser más de mil «martitas»³ diseñar más de 100 dibujos para armar el escenario, realizar cortes, pinturas, maquillajes etc.

3- LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

El DGEC convocó a las participantes a una instancia de evaluación de los procesos por ellas vivenciados. Las mismas fueron llegando en forma paulatina al espacio asignado.

Con el objetivo de encuadrar la discusión se entregaba a las participantes a medida que llegaban las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cosas aprendiste ?
2. ¿Qué cosas te han gustado más de la propuesta? ¿Por qué?
3. ¿Qué cosas cambiarías o agregarías a la propuesta ? ¿Por qué?
4. ¿Qué cambios ha provocado en ti participar del proyecto «El Carnaval y sus artes» en estos meses?
5. ¿Consideras que el proceso educativo que has desarrollado en esta propuesta aportará a tus proyectos de vida una vez te encuentres en libertad?
6. Otros aspectos que te interesen compartir

³ Son pequeñas flores artesanales confeccionadas en tela.

Se plantea la posibilidad de responder las preguntas en forma escrita, manifestando unánimemente la preferencia en forma oral. Las preguntas ofician como guía del conversatorio. Seguidamente se detallan los principales ejes abordados.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y ORGANIZACIONAL

Citan como antecedente de esta experiencia la propuesta «Rehabilitándonos con el Carnaval» llevada adelante por EMAUS, destacando como principal referente a John Texeira.

Desconocían que el convenio tenía tiempos específicos de ejecución, lo que generó un malestar y la sensación de un abrupto corte, «estamos esperando que comience nos dijeron que en 15 días arrancaban», «tienen que ponerse en lugar de nosotras, las demora son por burocracia».

Por otra parte, plantearon que es insuficiente un día de taller manifestando la necesidad de contar al menos con dos encuentros semanales.

También manifiestan que es necesario dar mayor participación a las estudiantes en las jornadas externas que se realizan en distintos ámbitos.⁴

METODOLOGÍA

La propuesta tuvo el potencial de incluir participantes con distintas trayectorias y experiencias vinculadas a las formaciones.

Se observa el abordaje tanto de la dimensión grupal como individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se identifica una metodología de trabajo que integra los conocimientos previos, las habilidades y destrezas (motrices y cognitivas).

GRUPALIDAD

Resaltan en el proceso la conformación de grupalidad en un «ambiente de camaradería», «la pasamos bien, te apoyan», «no es un relajo ponen límites, nos dicen cómo trabajar, que cuidemos los materiales, que los ordenemos».

Plantean la necesidad de «seguir con el grupo, que no entren nuevas y nos saquen».

ROL DOCENTE

Destacan el vínculo que los docentes establecieron con las estudiantes: «sabían nuestros nombres, si faltábamos preguntaban por qué y pedían que nos fueran a buscar».

Por otra parte valoraron positivamente el compromiso de los educadores, la buena relación entre los docentes y el trabajo colaborativo que se establecía entre los

4- Los referentes de la CEC y el DGEC aclaran que el encuadre del convenio y las características del proceso de negociación. El mismo cuenta con tiempos de ejecución y fecha de cierre. En la actualidad se encuentra en procesos de negociación un nuevo convenio para la re-edición de los talleres. Respecto a las salidas se expresa que dependen de las condiciones legales para lograr su autorización.

talleres: «son profesores que vienen con ganas», «entre ellos se ayudaban y prestaban materiales, uno iba al taller del otro a ver lo que se hacía».

Además agregan, «son accesibles pero marcan los límites, son exigentes, ordenamos nosotras y cada una tiene que cuidar y contar los materiales. No quiero hacer diferencias de causa pero algunas están acostumbradas a llevarse cosas y trabajan para que nadie se lleva nada», «no importa lo que sabés; los profesores iban trabajando de a uno».

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Los aprendizajes que consideraron relevantes son los siguientes:

Concepto de teoría del color: «nos enseñaron los colores primarios, cómo poder hacer los distintos colores secundarios».

En relación a las técnicas utilizadas en los espacios formativos plantearon: «Se pudo fortalecer la psicomotricidad con el uso del pincel y otras cosas».

Por otra parte mencionan que es un tarea práctica, utilizan herramientas y materiales en las que se elabora un producto concreto «hicimos cosas que nosotras mismas no sabíamos que podíamos hacer, valoramos nuestros logros visibles».

Una de las estudiantes manifestó que no sabía leer, pero en estas actividades podía participar. Argumento similar planteó otra participante de nacionalidad serbia que además de tener dificultades con los textos escritos también los tenía con la comprensión del lenguaje oral.

POSIBLE PROYECCIÓN LABORAL VISIBILIZADA

Proyectan la aplicación de lo aprendido en distintas actividades: «venta de artesanía», «trabajo en el carnaval», «pintar cuadros y vender en la feria»

«Una vez afuera podés hacer disfraces para los chiquilines en la escuela; pintar la cara un día de partido».

En actividades concretas pudieron aplicar y mostrar lo aprendido: destacan que se realizó una muestra en Museo del Carnaval con los productos que se realizaron en los talleres. Se maquilló en la fiesta del día del niño a los participantes del festejo.

CONCLUSIONES

Este trabajo educativo promovió entre otras cosas el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la captación de expectativas motivacionales como aprendizajes significativos hacia un proceso formativo socioeducativo, logrado mantener el interés y el protagonismo de las estudiantes.

Se entiende que la propuesta tuvo el potencial de promover desde lo educativo la apropiación de lo producido en su más amplio sentido desde la óptica de la cultura del trabajo.

Es decir, no solo crear o generar las dinámicas o técnicas de saber hacer tal o cual producto, sino **que** también poder empoderar al colectivo trabajador, desde lo grupal, individual y su relación sobre lo que se produce. Este proceso de apropiación y empoderamiento solo se logra mediante mecanismos educativos que logren generar valores de colaboración creativa en el colectivo trabajador.

En el marco del proyecto «El carnaval y su artes» se desarrollan actividades formativas que habilitan al sujeto a producir, crear y experimentar con diferentes materiales, herramientas y recursos. **Este tipo de propuesta permite potenciar «la capacidad de iniciativa y creación antes que la repetición e imitación»⁵, así como también promueven el criterio y el ingenio.**

Asimismo, permiten trabajar conceptos, metodologías y competencias complejas, provenientes de diversas disciplinas y saberes, al abordar una tarea productiva concreta. Esto también se puede ver reflejado en las propuestas que se vienen desarrollando en el sistema penitenciario, que incluyen las artes y los oficios.

Las asimetrías sociales encierran complejas contradicciones en cuanto a lo valorativo sobre un grupo vulnerado o marginal. Incluso ese mismo grupo como tal no encuentra referencias claras en el colectivo social que logren empoderar alguna actividad o manifestación cultural. En este caso, la apropiación cultural que se hace del carnaval, concretamente en Uruguay, hace que los grupos de riesgo encuentren formas holísticas de empoderamiento que desarrollan un sentido de pertenencia a un colectivo más amplio que el de referencia primaria. Con actividades y propuestas de este tipo, la persona «rompe» con la espacialidad física y emocional por la cual atraviesa (encierro). A su vez al ser difundida este tipo de actividad se establece una especie de estructura dialógica que habilita un intercambio desde una perspectiva cultural con el «otro».

En este sentido, estos proyectos tienen el potencial de articular y desarrollar saberes, competencias creativas y de expresión. A su vez, tienen la capacidad de articular las dimensiones sociales, culturales, educativas, económico-productivas y laborales; lo que lo hace un proyecto capaz de habilitar el desarrollo integral de los sujetos que se embarcan en dicha intervención.

Estas formaciones tienen como resultado productos concretos y tangibles. Desde una perspectiva educativa, lo relevante en relación a estos productos radica en el proceso desarrollado para llegar a los mismos, las competencias y las habilidades sociales que se despliegan para elaborarlos, trascendiendo un oficio o una técnica concreta. Sin olvidar que todo oficio también tiene una estética.

Por otra parte, lo producido en los talleres refuerza su significatividad cuando hay un «otro» que los valora, positiva o negativamente. En este sentido, se han

⁵Pedro Figari (1965) Educación y arte, Biblioteca Artigas, Montevideo, Colección de clásicos uruguayos, volumen 81. Prólogo de Arturo Ardao, pp. XVI.

realizado acciones para que las creaciones de las personas privadas de libertad trasciendan los muros de las unidades penitenciarias y así sean valoradas por la sociedad civil. Permiten tender lazos entre el «adentro» y el «afuera», así como también contienen el potencial de estimular la elaboración de proyectos de egreso:

... todo este proceso no solo se ve en la gestión interinstitucional, o en los productos resultantes, se catalizan en los sujetos que emprenden la construcción de parte de su trayectoria vital; promoviendo el desarrollo de su identidad/alteridad, estimulando su autoestima y autoconocimiento; siendo dicha actividad no solo un medio para expresarse, crear o producir culturalmente, sino presentándose como un posible medio de inserción económica y social para estos ciudadanos.⁶

Además de los aspectos positivos y relevantes de la propuesta, se considera importante detenerse en los desafíos que se deben superar en estos contextos.

Los tiempos institucionales no acompañan las necesidades y expectativas de las personas privadas de libertad: los procesos de negociación son prolongados y retrasan el comienzo de las actividades.

En cuanto a la infraestructura se entiende que esta debería ser habilitadora de los procesos que allí se busca generar. La gestión témporo-espacial, bien puede ser promotora de los procesos de aprendizaje, o bien un obstáculo a dichos procesos. En el caso de la Unidad N° 5 es un espacio reutilizado (en sus inicios era un hospital) tratando de responder a la demanda educativa cultural. En algunos casos, las condiciones edilicias, no se ajusta a las necesidades de gestión: la operativa para que las estudiantes sean trasladadas de sus alojamientos al espacio educativo es compleja, los salones multiuso disponibles en la Unidad se encuentran alejados de la comunidad educativa, distribución espacial no se cuenta con salón multiuso en la comunidad educativa, espacios de circulación poco adecuados, dimensiones aúlicas reducidas para la modalidad de trabajo en taller.

Se entiende un facilitador, que el espacio educativo esté separado de los alojamientos. Esto permite el desarrollo de los procesos educativos y promover los objetivos institucionales. Sin embargo, las participantes demandan mayor luz natural, manifestando además que el lugar es frío y húmedo.

