

Intersecciones

Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Año 2013 - n° 3



Dirección Sectorial de Educación de Adultos
ANEP - CODICEN

© Dirección Sectorial de Educación de Adultos

Foto de tapa: M. Bennion - Santana Row

Advertencia: las expresiones y conceptos manifestados en este documento son responsabilidad exclusiva de sus autores, no comprometiendo a la Dirección Sectorial de Educación de Adultos.

Intersecciones

Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Año 2013 - N° 3

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Presidente

Prof. Wilson Netto

Director Sectorial de Educación de Adultos

Mtro. Felipe Machin

Inspección

Lic. Mtra. Julia Cerredelo

Mtra. Iris Ponzo

Coordinación Educación Social

Ed. Soc. Fabiana Díaz

Ed. Soc. Marcos Claverol

Coordinación de Centros

Mtra. Graciela Sosa Juri

Coordinación Área Discapacidad

Lic. Sebastián Valdez

Coordinación Programa Fortalecimiento

Prof. Alma Domínguez

Diseño Gráfico y Edición

Karina Becchino

Editorial	pág. 7
<i>Consejera Mtra. Teresita Capurro</i>	
El analfabetismo en Uruguay: algunas aproximaciones	pág. 9
<i>Luis Del Valle</i>	
Aportes legales y administrativos en la gestión de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos del año 2005 a la fecha	pág. 17
<i>Dra. María Teresa Petillo Vasconcellos</i>	
La conformación de espacios educativos en la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas	pág. 23
<i>Mtro. Felipe Macchin</i>	
Continuidad Educativa. Tensiones y Desafíos	pág. 29
<i>Ed. Soc. Fabiana Díaz - Mtra. Graciela Sosa Juri</i>	
Actividades para fortalecer la lectura y la escritura: un gran desafío de la EPJA	pág. 35
<i>Mtra. Julia Cerredelo - Prof. Alma Domínguez</i>	
Experiencia Símil Puente: Intentando Nuevas Estrategias	pág. 47
<i>Dirección Sectorial de Educación de Adultos</i>	
Experiencia educativa en curso volante Las Piedras, Canelones	pág. 53
<i>Mtra. Lilián Calero - Prof. Mabel Calandria - Coord. Mtra. Rina Rebellato</i>	
El reto de la inter- institucionalidad Fábricas de Cultura en el Curso de Adultos Sordos	pág. 57
<i>Lic. Guillermo Aemilius - Mtra. Mariela González - Prof. Sergio Pinazo -Ed. Soc. Sergio Vulcano</i>	
Aportes desde el Área de la discapacidad: Interpretaciones para (re)pensar la inclusión	pág. 63
<i>Lic. Sebastián Valdez</i>	
Educación para jóvenes y adultos: ocho países de América Latina buscan consensuar un currículum de calidad - UNESCO	pág. 75
Construcción de criterios para un currículum de calidad en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas - UNESCO	pág. 79
Anexo	pág. 101

La rica historia de la Educación Pública uruguaya, está hoy cuestionada. Todos, autoridades, docentes y funcionarios en su conjunto, de acuerdo al discurso instalado estamos bajo sospecha; la eficiencia en la gestión, la pertinencia y resultados en los aprendizajes, emergen de ese discurso y la sociedad comienza a creer en todo lo que se dice. Entonces ese "bajo sospecha" pone en riesgo todas las acciones que los docentes llevan adelante en el día a día. Pero lo más peligroso en esto es la ceguera, la miopía y ligereza con que somos juzgados.

Ningún docente puede sentirse bien en este clima, sin embargo siguen adelante, en el anonimato, silenciosa y caprichosamente. Esta es una de las batallas que debemos ganar.

El cómo a veces es la respuesta más difícil, pero más difícil aún es lograr que se visualicen las prácticas y la diversidad de propuestas que se están desarrollando.

Tenemos claro el diagnóstico, los objetivos, las acciones y a quienes van dirigidas, entonces la pregunta es ¿por qué estamos enfrentados a tanto desaliento?

Las respuestas son variadas, como variada la problemática que enfrentamos diariamente con los alumnos. Aún muchos no entienden que educar en y para la diversidad que presenta el siglo XXI implica reinventar, rediseñar, no tenemos recetas, pero sí la mirada hacia la historia de la construcción de la educación pública, no puede estar ausente. Son muy potentes sus fines y principios para obviarlos.

Por esto y mucho más es que estamos convencidos en el derecho a la educación para todos y todas durante toda la vida.

Mtra. Teresita Capurro
Consejera de CODICEN

El analfabetismo en Uruguay: algunas aproximaciones

Luis Del Valle / Funcionario de la DSEA
Estudiante avanzado de la Licenciatura de Sociología- FCS

Introducción

En el presente artículo nos proponemos realizar un repaso sobre algunos datos e indicadores estadísticos que tienen vinculación directa con la actividad de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA).

Como aspecto fundamental para la elaboración de políticas de intervención educativa, es necesario conocer las características de la población que potencialmente demanda los servicios educativos impartidos desde la DSEA. En este sentido, la finalidad del artículo es aportar insumos, información para aproximarnos a la construcción de una imagen de "población objetivo".

Se acepta como sobreentendido que la información que aportamos son simples recortes y que es el docente en su trabajo cotidiano en el aula el que logra comprender de mejor manera la realidad y las necesidades de la población que requieren servicios educativos.

Asumir el ejercicio de analizar información sobre alfabetización comprende una tarea compleja, derivado de las propias características del concepto que ha asumido múltiples transformaciones, incorporado nuevas dimensiones,

superando el modelo clásico de la alfabetización como un atributo que las personas poseen o no poseen.

Actualmente se considera la alfabetización como "...la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada" (UNESCO 2005) ¹.

En este sentido, la Dirección Sectorial de Educación de Adultos ha adoptado como definición operativa de alfabetización "...como práctica social que contribuye a un propósito más amplio e integral: la educación permanente o a lo largo de la vida" ². Esta definición permite trascender la concepción instrumental de la alfabetización como dominio de lectura y escritura, como habilidad aislada de las prácticas cotidianas.

¹ Publicación de UNESCO "El desafío de la alfabetización en el mundo"; París 2008.

² Documento de Trabajo "Propuesta al Programa de Alfabetización: En el país de Varela, Yo sí puedo." Montevideo, 2012.

Estas transformaciones en las conceptualizaciones y la incorporación de nuevas dimensiones conducen a la dificultad de medir y cuantificar la población que requieren de políticas y acciones concretas para la alfabetización. Se asume como elemento fundamental para la formulación de políticas y la ejecución de estrategias, la necesidad de contar con información sobre los niveles de alfabetización y que esto represente un punto de referencia.

En este contexto, la información aportada por las mediciones del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) colaboran en la construcción de un marco para el análisis, pero si utilizamos el concepto de alfabetización propuesto anteriormente encontramos que para su medición no se puede acotar a una única pregunta: ¿sabe leer y escribir?

Frente a la imposibilidad de contar con otros datos complementarios que permitan identificar los niveles alfabetización en Uruguay, nos focalizaremos en el análisis de los índices de analfabetismo y la información disponible sobre la población que no ha culminado el primer ciclo educativo en Uruguay.

Para elaborar el artículo, se tomaron en cuenta dos conjuntos de información: datos estadísticos existentes elaborados por el INE como el Censo de Población realizado en el año 2011 y la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del año 2012; asimismo se utilizaron datos elaborados por la propia DSEA en base al seguimiento de la cobertura educativa.

Analfabetismo

El primer dato que nos interesa examinar es el vinculado a las personas que manifiestan no saber leer y escribir. En los últimos años contamos con información sobre analfabetismo de forma anual a través de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística. La pregunta ¿sabe

leer y escribir? fue incorporada a la ECH del año 2006 y desde ese momento se ha relevado la información de forma continua.

Según la encuesta Continua de Hogares del año 2012, último dato divulgado, el analfabetismo en el país alcanza al 1.6% de la población. Los resultados del Censo 2011 publicados por el INE³ indican que 38.462 personas mayores de 15 años no han adquirido el manejo de lectoescritura.

La tasa de analfabetismo alcanza su nivel más bajo, exhibiendo una trayectoria decreciente constante e indicando que en un período de cuarenta años el analfabetismo descendió desde el 8.8% en 1963 al 1.6% en el año 2012.

El descenso es aún más importante si se observa la tasa de analfabetismo en áreas rurales, en el año 1963 alcanzaba al 15.4%, descendiendo al 2.5% en 2012. Complementando este dato relacionado al analfabetismo rural, se puede suponer que la reducción tiene una correlación directa con el descenso de la población radicada en el medio rural.

La disminución del analfabetismo en Uruguay está visiblemente relacionada con el avance de la universalización de la educación primaria y al aumento de la cobertura educativa. Sin embargo, si observamos la comparación de los datos de los últimos 6 años, la tasa de analfabetismo ha variado del 2.2% de 2006 al 1.6% de 2012, la disminución 0.6 % y la relativa lentitud en el ritmo del descenso de la tasa está revelando que la efectividad del sistema educativo en atender la alfabetización ha alcanzado su máximo.

Cabe señalar que la trayectoria decreciente de las cifras está vinculada a la edad de este conjunto de la población, según datos aportados por el Censo de Población del año 2011, el 56.7% de las personas que manifiestan no saber leer y escribir son mayores de 50 años. En cambio, el 5.4% (aprox. 2.230 personas) se ubica en el tramo de edad de 15 a 19 años.

³ Información publicada en <http://www.ine.gub.uy/censos2011>, módulo de educación, Cuadro N° 1

Al comparar las tasa de analfabetismo de los tramos de edad, indica que para los jóvenes de 15 a 20 años es del 1% y para los mayores de 65 años es de 3.2%. Estos indicadores refuerzan la idea de que el aumento de la cobertura del sistema escolar fue la herramienta fundamental para el combate al analfabetismo.

Otro aspecto relacionado a las características de la población que compone el núcleo de analfabetismo en Uruguay, tomando como base los datos del Censo 2011, tiene un predominio de hombres alcanzando el 58.3% del conjunto de la población que no lee y escribe, el promedio de edad es de 52.3 años. Observando las zonas de residencia, se aprecia que la tasa de analfabetismo en Montevideo alcanza el 0.95 % y en el interior del país asciende a 1.91%.

Con relación a la distribución territorial encontramos que los departamentos que componen la franja noreste del país poseen los niveles más altos de analfabetismo, Rivera (3.7%) y Cerro Largo (3.2%) tienen las tasas más elevadas, seguidos por Artigas y Tacuarembó (2.9%). En contraposición, la franja costera presenta los niveles más bajos del indicador de analfabetismo, alcanza el 1.5% en Canelones y el piso más bajo del país en Montevideo con el 0.9%.

Además de los datos vinculados a la edad y a la distribución territorial, nos interesa detenernos en el análisis de la relación entre analfabetismo y discapacidad.

El informe sobre la "Situación de la Educación en Uruguay" elaborado por Ruben Katzman y Federico Rodríguez en base a información de la ENHA sirve como un antecedente relevante en el análisis de la relación entre el analfabetismo y la discapacidad.

Los autores establecen que "el tener o no algún tipo de discapacidad es el determinante más importante de la probabilidad de ser analfabeto"⁴, para establecer esta afirmación se apoyaron en el análisis de las tasas de anal-

fabetismo para las personas que no presentaban discapacidad y personas que presentaban alguna discapacidad. En el informe los autores señalan que las dificultades relacionadas con el aprendizaje, el relacionamiento con los demás y el habla ponen fuertes obstáculos para la alfabetización. Los resultados publicados en el año 2006 indicaban que para las tres discapacidades mencionadas el porcentaje de analfabetos superaba el 30%.

Sin embargo, realizan algunas puntualizaciones a tener en cuenta sobre la relación entre ambas variables, advertían que no se puede establecer una relación de causalidad al no contar con información que permita conocer el momento en que se produce la discapacidad.

El censo del año 2011 incluyó entre sus diversos módulos, un set específico de preguntas relacionadas con la discapacidad, se respondía concretamente sobre dificultades permanentes que las personas poseen para desarrollar ciertas actividades.

Esta metodología utilizada para recabar la información permitió delimitar cuatro tipos de dificultades: ver, oír, caminar o subir escaleras y entender y/o aprender. Las opciones de respuesta permiten elaborar tres grados de dificultad: leve, moderada y severa.

La información aportada por el censo indica que el 70% de la población analfabeta, es decir 29.358 personas, declara tener algún grado de discapacidad permanente en algunos de los grados mencionados anteriormente, aunque es factible que esta cifra se relaciona con la edad del grupo de referencia.

Otro dato que aporta elementos es la comparación entre tasas, el analfabetismo para las personas mayores de 15 años que declaran no tener ninguna grado de dificultad alcanza al 0.6%, el analfabetismo para las personas que mencionan alguna discapacidad es del 5.5 %.

⁴ Katzman, R. y Rodríguez, F "Situación de la educación en Uruguay", pág. 4, Montevideo 2006

Aunque el censo no aporta otros datos que permitan analizar de forma más amplia la relación entre ambas variables, el informe realizado por Katzman y Rodríguez y los datos recientes permiten suponer la existencia de una relación directa y que la discapacidad puede transformarse en un obstáculo determinante en el desarrollo de habilidades y competencias. Siguiendo esta línea de acción, la DSEA ha puesto especial atención en ampliar la cobertura educativa y fortalecer los espacios educativos que atienden a personas con discapacidad.

Los que se alejaron...

Conjuntamente con los indicadores de analfabetismo que hemos expuesto, nos interesa conocer datos sobre el conjunto de la población que no han culminado el primer ciclo educativo.

La capacidad de saber leer y escribir se constituye como una necesidad primordial para integrarse a los procesos sociales, en este sentido la alfabetización es la herramienta fundamental para combatir la exclusión y asumir el ejercicio pleno de derechos. Sin embargo, las transformaciones y demandas de la sociedad actual exigen nuevas competencias y capacidades para incorporarse a las dinámicas productivas, de esta forma la culminación de ciclos educativos cobra gran importancia.

Frente a la necesidad de promover la finalización de ciclos educativos como parte de una política de desarrollo productivo integral, la DSEA tiene como uno de sus objetivos la tarea de generar estrategias y dispositivos que permitan una nueva vinculación de los sujetos con el sistema educativo y posibilitar la continuidad dentro del sistema formal.

Corresponde considerar como grupo de referencia a las personas que tienen como su máximo nivel educativo la primaria incompleta. El centro de nuestro análisis se focaliza en la población mayor de 14 años, observando su distribución territorial y su estructura de edades.

Según datos de la ECH 2012, se puede determinar que el 10.6% de la población mayor de 14 años no culminó el primer ciclo educativo. Comparando con los datos del Censo de Población realizado en el año 2011, podemos estimar que en Uruguay existen aproximadamente **265.120 personas mayores de 14 años que no culminaron el primer ciclo educativo.**

A diferencia de lo observado en relación al analfabetismo, las mujeres tienen predominio en este conjunto de la población alcanzando 51.4%. La media de edad asciende a los 62.3 años, cifra superior al promedio de edad de la población que menciona no saber leer y escribir.

Con relación a la distribución territorial de las personas que no han culminado primaria, se observa que en Montevideo la tasa alcanza al 7.1% y en el interior del país la cifra asciende al 13%. No obstante, al considerar al interior del país como una unidad no estamos atendiendo a las diferencias y singularidades territoriales, por lo tanto se entiende pertinente analizar la información diferenciando entre localidades urbanas (según cantidad de habitantes) y zona rural (Cuadro 1).