En tal sentido entendemos que las unidades penitenciarias responden a lógicas arquitectónicas que no fueron pensadas teniendo en cuenta la dimensión educativa, se ajustaron a medida que se ampliaba la oferta. En esta línea también es necesaria la imaginación didáctica de los actores en la intervención socioeducativa. García Molina introduce al respecto, consideraciones relevantes:

Enriquecer el medio no significa solamente llenar el espacio de la práctica educativa de estímulos perceptivo-sensoriales de toda clase, o disponer de un espacio

⁶Ministerio del Interior/Ministerio de Educación y Cultura (2014) Sujetos al cambio. Producción conjunta Coordinación de Educación y Cultura, Programa Aprender Siempre y Ciudadanía Cultural. Montevideo, Ed. Tradinco S.A., pp. 100.

ampliado donde desarrollar múltiples posibilidades de acción. Evidentemente contar con ello supone mayores oportunidades para la adquisición de los aprendizajes. Pero lo cierto es que se puede disponer de todos los recursos y no saber qué hacer con ellos [...] el verdadero elemento enriquecedor del medio: la imaginación didáctica del educador.⁷

Otro de los desafíos interinstitucionales es trascender la utilización del mismo espacio físico por los diversos programas educativos, tendiendo a una gestión integral que genere propuestas más abarcativas, que dialoguen y articulen horizontes compartidos, vinculando la dimensión educativo-productiva.

Por otra parte, también es prioritario generar procesos de registro y evaluación que contemplen todas las miradas; esto permitirá potenciar y optimizar los recursos que se disponen.

BIBLIOGRAFÍA

CENFORES (2005). Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes. Montevideo, 2005.

DABAS, Elina (1995). Redes, el lenguaje de los vínculos. Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia & BIRGIN, Alejandra (2010). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Flacso Manantial; Buenos Aires.

FIGARI, Pedro (1965). Educación y arte. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social; Colección de clásicos uruguayos, volumen 81.

Disponible en: <http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/62724/1/libro.pdf>

GARCÍA MOLINA, José (2003). Dar (la) palabra. Barcelona, Gedisa.

MINISTERIO DEL INTERIOR & MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014). Sujetos al cambio. Montevideo, Ed. Tradinco.

SCHMELKES, Silvia (1996). «Calidad de la educación y gestión escolar». Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, y celebrado en San Juan del Río, Qro. del 5 al 8 de noviembre de 1996.

Disponible en: <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>

⁷ García Molina, José. Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Ed. Gedisa, 2003. pp. 144.

EDUCACIÓN PARA PERSONAS EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL DESAFÍOS DE LA INTERINSTITUCIONALIDAD

MARÍA JOSÉ PALAVECINO Y GABRIELA PASTURINO
POR LA MESA INTERINSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN
PARA PERSONAS EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL.

RESUMEN

El objetivo de la ponencia es analizar los principios, dimensiones, obstaculizadores y potenciadores de la gestión interinstitucional en educación para personas en conflicto con la ley penal. Se considera que uno de los principales desafíos es articular lo diverso, en un marco de tensiones y contradicciones que se generan desde todas las instituciones y más aún al articularlas, este uno de los centros de la revisión práctica. Dichas reflexiones se realizarán en el marco del proceso de trabajo realizado por la Mesa interinstitucional de educación para personas en conflicto con la ley penal (MIE). La mesa está integrada por el INR, INISA, todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), y otras organizaciones que apoyan la continuidad educativa y el acceso al trabajo. A través de diversas estrategias, la MIE promueve acciones coordinadas para el acceso, la ampliación y diversificación de la oferta, la continuidad educativa y el mejoramiento de las oportunidades para la inclusión social de las personas privadas de libertad, desde una lógica de complementariedad educativa, orientada a la integralidad de los proyectos. Asimismo, se promueve la integración del trabajo en competencias y habilidades transversales en las propuestas y proyectos vinculados a las instituciones parte, buscando articular los objetivos institucionales, así como coordinar las estrategias metodológicas en la gestión e intervenciones socioeducativas. Por otra parte, también se pretende consolidar este espacio, como una instancia de diálogo, intercambio, y planificación de una Estrategia de Educación para personas en conflicto con la ley penal. Esta MIE se crea en tanto se entiende que es indispensable diseñar políticas públicas tendientes a promover una educación de calidad para todas las personas y facilitar el acceso al trabajo formal, entre otros aspectos. Asimismo también se requiere sostener e incrementar los apoyos presupuestales, puesto que aún son numerosas las demandas insatisfechas (incremento de propuestas educativas con acento en lo productivo, mejora de los espacios edilicios, buscar alternativas ajustadas a contexto, mejorar y fortalecer la gestión de las instituciones educativas y los centros penitenciarios).

2. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la población carcelaria en nuestro país es de aproximadamente 11000 personas distribuidas en 30 unidades de internación, a cargo del INR. En lo que respecta a la población de INISA, se trata de en torno a quinientos jóvenes.

Tanto en el caso de adolescentes como de adultos, en los últimos años se ha aumentado el tiempo mínimo de pena de cárcel por delitos «gravísimos» o «muy graves», entre los que están algunos de los que pueblan nuestro sistema: tráfico de estupefacientes y rapiña.

Esto tiene que ver con un aumento sostenido de la demanda punitiva, desde que en 2008 la seguridad comenzó a estar entre las mayores preocupaciones de la población uruguaya según las encuestas.

Para el sociólogo Rafael Paternain estamos en un momento de la seguridad caracterizado por un «ánimo colectivo cada vez más reactivo, la expansión de demandas punitivas, los desplazamientos discursivos de las personas, la emergencia de prácticas microfascistas y la consolidación de representaciones conservadoras sobre los principales problemas sociales» (Paternain, 2013, p5).

Sumado a este contexto social, la situación dentro de las cárceles uruguayas es muy disímil entre sí. Existen unidades en las que los programas educativos funcionan, con respeto a los derechos de las personas y sus necesidades para un egreso exitoso y otras en las que las condiciones de vida son «malas» o «muy malas» según el Informe 2016 del Comisionado Parlamentario. En este mismo informe se relata que el 60% de la población carcelaria se encuentra en esta situación, sufriendo un «trato cruel inhumano o degradante». Asimismo se plantea que tan solo un 20% de las personas recluidas acceden a la educación formal dentro de las unidades, y aunque eso es bastante más de lo que pasaba hace pocos años, aún es insuficiente según los datos a los que se tiene acceso. Este porcentaje no incluye las propuestas de educación no formal que son de gran valor a la hora de abordar competencias transversales. No es fácil hacer un análisis comparado en el caso del sistema adulto por la falta de información que existe del periodo previo a la creación del INR en 2010.

En lo que respecta a la situación de las personas que cumplen medidas socioeducativas en INISA, muchos datos se han perdido en los cambios de institucionalidad y los que existen también hablan de un aumento —insuficiente— del acceso al derecho a la educación.

Es en este contexto nacional, social e institucional, es que las instituciones educativas junto con INISA e INR se proponen el desafío de la interinstitucionalidad.

3. LA MESA INTERINSTITUCIONAL Y SUS ANTECEDENTES

En Uruguay existen diversas acciones y articulaciones realizadas en el contexto de educación para personas jóvenes y adultas en situación de conflicto con la Ley Penal, muchas de ellas bilaterales y con distintos grados de formalización y continuidad.

Uno de los principales antecedentes tendientes a la consolidación de la perspectiva interinstitucional en la gestión de la educación en contexto de encierro fue la creación de la **Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC)**.

A principios de 2007, se forma la CAEC, integrada por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC); el Departamento de Educación y Extensión Educativa de la Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarias y Centros de Recuperación y el Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados (PNEL) perteneciente al Ministerio del Interior (MI); el Comisionado Parlamentario (CP); la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y un técnico con experiencia pedagógica en proyectos de Educación Penitenciaria. Sus cometidos eran:

... analizar las políticas y prácticas educativas en contexto de encierro; coordinar acciones que propendan a mejorar la prestación del servicio educativo y las condiciones en que este se cumple; estimular la formación y capacitación de los agentes penitenciarios en especial los que cumplen funciones de docencia directa e indirecta; articular la inter institucionalidad de organismos públicos y privados para asegurar la mejor cobertura del servicio de educación en todas las cárceles del país y mantener contacto con otras organizaciones regionales e internacionales con cometidos afines.¹

MESA INTERINSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL

La MIE en su etapa inicial fue dinamizado por OIT - CINTERFOR, en el marco del Programa de Justicia e Inclusión (en adelante PJI).

Este programa contó con el financiamiento de la Unión Europea, siendo ejecutado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y la estuvo orientado al fortalecimiento de la reforma penitenciaria en diversas dimensiones, teniendo como uno de los ejes prioritarios la educación para personas en conflicto con la ley penal.

En el marco de mencionado programa se co/coordinó y co/diseñó la experiencia Piloto educativo-laboral implementada en UIPPL N. ° 13 a partir de octubre de 2015 y en centros de INISA. Se estableció una mesa de trabajo interinstitucional dinamizada por OIT-CINTERFOR, integrada además por representantes de MEC, ANEP (CODICEN, UTU, CES), INR, SIRPA, OPP.

También se generaron una serie de diálogos interinstitucionales e intersectoriales en torno a tres ejes: intervenciones socioeducativas, relaciones entre

¹ http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/la%20educacion%20en%20olas%20carceles%20en%20el%20uruguay_balance%20y%20perspectivas.pdf. La Educación en cárceles del Uruguay, CAEC, Montevideo, 2010, pp. 5

educación-trabajo, relaciones entre educación formal-educación no formal con el propósito de generar «Las bases para diseñar una Estrategia Nacional de Educación para personas en conflicto con la ley penal».

Otras de las acciones implementadas es la realización del Seminario Internacional «Bases hacia una estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal» en julio del 2016.

En dicho evento se firma un convenio marco entre ANEP – MEC – INR e INISA cuyo objeto consiste en

promover acciones que garanticen el acceso a la educación de calidad, a la población adulta y adolescente en conflicto con la ley penal [...] las instituciones parte adaptarán y ejecutarán de común acuerdo, programas y proyectos educativos que según el ámbito al que refieran serán ejecutados por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura o por la Administración Nacional de Educación Pública

En setiembre del 2016 finaliza el PJI², pero las instituciones que formaron parte del proceso deciden sostener el espacio de diálogo dando continuidad a la MIE. Este es un ámbito de participación, diálogo y construcción colectiva de acciones. Se encuentra integrada fundamentalmente por diversas instituciones y proyectos del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y las dos instituciones de referencia nacional, que gestionan el abordaje socioeducativo de quienes atraviesan situaciones de privación de libertad o medidas alternativas a la misma: INISA (Adolescentes y Jóvenes) e INR (Jóvenes y Adultos).²

Este colectivo de trabajo acordó un plan estratégico en el que se proyectan acciones coordinadas para el acceso, la ampliación y diversificación de la oferta, la continuidad educativa y el mejoramiento de las oportunidades para la inclusión social de las personas privadas de libertad, desde una lógica de complementariedad educativa, orientada a la integralidad de los proyectos. Asimismo, ha promovido la integración del trabajo en competencias y habilidades transversales en las propuestas y proyectos vinculados a las instituciones parte, buscando articular los objetivos institucionales, así como coordinar las estrategias metodológicas, en la gestión e intervenciones socioeducativas.