Región	Culminación de Primaria	
	Sí	No
Montevideo	92,90%	7,10%
Interior 1	88,20%	11,80%
Interior 2	83,70%	16,30%
Zona rural	81,30%	18,70%
Total	89,40%	10,60%

Interior 1: localidades urbanas con más de 5000 hab.
Interior 2: localidades urbanas con menos de 5000 hab.

La información que aporta el cuadro permite identificar las diferencias existentes en las tres zonas del interior, las localidades urbanas que poseen más de cinco mil habitantes tiene una tasa de culminación de primaria cercana al valor de la tasa nacional, en cambio los valores se incrementan sensiblemente para las zonas rurales y las localidades pequeñas.

En la comparación entre departamentos, observamos que Rivera (19%), Cerro Largo (17.2%) Soriano (16.9%) y Tacuarembó (15.25%) son los territorios que presentan la mayor proporción de personas que no lograron finalizar primaria, superando la tasa del 15% de la población. Por el contrario, en Maldonado y Montevideo encontramos los niveles más bajos de primaria incompleta con el 6,5% y el 7,1% respectivamente, seguidos por los departamentos de Colonia (10.1%) y Flores (10.5%) que presentan valores por debajo de la tasa nacional (10.6%).

En relación a los tramos de edades y en base a la ECH 2012, examinamos que del total de la personas que no concluyeron primer ciclo, el 7,2% tiene entre 14 y 29 años, el 14,6 se encuentra entre 30 y 49 años, el 25.4% se encuentra entre los 50 y 64 años y el 52.8% se encuentra por encima de los 65 años.

Además de la distribución total de las edades, nos interesa conocer la proporción de las personas que no culminaron primer ciclo para cada uno de los tramos de edades (Cuadro 2). Al examinar la información encontramos que el porcentaje de personas que no finalizaron primer ciclo aumenta de forma significativa a medida que avanzamos en las edades. En los mayores de 65 años, aproximadamente un tercio de las personas no efectuaron la culminación del ciclo. Por lo contrario, la proporción de adolescentes que mantiene pendiente el primaria es del 2.8% y de jóvenes es de 2.6%.

Tramos de Edades	Culminación de Primaria	
	Sí	No
14-17	97,2%	2,8%
18-29	97,4%	2,6%
30-49	95,2%	4,8%
50-64	87,4%	12,6%
Mayores de 65	69,9%	30,1%
Total	89,4%	10,6%

Esto permite suponer que, a igual que en la tasa de alfabetización, la continua inclusión de personas al sistema educativo colaboró de forma determinante para ampliar la cantidad de personas que finalizaron primaria. Los datos

aportados por MEC en su publicación “Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2012”, refuerzan esta idea, a los 6 años de edad la asistencia a centros educativos es del 98,8%, presentando uniformidad entre los quintiles de ingresos (98.2% para el primer quintil y 99,6% para el mayor quintil de ingreso). El descenso en la asistencia comienza a visualizarse a partir de los 14 años, las diferencias entre el primer quintil (85,7%) y el mayor quintil (98,5%) se aprecian con mayor nitidez, acentuándose de forma progresiva.

Los que volvieron...

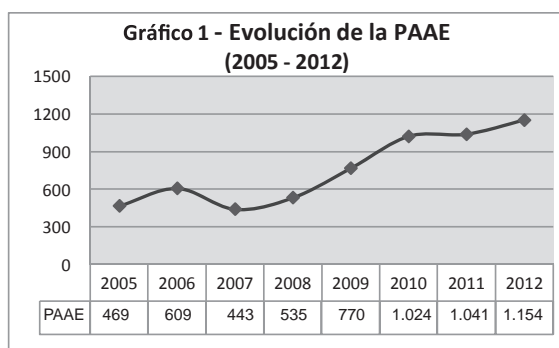
En esta sección del artículo nos interesa compartir algunos datos sobre la cobertura educativa de la DSEA, como es conocido toda intervención, en este caso una intervención educativa, necesita conocer cual es su alcance, sus números, su evolución, decimos esto sin hacer culto a la frase “lo que no se puede medir no se puede gestionar”.

La DSEA obtiene información en forma mensual de la asistencia a los espacios educativos, en el año 2012 contó con información suministrada por más de 160 espacios educativos distribuidos en todo el país, además de la información aportada por Mides y por el Equipo Coordinador de Educación del Ministerio del Interior. Este conjunto de datos permite tener una fuente de información propia.

En el año 2012 la matrícula total de Educación de Adultos alcanzó a los 8.805 participantes en las modalidades de Primaria, Talleres y las experiencias vinculadas a continuidad educativa. La matrícula de ciclo primario contó con 4.388 lo que significó el 49.8% del total de los participantes, la asistencia a Talleres representó el 48.7% equivalente a 4.291 alumnos y las experiencias de continuidad alcanzó a 126 participantes (Ciclo Básico, F.P.B., Capacitaciones con C.E.T.P., Cursos Pre-ocupacionales).

Al desagregar la información de la asistencia a primer ciclo, encontramos que el 39% de alumnos concurre a Primer Tramo (alfabetización y neoelectora) y los alumnos de Segundo Tramo (permite la culminación del ciclo) representaron el 69% de la matrícula.

Dentro de la cobertura de primaria, ponemos especial atención a la evolución que ha tenido la Prueba de Acreditación, las cifras del año 2012 indican que 1.154 personas lograron culminar primaria a través de este mecanismo, subrayando que el crecimiento de participantes se ha mantenido en forma sostenida desde el año 2007 (Gráfico 1)



Cabe recordar que la Prueba de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia (PAAE) es una instancia que se mantiene como "una herramienta para validar aprendizajes a personas jóvenes y adultas que no encontraban espacios educativos formales disponibles o que carecían de posibilidades personales de asistir a ellos"⁵, y que dentro de sus objetivos planteados está el de "valorizar la experiencia práctica que todo individuo adquiere a través de su actividad laboral y social."⁶

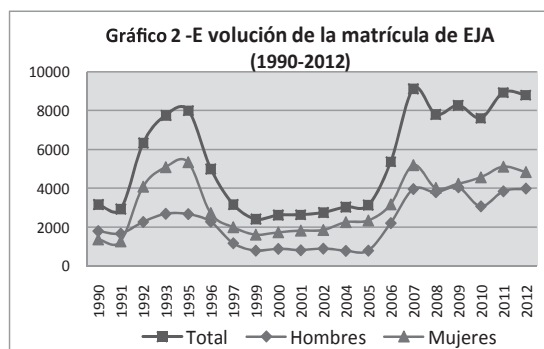
En relación a la distribución por género, se observa que la cobertura total una mayor presencia de mujeres en los espacios educativos

⁵ Artículo "Prueba de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia" Revista "Intersecciones Nº 2", pág. 14. Año 2012
⁶ Ídem

alcanzando el 55% de alumnos participantes. Si examinamos la distribución según módulos educativos, en todos los casos la mujeres tienen predominio en la matrícula (Primaria 53,2%, Talleres 56,2% y Continuidad 66,7%).

La información del año 2012 indica que el 61,7% de los alumnos son de Montevideo, situación que se explica por la oferta educativa de talleres en la capital (3.600 alumnos de talleres en Montevideo). En cambio, los alumnos del interior del país representaron el 61% de la matrícula de primaria del año 2012.

Para finalizar examinamos el comportamiento de la evolución de la matrícula en los últimos veintidós años, para este fin se utilizaron los registros de los Anuarios Estadísticos del MEC, que publica la información sobre el sistema educativo uruguayo y que se divulga de forma anual desde 1990.



La figura representada en el Gráfico 2 muestra el incremento que tuvo la matrícula a partir del año 2006, alcanzando el máximo en 2007 contabilizando una matrícula de 9.131 personas. De esta forma Educación de Adultos recupera los niveles de participación de los años previos a la reestructura y desarticulación de los Cursos de Montevideo realizada en el año 1996, en ese período la participación de alumnos cayó un 37%. El descenso se mantuvo hasta el año 1999 donde alcanzó el valor mínimo para el período analizado (2404), manteniéndose sin variaciones significativas hasta el año 2005.

A modo de cierre

Sin tener la pretensión de establecer conclusiones y en forma de reflexión podemos decir que el quehacer de la Educación de Adultos tiene el gran desafío de seguir incorporando personas a los espacios educativos, de generar la permanencia y posibilitar la continuidad en el sistema formal.

Más allá de los esfuerzos realizados y del incremento de la matrícula en los últimos siete años, los datos indican que en el Uruguay del 2013 todavía queda mucho por hacer. A modo de ejemplo, estimamos que aproximadamente 51.700 personas que no han finalizado primaria

se encuentra en pleno desarrollo de su vida laboral activa (18 a 49 años) y que este elemento puede ser un obstáculo para su capacitación y desarrollo personal y laboral.

Como lo expresamos anteriormente, el objetivo del artículo desde un principio fue aportar información para distinguir donde estamos situados, para ver cuales son los retos a futuro y de alguna forma cuestionarnos si las herramientas y la institucionalidad que hoy presenta la Educación de Adultos permite avanzar en la cobertura educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- DSEA "Propuesta al Programa de Alfabetización: En el país de Varela, Yo sí puedo" Documento de Trabajo. Montevideo 2012.
- DSEA "Intersecciones Nº 2", Montevideo 2012.
- MEC. "Logro y nivel educativo alcanzado por la población - 2012 Nº 3", Montevideo 2013.
- Katzman, R. y Rodríguez, F "Situación de la educación en Uruguay", Montevideo 2006.
- UNESCO. "El desafío de la alfabetización en el mundo", París 2008.
- Procesamiento estadístico de datos del Censo Nacional 2011 y la Encuesta Continua de Hogares 2012.

Aportes legales y administrativos en la gestión de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos del año 2005 a la fecha

Dra. María Teresa Petillo Vasconcellos / Abogada
Procuradora Gdo. 7 en funciones de Asesora Legal de DSEA

De previa y especial consideración

La Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA), del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), fue creada tras la supresión de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales (GPE), de la que dependían numerosos Programas y Unidades de diversa índole (Áreas de Deportes y Rural, de Educación de Jóvenes y Adultos, Programas de Educación para la Salud, Prevención de Violencia de Orientación vocacional, de Inglés en escuelas Públicas, de Centros de lenguas extranjeras, Unidades de Prevención de Salud, de Diagnóstico Integral, etc.) algunos de las cuales estaban en fase de pilotaje – ya dilatadas en muchos casos -o por su especificidad, no podían ser debidamente atendidos en los desconcentrados o Direcciones de ANEP. (Consejos de Educación Primaria, Secundaria y de Educación Técnico Profesional y ex Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, actual Consejo de Formación en Educación).

El régimen gerencial dotaba a los respectivos jefes de amplias facultades y atribuciones delegadas, que en ese caso particular dio lugar a una serie de irregularidades.

El relevamiento primario de situación realizado por las autoridades designadas en el año 2005, determinó la instrucción de una Investigación Administrativa (Res. 3 Acta 25 del 25 de abril del 2005), y un exhaustivo análisis de los servicios asignados a la GPE que propiciaron el desmembramiento de la misma (por Ej.: mediante la redistribución de experiencias piloto exitosas a los respectivos desconcentrados) y su posterior supresión (Res. 46 Acta 30 del 10 de mayo del 2005). A tales efectos en esa etapa, se presentaron al Consejo Directivo Central una serie de propuestas e informes que determinaron y/o coadyuvaron al dictado los actos administrativos que se detallarán:

ACTA	RES.	FECHA	ASUNTO
N° 4	-N° 22	20/10/05	Dispuso la evaluación de Convenios suscriptos por ANEP con Inst. Públicas y Privadas para brindar servicio educativo
Ext.N° 28	-N° 4	9/11/05	Suprimió el Área de Deportes y Transfiere al CEIP asignación de docentes de Ed. Física
Ext.N° 28	-N° 5	9/11/05	Transfirió al CEIP cupo de hs para asignación act. extracurriculares
Ext.N° 28	-N° 6	9/11/05	Transfirió al CEIP Programa Inglés y cupo de hs, etc para su instrumentación
Ext.N° 28	-N° 7	9/11/05	Transfirió al CES Prog. Centros de Lenguas Extranjeras y cupo de hs, etc para su instrumentación
Ext.N° 28	-N° 8	9/11/05	Suprimió Área p/ Medio Rural y transfiere 3 ordinales al CETP
N° 86	-N° 21	24/11/05	Homologó calificaciones docentes del año 2003, y creó Comisión p/ estudio Reglamento Juntas Calificadoras de GPE ante irregularidades detectadas al respecto, en los ejercicios 2004 y 2005
Ext.N° 34	-N° 2	9/12/05	Aprobó Reglamento para provisión de cargos de docentes
N° 4	-N° 2	26/1/06	Dispuso la realización de Llamados a aspirantes de docentes
Ext.N° 7	-N° 20	7/2/06	Dispuso cuestiones relacionadas con irregularidades detectadas en investigación administrativa de gestiones anteriores en la GPE
N° 7	-N° 21	7/2/06	Complementó R.7 AExt 28 de 9/11/05 transferencia de hs. a CES
Ext.N° 5	-N° 1	10/2/06	Dejó sin efecto asignación hs p/ Prog. Aventura de la Vida
Ext.N° 5	-N° 2	10/2/06	Transfirió hs a CEIP p/ Establecimiento La Carolina (dpto Durazno)
Ext.N° 5	-N° 3	10/2/06	Transfirió hs a CETP p/ Cursos de Informática
Ext.N° 5	-N° 4	10/2/06	Transfirió hs, etc a CETP p/ Cursos Hotelería y Turismo en Mdeo
Ext.N° 5	-N° 5	10/2/06	Dejó sin efecto Prog. Transición Adolescente
Ext.N° 5	-N° 6	10/2/06	Transfirió 40 hs a CEIP p/ docentes Biblioteca Discapacidad Visual
Ext.N° 5	-N° 9	10/2/06	Continuidad y reorganización Curso de Adultos N° 4 (Sordos)
Ext.N° 5	-N° 10	10/2/06	Radicó ordinal de Mtro Alfabetizador en dptos del Interior del país
Ext.N° 5	-N° 11	10/2/06	Convenios con Inst. Privadas (ONGs) p/ serv. educativo
Ext.N° 5	-N° 13	10/2/06	Encomienda análisis de Reglamentación de Pb. Acreditación
Ext.N° 5	-N° 14	10/6/06	Designación de representante ANEP en Comisión Honoraria de. Educación y Trabajo Penitenciario
Ext.N° 5	-N° 15	10/2/06	Derogó resoluciones s/ Maestro Alfabetizador (US\$ 400)
Ext.N° 5	-N° 16	10/2/06	Convenios con Organismos del Estado p/ serv. educativo
Ext.N° 5	-N° 17	10/2/06	Convenios con Instituciones Discapacidad p/ serv. educativo
Ext.N° 5	-N° 18	10/2/06	Transferencia de hs. al CEIP p/ Prog. Valpar (Esc. 206)
Ext.N° 5	-N° 19	10/2/06	Dispone s/ Unidades y Programas de Salud en ANEP
N° 11	-N° 35	24/2/06	Asigna excepcionalmente a GPE 9 unidades docentes de 20hs para servicios administrativos transitorios por cese de adjudicación hs de apoyo, etc.
N° 11	-N° 36	24/2/06	Asigna excepcionalmente a GPE 18 unidades docentes de 20hs para servicios técnicos transitorios por cese de adjudicación hs de apoyo, etc.
N° 20	-N° 16	28/3/06	Homologa adjudicación de hs y cargos en GPE ejercicio 2006
N° 41	-N° 2	20/6/13	Solicita a Consejos desconcentrados y Prog. Ed. Adultos desig. representantes p/ estudio de Proyectos de Org. Soc Civil

Cuando finalmente se suprimió la GPE, las dos áreas que aún subsistían ante la complejidad de ser eficientemente reasignadas eran la de Educación de Adultos y la de Programas de Salud. Por Res. 46 Acta 30 del 10 de mayo del 2005 las mismas fueron transformadas en dos Direcciones de Programas.

Posteriormente la de Educación de Adultos obtuvo el rango de Dirección Sectorial (DSEA), dada su relevancia para contribuir a la formación de ciudadanía en la realidad socio-económica y educativa de nuestro país. (Res.52 Acta 44 del 12 de agosto del 2008).

Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Del año 2006 en adelante la adecuación legal y administrativa de la gestión de los servicios educativos inherentes a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (primeramente como Dirección de Programa y posteriormente como Dirección Sectorial), elevó propuestas a aprobación de la Superioridad en los siguientes aspectos :

a) **Autorización de funciones y facultades delegadas** a fin de garantizar una gestión ágil y la atención inmediata de las situaciones emergentes, sobre todo en lo la asignación de los servicios educativos. Fueron aprobadas según el siguiente detalle :

ACTA	RES.	FECHA	ASUNTO
Nº 80	Nº 1	13/11/06	Delegó la competencia de designar docentes
Nº 94	Nº 21	26/12/06	Delegó la aprobación acumulaciones de funciones de 48-50 hs
Nº 2	Nº 29	25/1/07	Facultades delegadas a Dirección de Programa de Ed. Jóvenes y Adultos
Nº 65	Nº 70	18/11/08	Delegó en DSEA aprobar y tramitar cambios, pasajes, homolog. de grados
Nº 64	Nº 30	10/9/09	Aprobó las competencias y funciones delegadas de DSEA

b) **Relevamiento y atención de necesidades educativas de población joven y adulta en el territorio nacional**

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 43	Nº 16	23/6/2006	Provisión de 21 cargos docentes para atender urgencias educativas
Nº 65	Nº 11	12/9/2006	Aprobó pilotaje Prog. "En el país de Varela :Yo sí puedo" MIDES-ANEP
Nº 82	Nº 15	21/11/2006	Convenio c/ UDELAR p/ provisión de Mtro. Alfabetizador
Nº 23	Nº 2	19/4/2007	Convenio ANEP-MEC-M Interior – p/acciones de lecto escritura
Nº 58	Nº 13	18/9/2007	Autorizó llamados p/ docentes Actividades Vida Diaria (PRO-NADIS)
Nº 3	Nº 27	7/2/2008	Aprobó propuesta de cargos y hs docentes año 2008
Nº 33	Nº 37	3/6/2008	Dispuso 100 cargos 10 hs c/u Prog."...Yo sí puedo" MIDES-ANEP
Ext.Nº 13	Nº 20	30/7/2008	Creó 15 cargos adicionales 10 hs cada uno p/"...Yo sí puedo" MIDES-ANEP
Nº 1	Nº 37	27/1/2009	Autorizó el incremento en cupo de horas docentes año 2009
Nº 5	Nº 21	10/2/2009	Aprobó acreditación escolar – Proyecto INFAMILIA – MIDES-ANEP
Nº 31	Nº 16	19/5/2009	Autorizó provisión de docentes p/ Act. Vida Diaria (PRONADIS) 2009
Nº 39	Nº 24	18/6/2009	Convenio ANEP- MIDES (INFAMILIA) Plan Acreditación adolescentes
Nº 36	Nº 18	4/6/2010	Asignó docente de Informática p/Unidades del Min. Interior
Nº 24	Nº 7	13/4/2011	Autorizó el acuerdo ANEP-MIDES- Programa Puente 2010-2015
Nº 22	Nº 23	2/5/2012	Autorizó Convenio ANEP-MIDES- Plan Alfab. "...Yo Sí puedo"

c) Provisión de cargos y horas docentes en carácter interino y/o suplente :

1) Mediante la realización de llamados a aspiraciones bianuales en todo el territorio nacional, elaborados con la aplicación de Reglamentos específicos, considerando las disposiciones y criterios contenidos en el Estatuto del Funcionario Docente y jerarquizando especialmente la profesionalidad, la calificación de los aspirantes (aptitud docente y asiduidad) y su experiencia en el Área. Dicha reglamentación y operativa fue dispuesta mediante la aprobación de propuestas oportunamente elevadas a consideración del CODICEN de ANEP desde el área de Educación de Adultos, según se señala :

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 72	Nº 33	3/10/06	Aprobó Reg. Provisión de cargos docentes ejercicios 2007-2008
Nº 40	Nº 18	26/6/07	Autorizó aplicación de Criterios vigentes p/asig. Cargos y hs compensadas por atención a la discapacidad
Nº 4	Nº 33	12/2/08	Autorizó acumulaciones de funciones por indivisibilidad hasta 55 hs (Art. 16.5 EFD)
Nº 63	Nº 39	4/11/08	Aprobó el Reg. de Prov. de cargos y hs dtes ejercicios 2009-2010
Nº 83	Nº 48	23/12/08	Aprobó el llamado a asp. cargos y hs dotes. ejercicios 2009-2010
Nº 31	Nº 16	19/5/09	Autorizó provisión de docentes p/ Act. Vida Diaria (Discapacidad Visual)
Nº 40	Nº 5	23/6/09	Autorizó acumulaciones de funciones por indivisibilidad hasta 55 hs (Art.16.5 EFD)
Nº 16	Nº 27	25/3/10	Autorizó acumulaciones de funciones por indivisibilidad hasta 55 hs (Art.16.5 EFD)
Nº 86	Nº 66	8/12/10	Aprobó Reg. y Llamados a asp. docentes ejercicios 2011-2012
Nº 63	Nº 8	23/10/12	Aprobó Reg. y Llamados a asp. docentes ejercicios 2013-2014

2) Evacuando reclamos y elevando a consideración de la Superioridad informes preliminares sobre recursos administrativos interpuestos contra el orden de prelación en los listados de aspirantes bi-anales.

AÑOS	CANTIDAD	RECLAMO/RECURSO
2007-2008	126	Reclamos
2007-2008	2	Recursos Administrativos
2009-2010	78	Reclamos
2009-2010	3	Recursos Administrativos
2011-2012	78	Reclamos
2011-2012	7	Recursos Administrativos
2013-2014	82	Reclamos
2013-2014	1	Recurso Administrativo

A los llamados a aspirantes para desempeñar cargos u horas docentes dependientes de DSEA ejercicios 2013-2014 se presentaron en todo el país 1319 inscripciones, siendo ése el mayor número registrado desde el año 2005. Debe destacarse que de los 82 reclamos presentados ante el orden de prelación en los listados de aspirantes, sólo correspondió hacer lugar a 27.

Asimismo, del año 2007 a la fecha el Consejo Directivo Central no ha hecho lugar a ningún recurso administrativo interpuesto por esta temática, considerando los fundamentos al respecto elevados desde esta dependencia y los informes técnicos pertinentes.

3) Instrumentando mecanismos para proveer los cargos y horas docentes de manera eficaz y eficiente ante el agotamiento de las listas vigentes de aspirantes inscriptos en todo el país cuando subsisten vacantes. En tal sentido, se aplican por analogía criterios similares a los utilizados en el CEIP para la provisión de doble turno, a fin de asignar los docentes con celeridad, evitar los costos y demoras que demandaría hacer llamados complementarios (publicaciones, impresión de formularios, estudio de carpetas) y asimismo brindar las garantías del caso a los optantes.

4) Con modalidades y protocolos de opción en las elecciones de cargos, en lo atinente a la unidad básica docente, lo dispuesto normativamente en materia de acumulaciones de funciones y a las políticas y referencias empíricas de mejor servicio considerando la experiencia previa (antecedentes calificados y/o desempeño) de los aspirantes en el Área en las distintas propuestas educativas.

d) Suscripción de Convenios: se puso énfasis en la firma de Convenios y/o acuerdos entre ANEP y diversas Instituciones Públicas y Privadas para la adjudicación de servicios educativos en las siguientes condiciones :

I) Cuando no existe precepto legal ni vínculo interestatal que lo ampare o habilite de manera implícita o explícita (ej : en la atención a la discapacidad- aplicando la Ley 16095 y sus complementarias, concordantes, y modificativa Ley 18.651 art. 93)

II) Contemplando como requisito previo y excluyente la evaluación favorable de la Institución por parte de esta Dirección Sectorial (ex Dirección de Programa)

Tales condicionantes dieron lugar al dictado de las siguientes resoluciones:

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 88	Nº 46	5/12/06	Evaluación favorable de DSEA (ex Dir. De Programa) como requisito previo
Nº 29	Nº 11	24/5/07	Aprobó nómina de Instituciones con proyecto aprobado y opinión favorable p/ suscripción de Convenios con fines educativos

e) Proposición de un nuevo reglamento para rendición de Pruebas de Acreditación de Aprendizajes por Experiencia, ajustándolo a la realidad que motiva la demanda de dicha modalidad formal de culminar esa primera etapa de la instrucción pública, atendiendo a las posibilidades que brinda a los participantes, al habilitarlos – entre otras cosas - a continuar estudios de enseñanza media.

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 1 N	º 47	1/2/12	Aprobó Proy. De Reglamento de Prueba de Acreditación por Experiencia y Pautas generales para los espacios de Ed. de Adultos

f) Régimen de inasistencias específico para los docentes adscriptos a programas o experiencias educativas de escasa duración temporal, a fin de lograr su adecuado aprovechamiento, garantizando asimismo a los educadores los derechos inherentes a su condición de funcionarios interinos y/o suplentes de la ANEP (ej: Programa "En el País de Varela : Yo sí puedo").

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 83	Nº 38	23/12/08	Aprobó régimen de inasistencias p/docentes del Prog."En el país de Varela: Yo sí puedo"

g) Promovió la regularización de las calificaciones docentes que en la época de la GPE se realizaban en muchos de los casos de manera conceptual, lo que obstaculizaba su cuantificación y valoración objetiva.

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 52	Nº 7	25/7/06	Autorizó formulario para calificaciones numéricas

h) Abonos docentes. Propuesta de extensión del uso de abonos en locomoción para los docentes del interior del país (Acta 66 Res 13 del 20/11/2008)

ACTA	RES	FECHA	ASUNTO
Nº 66	Nº 13	20/11/08	Autorizó extensión de abonos para docentes del interior del país

Indudablemente los aspectos reseñados han tenido como objetivo optimizar el servicio a cargo considerando muy especialmente abordar una gestión con la debida transparencia, eficiencia y brindando garantías a todas las partes involucradas, contemplando de manera primordial el derecho a la educación de los usuarios así como también el derecho al trabajo de los docentes.

La conformación de espacios educativos en la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas

Mtro. Felipe Machín / Director Sectorial

Valoración estratégica

La incorporación de toda innovación organizacional y de gestión supone asumir un conjunto de procesos que buscan la transformación de esquemas conservadores como dependencia; convencionalismo y miradas cortoplacistas para promover los valores impulsores de cambio, iniciativa y una visión alternativa.

A partir del 2006 la línea estratégica de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA) se puede resumir en una palabra: **articulación**¹. Para que ésta se conforme como sólida política, debemos tomar en cuenta tres observaciones:

La primera consideración es que la educación de adultos organizada institucionalmente como la que ofrece la DSEA, es solo una parte de las propuestas educativas necesarias para el desarrollo pleno de los sujetos y que por lo tanto debemos asumir como **incompleta**.

Asumir su incompletud, supone que la DSEA requiere no solo de otros actores del sistema educativo, sino también del mundo de la

cultura y del trabajo para acercar a las personas oportunidades para ampliar sus itinerarios de inclusión. Este principio operativo nos lleva a la segunda observación: la DSEA **requiere alianzas**.

Aceptando las dos anteriores consideraciones, es preciso entonces, desde el punto de vista pedagógico, ir más allá del currículo prescripto dado por las "Pautas Curriculares" (02/2009) y explicitar la relación con lo social, promoviendo la adquisición de una diversidad de competencias sociales para el desempeño autónomo de las personas. Esta tercera observación impone que la DSEA **se posicione desde la integralidad**.

Teniendo en cuenta lo antedicho para el caso que nos ocupa la implementación de espacios educativos de personas jóvenes y adultas, la articulación no es la mera toma de decisión de constituir espacios ante la demanda de los actores institucionales u organizaciones.

Es preciso facilitar el facultar o empoderar a los actores que conformarán en forma directa o indirecta ese espacio educativo, el acceso claro de la información, la promoción a la participación, la corresponsabilidad en el sostenimiento de los sujetos y un desarrollo claro en la capacidad local de organización. Veamos cómo lo intentamos.

¹ La articulación sólo es "**un medio**". Un instrumento que, como toda herramienta, hay que utilizar correctamente y su utilidad para conseguir buenos resultados sociales variarán según las condiciones que existan en cada caso. Es un proceso complejo, mediante el cual se procura generar una sinergia positiva entre diferentes instituciones, que aún partiendo de objetivos generales distintos, logran a través de la búsqueda de intereses compartidos la cooperación entre sí, habilitando así la generación de objetivos comunes.

La demanda

Año a año y de diversos puntos del país, la DSEA recepciona diversas solicitudes de educadores y organizaciones con objetivos sociales, para la conformación de espacios educativos.

Como primer paso a considerar, es que la solicitud se compatibilice con alguno de los objetivos de la DSEA, que son:

1. Contribuir a completar el nivel de Educación primaria; la reinserción y la continuidad educativa de las personas mayores de 14 años.
2. Acreditación por medio de una prueba de "Acreditación del Aprendizaje por Experiencia".
3. Complementar la educación formal con talleres sin acreditación, potenciando el valor educativo de ambas modalidades.
4. Atención a la discapacidad.
5. Generar posibilidades de continuidad educativa en los participantes.

Para la designación de educadores se toman en cuenta ciertos aspectos.

La realidad de la demanda y la convocatoria; determinados aspectos logísticos; la organización local que sustenta la solicitud; las condiciones para sostener en el tiempo a los participantes. A partir de la designación del educador, se toman en cuenta los contenidos y competencias a trabajar a partir del contexto donde se genera el dispositivo.

La conformación de los espacios educativos

Los solicitantes

Recibida la solicitud y teniendo en cuenta la disponibilidad de horas y/o el periodo del año lectivo, se coordina un encuentro con representantes de la organización aspirante para despejar dudas, expectativas e incertidumbres.

Es preciso tener claro que la DSEA entiende lo que se le solicita en el mismo sentido en que lo plantea la organización demandante. Y a la recíproca, que la organización entiende y comparte la propuesta global de la Dirección Sectorial.

El acuerdo entre institución/grupo de aspirantes y la DSEA, no sólo es requisito básico para la implementación del espacio, sino para establecer una relación a madurar progresivamente durante el desarrollo y sostenimiento del curso.

La clave en esta etapa es el diálogo para lograr los acuerdos necesarios que provoquen compromisos sólidos entre las partes y la accesibilidad a futuras realizaciones en común.

Los espacios educativos

En ese primer acercamiento comienza también la coordinación de las posibilidades para la implementación del espacio físico donde se realizará la actividad educativa.