Algunas de las líneas de acción definidas por la MIE son:

- Generar un documento del estado de situación en medidas privativas y no privativas.
- Impulsar, en el año 2018, la creación de mesas locales en los diversos centros penitenciarios.

2 El PJI cierra en setiembre del 2016 y en ese mismo mes se celebra la primera reunión de las instituciones que co-gestionaron las experiencias piloto dinamizadas por OPP-PJI. Se convoca otros actores vinculados a la educación en contexto de encierro Udelar, INEFOP, Ministerio de Trabajo, entre otros.

- Sostener y potenciar las experiencias de coparticipación interinstitucionales generadas
- Fortalecer los sistemas de información disponibles, generando mecanismos para que sean públicos y de fácil acceso.
- Desarrollar un sistema de evaluación conjunto que monitoree las acciones del programa estratégico.
- Impulsar propuestas formativas dirigidas a educadores (formales y no formales), funcionarios del INR y del INISA, otros técnicos y profesionales.
- Generar estrategias de coordinación del trabajo de pre-egreso de las personas privadas de libertad hacia la continuidad y sostenibilidad de los proyectos personales-grupales en el egreso, con la integración y participación de instituciones especializadas como la Dirección Nacional de Atención al Liberado (DINALI) y el Ministerio de Desarrollo Social (entre otras).
- Generar estrategias de comunicación para divulgar en la comunidad las experiencias significativas que se realizan, tendientes a la promoción de la corresponsabilidad social en la generación de oportunidades de inclusión de las personas en conflicto con la ley penal.

Se han conformado diversas comisiones de trabajo con el objetivo poder llevar adelante las acciones antes señaladas.

4. MARCO NORMATIVO

Nuestras acciones se enmarcan en definiciones de la normativa nacional e internacional, que también responden a lineamientos teóricos que han ido variando en los últimos años respecto a la educación como derecho de todas las personas para toda la vida.

En este sentido, la Ley de Educación 18.437 es muy clara. Allí se establece en su artículo primero:

(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Ley 18.437, 2009)

Y más adelante, en su artículo octavo reafirma:

(De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Ley 18.437, 2009)

Y esta es la norma central sobre la que las instituciones educativas desarrollan sus tareas. Las definiciones que de allí emanan nos dan el mandato de incluir a toda la población, sin importar sus circunstancias y a las instituciones de encierro el mandato de recibirnos, así como desarrollar sus propias actividades en cooperación con quienes crean correspondiente.

El mandato también impulsa y no solo habilita la coordinación interinstitucional para alcanzar a toda la población excluida hasta el momento del sistema educativo formal y no formal.

Asimismo, los mandatos institucionales de INISA e INR colaboran en esta apertura al sistema educativo.

En el caso de INISA se enmarca en la ley N° 19367 promulgada en diciembre del 2015. En el artículo primero de mencionada norma se establece que el su objetivo es la inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo e integral, que conlleve el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho.

En el artículo cuatro expresa que para asegurar el cumplimiento de sus objetivos y cometidos se articulan distintos programas, siendo uno de ellos: «Educación, la que se realizará a través del deporte, recreación, enseñanza formal y no formal»

La creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) está enmarcada en la ley presupuestal No. 18.719, de diciembre del 2010.

Con la instauración del Instituto Nacional de Rehabilitación se pretende construir un Sistema Penitenciario diferente al implementado por la Dirección Nacional de Cárceles y las Jefaturas departamentales. El INR tendrá la competencia de administrar todas las Unidades Penitenciarias, proceso que se ha venido desarrollando a través del pasaje de las Unidades dependientes de Jefaturas Departamentales a dicho Instituto. Este tiene como finalidades primordiales la rehabilitación y el mantenimiento de la seguridad dentro de las Unidades (incluyendo la integridad psicofísica de las personas privadas de libertad, en el estricto cumplimiento de los derechos humanos), así como también tiene como cometido la administración de las medidas sustitutivas de privación de libertad.

En este marco es que se obliga a la implementación de programas tendientes a la reinserción integral de carácter laboral, educativo, cultural, social y familiar de las personas privadas de libertad. Asimismo, tiene como mandato brindar asistencia integral a las personas privadas de libertad, garantizando el acceso a todos los derechos.

Los mandatos institucionales del MEC, ANEP, Udelar, INISA, INR y demás instituciones coincide a partir de los últimos años en un claro enfoque de derechos. Es

decir que más allá de algunos planteos que incluían la educación como parte de un tratamiento o del enfoque de la «rehabilitación», se trata de abordar la educación como derecho.

5. MARCO CONCEPTUAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Algunos de los grandes principios axiales que guían, enmarcan y son promovidos por el programa estratégico impulsado por la Mesa interinstitucional de educación para personas en conflicto con la ley penal (en adelante MIE) son entre otros, los planteados por UNESCO para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) a nivel mundial; generar una educación de calidad para todos y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dichos principios promueven la construcción de una educación integral, en el marco de la cual, las acciones educativas se orientan al desarrollo de los cuatro pilares de la educación: ‘aprender a ser, conocer, hacer y convivir’.

Esta perspectiva involucra, a su vez, el desarrollar y afianzar procesos de construcción de ciudadanía (vínculos responsables y participativos con el entorno y la comunidad), desde un abordaje intersectorial e interinstitucional que permita fortalecer los aprendizajes y procesos significativos de los sujetos.

El potenciar y profundizar estos vínculos permitirá que los participantes logren insertarse en redes sociales, incrementando su capital social y posibilidades de construcción de proyectos individuales y colectivos:

El espacio de acción educativa EPJA no se configura exclusivamente en un local escolar, como tampoco limitada a los recursos al interior de una institución educativa. La EPJA es una educación social. También se desenvuelve con los sujetos, en los espacios y con los recursos de la comunidad. Esto modifica el escenario de acción docente. El equipo docente requiere para esto, capacidades para su comunicación con la comunidad, para integrar a las personas en procesos formativos, para hacer sinergia con grupos organizados comprometiéndolos en el diseño e implementación de los programas y grupos de aprendizaje de la EPJA.

Se propone, a partir de lo expresado, un enfoque interdisciplinario sobre Educación que trasciende las dicotomías vinculadas a formatos (formal-no formal) o finalidades (capacitación, culminación de ciclos, educación permanente, educación para la vida, etc.) y que aboga por la construcción de propuestas educativas integrales que respondan, paralelamente a distintas necesidades de los sujetos.

6. LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES TENSIONES, AVANCES Y DESAFÍOS

Se entiende que la articulación interinstitucional es un aspecto medular de la conformación de políticas públicas tendientes a garantizar los derechos de los ciudadanos que hoy se encuentran en conflicto con la ley penal. Poder proporcionar una oferta

educativa lo más diversa posible, adecuada al contexto específico, requiere esfuerzos y acciones interinstitucionales conjuntas.

Se requiere un abordaje integral, intersectorial, intra e interinstitucional. Por ende, esta tarea es compleja y no puede desenvolverse en solitario, la complementariedad de miradas es fundamental.

Existen cometidos y tareas específicos de los distintos programas del sistema de educación pública, del INR e INISA, los límites de intervención son precisos. Sin embargo, al ser lo educativo cultural esencialmente interinstitucional muchas de las decisiones requieren una zona de diálogo, participación conjunta y generación de acuerdos. Las tensiones y miradas contrapuestas también aparecen en este escenario de intervención aun habiéndose logrado consensos y negociaciones.

Se están generando acciones, para que la confluencia de las múltiples miradas respecto a la educación en contexto de encierro no operen como obstaculizadoras de las acción, sino como un factor enriquecedor de las prácticas y los proyectos educativos que impulsan. Cabe aclarar que, la coincidencia de propuestas en un espacio, no implica necesariamente el trabajo articulado y coordinado. Por momentos las propuestas y los sujetos que las generan, pueden transitar los mismos sin conocer y reconocer al otro, sin tensiones explícitas, aunque con indiferencia.

Existe en esta coordinación interinstitucional una necesaria zona de frontera en la que articular, coordinar y acordar acciones, marcos conjuntos y decisiones colectivas para hacer avanzar los procesos educativos e incluir a los sujetos en el marco de sus necesidades. Es en esta frontera en la que se articulan las tensiones de un encierro que es intrínsecamente violento con una perspectiva de la educación como herramienta para la transformación y la libertad (Freire,2004) que apunta a los avances en la autonomía de los sujetos en contraposición con la sujeción del encierro institucionalizado.

Se entiende por sujeto de la educación todo individuo o colectivo con el que se establece una relación educativa, es decir, a quién se dirige nuestra acción profesional y se muestra dispuesto a asumir dicho trabajo educativo.

Este es protagonista de los proyectos en los que opta transitar. Puede parecer obvio pero el privado de libertad es este el centro de la intervención y que, por tanto, no se deben organizar actividades de acuerdo a la agenda y las motivaciones de los agentes educativos.

Sin duda los tiempos institucionales muchas veces no responden a las necesidades de los sujetos, debiéndose generar complejos equilibrios.

¿Cómo adaptar lo óptimo a lo posible en la gestión, es central para tener objetivos logrables y acciones materializadas?¿Cómo en esta adaptación no perder de vista el horizonte ideal?

Las unidades penitenciarias están cargadas de tensiones entre la lógica de seguridad tradicional y los lineamientos que promueven los espacios educativos desde el reconocimiento de las personas que se encuentran en conflicto con la ley penal como sujetos de derechos. Es un desafío constante poder lograr la complementariedad de las dimensiones intervención socioeducativa y seguridad.

En este sentido, la construcción de la demanda es una herramienta fundamental, en la que se promueve el ejercicio de pensar qué es lo que necesito o quiero, qué proyectos tengo y cómo puedo interactuar con otros para que se conviertan en realidad. La promoción de la construcción de la demanda como herramienta, implica también tensiones con las instituciones educativas, en tanto si se promueve reconocer y conocer las necesidades quizás tenemos mucho que cambiar.

La comunicación es un aspecto de la gestión a problematizar y potenciar, lo dicho, lo no dicho, los aspectos públicos y privados de la tarea, son todos temas a considerar en un ámbito donde se genera un colectivo de trabajo con horizontes compartidos, pero continúa teniendo un mandato y tareas específicas.