Es preciso contar con espacio, mobiliario y disponibilidad adecuada para que se desarrollen ajustadas estrategias de aprendizaje y adecuadas intervenciones educativas si poseen determinados aspectos externos.

Consideremos, a modo de ejemplo, que la solicitud provenga de un establecimiento penitenciario.

Es preciso condiciones mínimas de espacio para el desarrollo de las actividades; tiempo útil de clase; condiciones de accesibilidad de la población y disponibilidad de insumos para el desarrollo de las clases. El ejemplo puede extenderse y no es un detalle menor. No en pocos casos, las condiciones adversas son el argumento para que a la educación de personas jóvenes y adultas se la vea como de mala calidad y de segunda.

Estructuralmente, la configuración de un espacio educativo de personas jóvenes y adultas,

enfrenta sus propios desafíos. Algunos de éstos incluye la inscripción abierta de los estudiantes, lo que supone que pueden comenzar en cualquier momento del curso; los múltiples niveles de habilidad dentro de las clases individuales debido a la baja matrícula; los altos niveles de deserción que interfieren con los esfuerzos para registrar y analizar los niveles de los conocimientos o el progreso individual y grupal; los horarios de clase limitados disponibles para los estudiantes. Todo esto influye en la calidad de la experiencia educativa para el estudiante y en los aspectos prácticos para procurar una mejor intervención.

Suponiendo el acuerdo con la organización solicitante, en forma paralela también, debemos considerar en qué medida el curso responderá realmente a las necesidades e intereses de los destinatarios.

Pero, ¿cómo elaborar propuestas concretas sin conocer la perspectiva del sujeto de la educación que pensamos brindar? ¿Quiénes participarán? ¿Cuáles serán sus particularidades?

Los sujetos

Los solicitantes, sea ésta Asociación Civil; jefe de establecimiento carcelario; maestra de una escuela alejada de la capital; programa institucional o Ministerio, no necesariamente participarán de la actividad educativa por su propia demanda. Puede que, desde su punto de vista lo hagan para dar cumplimiento con determinados requisitos como el entender que los sujetos finalicen los ciclos de educación formal, para permanecer en los programas de la organización o porque lo marca la ley, como es el caso de las cárceles.

Si lo vemos desde la óptica de las personas que van a participar, la motivación para asistir puede variar notablemente.

El sujeto que se acerca al espacio puede que apunte a lo netamente instrumental, con énfasis en la solución de problemas relacionados con su cotidianeidad. Puede que quiera o nece-

site obtener una educación adicional para mejorar sus oportunidades de empleo, actuales o potenciales; o también por razones más personales, como el saldar una asignatura pendiente consigo mismo, finalizando el ciclo o bien para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares.

Las necesidades también difieren sustancialmente. Las personas con bajo nivel de alfabetización son más propensas a reportar problemas de aprendizaje que aquellas con niveles de alfabetización más altos. Los estudiantes además poseen una serie de experiencias educativas previas a entrar al curso y factores importantes, tales como naturaleza y calidad de la intervención educativa anterior, son generalmente desconocidos.

Igualmente las condiciones y eventos de la vida pueden limitar la capacidad para participar plenamente en las oportunidades que se brindan.

Complejizando aún más el panorama, a la hora de educar en especial a la población joven, la educación formal ha considerado que el distanciamiento entre los sujetos de la educación se podría contrarrestar con nuevos programas pedagógicos y núcleos temáticos más acordes o en sintonía con las demandas del mundo joven.

Sin entrar a discutir si esto es tan así, nos permitimos considerar que el mayor problema no son precisamente los contenidos pedagógicos, sino en la manera en que se estructura y procesan los aprendizajes en un contexto cada vez más cambiante, no sólo en lo tecnológico sino también en lo social y cultural. Nadie discute hoy que el mundo que vivimos se sintetiza en la dispersión y fragmentación de los mensajes.

Los educadores y sus propuestas

En educación de personas jóvenes y adultas los buenos resultados dependen básicamente de la calidad de interacción y comunicación entre educador y participante. Digámoslo de otra manera, si entre educador y estudiante no existe cooperación mutua para el entendimiento y la reciprocidad interpretativa, los espacios

están condenados al fracaso. Esto supone que las competencias comunicativas del educador y en menor medida el dominio de los contenidos académicos, se tornan definitivas en esa relación pedagógica, más aún considerando que tal relación no se da en un vacío social.

A esas competencias comunicativas se le agrega al educador de adultos, la facultad de comprender o "leer" la diversidad de contextos en que se desarrollan los espacios educativos (contextos de encierro, instituciones que atienden la discapacidad, en localidades grandes o pequeñas, etc.). Esa flexibilidad necesaria e intransferible, porque se da en espacios y tiempos determinados, es la que posibilita la selección de contenidos y metodologías de enseñanza que buscarán generar saberes significativos a partir del deseo de aprender y la restitución de la autoconfianza en el participante de que puede aprender, sabe y tiene cosas que decir.

Supone también que no existe un solo modelo de educador de adultos, sino muchas maneras de serlo, en función de la capacidad de adaptación a la diversidad de los contextos, de la población con la que trabaja, de lo que enseña, de lo que motiva, de lo que promueve y facilita.

Así pues, si bien el binomio educador-educando conforma el diálogo pedagógico, es en el educador donde radica en último término, el poder de afianzamiento de los espacios de enseñanza aprendizaje y en su capacidad para generar una relación pedagógica orientada a la construcción interactiva de saberes orientados hacia la acción.

Así como no es posible un diálogo si las partes no se escuchan, tampoco es posible la construcción de saberes sin el reconocimiento y valoración de la experiencia de los participantes y a cómo lo lograron (conocimientos, destrezas, actitudes, vínculos), a lo que falta, a cómo conseguirlo.

El papel de los educadores no debería ser entonces, el de la mera transferencia de determinados contenidos, sino el de orientar y facilitar pedagógicamente el proceso.

Esto no supone que los contenidos del aprendizaje sean considerados como algo secundario ni mucho menos. Tampoco se pone en duda las pautas establecidas por los programas pedagógicos, pero sí que el papel decisivo en los procesos de enseñar y aprender hoy, pasa por el contexto social y en cómo el mensaje se explica, en la manera que el mensaje llega a unos y a otros. El tema central hoy, es la interacción, en la medida que aparece como el vehículo de contenidos curriculares que se quieran ofrecer.

A partir de estas consideraciones, el desafío para el educador, será el superar sobre la marcha el diseño original de lo programado, poniendo en práctica alternativas con la capacidad de generar motivación y aprendizajes vivencialmente significativos.

Privilegiar el sentido de alternativa y evitar esquemas cerrados de intervención son las premisas de partida para el diseño de una actividad de educación de personas jóvenes y adultas. Sin embargo, no debemos malinterpretar la propuesta, la planificación posee una dimensión importante.

Como se ha visto en algunos espacios, cabe la posibilidad de caer en una "preparación estandarizada", que es la predeterminación de contenidos y actividades, sin atender a los sujetos y el contexto.

Así también, en el extremo opuesto, algunos entienden la educación de personas jóvenes y adultas como el ámbito para la pura contingencia e improvisación.

Los espacios deben ser planificados por el profesional de la educación, sugiriéndose la formulación de propuestas metodológicas en formatos de proyecto, desde el marco metodológico que le dan las Pautas Curriculares de la DSEA y en función de un análisis situacional.

De ese análisis, donde contexto y sujetos se entrelazan, las orientaciones de los contenidos a trabajar con el grupo, surge el tener en cuenta ciertas consideraciones:

1. Desde las "Pautas Curriculares de la DSEA" el plan es construido por **tres áreas integradas**: lectura y escritura, matemática y educación para la convivencia. En estas áreas se atenderá a las necesidades básicas del participante, en primer lugar su formación como ciudadano y en segundo lugar en la adquisición de competencias básicas que posibiliten seguir estudiando.

2. Sin descuidar la particularidad del sujeto, se sugiere que el currículo se desarrolle en **formatos colectivos** tales como los "círculos de estudio" o "talleres", aprendiendo de manera participativa, a partir de sus conocimientos previos, de sus necesidades y de los recursos que proporcione el entorno.

3. Trabajar a partir de **proyectos**, entendidos éstos como un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados beneficios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas. El propósito del proyecto es alcanzar un resultado que se plasme en un producto concreto. Esta característica es quizá la principal diferencia con la unidad didáctica.

4. El uso **variado de medios de enseñanza** (videos, computador, salidas planificadas), con el propósito de complementar los materiales comúnmente utilizados (textos, ejercicios), para que los sujetos cuenten con una serie de materiales didácticos que permita trabajar con mayor flexibilidad, organicidad y alcance.

5. La propuesta deberá **obviar los dos extremos**: la sobrevaloración del docente y la sobrevaloración de los medios, buscando el equilibrio entre los dos.

6. **Las actividades** debieran ser dinámicas y variadas. Esto requiere de tiempos de planificación, de un "pienso". Supone cuestionar contenidos y jerarquizarlos, desechando algunos y rescatando otros, con el fin de que los saberes a transmitir propicien aprendizajes significativos.

7. Considerar la evaluación como 'proceso', no tanto como 'producto' y en el seguimiento del trabajo del grupo. Supone redimensionar el concepto de la evaluación por el de acompañamiento. Esta consideración abre la necesidad de incorporar nuevos diseños con el objetivo de propiciar la reflexión de las prácticas.

Finalmente

No es posible continuar pensando en la práctica educativa sin tener en cuenta que ésta se dirige a sujetos concretos y heterogéneos, portadores de una diversidad de competencias culturales, además de gustos y criterios propios y diferenciados. Dirigirse hacia sujetos presumiblemente homogéneos a partir de programas y diseños pedagógicos limitados o únicos no hace más que generar mecanismos de exclusión, a pesar de creerse en el potencial integrador de los modelos educativos concretos.

De aquí que el gran desafío para los educadores sea el poder establecer criterios, contextos propicios y prácticas para los aprendizajes pensados a partir de la diversidad y la multiplicidad de significados que sobre el mundo poseen los sujetos.

Como dijimos al principio, la DSEA no puede actuar en solitario, supone asumir su incompletud y considerar como herramienta excluyente, la articulación intra e interinstitucional para el desarrollo de su estrategia educativa con las personas jóvenes y adultas.

Necesita de los demás actores del sistema educativo, del mundo de la cultura, de la producción y el trabajo para acercar a sus estudiantes oportunidades de mejores itinerarios de inclusión social.

En síntesis, debemos reconocer que la DSEA como las personas, no puede sola, requiere de la colaboración, el saber y el poder que generan los colectivos.

Continuidad Educativa

Tensiones y Desafíos

Ed. Soc. Fabiana Díaz / Coordinadora Nacional de Educadores Sociales

Mtra. Graciela Sosa Juri / Coordinadora de Centros

“La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente”

(...) Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos”

**CONFITEA VI
Marco de acción de Belém
UNESCO 2009**

La 'educación inclusiva' es mucho más que la equidad en el acceso a cierto nivel educativo de individuos en contextos de vulnerabilidad social. Desde esta perspectiva, la entendemos como la igualdad de oportunidades en un doble sentido, por un lado, el derecho de todos los estudiantes a ingresar en determinado nivel del sistema educativo y, por otro, los resultados del proceso educativo, es decir, al punto de llegada. La cobertura ligada a la calidad implica, "equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes"¹ (Vaillant; 2009).

¹ Vaillant, Denise (Junio de 2012) Seminario Internacional sobre Formación Inicial e Inclusión. La inclusión educativa; viejas deudas y nuevos desafíos. Universidad ORT del Uruguay. Montevideo.

La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos ante el imperativo de 'la inclusión como educación para todos' diseña acciones en términos de acceso a todos y de calidad educativa definiendo una línea de continuidad. Continuidad educativa como proceso que trasciende la permanencia de los sujetos en instituciones educativas. En su más amplio sentido, es una propuesta socioeducativa que necesariamente debe integrar la educación formal, la no formal, el mundo del trabajo y el acceso al patrimonio cultural, por lo cual, supone la ampliación de la educación básica.

Si reconocemos que todos aprendemos de forma diferente y respetamos esa diversidad, las respuestas deberían producirse en un plano horizontal, de negociación y de mediación con el otro. Frente a este desafío, una educación con

fuerte énfasis en lo social, debería generar mecanismos distintos en un intento de ruptura de los dispositivos ya establecidos, visualizados como obstáculos para la inclusión real. Consideremos que el reingreso de estudiantes a la educación formal en general, y en particular a los espacios de la DSEA, es compleja, aunque aumenta esa complejidad cuando se trata de la retención durante el proceso de aprendizajes.

La ampliación de los espacios de circulación social, educativa y cultural, en condiciones favorables, permitiría comprometer al estudiante en su propio aprendizaje facilitando el desarrollo de competencias ciudadanas y de vida, necesarias para la inclusión social.

“La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidad de los individuos para que cada uno llegue a manejarse con desenvoltura. Reconocer aquellos aprendizajes imprescindibles y conocimientos útiles orientados a la aplicación de los saberes adquiridos, ‘saber hacer’. Aplicación de saberes a diferentes situaciones y contextos.”²

**“En todos los casos el énfasis no se orienta al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento y a la comprensión y manejo de destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad”
Morán, Collazo, Suárez .**

Este marco conceptual ha implicado repensar los distintos dispositivos de intervención educativa para jóvenes y adultos, donde las particularidades de cada estudiante, sus intereses y motivaciones, son fundamentales como punto de partida. En esta línea, se generan experiencias de continuidad en términos de:

- * **Alfabetización básica**
- * **Educación media básica**
- * **Educación y trabajo**
- * **Educación y cultura**

La centralidad está puesta en el sujeto de la educación y su singularidad, lo cual supone la planificación de una educación integral, y un abordaje personalizado. Desde este planteo educativo social se apuesta a la conformación de un equipo pedagógico con perfiles docentes específicos (maestro-educador social, profesor-educador social), interlocutores que con los estudiantes buscan entenderse en una situación para poder así coordinar de común acuerdo sus ‘planes de acción y con ello sus acciones’. Al decir de Habermas, el concepto central es el plano dialógico refiriéndose principalmente a la negociación de definiciones de la situación.

¿Cómo se construye el vínculo educativo? El trabajo educativo se produce si, previamente, se crean unas condiciones que produzcan el consentimiento del sujeto a ser ‘educado’. Hablamos de generar la escucha de lo que expresa el sujeto como demanda diferenciada de aquella necesidad marcada desde lo social. Significa entonces que es el adolescente o joven quien va realizando ciertas modificaciones que le permiten encontrar valor a ese lugar que lo sostiene. Meirieu lo explica así: “Nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro”³, entonces, todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Por ello, se requiere de un proceso de adecuación para lograr ciertas condiciones previas, más tarde, los efectos de la educación se irían desarrollando en un tiempo donde deberían ser compatibles, el respeto a los tiempos propios del individuo y a su vez, el que posibilite que puedan ‘inscribirse en la cultura’.⁴ Sobre estas bases, “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y ac-

² Álvarez Morán, Pérez Collazo, Suárez Álvarez (2008) “Hacia un enfoque de educación en competencias” en “Educar por competencias en personas jóvenes y adultas” – Dirección Sectorial de Educación de Adultos- ANEP-CODICEN(2013)

³ Meirieu, Philippe- Frankenstein Educador-1998- Barcelona- Ed. Laertes.