Un desafío mayor que trasciende a la Mesa interinstitucional tiene que ver con la ampliación de las medidas alternativas y como en ellas transitamos con las personas los espacios educativos y cómo esas trayectorias pasan a conformar parte de su proyecto de vida más allá del conflicto con la ley, como parte del pleno ejercicio de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- CAEC (2010) La Educación en cárceles del Uruguay, Montevideo.
 Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016); Informe Anual 2016; Parlamento del Uruguay, Montevideo.
 Dabas, Elina (1995) Redes, el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
 Delors, Jaques y otros (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Ed. Santillana.
 Freire, Paulo (1993) Política y educación. Madrid: Ed. Siglo XXI.
 Freire, Paulo (2004); Pedagogía de la autonomía; Paz e Terra; Sao Paulo.
 Folle, María Ana y Vigna, Ana, compiladoras (2016); Cárceles en el Uruguay en el Siglo XXI; Montevideo.
 García Molina, José (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Ed. Gedisa.
 Instituto Nacional de Rehabilitación (2017); Misión y Visión en <https://inr.minterior.gub.uy/>
 Ley 18.437; (2009) Ley Nacional de Educación, Montevideo, Uruguay.
 Naciones Unidas; (2015) Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos; 17 de diciembre de 2015
 Paternain, Rafael (2013); Ya no podemos vivir así: ensayo sobre la inseguridad en Uruguay; Trilce, Montevideo.
 Pozner, Pilar et al (2000) Gestión educativa estratégica. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/Ministerio de Educación de la Nación.

8. ANEXO

DIAGNÓSTICO LA EDUCACIÓN EN LAS UNIDADES PENITENCIARIAS EN EL URUGUAY³

	Hombres tendidos segundo trimestre	Mujeres atendidas segundo trimestre	Total de atendidos
PRIMARIA	514	70	584
SECUNDARIA	1606	229	1835
TERCIARIA	23	9	32
UTU	115	25	140
ENF DSEJA	281	236	517
ENF MEC PAS	252	122	374
ENF MEC CIUDADANÍA	12	22	34
CENTROS MEC	22	22	44
ENF-OTROS	203	122	325

3 Datos de junio y julio 2017, tomados de la Coordinación de Educación y Cultura del INR. Por población atendida se entiende aquellas personas que participaron al menos una vez en alguna actividad educativa.

RELATOS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES DE PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS:
DESAFILIACIÓN TEMPRANA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y
REAFILIACIÓN TARDÍA

TIPOLDI, YACQUELINE

ALEM, ESTELA

FRIPP, ALICIA

ZANELLI, MÓNICA

DÍAZ FABIANA

EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE JÓVENES
Y ADULTOS DE ANEP

INTRODUCCIÓN

La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) trabaja con la población conformada por jóvenes y adultos de 14 a años en adelante, que se encuentran desafiados, en riesgo de desafiación o en condiciones de rezago educativo, así como personas mayores interesadas en estudiar, personas en situación de discapacidad o privadas de libertad. El propósito de la DSEJA es que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan el ejercicio pleno de la ciudadanía en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

Estudiar y trabajar para la Educación de Adultos implica integrar una gran variedad de modelos y concepciones que van desde la educación escolar, la formación ciudadana, laboral, profesional, social, hasta la formación cultural en general, pudiendo además desarrollar un perfil formal, no formal o informal, pensando todos los matices posibles como distintos puntos en un continuo.

El presente trabajo refiere a la Educación de Adultos focalizando especialmente en el ciclo primario. En Uruguay, donde la enseñanza primaria y secundaria básica es gratuita y obligatoria, el imaginario colectivo supone que no existe quien no sepa leer y escribir y la no culminación de la enseñanza primaria remite a esporádicos casos en el Uruguay profundo. Sin embargo, las cifras hablan de otra realidad: si bien el porcentaje de analfabetismo en nuestro país es bajo, de casi un 2% de la población,

existen unas 250 mil personas que no han culminado los estudios primarios. Esa realidad convocó al equipo a investigar las razones que motivan la desafiliación temprana en niños de edad escolar y por otro lado las razones que impulsan a la «re-afiliación» tardía.

Los hallazgos apuntan a la existencia de una encrucijada donde convergen razones de diversa índole en momentos decisivos de la vida de los sujetos que conforman esta población.

En cuanto al estado del arte, existen múltiples trabajos sobre la desafiliación con respecto al trabajo estable y con respecto a la enseñanza secundaria, no así en enseñanza primaria, dado que este fenómeno no fue percibido como «problema», siendo que las personas jóvenes y adultas constituyeron una población que estuvo prácticamente invisible en las políticas educativas hasta hace muy pocos años. Una particularidad del trabajo radica además en el perfil metodológico, dado que recoge la voz de los protagonistas en primera persona con relatos sobre sus biografías escolares sobre los momentos en cuestión.

El trabajo de campo fue realizado en 2016-2017 en espacios y centros pertenecientes a la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos de ANEP. Se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa, eligiéndose un diseño flexible, descriptivo y semiestructurado, partiendo de supuestos y dimensiones previamente establecidas, pero con suficiente plasticidad como para permitir modificaciones sobre la marcha en la medida que fueron emergiendo los datos.

Las técnicas que se aplicaron para recabar información fueron entrevistas, relatos orales y grupos focales (Valles, 1997). El análisis de la información se realizó a través de un proceso analítico inductivo, basado en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Valles (1997), define la formulación del problema de investigación como un proceso de elaboración que va desde la primera concepción de la idea de investigar algún tema que produce inquietud, hasta convertir esa idea en un «problema investigable».

Las dos grandes interrogantes que surgieron desde que se comenzó a trabajar en la DSEJA fueron siguientes:

¿Cómo un niño que está cursando educación primaria llega a desafilarse y abandonar su trayectoria educativa por varios años?

¿Qué factores hacen que personas jóvenes y adultas que abandonaron sus trayectorias educativas hace varios años, decidan re-afilarse, continuar y culminar sus estudios?

Tal como afirman García de Ceretto y Giacobbe (2009), las interrogantes colaboran a identificar y focalizar el objeto de estudio, ayudando a conjugar amplitud y

focalización, además de conservar el carácter flexible del diseño, dado que durante el proceso de investigación, el problema y sus interrogantes van ajustándose, formulándose y reformulándose nuevas preguntas.

Pensando en las dos interrogantes, la idea fue investigarlas recogiendo la voz de los protagonistas de ambos procesos, optando por un enfoque metodológico de corte cualitativo.

CONTEXTO CONCEPTUAL

¿QUÉ ES UN ADULTO?

El determinar una persona como «adulta» resulta un trabajo de difícil conceptualización, dado que depende de las distintas culturas, del momento y del espacio donde se esté ubicado. Por esa indeterminación inherente al concepto de adulto, en 1976, en la Conferencia de la UNESCO en Nairobi, se estableció un criterio aplicable en forma general, expresándose que independientemente de la edad y de la cultura, se tomarían como adultas aquellas personas «*consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen*» (Sanz, 2016).

En la DSEJA además se agrega la dificultad que no solamente trabaja con adultos sino también con jóvenes. En general se toma como regla que pueden ingresar a espacios de la DSEJA, todo joven mayor a catorce años que se considere extraedad para el ciclo que esté cursando o al que desee acceder.

VULNERABILIDAD Y DESAFILIACIÓN

Etimológicamente la palabra desafiación proviene del latín *filio* que significa hijo o *filiatio* que son los derechos que adquiere un hijo con respecto a los bienes de su padre, herencia. El prefijo *des* corresponde a la negación y *ción* significa acción. Es así que el vocablo de origen compuesto desafiación, significa etimológicamente, acción de desvincular, desconocer el vínculo de un hijo con su padre, desheredar o desconectar (Monlau, 1856; Corominas, 1984).

Se opta por tomar el significado del término de desafiación de Castel (1997), que en su libro «Metamorfosis de la cuestión social» estudió y explicó este fenómeno vinculado al trabajo, extrapolándose luego al ámbito educacional. Este autor considera la desafiación como un proceso dinámico dentro de la situación de vulnerabilidad, que recorre cuatro etapas o zonas de desvinculación creciente. En ese proceso se ponen en juego dos ejes o variables, la paulatina desvinculación con las estructuras formales de integración, (como puede ser el trabajo o la educación formal) y la fragilidad o ruptura de lazos familiares, sociales o comunitarios.

A partir de la caracterización de la desafiliación como proceso dinámico, este autor la diferencia de la exclusión que la considera un estado de privación, una situación inmóvil y estática.

A pesar de lo dinámico del proceso, considera que el deterioro creciente que lleva a la desafiliación deja secuelas y daños irreversibles, por lo que es de gran importancia detectar el proceso en etapas tempranas para detenerlo identificando los recursos que poseen los individuos y la sociedad para impedir que deteriore la trama social.

METODOLOGÍA

En este trabajo se eligió una metodología cualitativa, basada en la *Teoría fundada*, según se explicitó al caracterizar el problema de investigación.

Con respecto a este tema, se adhiere a la idea que postula Valles (1997), según la cual no existe un polo cuantitativo enfrentado a otro cualitativo, sino que la realidad muestra un continuo entre ambos, dado por la diversidad de modalidades que presentan ambos diseños. Siguiendo al mismo autor, dentro de los cualitativos, se distinguen dos variantes extremas, el diseño «emergente» donde la mayoría de las «decisiones de diseño» van surgiendo a medida que se desarrolla la investigación y el «proyectado» que se presenta más estructurado en el comienzo, pudiendo existir supuestos, fases y algunas ideas acerca de la aproximación al campo, sin perder la flexibilidad de seguir tomando emergentes incluso en el momento de la recogida de datos. Esta idea de Valles es muy apropiada para no dar una ubicación tan estricta al diseño de esta investigación, dado que por un lado se tuvo que concretar dentro de un límite temporal establecido, con recursos limitados y partiendo de un encuadre teórico determinado, mientras por otro: algunas decisiones fueron surgiendo durante el proyecto y la marcha del trabajo de campo.

ESTRATEGIA DE MUESTREO

El universo de estudio en este caso está constituido por un lado los estudiantes jóvenes y adultos libres de Centros y Espacios DESEJA y por otro lado las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad.

Las unidades de observación están constituidas por los sujetos a partir de los cuales se relevó la información. En este caso refiere a estudiantes que realizaron la prueba de acreditación de saberes del ciclo primario de con las siguientes características:

- Personas libres jóvenes y adultas de distintas franjas etáreas.
- Adolescentes varones en conflicto con la ley.
- Mujeres adultas privadas de libertad de distintas unidades de internación.
- Hombres adultos privados de libertad de distintas unidades de internación.

La investigación se llevó a cabo por un método cualitativo e inductivo y las unidades de análisis constituyeron entrevistas en profundidad, relatos y grupos focales, que fueron trabajados a través de un proceso de reducción de datos mediante codificación y categorización.

En cuanto a las decisiones de muestreo, como el resultado de la investigación no tuvo pretensiones de generalización estadística, respondieron a razones de tipo intencional, significativo y teórico según los siguientes criterios:

- a. La cantidad de estudiantes libres jóvenes y adultos entrevistados, respondió a una selección basada en la disponibilidad de los mismos para realizar las entrevistas y a la saturación de categorías. Se entrevistaron veintidós estudiantes, pertenecientes a franjas etáreas diferentes.
- b. La cantidad de hombres estudiantes privados de libertad, jóvenes y adultos entrevistados, respondió a una selección basada en la disponibilidad de los mismos para realizar las entrevistas y a la saturación de categorías. Se entrevistaron catorce estudiantes, pertenecientes a franjas etáreas diferentes.
- c. La cantidad de mujeres estudiantes privadas de libertad jóvenes y adultas entrevistados, respondió a una selección basada en la disponibilidad de las mismas para realizar las entrevistas. Se entrevistaron diez estudiantes, pertenecientes a franjas etáreas diferentes.
- d. La cantidad de estudiantes adolescentes internados en conflicto con la ley entrevistados, respondió a una selección basada en la disponibilidad de los mismos para realizar las entrevistas. Se entrevistaron cinco estudiantes.

No se trató de abarcar a gran número de sujetos, sino de ahondar en el conocimiento del objeto de estudio.

RESULTADOS PRELIMINARES

La investigación aún no ha culminado pero ya se pueden perfilar algunas categorías interesantes que pueden ayudar a comprender el proceso de desafiliación temprana y re-afiliación tardía en personas jóvenes y adultas.

DESAFILIACIÓN TEMPRANA

En coherencia con el marco teórico y específicamente con lo trabajado en base a Castel (1997), se distingue claramente en las categorías de análisis que van emergiendo los procesos de ruptura de la trama social anterior a la desafiliación del sistema educativo.

En general, se destaca que todos los entrevistados aseguran que les iba bien en la primaria, pero por diversas razones tuvieron que abandonar la escuela.

Algunas expresiones textuales:

Me iba bien de bien. Me iba a full. En matemática y es, me iba re-bien.

No me acuerdo si tenía alguna dificultad. Me gustaba el trabajo en grupos. Siempre fui una persona que no me costaba aprender, tenía facilidad.

En la aplicación me iba bien, donde me iba mal era en la conducta.

Me iba bien, solo que me fui por temas económicos. Lo que más me gustaba eran las matemáticas y lo menos historia.

A continuación se plantean algunas de las categorías de análisis que emergieron sobre las razones del abandono de la trayectoria escolar y posteriormente se transcriben algunos ejemplos ilustrativos.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMERGENTES DEL RELATO DE LOS PROTAGONISTAS

Pasaje de un hogar biparental a uno monoparental o abandono.	Situaciones trágicas o traumáticas.	Situaciones de trabajo prematuro	Situación de pérdida de sentido (extraedad, aburrimiento)
--	-------------------------------------	----------------------------------	---

Matriz 1

PASAJE DE UN HOGAR BIPARENTAL A UNO MONOPARENTAL O ABANDONO

Es el conjunto de situaciones que por abandono del padre y/o de la madre de familia, por privación de libertad del padre, o de la madre, o situaciones en que el único padre presente se ven necesidad de salir a trabajar, generando una situación de abandono de los hijos en el hogar, sin acompañamiento ni control adulto, los cuales terminan por abandonar la escuela.

Algunas expresiones textuales alusivas a la categoría:

Mi mamá estuvo presa, corte, y me quedé con mis hermanas y ahí dejé de ir a la escuela.

Ahí mis padres se separaron. Mi madre se juntó con otra pareja y se fue a la casa de la otra pareja con mi hermano chico. Quedamos yo y mi hermano mayor, solos en la casa de mi madre. Ni mi hermano ni yo teníamos suficiente responsabilidad para ir a la escuela, lavarme la ropa... Yo tenía doce y mi hermano trece en ese momento... Después agarré para la droga...

Por carencias, mi papá cayó en cana, mi mamá iba a salir a la calle y entonces yo salí muy chico a trabajar, como un hombrecito.

SITUACIONES TRÁGICAS, TRAUMÁTICAS O CONSUMO

Conjunto de situaciones que por un evento traumático como por ejemplo, la muerte de un familiar cercano, el menor se bloquea emocional y cognitivamente, quedando imposibilitados de seguir estudiando.

Algunas expresiones textuales relativas a la categoría:

Después de que falleció mi hermano no quise ir más a la escuela. No pude estudiar más, porque me tranquilé ahí.

Dejé de ir a la escuela por problemas familiares. Perdí tres sobrinos en ese año y ahí no fui más a la escuela. Estaba arruinado. Empecé a ir, pero de vez en cuando no iba. Mis hermanas me llevaban pero yo me fugaba, me iba por la cuadra.

SITUACIONES DE TRABAJO PREMATURO

Situaciones diversas vinculadas al bajo nivel socio-económico, por el cual la familia o el sujeto mismo decide incorporarse al mundo del trabajo, dentro o fuera del hogar.

Expresiones textuales vinculadas a la categoría:

Éramos muchos hermanos y empecé a trabajar muy temprano. Después me arrepentí pero ya no había marcha atrás. Ahora tengo la oportunidad.

Dejé la escuela porque mi familia era humilde. Trabajaba en mi casa, carpía cosechaba, trabajaba con mi padre.

El ambiente estaba mal. Había bocas de droga al lado de mi casa. Yo me vine para Canelones y empecé a trabajar en una quinta.

SITUACIONES DE PÉRDIDA DE SENTIDO

Situaciones vinculadas con la extraedad, vergüenza de ir con túnica a la escuela, problemas de tedio o aburrimiento en la clase, falta de comprensión, drogadicción, por las cuales se decide abandonar la educación primaria.

Expresiones textuales alusivas a la categoría:

Me sentía grande. Me escapaba con mis amigos.

Estaba rebelde, consumía droga y no quería ir a la escuela.

Y todo por problemas familiares. Y ... repetí muchas veces porque cambiamos mucho de casa. Nunca terminaba... Y por el problema de la edad...

REAFILIACIÓN TARDÍA

¿Qué es posible hacer para reintroducir en el juego social a estas poblaciones invalidadas por la coyuntura, y poner fin a una hemorragia de desafiliación que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social? *Castel* (1997, p. 24)

LOS AGENTES PROTECTORES O «TEJEDORES SOLIDARIOS»

En todos los relatos, entrevistas, grupos focales, se destaca alguna persona, con roles sociales variables que oficia de acompañante en un tramo del camino que no podrían recorrer solos. Esas personas que pueden acercar a la persona desafiada al entramado social se les dio en este trabajo el nombre de «tejedores sociales», lo cuales no tienen por qué ser profesionales, ni su trabajo consistir en restituir el entramado social, sino que por «solidaridad» (concepto de Durkeim que retoma Castel, p. 19) asumen el rol de reinsertar en la trama a la persona desafiada.

Ejemplo de roles sociales que a través de los relatos cumplieron esta función «tejedora» o «solidaria»:

- Familiar
- Amigo
- Operador de la Unidad de Internación
- Supervisor
- Educador social

Algunas expresiones textuales alusivas:

Yo pedí para venir para venir para acá y estuve hablando con mi vieja.

Estando acá preso se me dio la posibilidad. Por que yo estaba en los módulos y empezó haber solicitudes que nos ofrecían los operadores.

Porque mis compañeros me hicieron ver que es una buena oportunidad de aprender y de poder ayudar.

De ver mis compañeras quise estudiar y también para darle motivación a mis hijas.

Hablé con unas compañeras que ya venían y empezamos a venir juntas.

Acá una educadora social nos dijo si queríamos seguir estudiando y que tratara de terminar.

Los funcionarios de TAYM nos proporcionaron todo para que terminara primaria. Te van a buscar te dan la comida. Yo le agradezco a la empresa.

Fue Silvia la supervisora de mi trabajo que me avisó.

En la empresa nos hablaron que era importante seguir estudiando.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Si bien aún no se han terminado de procesar los datos, las categorías de análisis que fueron surgiendo podrían formar parte de los ejes o variables que Castel articula, poniendo en juego las rupturas a nivel de los vínculos sociales con la desafiliación del sistema educativo.

Por otro lado siguiendo la misma idea, tal como Castel destaca, es importante detectar a tiempo las señales de desmembramiento de la trama social para intervenir de la mejor manera a reforzar los factores protectores que impidan un daño irreversible.

Podría ser que trabajando paso a paso con las personas que en cada situación ofician de protectores sociales de las trayectorias los «tejedores solidarios», se pudiera revertir en parte el proceso de desafiliación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas de la Conferencia de la UNESCO (1976). Nairobi. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984). *Diccionario crítico etimológico, castellano e hispánico*. Madrid: Gredos
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Ed. Homo Sapiens: Argentina.
- Monlau, P.F. (1856). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: M.Rivadeneira. Recuperada por última vez 20/01/17. <http://www.etimonlau.com/>
- Arteaga, N. (2008) «Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel» *Sociológica* México, año 23, número 68, septiembre-diciembre de 2008, pp. 151-175
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Sociología.

EL PLAN DE ESTUDIOS MARTHA AVERBUG

LOURDES TOTH¹

SANDRA GARDELLA²

1) PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar el plan de estudios Martha Averbug, el cual fue creado en 1994 especialmente diseñado para estudiantes adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y/o de salud, para lo cual hice una búsqueda bibliográfica sobre dicho Plan y realicé 10 instancias de observación participante en un liceo de Montevideo durante el periodo de marzo a julio de 2017 y 8 entrevistas a: estudiantes(6) e informantes calificados(2), para poder entrar en diálogo con los postulados teóricos que dieron origen a este plan y mostrar algunas perspectivas de cómo lo viven sus protagonistas en la actualidad. Este trabajo se enmarca dentro de una investigación en curso sobre dicho plan para la realización de la tesis de Maestría en Psicología y Educación (Fac. de Psicología, Udelar).

Para hacer el trabajo de campo me centré en el 1er año de Bachillerato Nocturno, Plan Martha Averbug, como una de las llamadas nuevas políticas de inclusión que se han implementado, y que según el sociólogo Tabaré Fernández Aguerre (2009), se focaliza en «incentivar la permanencia de adolescentes y jóvenes con riesgo de abandonar la educación media». En particular, he seleccionado este tema ya que hace 18 años que trabajo en liceos nocturnos y en otros proyectos de educación para adultos y he vivido el cambio de Planes y Programas en los mismos, pero en todos estos años no se ha sistematizado ni difundido información al respecto.

Investigué sobre los criterios que dieron origen a este plan para reflexionar sobre los mismos y ponerlos en diálogos con la experiencia práctica en un liceo, luego de 23 años de sus inicios como plan piloto, y tras haber evolucionado significativamente, ya que no solo se extendió a todos los liceos nocturnos y extraedad de Uruguay, sino que también se fueron realizando algunas modificaciones en su reglamento.

Este plan además se aplica en varios programas especiales educativos de bachillerato, por lo cual me pareció adecuado en esta instancia, realizar una mención a la utilización y adecuación que se hace del mismo en la educación en contextos de

1 Profesora de literatura, egresada del IPA. Maestranda de Psicología y Educación (Fac. de Psicología, Udelar).

2 Profesora de química, egresada del IPA. Maestranda de Psicología y Educación. (Fac. de Psicología, Udelar). Coordinadora de educación en contextos de encierro.

encierro (ECE) para lo cual conté con la rica colaboración de la profesora Sandra Gardella que posee una vasta experiencia en esta temática.