⁴ Tizio, Hebe- 2001- “Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Ed. Gedisa.

cesible, disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para partir a un encuentro con los demás. Sin embargo, es necesario puntualizar; no debe confundirse el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión” (Meirieu; 1998:84-85).

En este sentido, las primeras experiencias de continuidad educativa instrumentadas en el año 2010, van demostrando que es posible avanzar en los aprendizajes de los estudiantes reconociendo las habilidades y competencias individuales, en la interacción con el otro y en un contexto que facilite el logro de los aprendizajes.

Para el cumplimiento de los objetivos previstos se seleccionan algunas propuestas desarrolladas en otros subsistemas de la ANEP (ver cuadro), en organizaciones de la sociedad civil y en ministerios, que se consideran apropiadas a los requerimientos de personas jóvenes y adultas que transitan los centros y espacios educativos de la DSEA.

Sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje – es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico”⁵. Por ello, paralelamente al trabajo con el estudiante, desde la gestión de la Dirección Sectorial se promueven la mediación y la negociación permanente, entendiendo que **es fundamental el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad del aprendizaje de los alumnos⁶. En definitiva, se trata de lo que Tedesco denomina “una política de subjetividad” que identifica **aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas, o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico**.⁷**

⁵ Tedesco, Juan Carlos, Igualdad de oportunidades y Política Educativa Reflexiones del Seminario Internacional- Santiago de Chile, Octubre de 2004-

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

La clave está dada en la identificación de los ámbitos de interés y en la adecuación de los mismos a los objetivos de esta Dirección: continuidad y calidad. Continuidad que se traduce en diversidad de oportunidades, en la pertinencia y relevancia de los aprendizajes y, en consecuencia, en la retención de los participantes en los proyectos.

La población participante y el territorio en las propuestas de continuidad educativa

Los distintos dispositivos seleccionados para la continuidad educativa permiten el acceso de participantes de centros y espacios de jóvenes y adultos a ofertas formales y no formales atendiendo a las necesidades de la demanda, teniendo en consideración, además, que la oferta que se realice puede convertirse indirectamente, en una demanda.

En la definición de mecanismos de accesibilidad de la población objetivo se establecen articulaciones intersectoriales que se traducen en acuerdos de trabajo. En el ámbito de la ANEP se concretan con CETP-UTU y con Programa Uruguay Estudia - CES (Programas Especiales). A nivel ministerial se implementan diversas propuestas educativas con el Ministerio de Educación y Cultura, de Desarrollo Social y con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

La particularidad del enfoque delimita de alguna manera el número de participantes, en tanto que el seguimiento y la diversidad de escenarios posibles se presentan como pilares fundamentales del proyecto.

Los dispositivos se ubican en el área metropolitana en el entendido de que es precisamente en la zona urbana donde se plantean los mayores desafíos de inclusión de los jóvenes a las distintas propuestas educativas.

Contextos educativos de la continuidad

Número de Participantes por Períodos						
Dispositivos	2011		2012		2013	
	Participantes	Egreso %	Participantes	Egreso %	Participantes	Egreso %
Ciclo Básico Por tutorías. PUE - CES	30	67	36	61	60	Meta 70
Formación Profesional Básica CETP - UTU			21	61	51	Meta 70
Capacitaciones. CETP - UTU			52	67	N/C	N/C
Acreditación de saberes. CETP - UTU			39	En Curso	59	En Curso
Capacitación Laboral. INEFOP	26	77	65	En Curso	Acuerdos en proceso con MEC - COCAP	
Fábrica de Cultura MEC			9	En Curso	9	
Campamentos Educativos. ANEP - CODICEN	80	N/C	115	N/C	180	N/C
Docentes en propuestas. DSEA	23	N/C	55	N/C	69	N/C
Docentes en cursos de capacitación. INEFOP			120	N/C	60	N/C

■	Educación media básica
□	Educación y trabajo
■	Educación y cultura
■	Capacitación docente

Educación y trabajo

Específicamente se trata de compatibilizar la continuidad educativa, en este caso, la culminación del ciclo de enseñanza primaria con diversas propuestas que vinculan a los estudiantes con el mundo del trabajo. Desde los cursos de capacitación laboral en el marco de la Educación de Adultos se articulan diferentes estrategias de complementariedad con organismos de Empleo - INEFOP y sus Programas (Proimujer, otros).

El proyecto promueve la adquisición de competencias transversales a partir de **capacitaciones preocupacionales y ocupacionales** con pasantías laborales en el sector privado. Durante el año 2011 (Centro de Adultos N°5) se cumplen las dos etapas de formación y en el 2012 se concreta la primera, en otros tres Centros (n° 1, n° 5 y n° 6). Paralelamente, se desa-

rollan cursos de formación para docentes:

“Se trata de aprender cómo trabajar la transversalidad de contenidos vinculados a la construcción de ciudadanía, género, competencias para la vida y para el trabajo, violencia doméstica y actitud de cambio frente a las oportunidades desde una perspectiva de derechos y responsabilidades.”⁸

Educación media básica

Formación Profesional Básica

La población objetivo proviene de centros y espacios de educación de adultos de la zona metropolitana. Se trata mayoritariamente de adolescentes y adultos jóvenes que se incorporan a la propuesta de **Formación Profesional**

8 Plemuu- Curso de capacitación docente en competencias transversales (2012)Montevideo

Básica con promoción directa de centros y espacios de educación de adultos o mediante la prueba de acreditación del ciclo de enseñanza primaria. De acuerdo a los intereses relevados por los educadores sociales y maestros, se ubican grupos de estudiantes en diferentes Escuelas Técnicas con formación en: **Hotelería, Gastronomía y Turismo** (2012-2013); **Deporte, Gastronomía y Mecánica Automotriz** (2013).

La propuesta educativa resulta innovadora en tanto responde a una situación que no estaba pudiendo abarcarse, el acceso y la continuidad educativa de los estudiantes en otros espacios educativos, externos a la DSEA. La incorporación de un Educador Social y un Maestro a los grupos de FPB promueven un abordaje diferente a la complejidad del recorrido entre ciclos educativos. La experiencia se visualiza como respuesta exitosa al desafío y las tensiones, producto de las particularidades institucionales y de la vinculación-desvinculación de los sujetos.

Ciclo Básico por tutorías

“Esta modalidad procura promover el aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de proyectos. Ello requiere de una actitud activa del estudiante y de un posicionamiento docente que lo interpele, cuestione y motive a aprender por sí mismo”⁹. El plan se desarrolla con base en el trabajo de equipo, generando además instancias de producción y defensa individual de los proyectos. La tutoría se definiría como una acción sistemática, en la que el estudiante recibe una especial atención, ya sea individual o grupal, es decir, una acción personalizada concretada en un tiempo y un espacio.

Las personas que se incorporan a los grupos, mayores de 21 años, no han transitado por la educación media básica. Esta iniciativa promueve la vinculación de estudiantes jóvenes y adultos que registran bajos niveles de continuidad educativa luego de finalizar el ciclo de primaria.

Educación y Cultura

En interacción con el Ministerio de Educación y Cultura se instala una Fábrica de Cultura en el Centro de jóvenes y adultos N° 4 al que asisten estudiantes hipoacúsicos. La tarea reúne a distintos actores educativos, diseñador industrial (MEC), profesor de taller de carpintería y educador social. Se lleva adelante un proceso de diseño, elección, y producción de un objeto a comercializar. Este proyecto se enmarca en el reconocimiento de saberes específicos adquiridos por los participantes en sus experiencias de vida y en el recorrido por la institución de referencia. Paralelamente, aquellos estudiantes que no han completado aún el ciclo de enseñanza primaria, desarrollan competencias básicas que permiten la acreditación del mismo.

Esta realidad permite generar en el mismo espacio y al mismo tiempo, la acreditación de saberes por competencias, en Carpintería y en Belleza. Es una propuesta que reconoce y valida los aprendizajes adquiridos por la persona en su trayecto de vida, en el trabajo y la convivencia social. Se potencian y se reconocen las habilidades que estos sujetos poseen y se los estimula a seguir aprendiendo.

A modo de cierre

La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos enfrenta el desafío de dar respuesta, por un lado a la ampliación de oportunidades de ingreso a diferentes recorridos educativos y, por otro lado, a mejorar la calidad de los aprendizajes. La generación de contextos educativos en favor de la continuidad, se enmarcan en un nuevo paradigma de inclusión, con la finalidad de responder a la diversidad de necesidades de aprendizajes. En esta línea se definen ciertas conceptualizaciones y estrategias:

⁹ Dirección Sectorial de Educación de Adultos (Marzo 2011)
-Ciclo Básico Libre Tutoriado – Plan 2009

- Se pone el centro en el proceso de construcción de un sujeto capaz de elaborar alternativas de vida y de educación, a través de medios específicos “de ayuda y guía”.
- Se incorpora una nueva concepción de educación de adultos a lo largo de toda la vida, que no se restringe a la educación básica.
- Se integran distintos actores educativos en los modelos de intervención.
- Se sistematiza el seguimiento y la evaluación en proceso de la oferta educativa.
- Se trabaja en procura de un formato organizacional diferente de la DSEA. En un sistema educativo caracterizado por la debilidad en la articulación, se promueven las negociaciones intersectoriales.
- Se construye la articulación interinstitucional para repensar con interlocutores válidos, la selección de propuestas y ámbitos educativos con base en el relevamiento de intereses y expectativas de los estudiantes.
- Se avanza en el cumplimiento de ciertos compromisos asumidos en el Marco de Acción de Belén: la educación permanente, la formación y la adquisición de competencias más allá de la alfabetización básica, apoyándose en un entorno alfabetizado enriquecido. Se promueve la cooperación intersectorial e interministerial en términos de participación, inclusión y equidad”. Se adopta un enfoque integral e integrado en la determinación de las partes interesadas y las responsabilidades asumidas por instituciones del estado, con las organizaciones de la sociedad civil, los educandos y los educadores” (UNESCO; 2009).

BIBLIOGRAFÍA

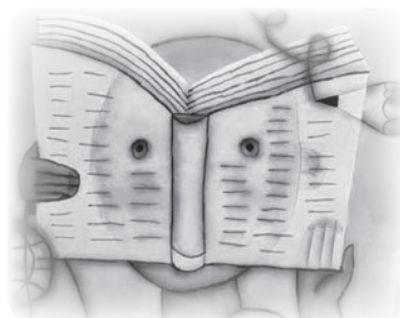
- Álvarez Morán, Pérez Collazo, Suárez Álvarez (2008) “Hacia un enfoque de educación en competencias” Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias en Educar por competencias en personas jóvenes y adultas. ANEP-CODICEN. Dirección Sectorial de Educación de Adultos.
- ANEP-CODICEN-Dirección Sectorial de Educación de Adultos (Marzo 2011) -Ciclo Básico Libre Tutoriado – Plan 2009.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona.
- Tedesco, J. C. (2004) Reflexiones del Seminario Internacional: Igualdad de oportunidades y Política Educativa. Santiago de Chile.
- Tizio, Hebe (2001) Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- UNESCO (2009) CONFITEA VI-Marco de Acción de Belém.
- Vaillant, D. (2012) Seminario Internacional sobre Formación Inicial e Inclusión. La inclusión educativa; viejas deudas y nuevos desafíos. Universidad ORT del Uruguay. Montevideo.

Actividades para fortalecer la lectura y la escritura: un gran desafío de la EPJA

Mtra. Julia Cerredelo/ Inspectora de la DSEA

Prof. Alma Domínguez /Coordinadora del Programa de Fortalecimiento

"Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje... el niño y el adolescente las encuentra por primera vez en la alfabetización, de manera que, esencialmente a través de ella, el sujeto desarrolla esas formas de pensamiento"



Cassany; Daniel "Construir la escritura"

Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras, sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje.

Para poder escribir un mensaje es necesario conocer el sistema de representaciones que organiza aquello que se quiere transmitir. Conquistar el aprendizaje de dicho sistema implica diferentes etapas, hasta llegar al conocimiento de la relación convencional entre las grafías y los fonemas. Al principio la codificación es lenta y se centra especialmente en las relaciones de correspondencia entre las unidades; inicialmente se escriben sólo los sonidos que se escuchan y no se aplican otros elementos convencionales. Posteriormente se llega a estructurar textos.

La escritura constituye un proceso cuyo dominio se traduce en un mejoramiento de todas las modalidades del lenguaje y en una real posibilidad de crecimiento personal. La escritura, representa siempre un aprendizaje activo en el que está comprometida toda la persona. De ahí nace la superioridad de los aprendizajes traducidos en escritura sobre lo que se aprende solamente leyendo u observando.

La escritura forma parte de una fuerte creación individual. Un texto no tiene existencia hasta que su escritor le aporte forma y significado. El hecho de crear la escritura hace que la relación "escritor texto" tenga bases más concretas, y por ende, que haya más compromiso afectivo en su elaboración.

“Escribir es quizás la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos... y dialogamos sobre el texto para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, organización y conservación que posea el autor.”

La comunicación escrita se caracteriza por ser mediada y planificada, es decir no nace en forma espontánea como la comunicación oral. Los principales procesos cognitivos implicados en la escritura son 4: planificación del mensaje, construcción de estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores.

La complejidad de estas operaciones reclama del docente una fuerte intervención, centrada tanto en la presentación de propuestas muy seleccionadas (en lo colectivo, en lo subgrupal y en lo individual), como en la aplicación de los tiempos asignados a desarrollar estas competencias de lectoescritura. Es importante faci-

litar la concientización del propio proceso de escritura ¿realicé ajustes durante el proceso? ¿He mejorado en mi escritura? ¿Qué me ayuda a mejorarla? Este camino es estratégico para la construcción de textos.

Por comprensión de la lectura se entiende normalmente la capacidad para extraer el sentido de un texto escrito. Depende de la habilidad general del lector para leer y el nivel de legibilidad que ofrezca el texto. Pero debemos destacar que: “La comprensión, en parte, va a depender de: los códigos que maneje el lector, de sus esquemas cognoscitivos, de su patrimonio cultural y de las circunstancias de la lectura”¹

A continuación se presentan algunas actividades que fomentan la adquisición de habilidades en estas áreas, consistiendo únicamente en modelos que creativamente pueden modificarse y reordenarse atendiendo a las realidades que cada grupo y cada participante presenta. Estas propuestas se orientan a incitar a la lectura y la escritura desde una órbita distendida, invitando a la actividad grupal y reforzando variadas destrezas que intervienen en el proceso de codificación y decodificación.

Presentación de algunas actividades

a) Apelando a comprender lo leído

① Responde las preguntas señalando la opción correcta después de leer las frases.

a) Mercedes, la hermana de José y tía de Inés, ha ganado el partido de tenis
¿Quién ha ganado el partido? a) Mercedes b) José c) Inés

b) En mi localidad viven montevideanos y canarios junto a una mayoría de porteños.
¿De qué lugar hay más habitantes en mi localidad? a) Montevideanos b) canarios c) porteños

c) El gato cazó en la calle al perro del panadero que tenía una pelota en la boca.
¿Quién fue cazado? a) el perro b) el gato c) el panadero

¹ Allende y Condemarin “La lectura: teoría, evaluación y desarrollo”

② Simple y complejo.

A) Completa las frases

B) Ordena las frases

.....estaban dando....	
las calles vacías de la aldea	
Eran de....	
solo se veían....	
Buscaban.... en la basura	
Tor persiguió....	
Vieron salir corriendo....	

③ Lee y responde.