2) DESARROLLO

2.1) LOS ORÍGENES DEL PLAN MARTHA AVERBUG

Indagando sobre los orígenes de este Plan a través de la consulta a informantes calificados, me orientaron a realizar una búsqueda bibliográfica en la revista educativa uruguaya Convocación ya que allí se plasmaban algunos artículos al respecto. En efecto, encontré dos artículos vinculados al Plan Martha Averbug que me resultaron muy valiosos: en el nro. 1, de dicha revista, se hace un informe del Plan en función a la experiencia realizada en el liceo nro. 3, Dámaso Antonio Larrañaga (Montevideo), y en la Separata del nro. 18 la profesora Mabel Quintela escribe un artículo sobre la filosofía que dio origen a este Plan, del cual fue parte desde su gestación en el año 1993 y señala:

El valor fundamental del Plan 94 «Martha Averbug» es haberse pensado, desde la práctica concreta, como una organización pedagógica específica que compromete a todos los actores (estudiantes, docentes, adscriptos, secretario, funcionarios) en la vida de un liceo nocturno. (Quintela, 2014, p.25)

Un primer elemento que aquí se destaca es que este plan surgió desde un liceo en particular de Montevideo que interpelado por una situación de crisis que estaba viviendo la educación en los nocturnos se movilizan intelectual y colectivamente para diseñar una propuesta pedagógica que contemple la situación particular del estudiante adulto de educación media superior.

Cabe señalar que la profesora Quintela vivenció los cambios en las circunstancias sociales que generaron la necesidad de crear un Plan específico para la población adulta:

Después del durísimo periodos dictatorial (1973 al 1984) en que la educación sufrió estragos por más de una década, la vuelta a la democracia acarreo un empuje renovado por los estudios. No obstante, precisamente en este periodo (85, 86 y 87) de auge, el CES tomó la medida de cerrar los nocturnos de dos grandes institutos de la capital (Zorrilla y Dámaso)[...] Llegando a la década de los noventa, la situación económico social del país causó un deterioro rápido y comenzó el fenómeno de la deserción y el consiguiente vaciamiento de los nocturnos. El Plan vigente en bachillerato era el mismo que en los diurnos. No se tenían en cuenta las nuevas condiciones laborales y culturales que aparecían, en las que el estudio no tenía el valor intrínseco, sino dependiente de la modalidad que el mercado de trabajo y de bienes imponían cada vez más. (Quintela, 2014, p.26)

La profesora Quintela se refiere a que el Plan vigente era el 76, tanto para diurnos y nocturnos, en donde se podía eximir en 4^{to} todas las materias pero en 5^{to} y 6^{to} se

daba examen obligatorio en algunas asignaturas y la carga horaria era un poco menor que en el diurno. Un elemento importante que destaca es cómo los nuevos discursos en educación contribuyen positivamente para la creación del Plan 94:

Es en este momento en que reinstaladas las ATD, organismo asesor y consultivo del CES, en setiembre de 1991 se constituye una subcomisión de liceos nocturnos y extraedad y se comienza un trabajo de relevamiento de información sobre necesidades de adecuación y actualización de la enseñanza en los nocturnos. Sin duda, el restablecimiento de las ATD y las búsquedas que dieron origen al Plan 94 estuvieron orientadas por nuevas concepciones sobre la educación para adultos que a nivel internacional y nacional habían empezado a pensarla no solo como complemento de la educación formal sino como parte de los derechos básicos para el desarrollo de la personalidad y su inserción social. No es casual que por los años 90, en conferencias internacionales y foros mundiales, se hable de educación permanente y de educación para todos y para toda la vida. (Quintela, 2014, p.25)

Aquí se destaca que este plan surge en función de dos aspectos clave: en primer lugar la disminución de la matrícula en los nocturnos y en segundo lugar, como parte de un proceso de cambio en la concepción de educación, que también implica mirarla desde una perspectiva de derechos, que en nuestro país se afianzará con la Ley de educación aprobada el 12 de diciembre de 2012 que pone en relieve la educación inclusiva:

Ley General de Educación N°18.437

Art 8 .-(de la diversidad e inclusión educativa).

El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley 18437, 2008, p.2)

Art.33.- (de las modalidades de la educación formal).-La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizarla igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (Ley 18437, 2008, p.5)

Como podemos apreciar a partir de la década de los noventa y hasta la actualidad esta perspectiva de derechos tiene un gran peso en la concepción de educación, de hecho la UNESCO en el año 2013 afirmará:

Asegurar una educación de calidad[...]requiere de sistemas educativos pertinentes y flexibles que contemplen diferentes modalidades y trayectos, articulados entre sí, para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas y las características de los contextos.[...] El Estado tiene la responsabilidad indelegable de asegurar una educación de calidad para toda la ciudadanía. (UNESCO, 2013,p.2)

Estos discursos nacionales e internacionales de la educación a lo largo de toda la vida a veces no conciben con las prácticas ya que la educación para adultos es un tema bastante relegado a nivel gubernamental. Como señala María Teresa Sirvent (1996) la educación para adultos parece ser un tema ignorado no solo en Uruguay si no también en otros países de la región como en Argentina:

De eso no se habla. Muchos son los ámbitos y los problemas que tendemos a cubrir con el manto del olvido. Las políticas educativas no son ajenas a este mecanismo. Un análisis significativo de las mismas debe abarcar no solo lo que se dice sino también los vacíos, los silencios... los aparentes olvidos [...]La educación de jóvenes y adultos enfrenta un doble desafío: el de luchar por un lado con el silencio del Estado y por el otro el de enfrentar una situación de «múltiples pobrezas». (Sirvent, 1996, p.6)

Ante esta situación de olvido gubernamental, tratando de contrarrestar el «vaciamiento de las aulas» y atendiendo a la propuesta surgida de la ATD, en el liceo 1 (José Enrique Rodó) de Montevideo en el año 1993 su directora Martha Averbug, junto con un grupo de docentes y administrativos decidieron diseñar un Plan piloto que se aprobó en 1994. Según Quintela, como integrante de este equipo constructor del Plan, fue una experiencia de «autogestión» en pos de «transformar orgánicamente la enseñanza»:

En el nocturno del Rodó, en los años 1994 y 95 un bullente equipo de actores educativos generaba una dinámica de estilo horizontal y en red que daba un perfil absolutamente diferente a ese centro de estudios. La organización jerárquica y piramidal se desvanecía ante los ojos más bien escépticos de los que se aferraban a un papel de funcionario burocrático.(Quintela, 2014,p.26)

Esta idea de romper con la organización jerárquica, típica de las instituciones educativas y del liceo en particular, podríamos relacionarlo con lo propuesta teórica de Deleuze y Guattari al hablar del rizoma, lo cual implica un modelo en que la organización de elementos no siguen un orden jerárquico, sino de vinculación entre los componentes, los cuales pueden incidir directamente los unos sobre los otros. Si bien Guattari utilizó este concepto para sustituir el de transferencia en el psicoanálisis (propuesto por Freud), lo cual conlleva pasar de un vínculo unitario entre el paciente y el psicoanalista, a uno transversal y múltiple, también podemos trasladar esta idea al ámbito educativo. Esta palabra está tomada de la botánica, donde el rizoma puede funcionar como raíz, tallo o rama, y esto representa un modelo en donde no hay un centro o un elemento de mayor jerarquía sobre otro. Este es un concepto muy interesante, porque a mi modo de ver, coincide con la forma en que circula el

conocimiento, la información y hasta ciertos vínculos sociales en el mundo actual, el problema es que este aspecto del mundo posmoderno se choca frontalmente contra la posición que adopta la escuela, que conserva un estricto régimen jerárquico y como afirma Foucault, busca homogeneizar y disciplinar. Sin embargo, ese grupo humano del liceo 1, en 1993, lograron ir en contra de esa organización jerárquica y proponer una reforma educativa puntual que intentó contemplar las necesidades de los estudiantes adultos y que podríamos caracterizarla como «rizomática».

Pero esta forma de concebir un plan de estudio horizontal o «rizomático» también generó tensiones con lo históricamente instituido como es el modelo jerárquico. Es interesante visualizar, desde la perspectiva de esta docente, cómo el surgimiento y la puesta en práctica de este Plan tuvo resistencias, en particular de algunos actores educativos, esto es algo que considero se reitera en el ámbito de Secundaria, que los cambios, por más promisorios que parezcan, generan en ciertos docentes o administrativos resistencias y tensiones, algunos se oponen argumentando una pérdida en la calidad educativa y otros por el hecho de tener que cambiar sus prácticas tradicionales. Conflictos que dan cuenta de esa tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Luego de ese trabajo de creación colectiva y más allá de las resistencias, se logró dar inicio a la puesta en práctica de este Plan de manera piloto en marzo de 1994:

Con fecha del 10 de marzo de 1994, se eleva informe sobre el comienzo de instrumentación del nuevo plan. En dos carillas y media, escritas en las máquinas de escribir de la época, queda diseñado prácticamente el total de sus innovaciones. Incluso algunas de las que se perdieron, como aquella pensada para el funcionamiento de los grupos por asignatura según la cual el profesor dispondrá de un salón particular. (Quintela, 2014, p.28)

En estos párrafos apreciamos la mirada de la profesora Quintela, la cual coincide significativamente con lo que se expondrá en el reglamento de este Plan, que sostiene:

En el año 1994 a instancias del colectivo docente del Liceo No. 1 de Montevideo liderado por la **Profesora Martha Averbug**, se diseña una propuesta educativa que intenta dar respuestas a la problemática de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales. Se estima oportuno mencionar algunos aspectos de la fundamentación establecida en esa circunstancia y que mantienen vigencia:

El sistema de educación de adultos es el que puede hacer posible y efectivo el principio de «educación a lo largo de toda la vida». Es preciso disponer de un completo modelo y sistema de educación de adultos que asegure el derecho de todos al acceso a la educación y a la formación que mejore y actualice las cualificaciones de hombres y mujeres.

Un currículo integral e integrador con calidad de educación de adultos debe contar con determinados requisitos como ser: abierto, flexible, modular, en ocasiones adaptado y otras veces específico, respondiendo a los ideales de una sociedad democrática. [...] La experiencia se aplica en forma piloto en algunos centros del país,

aprobándose en el año 2003 la Circular 2560 que configura su marco regulatorio actual. (Reglamento del Plan Martha Averbug, 2003, p.1)

Las ideas aquí planteadas de «educación a lo largo de la vida» y la creación de «un currículo integral e integrador» conciben con lo expuesto por el Informe final de la Comisión para el estudio de la educación de jóvenes y adultos en el Uruguay (2006) que afirma: «El desarrollo de la educación de jóvenes y adultos es el único camino para que se haga real la democratización del derecho a la educación de todos a lo largo de toda la vida y se concrete la educación permanente» (Administración Nacional de Educación Pública, 2006, p.29). A su vez, también lo podemos relacionar con ciertos aspectos que conlleva el concepto de educación inclusiva formulado por Flavia Terigi (2009): asegurar que las calidades básicas a nivel edilicio, plantel docente, recursos pedagógicos, etc. estén aseguradas, que se provea a todos los estudiantes de una formación compartida, independientemente de sus orígenes, que esta formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, y sensibilice a los actores sobre el valor de la cultura del otro, que no se condicione sobre qué seguir o hacer y finalmente, que «el Estado diluya las ocasionales barreras que se generan, para que todos los ciudadanos gocen plenamente de su derecho a la educación» (Terigi, 2009, p.12)

Otro aspecto interesante de este plan es que fue pensado con la necesidad de una constante adaptación al lugar y al momento en que se aplique, al respecto Quintela (2014) señala que este «No es un Plan que se copie sino que debe re-crearse en cada nueva instalación y desarrollo» (p.30). Lo cual está relacionado con lo que afirma Barco al respecto de lo que implica un plan de estudios:

Todo plan de estudio nace como un proyecto a futuro, sin un diseño acabado, que se va completando en la práctica. La puesta en práctica de los mismos, la aparición de avances científicos que afectan a los contenidos; la producción editorial; los errores que se van advirtiendo en su implementación generan modificaciones, en consonancia con la idea de carrera que implica currículo. El plan así está sujeto a una doble y opuesta visión: si se compara con el documento original, puede sugerir una paulatina distorsión y degradación del mismo; si se lo ve como un punto de partida para una construcción en proceso, entonces se lo ve como un fortalecimiento y maleabilidad adaptativa de la propuesta inicial. (Barco, 2005, p.65)

En el caso del plan Martha Averbug, teniendo en cuenta este aspecto de adecuación a lo largo del tiempo y del lugar, se establecieron dos mecanismos de evaluación del mismo que promuevan posibles adaptaciones: uno interno, a través de las salas docentes de cada liceo y otro externo, de la Comisión de seguimiento de los nocturnos en la ATD:

Esta experiencia educativa ha ido perfeccionándose desde el aporte de los distintos actores involucrados, así como desde las sucesivas evaluaciones internas (salas docentes) y externas (comisión de seguimiento de la ATD). Durante los años 94, 95

y 96 este plan piloto se aplicó para los cursos de orientación humanística, en 1997 se extiende a la orientación científica y desde el 2000 a la biológica. (Convocación, nro 1, p.7)

Es importante destacar que además de las evaluaciones aquí señalados en el reglamento del Plan se establece que los estudiantes también participen en reuniones de evaluación, pero en función a mi experiencia de trabajo en los liceos 61, 3, 1 y 34, esto se cumple de manera bastante irregular, en relación a los espacios de participación que propicie, o no, el equipo de dirección de cada liceo en particular. De hecho, a través de las entrevistas realizadas a estudiantes actuales del plan no manifiestan haber sido convocados a participar con sus aportes en ninguna instancia de evaluación. Así como tampoco es claro que desde las salas docentes se generen cambios que luego se visualicen en modificaciones reglamentarias, sí se dan nuevas propuestas de trabajo y evaluación pero solo a nivel de cada asignatura en particular y que, en general, quedan circunscriptas al liceo que la propone. Se evidencia que, con el paso del tiempo, este impulso por la gestión colectiva se ha ido perdiendo gradualmente.

De todos modos, considero importante que se haya previsto esta instancia de participación estudiantil ya que es muy coherente con los orígenes del Plan señalados por la profesora Quintela, como una actividad «autogestiva» que involucraba a todos actores y que sería interesante volver a retomar, ya que entiendo que los estudiantes son los principales destinatarios de este plan y en definitiva, es importante que se escuchen siempre sus necesidades y opiniones, como adultos que son.

Otro elemento interesante de análisis es la tarea realizada por la Comisión de seguimiento del Plan que se creó en 1999 y continúa funcionando hasta la actualidad con representantes de varios liceos (directores y subdirectores esencialmente), ya que estos resultados no se difunden de manera sistemática al resto de los actores del Plan.

El Consejo de Educación Secundaria creó una comisión encargada de realizar el seguimiento y evaluación de la misma. Asimismo se crea una comisión en el seno de la ATD, con similares cometidos. (Reglamento del plan Martha Averbug, 2003, p.1)

Es importante señalar que este Plan se ha extendido progresivamente a todos los liceos nocturnos y extraedad de bachillerato, tanto en Montevideo como en el interior del país, y se ha ido modificando paulatinamente en función de las resoluciones de esta Comisión. Según lo establece el reglamento de este plan:

Corresponde señalar que la implementación de la propuesta, a lo largo de estos años, ha generado una rica experiencia en los centros en que se aplicó, en el colectivo de estudiantes, docentes y funcionarios. Desde el conjunto de los diversos aportes se establece la revisión y actualización del marco regulatorio. (Reglamento plan Martha Averbug, 2013, p.1)

De hecho, uno de los cambios más significativos ha sido la semestralización de cursos que se implementó a partir del 2009, en donde se estableció la posibilidad de cursar de manera semestral las materias (duplicando la carga horaria de cada

asignatura) lo cual, en función a mi experiencia laboral, contribuyó positivamente a que los estudiantes culminaran su ciclo educativo, ya que muchos debían dos o tres materias y así las podían aprobar en un semestre. Esto implica, por ejemplo, que en 1ero de bachillerato el estudiante pueda cursar 4 materias en un semestre y 5 en el siguiente, y que pueda iniciar el curso tanto en marzo como en agosto.

2.2) LAS INNOVACIONES DE ESTE PLAN Y LA EXPERIENCIA ACTUAL EN UN LICEO DE MONTEVIDEO

En cuanto a las innovaciones propuestas por este Plan quisiera destacar tres aspectos que me parecen relevantes: los cambios en las evaluaciones, la creación de horas de apoyo y la posibilidad de cursar anual o semestralmente a partir del año 2009.

En relación a las nuevas formas de evaluación escrita propuesta por este plan surge la idea de sustituir el escrito mensual por 2 instancias de parciales(en donde se evalúa la mitad del programa de cada materia) y 2 pruebas sumativas(que serían similares al tradicional escrito), al respecto de este cambio la profesora Quintela señala:

Mi experiencia como docente iniciadora del Plan en el liceo Rodó Nocturno es que las cuatro evaluaciones propuestas (dos sumativas, dos parciales) en lugar de disminuir las exigencias de calidad en el estudio, dieron categoría a la evaluación y relevancia al estudiante. Esto no pasaba en el Plan 76, en el que se plantean escritos propuestos según la iniciativa particular del docente.(Quintela, 2014,p.28)

En conexión con esto, en una entrevista colectiva realizada a tres estudiantes: Juan, Eliana y Ana³, que están cursando actualmente 4to año anual la percepción sobre los cambios en la evaluación es diversa:

Juan- A mí me parecen mejor los parciales, sí, sin duda. Porque te da espacio para relajarte un poco y absorber el conocimiento, pero tranqui, sin la presión de tener que poner ese conocimiento a prueba...o sea tengo un tiempo para asimilarlo[...]

E- ¿Todos llegaron al escrito mensual?

Eliana - Sí, lo bueno es que con los parciales tenés la mitad del año salvada y si lo perdés con 4 o 5 lo podés volver a dar, que un escrito no lo podés volver a dar y yo me acuerdo que de repente venías bien la mitad del año y después bajabas la nota en una materia y ya está...

E- Era difícil remontar una nota baja...

Juan- Sí, en contraposición, este plan te da pila de chances y más oportunidades.

Ana- A mí me gustaban los escritos, trabajar de un tema o dos y especificarlo[...]
cuando llega la instancia del parcial hay cosas que ya me olvidé, soy como Dori, viste de la película, que tiene memoria a corto plazo... Y lamentablemente estudio de memoria muchas cosas...o sea, no sé estudiar bien y me falta pila de tiempo para

3 Los nombres de los entrevistados han sido cambiados para mantener su privacidad.

leer, entonces cuando me ponés cuatro o cinco temas para leer o ejercitar y a mi me falta tiempo, pero me falta tiempo de verdad. Te hago un itinerario de mi día y decís no sé cómo hacés.

Como vemos en estos relatos, si bien dos estudiantes valoran positivamente el cambio en la evaluación, del escrito por asignatura mensual al régimen de parciales y sumativas, también es claro que esto depende mucho de situaciones personales, de cómo se va adquiriendo y asimilando el conocimiento.

En otra entrevista individual a una estudiante de 4to anual ella destaca:

Pilar- Prefiero esta evaluación a la de antes de tener escritos todos los meses de todas las materias.

Además me cuenta que se inscribió a la modalidad anual porque le parecía mejor para poder seguir los cursos que la modalidad semestral.

En una observación participante a un grupo de 4to semestral, el profesor me cede unos minutos y les pregunto al grupo (que eran 8 varones de un promedio de 25 años) si las pruebas de esta modalidad semestral les resultan muy exigentes y un estudiante me responde que el no estudia, repasa lo que dieron en clase y con eso «la lleva».

Cabe destacar que luego del primer periodo de parciales en los dos 4tos anuales que hay en el liceo investigado:

Varios estudiantes han dejado de asistir luego de los parciales, como es el caso de Julio, un muchacho de 30 y pico que trabaja en el Mides muchas horas, vive en el palacio Salvo con su pareja y no le fue bien en varios parciales, no se quiso presentar a las pruebas complemento porque según me dicen sus compañeros «Se sintió decepcionado» (Observación, 17/8/2017)

El peso de las evaluaciones, tanto para alumnos adolescentes, como en adultos genera múltiples reacciones, pero parecería que en el caso de estos estudiantes que deben dividir su tiempo entre el liceo, el trabajo y las responsabilidades de pareja o familiares, este tipo de resultado negativo los afectan más particularmente.