El comercio de flores:

"Las flores, ahora pueden viajar grandes distancias gracias al transporte aéreo y a los sistemas de refrigeración de alta tecnología desarrollados en los años sesenta. Incluso la orquídea o la azucena, más delicada se puede embarcar y enviar para que llegue fresca a casi cualquier rincón de la tierra...."

Colección National Geographic.(año 2000 (Pág. 114, 115).

- ¿Cuál es el título del artículo?
- ¿De dónde es extraído?
- ¿De qué año?
- ¿Cuántos años hace?
- ¿Qué edad tenías en esa fecha?

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Qué flores se mencionan en el texto?
- ¿Para qué se trasladan las flores?
- ¿Por qué se trasladan las flores de un lugar a otro?
- ¿Cómo se llama esa actividad económica?
- ¿Por qué las flores son trasladadas de forma refrigerada?
- ¿Cuál es tu flor favorita?

④ Desafío.

AMOR RISA SOMA MERO ROMA TOSE PITO EROS SETA

Dos jugadores por turno van tachando una palabra (marcándola con sus iniciales).

Gana el juego el primero que consiga tachar 3 palabras que contengan la misma letra.

⑤ Presentar un texto en el que aparezca una oración fuera de contexto.

Los participantes deben ubicarla. Se puede plantear que a partir de esa frase intrusa, se escriba un breve relato, se haga una representación gráfica o corporal, se ubiquen sus palabras en otras partes del relato que lo permitan, etc

⑥ Señalar la palabra apropiada para seguir el texto.

- En las costas de ríos y lagos es más (fácil/difícil) obtener agua. Por este motivo suele haber (más/menos) habitantes en las zonas cercanas.

- El río provee el agua potable y los mares permiten instalar puertos (inútiles/útiles) para el comercio.

⑦ Señala con una X las oraciones que tienen el mismo significado.

(Es muy apropiado para trabajar las diversas formas en que se puede expresar un mensaje según el contexto o según las personas)

- 1) El Papa viaja por varios países.
- 2) Algunos gobernantes recibieron al Papa.
- 3) El Sumo Pontífice realizó viajes por varias naciones.

- 1) Las habitaciones estaban limpias y ordenadas.
- 2) Las habitaciones estaban vacías.
- 3) Los cuartos estaban prolijos y aseados.

- 1) Se atiende de 15 a 18 hs.
- 2) Se atiende por la tarde.
- 3) El horario de atención es de 3 a 6 de la tarde.

⑧ Descubrir errores.

Las frases que tenemos a continuación no son correctas, tienen errores. Localiza los errores y escríbelos correctamente.

- a) El superior del convento era una monja.
- b) El soldado usaba el fuerte para la escuela.
- c) La casa ha sido usada por la flor.

⑨ Identifica la frase que significa lo mismo que la dada.

Mañana todo nos parecerá distinto

- a) Mañana todo lo veremos de distinta manera.
- b) Mañana todo nos parecerá igual.
- c) Mañana todo lo veremos igual.

En cada casa hay algo que ocultar a los demás

- a) En cada casa no había nada que ocultar a los demás.
- b) En cada casa hay algo que enseñar a los demás.
- c) En cada casa hay algo que no se enseña a los demás.

Las cosas a veces no son como parecen

- a) Las cosas nunca son como parece.
- b) Las cosas a veces no son como nos parece.
- c) Las cosas a veces son como parecen.

⑩ ¿Para quién es el regalo?

Este regalo es para mi nieto no para mi nieta tampoco pienso dárselo a Renata mi mejor amiga no es para mi hijo jamás se lo daré a mi nuera Carla.

Sara

A esta tarjeta que escribió una abuela le faltan los signos ortográficos. En forma colectiva, de subgrupos o individual se trabajará su uso, pudiendo lograrse textos como los siguientes:

-¿Este regalo es para mi nieto? No! Para mi nieta tampoco. ¿Pienso dárselo a Renata, mi mejor amiga? ¡No! es para mi hijo. Jamás se lo daré a mi nuera Carla.

Sara

-Este regalo es para mi nieto, no para mi nieta. Tampoco pienso dárselo a Renata, mi mejor amiga. No es para mi hijo. Jamás se lo daré a mi nuera Carla.

Sara

-¿Este regalo es para mi nieto? No. ¿Para mi nieta?. Tampoco. Pienso dárselo a Renata, mi mejor amiga. No es para mi hijo. Jamás se lo daré a mi nuera Carla.

Sara

(Se puede llegar a trabajar cómo lo escribiría cada uno de los nombrados, para lograr el regalo)

⑪ Leer el texto y subrayar las partes que corresponden a beneficios de comer gelatina.

La gelatina es una aliada excelente para bajar de peso, endurecer las uñas, reducir la caída de cabello, mejorar el crecimiento de los huesos en los niños y fortalecer los de las mujeres. La gelatina que comemos proviene de los huesos y tejidos conjuntivos de algunos animales. Aportan proteínas de alto valor biológico y como absorben gran cantidad de agua, produce de inmediato sensación de saciedad.

(según las características del grupo, este tipo de ejercicio con textos seleccionados desde temáticas significativas, se puede trabajar sólo en modalidad colectiva o partir de una exploración individual y luego colectivizada)

⑫ Puzzle.

Un texto impreso se recorta en varios trozos, entregando a cada participante uno diferente. El objetivo es volver a organizarlo, para lo que se requiere la lectura individual comprensiva y el análisis colectivo de las secuencias escritas.

13 Palabra entrometida. Ubicar la palabra que no corresponde a cada grupo.

HERRERO	VIENTO
HERRERÍA	VENTARRÓN
HIERRO	ROMPEVIENTOS
HERRADURA	VIENTRE
ERROR	VENTOLERA
EMBARCAR	PESCADOR
BARCO	PESCADERÍA
EMBARCACIÓN	PESCADO
ABARCAR	PESQUERO
BARQUERO	PESADO

14 Ubicar datos.

La escalera

Ese día Diana tenía una reunión en el colegio y Elsa no podía venir a cuidar a Francisco como lo hace habitualmente cuando ella trabaja. Le pidió a su madre que lo cuidara por un rato y accedió con placer. La abuela pensó llevarlo a la plaza pero estaba lloviendo. Entonces extendió una colchoneta en el living y le acercó algunos juguetes, mientras ponía orden en el dormitorio del bebé, que en realidad estaba a punto de cumplir los dos años.

Por un momento lo dejó solo para ir al baño y al volver vio horrorizada la puerta abierta y Francisco ausente. Salió al corredor gritando desesperada y salieron de varios departamentos a ver qué sucedía. También el encargado, que estaba pasando la aspiradora en planta baja, subió presuroso los seis pisos a escuchar el relato de la abuela. Todos miraban para abajo, aterrados con la idea de que el niño se hubiera caído por la escalera; una caída de tantos pisos sería fatal. Pedro había dejado sus elementos de limpieza y corría escaleras abajo, gritando en cada piso ¡acá no está!

Cada vez salía más gente y se unía a la búsqueda, mientras algunas vecinas abrazaban a la abuela, que no tenía consuelo. En un momento salió Ana, la dueña del apartamento 3 del 7º piso, para saber el motivo de tanto ruido. Encontró a Francisco en el suelo, muy tranquilo e ignorante de lo que había ocasionado. Contra toda la lógica de los adultos, había subido la escalera.

Solicitar:

Subraya (o transcribe) la parte del texto que indica:

1. Clima del día.
2. Piso en que vive Francisco.
3. Nombre del encargado del edificio.
4. Sospecha de todos los vecinos.
5. Trabajo de Elsa.

Apelar a la imaginación y expresión escrita.

Responde:

1. Si no hubiera salido Anita, quién habría encontrado a Francisco?
2. ¿Cómo se pudo abrir la puerta por la que salió el niño?
3. ¿Por qué Diana tenía reunión en el colegio?

15 Noticia.

Presentar un artículo que contenga una noticia. Posteriormente ir tachando palabras de modo que se pueda crear una noticia diferente.

16 Permutas.

A un relato o noticia cambiar en toda su extensión el género del personaje o el tiempo verbal, o reemplazar los verbos por otros, o variar los adjetivos por su contrario.

17 Fotografías.

Presentar una fotografía (o dibujo) y 3 o 4 frases para que se identifique aquella que mejor describe la imagen. Fundamentar oralmente la elección.

b) Enriqueciendo el vocabulario**1 Desafíos.**

1. Escribe el nombre de 12 vegetales. Con ellos conforma 3 grupos según sus atributos.
2. Escribe 6 nombres de personas; deben iniciarse con la letra A. Agrega a cada uno una cualidad diferente.

2 Relacionar palabras, a través de su enlace con artículos, preposiciones, etc. Es importante realizar colectivamente el análisis posterior de cada resultado obtenido. Estimula la creatividad, la atención a la concordancia, facilita el análisis de contenido de las frases, etc

- Ejemplo

HOMBRE

- hombre con lentes
- lentes del hombre
- hombre sin lentes
- lentes para el hombre
- lentes de hombre

LENTES

- Desde cada construcción se puede "armar" un relato, oral o escrito.

"El hombre con lentes leía una revista. Lo sorprendió un dibujo que se parecía a él."

"Los lentes del hombre quedaron sobre la mesa. Todo el día lamentó su olvido."

"Todos lo llamaban El hombre sin lentes, porque era capaz de ver objetos pequeños desde grandes distancias."

"Rafael y su mujer caminaban por su barrio. El tropezó dos veces en la misma cuadra y con ironía ella comentó: !!!Lentes para el hombre!!!"

3 Clasificar.

En el siguiente cuadro hay un grupo de palabras. Debes colocar cada una en su columna correspondiente según sean del género masculino o femenino y del número singular o plural. Pueden estar en más de un grupo.

masculino	femenino	singular	plural
cantinerero	campanario	Caracoles	cantinas
canciones	Cráneo	Estrellitas	carteras
campos	caridad	Estela	cardo
Cultivo	Nuez	Carcajadas	estela

4 Seleccionar frases.

Se realiza una acción (mímica o representación breve) y luego se presentan 3 enunciados breves. De ellos debe seleccionarse el más adecuado a lo observado.

Variación. Solicitar a los participantes, que luego de observada la acción, registren la observación por escrito. Posteriormente colectivizar los enunciados y elegir el más acertado.

5 Señala las palabras que significan lo contrario (antónimo) de las escritas en el cuadro.

Ahuecado	abombado	soltado	abultado	curvado
aborrecer	admirar	detestar	odiar	condenar
dejadez	pasividad	desgana	indiferencia	interés
acariciar	tocar	sobar	besar	golpear
abuchear	silbar	elogiar	pitar	chillar

6 Aumenta el número de palabras de las siguientes frases manteniendo el significado original de cada una. Debes añadir varias palabras a cada frase.

Me falta mucho

- a)....
- b)....
- c)....

Seremos capaces

- a) ...
- b) ...
- c)

No es necesario

- a)
- b)
- c)

7 Rompecabezas de palabras.

Realizar un taller a partir del que se logre una gran cantidad de tarjetas con palabras, sonidos, sílabas. En instancias posteriores repartir a cada participante 5 o 6 tarjetas debiéndose formar palabras a partir de lo que ellas contienen. Ejemplo:

DISPAR

REAL

O

MENTE

ISMO

IDAD

I

DISPARIDAD
 REALMENTE
 IRREAL
 REALISMO
 DISPARO

c) Incentivando la creatividad

① **¿Qué ocurriría si....?** incluir un sujeto y un predicado que armen una hipótesis.

* no crecieran los árboles.....?

* desaparecieran los billetes...?

② **El prefijo DES. Significa algo similar a "Sin".**

TAPA DESTAPA

Invitemos a escribir palabras y precederlas de ese prefijo; posteriormente anotar qué significarían.

* navaja (objeto cotidiano y peligroso)

* desnavaja (objeto fantástico que sirve para acariciar)

Se pueden ir utilizando otros prefijos como "bis", "archi", "súper", "mini", "anti"

③ **Recortar figuras y fotografías.**

Pegar cada una sobre una cartulina formando un raro juego de naipes. Invitar a un participante a sacar una al azar y oralizar lo que ve o interpreta. Esto se escribe, constituyendo el inicio de un cuento. Otro participante elige otra carta debiendo así continuarse el relato escrito (es probable que no amerite repetir la secuencia de más de 4 o 5 cartas, ya que el objetivo prioritario de la actividad (además de apelar a la creatividad y oralización), es la reflexión y análisis de la escritura colectiva.

④ **Si un hombre fuera de..... ¿De qué debería cuidarse?**

(Apelar a visualizar la transparencia de órganos y pensamientos, poder colorearse, lavarse, etc.)

- de vidrio
- de madera
- de hielo
- de papel
- de chocolate
- de plástico

(Se puede proponer a cada participante un material diferente, o ser planteado en forma de sub-grupos)

⑤ **Seleccionar frases.**

Se realiza una acción (mímica o representación breve) y luego se presentan 3 enunciados breves. De ellos debe seleccionarse el más adecuado a lo observado.

Variación. Solicitar a los participantes, que luego de observada la acción, registren la observación por escrito. Posteriormente colectivizar los enunciados y elegir el más acertado.

⑥ **Preguntas absurdas.**

¿Para qué sirven los ómnibus transparentes?

¿Con qué se corta el silencio?

¿Dónde vive un átomo?

⑦ Recoger frases.

Solicitar que se recojan frases sueltas oídas en conversaciones del patio, o la calle. Con ellas conformar una historia, primero en forma oral y luego por escrito.

⑧ Combinación de palabras.

Ante un grupo de palabras compuestas, recombinarlas para crear otras. Ejemplo:

Desde: LIMPIABOTAS - RASCACIELOS - SACACORCHOS - MATARRATAS
PARACHOQUES

Se pueden obtener: SACABOTAS - PARARRATAS - RASCACOCHEs - MATAcIELOS
LIMPIACORCHOS

⑨ Escribir instrucciones.

"instrucciones para subir una escalera"

"instrucciones para reír"

⑩ Completar:

Se necesita abuela. Requisitos:

⑪ Frases y palabras.

Completar: - En la bolsa de la maestra hay.....
- Los pasajeros del ómnibus quieren.....
- Dentro de 50 años comeremos.....

⑫ Lluvia de ideas en torno a una gran idea.**⑬ Oficios.**

Nombre cinco oficios. Piensa y escribe ¿cuál te gustaría aprender? ¿Por qué?

⑭ Estrategias de redacción.

a) completa

Santi es-----
Le gusta-----
No tiene miedo a.....
Se ha dado muchos.....
Esta vez.....

c) Resume la idea principal del texto

d) Qué se cuenta o narra en el texto?

e) Utiliza las frases que tienes a continuación. Primero tienes que completar, después debes ordenarlas y, por último, las escribes, enlazando unas con otras por medio de los signos o palabras siguientes:

.	,	con	que	por	y	al rato
(punto)	(coma)					

d) Habilitando la autovaloración:

-Piensa un poco en tu escritura

Durante este periodo he mejorado mucho en.....
Necesito mejorar.....
Mejoraré si...

-Leo y señalo lo que corresponde a mi proceso.

a) Cuando tengo que trabajar con un texto lo primero que hago es:

Leerlo todo	
Mirar el título y adivinar de qué se trata	
Leerlo por párrafos	

b) Para comprender de qué se trata:

Pido ayuda a alguien	
Lo leo hasta memorizarlo	
Lo leo y subrayo las ideas más importantes	
Trato de hacer un resumen	

BIBLIOGRAFÍA

- "La lengua escrita en la Escuela". Berta Rotstein . Fundación EPPEC
- "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo" Alleinde y Condemarin
- "Construir la escritura". Daniel Cassany

www.surcultural.info

www.eliceo.com/stog/dinamicasenelsalondeclase.html

Experiencia Símil Puente: Intentando Nuevas Estrategias

Dirección Sectorial de Educación de Adultos

Problemática antecedente

Uruguay se ve enfrentado a serias dificultades para sostener a la población adolescente dentro del sistema educativo formal. La búsqueda de soluciones a esta problemática interpela al sistema educativo y político en su conjunto, habida cuenta de las múltiples causas que lo determinan.

La deserción temprana de estudiantes, se traduce en déficit de los índices educativos a nivel nacional.

La deserción se define como el número de alumnos matriculados que se estima abandonan la escuela antes de concluir el ciclo, quedando fuera del sistema educativo.

Entre las principales causas de deserción se encuentran factores económicos, socioculturales y problemas a la interna del sistema educativo.

Algunas cifras significativas recogidas durante 2012 (Fuente ECH)

- Analfabetismo total: 1.6 %

- Analfabetismo entre personas de 15 a 24 años: 1.1%

- Adolescentes que no asisten a establecimientos educativos

14 años - 7.4%

15 años - 13%

16 años - 19.9%

17 años - 31.2%

- Adolescentes entre 14 y 18 años con primaria Incompleta - 3.3%

La deserción en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas- EPJA

Desde hace varios años se ha constatado una serie de dificultades relacionadas con la desvinculación- vinculación de los adolescentes, tanto en los Centros de Jóvenes y Adultos, como en otros niveles del sistema educativo. Entre ellas citamos:

- Dificultad de la educación básica para sostener a escolares próximos a la pubertad.
- Desplazamiento de la población adolescente hacia espacios educativos de EPJA.
- Falta de preparación de las instituciones formales de EPJA para incluir a esta franja etárea (falta de formación específica del colectivo docente, infraestructura inadecuada a las necesidades de esta población, modalidades o dispositivos educativos de intervención).

La deserción implica un fracaso en la proyección personal; permite inferir una respuesta institucional inadecuada a las particularidades de los estudiantes y debilidad de las políticas socio educativas implementadas por el Estado.

La intervención estatal

La preocupación estatal acerca del fenómeno de abandono escolar dio lugar a la instrumentación de varios Programas, generalmente de carácter interinstitucional, asociando a diferentes organismos estatales y de la Sociedad Civil.

La problemática de adolescentes desvinculados del ciclo primario, promovió el surgimiento de un Programa articulado entre el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (CODICEN) que se implementó en instituciones de la Sociedad Civil a partir de 2009 y fue denominado "Programa Puente de Acreditación Escolar". Se trata de un dispositivo que convoca población adolescente entre 13 y 17 años, con primaria incompleta y competencias próximas a lograr la acreditación de ese ciclo. Como elemento innovador, subyace la conformación permanente de un equipo docente integrado por tres educadores: maestro, tallerista y coordinador socio educativo.

Los exitosos resultados obtenidos tanto a nivel de permanencia como de acreditación, motivaron la posibilidad de trasladar lo nuclear de este Programa a instituciones estatales gestionadas por DSEA: Centros de Educación de Jóvenes y Adultos.

Experiencia Símil Puente

La inquietud por promover la revinculación de adolescentes a la educación formal, en base a la instrumentación de estrategias que les faciliten la culminación del ciclo primario con proyección a la continuidad educativa, determinó la constitución de esta experiencia, "Símil Puente", en un Centro dependiente de DSEA.

Durante 2012 se instrumentó en el Centro de Jóvenes y Adultos N° 2 el nuevo dispositivo. Los indicadores observados, permitieron valorar la experiencia como muy positiva y proclive a ser generalizada a otros Centros.

Destacamos:

- Inscripción: 35 adolescentes entre 13 y 23 años (18 mujeres y 17 varones).

- Aprobación: 71 %.

- Desvinculación de la propuesta: 28% (cambios de domicilio, embarazo de riesgo, fuga de INAU, organización familiar compleja, trabajo).

Entre las **fortalezas** registradas en esta experiencia se cita:

- ubicación de la institución.
- variedad de redes de apoyo local.
- inclusión de modalidades educativas de índole formal y no formal.
- integración a los campamentos educativos.
- cercanía a centros habilitantes para la continuidad educativa.

Durante el proceso, la propuesta se potenció con la circulación cultural y social de amplios circuitos. Se desarrollaron además, instancias de trabajo en los talleres del Centro, sobre temáticas significativas.

Los indicadores de éxito permitieron validar la extensión de la experiencia a otros tres (3) Centros de Jóvenes y Adultos, seleccionados en razón de una creciente inscripción de adolescentes durante el último quinquenio y con dificultades para sostener la vinculación de los mismos en la institución. Durante 2013 se transita este nuevo dispositivo en los Centros N° 2, 3, 6 y 8.

Objetivos

- Crear un dispositivo educativo caracterizado por una fuerte contención docente, con vistas a atenuar la deserción adolescente.
- Propender a un aumento de la acreditación escolar en los adolescentes con antecedentes de deserción.
- Apelar a que este nuevo dispositivo mantenga coherencia con la concepción institucional de los Centros de DSEA de promover la vinculación intergeneracional.
- Desarrollar estrategias dirigidas a sensibilizar y concretar trayectos de continuidad educativa

Propuesta

- Conformación de un grupo integrado exclusivamente por adolescentes entre 14 y 20 años, con competencias que los ubiquen en el Tramo 2.¹
- Coordinación de la tarea pedagógica a nivel de un equipo docente referente (maestro, tallerista y fuerte acompañamiento del Educador Social del Centro).
- Coordinación docente semanal con objetivos de planificación y reflexión.

El equipo educativo

La inclusión de tres figuras adultas “referentes” para este dispositivo tiene, como fundamento, los siguientes aspectos:

¹ - Tramo 2 – En este nivel los estudiantes ingresan con ciertas competencias comunicativas y lógico-matemáticas que los posicionan en un trayecto que permitiría la culminación del ciclo de enseñanza primaria.

- Práctica dialógica de formatos educativos formales y no formales, promoviendo el interés y la diversificación de actividades.

- Mejora de la calidad de atención grupal e individual a través de la conformación de un equipo docente de presencia simultánea, que potencie la promoción de competencias interpersonales y transversales (fomento de procesos de empatía para todos los integrantes del grupo al incluirse varios adultos con formación y características personales diferentes).

- Reflexión crítica e integral respecto a la observación e interpretación de emergentes, intereses y expectativas grupales (logro de la interdisciplinariedad).

Roles de los integrantes del equipo docente.

Maestro

- Potenciar competencias, entendiendo éstas más allá de los simples contenidos cognoscitivos.
- Constituirse como mediador – tutor de los aprendizajes.
- Instituirse como el referente diario del grupo.

Profesor tallerista

En las propuestas de símil puente se seleccionan talleres que puedan potenciar competencias comunicativas, taller del área expresiva y, competencias específicas en taller del área tecnológica (en 3 de los dispositivos gestionados se seleccionó taller del área expresiva y en el 4º, un taller del área tecnológica).

Implica:

- Promover el desarrollo de competencias, descubrimiento de habilidades y fomento de la creatividad.
- Desarrollar dos jornadas de trabajo semanal con el grupo en bina con el maestro.

Educador Social

- Seguimiento educativo individual y grupal (intervención presencial que lo habilite como referente del grupo).
- Coordinación y articulación en ámbitos inter e intra institucionales.
- Participación en redes comunitarias y nodos educativos (difundir el dispositivo en la comunidad).

Líneas clave para la intervención del equipo

① Proceso inicial. Construcción de un sentido de pertenencia al grupo y a la institución como objetivo prioritario.

② Desarrollo:

- Fomento de la participación adolescente en los procesos de aprendizaje.
- Planificación de actividades con los participantes.
- Habilitación de frecuentes instancias de observación y análisis de realidades.
- Promoción de búsqueda individual de soluciones.
- Ampliación de los espacios educativos.
- Integración de la autoevaluación como parte del proceso.

Pautas para la evaluación

1. Grupal. Asistencia, aprobación y continuidad educativa.

Indicadores:

- 60% de los inscriptos asisten regularmente.
- 50% de los inscriptos logran la acreditación escolar.
- 60% de los egresados se inscriben para continuar estudios formales o no formales.

2. Individual. Niveles de adquisición de competencias cognoscitivas básicas y transversales.

Debilidades de la experiencia

- Equipo limitado a profesionales de la educación.
- En 2 de los Centros, horario semi nocturno.
- Escasa infraestructura.

Tensiones

*Requerimiento de acompañamiento y estimulación del equipo docente, generalmente sin formación o sin antecedentes para el trabajo exclusivo con adolescentes.

*Poca experiencia en el trabajo de bina docente, desarrollada en un sustrato de horizontalidad.

*Escaso tiempo para la coordinación y reflexión semanal.

La experiencia en génesis

Los 4 dispositivos que iniciaron la experiencia en marzo de 2013, han encontrado diferentes dificultades, apreciándose la especificidad de cada uno más allá de variables comunes.

Promedialmente los grupos se constituyen por 20 adolescentes con diversidad de problemáticas sociales, familiares y cognitivas; algunos de ellos atraviesan procesos judiciales, otros están vinculados a instituciones de amparo y/o de salud, y la gran mayoría se ubica en estratos socio económicos deprivados.

Sistematización de resultados

Símil Puente – Julio, 2013

	Marzo	Julio - Inscriptos - Asist. media	Porcentaje de retención
Centro N° 2	24	20 - 16	66,6 %
Centro N° 3	12	12 - 8	66,6 %
Centro N° 6	16	30 - 16	53,3 %
Centro N° 8	26	25 - 18	69,2 %
Totales	78	87- 58	66,6 %

Datos de la evaluación de los docentes referentes de los grupos

Participantes que alcanzan o superan el nivel 3 (bueno) en competencias académicas (VII/2013)

	Lectura N° - %	Redacción N° - %	Matemática N° - %	Competencias descendidas en
Centro N° 2	8 - 40	9 - 45	8 - 40	Lectura, matemática
Centro N° 3	4 - 33	3 - 25	4 - 33	Redacción
Centro N° 6	5 - 28	6 - 33	12 - 67	Lectura
Centro N° 8	16 - 64	15 - 60	15 - 60	Redacción, matemática
Promedio porcentual	43, 75%	40, 75%	50%	

Competencias interpersonales

	Centro 2 N° - %	Centro 3 N° - %	Centro 6 N° - %	Centro 8 N° - %	Promedio porcentual
Toma iniciativas en las decisiones grupales	5 - 25	3 - 25	4 - 22	9 - 36	27 %
Coopera en las tareas de grupo	8 - 40	12 - 100	6 - 33	7 - 28	50, 25 %
Muestra seguridad cuando expone	4 - 20	3 - 25	5 - 28	5 - 20	23, 25 %
Mantiene entusiasmo en su trabajo	14 - 70	5 - 42	10 - 56	10 - 40	52 %
Analiza situaciones antes de actuar	7 - 35	7 - 58	8 - 44	9 - 36	43, 25 %

Las apreciaciones comunes que emergen de los equipos docentes en estos primeros meses de trabajo podrían describirse como:

- Dificultades para lograr regularidad en la asistencia.
- Dificultades al inicio del proceso para convocar a actividades fuera del Centro, las que paulatinamente se atenúan. Se ha comprobado que las competencias vinculadas a la inserción en el medio social, se enriquecen sustancialmente al vencer estas resistencias iniciales, así como el gusto por la participación en actividades desconocidas previamente y el acrecentamiento de la comunicación en grupo.
- Escaso apoyo familiar para valorizar los procesos educativos.
- Requerimiento de tiempos personales para acceder a la acreditación (pensada como el desarrollo de competencias dirigidas a construir proyectos de vida personal). La clásica anticipación de logros en "años lectivos" requiere ser revista, para pasar a valorarse como un proceso individual cuyo tiempo lo establece cada adolescente, acompañado de una fuerte observación y reflexión del equipo docente.
- Dificultad para el diagnóstico inicial del que surge la conformación del grupo. Las dos variables que determinan la inscripción en

Símil Puente son la edad y la presencia de competencias que habiliten una factible acreditación (facilitando de esta manera disminuir la heterogeneidad que presentan los habituales grupos de EPJA).

- Vencidas muchas resistencias iniciales, los adolescentes adquieren mejores herramientas para participar dentro del grupo, para la interacción con otros espacios del Centro y especialmente para abrirse a un mejor tránsito en lo social.
- La inclusión de talleres de orden expresivo fortalece las competencias lingüísticas y facilita espacios de comunicación- reflexión, más creativos y variados. Los talleres del área tecnológica cuentan con la posibilidad de logros materiales rápidos y apreciados, lo que beneficia el campo motivacional y sensibiliza respecto a competencias del mundo laboral.

Esta experiencia constituye un gran desafío para la DSEA y especialmente para los equipos docentes que la transitan. Se originó en la necesidad de atender con mayor respeto las características de aquellos adolescentes a quienes, por desertores, no se les permitió ejercer temporalmente el derecho a la educación. Son ellos quienes develarán si puede validarse como exitosa.

Experiencia educativa en curso volante

Las Piedras, Canelones

Mtra. Lilián Calero
Prof. Mabel Calandria
Mtra. Coord. Rina Rebellato

La experiencia educativa se desarrolló en un "curso volante" instalado en la ciudad de Las Piedras, Canelones, que funciona en el local de la Escuela N° 157 ubicada en el Barrio "Pueblo Nuevo".

Los participantes, todos del barrio y en la casi totalidad desertores o alumnos del centro en el que funciona el espacio, provienen de un medio sociocultural muy desfavorable e integran familias en las que más del 50% de las madres, en su mayoría jefas de hogar, alcanzaron la primaria o menos, donde casi la totalidad de los asistentes tiene al menos una necesidad básica insatisfecha, siendo además la desintegración educativa y territorial otros de los rasgos característicos.

Realizado en el mes de marzo, el diagnóstico inicial, en la institución sede, se observó que debido a factores tales como: desintegración familiar, cambio de domicilio por problemas de vivienda, asistencia insuficiente, abandono intermitente, falta de un adulto referente que considerara la educación como factor de progreso, más de veinte personas entrevistadas o visitadas en su domicilio expresaron interés por terminar el ciclo primario y continuar estudios si dicha actividad se realizaba en el barrio.

Se plantea así el sentir de estas personas a la maestra coordinadora que gestiona el espacio ante las autoridades.

Si bien el mismo comienza a funcionar en mayo, es importante resaltar que desde marzo se realizaron entrevistas a todos y cada uno de los que hoy participan y se involucró a las familias y/o referentes, observando fortalezas, intereses y motivaciones.

Inicialmente fueron matriculados más de veinte participantes, a la fecha concurren diecinueve y la propuesta de trabajo se ha visto fortalecida con la instalación de un taller de gastronomía en el mes de agosto.

Conocidas las características de la población que conforma el grupo, jóvenes madres, padres y adolescentes con escasos recursos económicos y un repertorio pobre de estrategias para un adecuado manejo y aprovechamiento de las ayudas que perciben, se consideró que el taller aportaría una oportunidad para desarrollar habilidades que inciden en la mejora de su calidad de vida a partir de una fuerte formación ciudadana, donde cultura y conocimiento apuntalarán el aprendizaje de cada uno y todos los que estamos involucrados.