Otra propuesta nueva del Plan 94 es la creación de las horas de apoyo, que en sus inicios tenían una finalidad que parece contemplar muy adecuadamente la situación del estudiante adulto, que en muchas ocasiones hace varios años que ha dejado la educación formal y le cuesta reintegrarse a las exigencias que esta le plantea, por lo cual es muy común que exista, hasta la actualidad, un gran porcentaje de desafiliación:

Las horas de apoyo, integradas al curso y compañeras de las horas pizarrón, fueron originariamente pensadas por Martha Averbug como pieza clave para detener la desertión de la poca población de los nocturnos por aquella época (1991,1992,1993), se trataba de proporcionar a los estudiantes que habían abandonado hacía mucho sus estudios, o que por el peso de sus tareas diarias no disponían de tiempo material para organizar sus lecturas, de otras herramientas que lo ayudasen.(Quintela, 2014,p.28)

Más allá de esta intención inicial, en la actualidad las horas de apoyo han perdido, en ciertas ocasiones, ese sentido de ayuda a determinados estudiantes o de profundización de temas dados en clase, de hecho en una observación a una clase de apoyo de filosofía y química, que se realiza en un mismo salón, no se evidencia una asistencia significativa y uno de los posibles motivos es que no se pasa lista en las horas de apoyo:

Algunos estudiantes atienden a la profesora de filosofía que se encuentra en el escritorio y luego se acerca a un subgrupo de aprox. 10 estudiantes a la derecha del salón.

La profesora de química se ubica sentada en unos de los bancos más hacia la izquierda del salón y parece atender dudas puntuales de algunos alumnos (Observación, 3/5/2017)

En esta instancia de observación, la clase se mostraba dividida en dos subgrupos: uno que atendía a la profesora de filosofía y otro que consultaba, de vez en cuando, a la profesora de química, por lo cual aquel sentido inicial de profundizar en algunos temas no parecería darse, aunque sí la posibilidad de utilizar este tiempo para plantear dudas sobre algún tema dado en las horas pizarrón.

En cuanto a la posibilidad de realizar los cursos de manera semestral que surge a partir de una reformulación del Plan en el año 2009, aparecen en las entrevistas diferentes opiniones:

E- ¿Ustedes optaron por un curso anual?

Juan- En mi caso personal, decidí el anual por la cuestión de que tenía ciertos pre-conceptos con respecto a mi mismo...en un plan con mayor exigencia y por todo el preconcepto de no poder por tanto años, si quiera asistir a clase, lo cual fue un sueño recurrente que tuve durante mucho tiempo, pero tenía como eso metido, entonces sentía que necesitaba un año para asimilar el conocimiento, no seis meses, sentía que no iba a recibir la misma calidad ni que yo iba a poder dar el 100% en cuanto al aprendizaje...puntualmente con matemáticas...en las otras materias por ahí no tanto, me gustaría que fuera más rápido, pero bueno...

E-¿Fue una opción?

Y-Sí, me pareció que tenía más chance.

E- ¿Y ustedes eligieron anotarse en anual?

Eliana - Sí, yo elegí el anual, por lo mismo que él, no me sentía segura, en tan poco tiempo, de retener, no me sentía capaz, entonces creía y creo que necesito tiempo... en matemáticas sobre todo...para asimilar ciertos conceptos.

Ana -Yo creo que lo único que pensé es me va a llevar un año igual hacerlo semestral u anual, y entonces me anoté en anual, si bien me avisaron que el semestral era como más rápido y todo, yo tuve unos problemas de salud, si yo hubiera faltado en el periodo semestral el tiempo que falté en el anual, me hubiera perdido

muchísimo... varios temas, porque son muchas horas de la misma materia, me hubiera atrasado, si bien me hubiese podido reenganchar, me costaría un montón, más que es mucho más difícil conseguir cuadernos, material, que vengas siempre, que no te falten las cosas... es difícil, es muy difícil, digo si hubiera venido al semestral, no hubiera podido... y aparte también por ese miedo de «miren que va más rápido, más acelerado... dan mucha información»... el conocimiento anual es el mismo, el tiempo también.

Algunos estudiantes afirman que no se anotaron en el curso semestral porque consideran que es más exigente que el curso anual y las dudas ante la capacidad que tienen para «asimilar» estos nuevos conceptos aparentemente los hicieron optar por la alternativa en donde se sentían menos exigidos:

Noelia -En 4to, el semestre es bastante intenso, pero uno tiene que abocarse a querer estudiar, no son ni 4 meses, son 3 meses nada más... pero el problema es que enseguida tenés la sumativa, después el parcial, después la sumativa de vuelta y el otro parcial... o sea que no respirás para nada. Pero me gustó, no me arrepiento de haberlo hecho semestral. (Entrevista a una estudiante que ya finalizó 4to semestral en julio de 2017)

Los estudiantes entrevistados que han hecho la modalidad semestral señalan que lo encuentran «intenso» en cuanto al contenido de las asignaturas y a la cercanía de las evaluaciones, pero también afirman que asistiendo regularmente se puede seguir ese ritmo «ágil», así como también puede resultar más favorable para conciliarlo con su trabajo ya que es un periodo de tiempo más breve que el anual:

E- ¿Por qué te anotaste en la modalidad semestral?

Luis - Porque me gusta el ritmo ágil, mi trabajo me deja venir acá pero yo si tengo que navegar no puedo venir, entonces es como una apuesta, yo aposté a que en los 6 meses pasados saliéramos poco a navegar y yo poder terminar 4to, ahora me anoté de vuelta y apuesto que no me saquen mucho a navegar para poder terminar el primer semestre de 5to... y ahí voy, es más factible a cursar todo el año entero. (Estudiante que terminó 4to semestral en julio de 2017 y ahora está haciendo 5to Humanístico semestral)

2.3) EL PLAN MARTHA AVERBUG Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Este plan se utiliza en contextos de encierro, adaptándolo en su modalidad libre asistido, la cual se implementó a partir de 2006 y le permite al estudiante ser guiado por parte de un docente a través de aproximadamente 14 semanas (esto se corresponde a un periodo cuatrimestral) para luego dar el examen de la asignatura:

Esta Modalidad «libre-asistido» se entiende como una parte más del plan de adultos. Como tal no puede ser descontextualizada del plan del que forma parte, entendiendo que las diversas modalidades previstas no son excluyentes, sino complementarias a la hora de estructurar estrategias pedagógico-didácticas que atiendan a la

complejidad diferencial que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales. Todo ello no implica que no pueda ser implementada separadamente en virtud de las necesidades del contexto.

CURSOS LIBRE-ASISTIDO

De la Implementación

Art. 49. Este tipo de curso y modalidad tiene la finalidad de amparar a estudiantes adultos que, a raíz de condiciones socio-familiares y/o laborales, no están posibilitados de asistir a clase con la regularidad requerida en los cursos presenciales, y quieran culminar sus estudios secundarios según les asiste el derecho. Se atenderá, particularmente, la diferencia y complejidad que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje en adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y/o de salud y con privación de libertad[...]La extensión de los cursos no deberá ser inferior a catorce (14) semanas. La carga horaria de las clases presenciales obligatorias deberá ser de un mínimo de cuarenta y ocho (48) y un máximo de sesenta (60) unidades horarias. Las clases presenciales obligatorias se impartirán una vez a la semana y tendrán una duración de cuatro (4) o cinco (5) unidades horarias, en tanto que las horas de consulta serán de una (1) o dos (2) unidades horarias, acorde a los requerimientos de los grupos asignatura, totalizando seis (6) semanales.

En la educación en contextos de encierro (ECE) se toman fundamentaciones del plan 94 ya que es el único que explicita en su reglamentación a la población privada de libertad. Sin embargo, es solo para segundo ciclo y el 80% de la población privada de libertad es de ciclo básico. Por lo tanto, se realizan las siguientes adecuaciones para facilitar su aplicación: una frecuencia de clases al menos semanal, si bien no existe predeterminación temporal de la duración del curso, aunque se trabaja con la semestralidad, siempre se contempla las condiciones del estudiantes en su privación de libertad, la evaluación es por asignatura pero puede ser interdisciplinar, las estrategias metodológicas y pedagógicas son acordadas en salas docentes, se destaca la importancia para la población privada de libertad de poder legitimar ante un tribunal los saberes adquiridos con los formatos que se hayan trabajado en los diferentes colectivos, no hay condición con las inasistencias y finalmente al no saber la matrícula previamente, por cuestiones penitenciarias, las horas son multigrado. Estos elementos han permitido desarrollar el plan Martha Averbug desde hace varios años hasta la actualidad en contextos de encierro de todo el Uruguay, permitiéndoles también a estos estudiantes ejercer su derecho a la educación.

3) CONCLUSIONES

Para finalizar quisiera destacar la importancia de la creación y el desarrollo de un plan que ha sido pensado específicamente para la población adulta, también me parece valorable su origen autogestivo y horizontal, como ha expresado la profesora

Quintela. Porque más allá que existan aspectos que podrían ser mejorados, como he señalado anteriormente, el hecho de tener en cuenta las especificidades de una población estudiantil para diseñar un plan de estudios me parece fundamental, ya que como afirma Flavia Terigi(2008):

Debería ser claro que no estamos considerando que la diversificación traiga sin más la justicia, ni desconociendo el riesgo sobre lo común que conlleva. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad sea garantía de igualdad. Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que lo común (la escuela común, el curriculum común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas; pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillods y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real. (p.69)

Esta experiencia de diseño de un plan de estudios, elaborado colectivamente, conlleva una gran posibilidad de aprender de otros, de sensibilizarse y de ver como decía Foucault que si bien hay un discurso del poder que nos tiende a «normalizar», también hay otros discursos que nos pueden hacer reflexionar sobre nuestra posición en el mundo y sin duda la educación también posibilita tener una mirada más amplia y abre a la posibilidad de elegir cómo ser y qué sociedad ir generando.

Al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.(Freire, 1994, p.64)

La educación puede propiciar en el estudiante otras opciones de vida que enriquezcan su posibilidad de elegir qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo, abriendo el abanico de opciones a su desarrollo personal y sacándolo de un esquema más acotado. En palabras de Violeta Núñez:«La educación es el *antidestino*, en la medida en que puede dar otras oportunidades de ser y hacer».(Núñez,2007,p.6)

BIBLIOGRAFÍA

- Deleuze y Guattari,(1980) Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia, Editorial pre textos, Valencia, 1994.
 Fernández Aguerre, T.(2011), El peso del origen de lo institucional: una hipótesis sobre políticas de inclusión en la educación media en el Uruguay (2005-2009) Montevideo.
 Foucault, M.(2003) Vigilar y castigar, Siglo veintiuno editores, Bs As.
 Freire, P. (2011) Cartas a quien se atreve a enseñar, Ed. S.XXI, Bs As.
 Núñez, V. (2007) Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos, Barcelona.
 Terigi, F. (2009) Las Trayectoria escolares. Del problema individual al desafío de política educativa, Ministerio de educación. Bs. As.
 Plan 1994 Bachillerato Nocturno Martha Averbug
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=920

Plan Bachillerato Nocturno Martha Averbug, Reformulación 2009. (entrada 2/6/2013)

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=640

Extensión del Plan 1994 en el 2012

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=3366

Revista educativa Convocación, Separata nro.18, p.24-30, setiembre de 2014, ed. Contexto SRL,
Montevideo, Uruguay

Revista educativa Convocación, nro.1, p.10-20, marzo de 2005, ed. Contexto SRL, Montevideo, Uruguay