La propuesta

Crear un espacio educativo cuyos integrantes: alumnos, docente, agentes comunitarios y tallerista, se reconocen como parte de una comunidad de aprendizaje.

Objetivo general

Brindar una educación vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en las necesidades e intereses de los participantes a fin de desarrollar conocimientos y competencias que les permitan desenvolverse en forma adecuada en los ámbitos personal, familiar, laboral y social elevando su calidad de vida.

Objetivos específicos

- Integrar experiencias y conocimientos adquiridos en los trayectos recorridos por cada uno de los participantes en su educación.
- Fortalecer habilidades básicas en el Área de Lengua y Matemática.
- Promover la formación ciudadana a fin de fortalecer la participación responsable y comprometida.

Temas abordados

- ¿Qué hay que saber para cuidar nuestra salud?
- Trabajo, educación y empleo. Pequeños emprendimientos.
- Quién cocina en casa? Género y vida cotidiana.
- Cultura, identidad, participación.
- Derechos y responsabilidades ciudadanas, medio ambiente saludable.

- Cómo identificar riesgos de accidentes y cómo prevenirlos.

Una actividad – Taller de gastronomía

De las actividades desarrolladas creemos que se debe destacar el plan de trabajo que se lleva a cabo a partir de la instalación del taller de gastronomía, en el mes de agosto, lo que significó que el espacio contara con un docente con preparación en el área.

Cuando se nos informó de la instalación del taller se detectaron varias fortalezas:

- Excelente disposición de la docente que asume la conducción del taller.
- Interés y curiosidad de los participantes.
- Espacio adecuado para las actividades.

Y necesidades...

Acondicionar cocinas, adquirir, conseguir... y los ingredientes para la elaboración?

Desde el comienzo tuvimos presente que las recetas tenían que promover una alimentación sana y nutritiva, aprovechar los alimentos que reciben en la "canasta" u orientar la compra de los mismos, dar a conocer reglas básicas de higiene personal, de las instalaciones, utensilios y de manipulación de alimentos.

Es así que surge la idea que el taller se puede autoabastecer mediante la venta de lo elaborado. Llegamos entonces a un acuerdo, duplicar o triplicar la recetas con el objetivo de compartir la elaboración y además obtener recursos

económicos. Iniciamos nuestro mini-emprendimiento, se hizo necesario calcular costos, establecer responsabilidades, llevar registro de ventas, etc.

A la fecha podemos decir que el taller se autoabastece y dicha actividad permite que los participantes se apropien de los contenidos curriculares a partir del estrecho vínculo que se establece con lo real; van de la mano aprendizaje y mejor calidad de vida, aprendizaje y cultura como conceptos “amigos”, aprendizaje y vínculos, aprendizaje y fortalecimiento de la autoestima.

A través del sentimiento de pertenencia a este espacio educativo y frente a la posibilidad de vivir el éxito se va recomponiendo el fino hilo que alguna vez unió a las familias de estas personas y a los que hoy conforman el grupo a la institución escuela.

Avanzamos y surge el deseo de marcar presencia como grupo, decir, aquí estamos, fue así que diseñamos y creamos la indumentaria a usar en la actividad de taller.

Durante el proceso fue necesario realizar consensos que nos permitieron valorar y apuntar a la mejora del mismo.

Evaluar la tarea mediante la observación de nuestras prácticas, registros, crítica y reflexión permanente, generando información útil. Valoramos los logros, los deseados y lo no deseados, los previstos y aquellos que fueron surgiendo.

Hoy nos cuestionamos acerca de los mecanismos de soporte y sostén para darle continuidad en el tiempo a una actividad que nos permite a todos “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.

A modo de reflexión final

El cambio educativo no escapa a la seducción de lo superficial, de la mera novedad. Transformar los rígidos formatos escolares es apostar por la disidencia. “La disidencia se plantea como una opción contra la indiferencia, contra el destino de millones de sujetos que sin recursos individuales, sin capital cultural ni social ni económico, dejarían de ser tratados como seres humanos y de recibir lo que con todos los derechos se merecen... Es también una apuesta por el mantenimiento de nuestra propia dignidad, la de las mujeres y los hombres que hemos tenido el privilegio de acceder a todos los bienes que la educación otorga, porque sólo el simulacro de dignidad puede asociarse al disfrute restringido de un derecho colectivo” (Rodríguez Romero, 2003, pág. 303)

La naturaleza enseña el poder de la sutil gota de agua que horada la roca, más por su persistencia que por su fuerza.

Invitamos a persistir en la sutileza del movimiento disidente y en la inquietud de la esperanza.

El reto de la inter- institucionalidad

Fábricas de Cultura en el Curso de Adultos Sordos

Una experiencia nueva con más desafíos que certidumbres

Ed. Soc. Sergio Vulcano

Lic. Guillermo Aemilius

Mtra. Mariela González

Prof. Sergio Pinazo

Setiembre 2012

Génesis

A mediados de 2011 desde el Área de Promoción Cultural del DSEA (Dirección Sectorial de Educación de Adultos) se propone a los distintos Cursos de Adultos la presentación de proyectos, para postularse a Fábricas de Cultura, un Proyecto de la Dirección Nacional de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura. Es así que desde el Curso 4 se plantea una iniciativa de trabajo en una línea artística, centrándose en la fotografía, donde se advertía una potencialidad en relación a la discapacidad auditiva con la mirada, aprovechando el taller de carpintería para fabricar los marcos que inscribían las fotos. Es así que finalizando el año 2011 recibimos la visita de Julia Silva, directora del Proyecto Fábricas de Cultura, quien recorre los talleres de nuestra institución. En su recorrida ve en el taller de carpintería un lugar de grandes posibilidades. Es justamente en ese momento donde se origina una nueva forma de interacción: dos instituciones con lógicas y prácticas diferentes que empiezan a transitar juntas.

Fábricas de Cultura

Proyecto de la Dirección Nacional de Cultura que busca fortalecer el capital humano y productivo de nuestro país mediante la creación de espacios de formación y desarrollo de emprendimientos culturales. Se espera que los participantes tengan capacidad de formular/ fortalecer una iniciativa para la generación o fortalecimiento de pequeñas empresas económicamente sustentables (Industrias Culturales). Son grupos sociales de la más variada índole, verdaderos grupos heterogéneos tanto a la interna de los mismos como entre estos, basados en valores y en las identidades locales. Se busca generar en el mismo seno de lo social individuos que puedan formarse a nivel intelectual generando un cambio en el modo de actuar. La enseñanza tiene a su vez un "plus" que consiste en la adquisición de un conocimiento de la producción y difusión de determinado bien. Esto se logra con la incorporación de un Diseñador (de la Carrera de Diseño Industrial de la Universidad de la República) que aporta conocimientos, técnicas y estrategias para mejorar las habilidades de las personas y traducirlo al producto final.

DSEA – Curso de Adultos

La lógica imperante de los cursos de adultos es la educación formal, donde se replica la lógica docente/profesor-aula, donde hay una lista, con alumnos/participantes donde la estructura esta centrada en el rol docente, los materiales están signados por la clase/taller (pizarrón - herramientas), donde se enseñan los contenidos de determinadas formas. Se incentiva la búsqueda permanente de los docentes/profesores para que reconstruyan y actualicen sus contenidos, sus metodología y sus objetivos. La población sorda tiene una particularidad que es la de permanencia en este centro, por ser esta la única Institución que recibe a sordos e hipoacúsicos.

El reto

La convivencia institucional genera aprendizajes ya que implica un tránsito juntos, compartir el espacio común y pensar las estrategias educativas a poner en juego. Pero también genera tensiones que podrán ser utilizadas como potencialidades, ya que lo que nos desafía e interpela, podrá enriquecer nuestra tarea, si logramos aprovecharlo.

Durante este año, surgieron tensiones interesantes de considerar y problematizar a fin de destrabrarlas y seguir construyendo.

■ Frente a lo nuevo:

Todo lo nuevo implica tensiones, resistencias y dificultades ante lo instituido. Lo nuevo en cualquier ámbito representa lo interpelante, aquello que cuestiona las prácticas, que viene a modificar lo sabido y lo que siempre funcionó. Tal es la situación de resistencia en el taller. Los que trabajamos en el campo educativo sabemos muy bien de la existencia de nudos-problemas ante los cuales no siempre hay un camino o una estrategia "segura" para transitar con éxito. Esto, si bien puede ser comprendido como cier-

ta debilidad, también puede ser interpretado a la inversa, ya que nos retroalimenta en nuestra tarea profesional. Permite enfrentarnos a situaciones que habilitan una reflexión, un pensamiento, que promueva trazar posibles estrategias a seguir. Por suerte lo inesperado de lo humano ocurre cotidianamente. Las tensiones son una excusa perfecta para que los responsables de las instituciones (docentes-profesores-directores-educadores-participantes) puedan discutir acerca de por qué se generan esas tensiones, qué hacer para superarlas y resolver, en definitiva el cómo seguir.

■ De lógicas:

En primera instancia cabe aclarar que todos tenemos los mismos objetivos, lo que difiere es la lógica que está pautada por el encuadre institucional. También incide la formación y las particularidades personales. La tensión primera es la integración de un rol nuevo: un "Diseñador Industrial" que viene de otra institución (recurso humano del MEC a un taller de Carpintería del Curso de Sordos). En la DSEA el profesor tiene asignada una materia determinada, la conoce, sabe qué es lo que debe enseñar y el cómo. El diseñador, no tiene a priori la obligación de enseñar un oficio o un saber determinado. Intentará estimular la creatividad ante todo.

Los docentes y profesores nos trazamos determinados caminos para llegar a algún lugar específico. El diseñador nos ha demostrado que se puede hacer educación en la búsqueda, la investigación, en la indagación.

■ De Agentes¹:

Provoca incertidumbre en el plantel docente: ¿Qué es lo que viene hacer, qué es lo que enseña?, ¿cuál es su rol?, ¿Dónde se coloca en la estructura de la DSEA?, ¿a quién da cuenta de lo que hace?, ¿debe participar en las salas docentes?, ¿hasta qué punto se integra y es uno

¹ Responsables del acontecimiento educativo.

más?, son algunas de las preguntas que nos surgen en el plantel de la DSEA. Estas dudas provocan un quiebre en la cotidianidad de la institución. Más allá de esto, se establece una verdadera sintonía y pacto educativo muy fructífero en el ensamble Diseñador-Profesor de Carpintería y demás agentes del Centro.

■ Entre productos y procesos

Cuando pensamos en “talleres” lo hacemos ligado a la idea de producción. Uno de los objetivos del taller de Carpintería era la consecución de un producto (o varios) que mostraran el proceso en un objeto determinado, tangible y observable. Este año, acorde a su función, la estrategia del Diseñador, estuvo dada en otro sentido. Se marcó como objetivo “otro producto”: la capacidad de diseñar, de que los participantes pudieran generar sus propias ideas, construir dibujos, proyectos. En otras palabras: estimular la parte creativa de los sujetos. Se trabajó en torno a posibles objetos, se generaron tendencias, probables caminos pero sin llegar a un “producto tangible”. Desde una óptica educativa podemos compararlo con el objetivo de generar en los participantes procesos de reflexión que puedan revisar, construir y reconstruir, a fin de diseñar sus propias vidas.

■ En relación a la cantidad de participantes que abarca.

También genera tensión el hecho del alcance acotado del proyecto y la población específica con la que se trabaja, ya que se está desarrollando con los más jóvenes que son el grupo minoritario dentro del taller de carpintería, siendo además aquellos que poseen restos auditivos. Esto implica que la relación de comunicación que se establece con ellos es más sencilla que con el resto de la población del Taller, ya que poseen lengua oral, y no solamente LSU.

■ En la comunicación

Las personas sordas (pérdida total de oído) e hipoacúsicas (perdida parcial con algún resto auditivo) forman parte de una Comunidad, con sus lugares, costumbres, idiosincrasia, con prácticas propias y un lenguaje visual específico, la Lengua de Señas. La tarea de las personas que trabajan con esta población será fortalecer los canales de comunicación ya que sin ésta, no hay educación posible. Los participantes del taller son en su totalidad sordos e hipoacúsicos y manejan exclusivamente la L.S.U. En Carpintería contamos con el profesor del taller, que se incorporó este año a la Institución y el diseñador (igualmente incorporado este año), que no tienen manejo de esta lengua. Esto genera una brecha difícil de sortear. Igualmente han realizado esfuerzos por lograr puntos de encuentro y entendimiento.

Objetivos

- 1) **Generar prácticas inter-institucionales que posibiliten mejores trayectos educativos de los participantes.** Es, en definitiva la coresponsabilidad de las situaciones emergentes de las personas, no siendo exclusividad de una o de otra institución su abordaje, sino de intentar sumar, para aportar nuevas visiones y obtener mejores resultados. Esto implica sin lugar a dudas un aprendizaje de los que trabajamos en las instituciones.
- 2) **Enriquecer la práctica educativa;** agregando nuevos profesionales, nuevas visiones se complementa lo ya existente, potenciando lo educativo y sus efectos.
- 3) **Instaurar una Fábrica de Cultura** siendo ésta la carta de presentación del taller de Carpintería del Curso de Adultos Sordos; que enaltezca la autoestima de los participantes y que puedan obtener otros réditos y reconocimiento social por sus elaboraciones.

Los Contenidos están señalados de la siguiente manera:

- Estimular la parte creativa de las personas, la generación de ideas propias e incentivar la y capacidad crítica y el propio pienso.
- Incorporación de nociones básicas de la cadena productiva: diseño, estrategia, público objetivo, prestaciones, elaboración, producción, packaging, tendencias y distribución de un objeto determinado.
- Lectoescritura y Matemáticas.

La visión desde el profesor de Carpintería

Este año se le presenta al profesor una experiencia totalmente nueva. Es la primera vez que trabaja con personas sordas y debe articular su tarea profesional en este nuevo emprendimiento de la implementación de fábricas que implica la presencia del diseñador industrial en el propio taller. Esto despierta dudas en los alumnos y en el docente, respecto al rol que cumplirá el diseñador dentro del taller (el profesor no ha participado en la idea ni el armado del proyecto).

El rol de la maestra de alfabetización

Desde la experiencia de aula, esta actividad ha sido muy innovadora y productiva: poder trabajar los contenidos académicos desde una propuesta de taller de la construcción viva del aprendizaje, con la satisfacción de lograr la transferencia y la transposición de los contenidos. Los participantes que están involucrados provienen de una experiencia bilingüe en la escuela N°197 de sordos, habiendo terminado su ciclo escolar con dificultades en su mayoría por tener otros hándicaps asociados. Son hipocúsicos (poseen restos auditivos), tienen co-

municación oral, con poca fluidez y Lengua de Señas Uruguaya. Durante estos meses hemos trabajados conjuntamente con el profesor del taller de carpintería en normas de seguridad, con las máquinas, con las herramientas y sus utilidades. El Diseñador ha traído al aula las propuestas de transformar un cubo de madera en algo productivo e innovador, realizando un verdadero laboratorio didáctico en el aula, utilizando la matemática, la geometría, el cálculo, la medición, el dibujo técnico, la escritura y la lectura. Esto ha despertado en los participantes, actitud e inquietud por la transformación de crear de un pallet, un producto que en algunos casos ha generado una comercialización informal. También se realizó desde el Taller al aula y viceversa una mesa de ajedrez y las piezas diseñados por los participantes utilizando los contenidos ya expuestos. También han fabricado cajones peruanos que están en proceso de investigación del sonido a través de la vibración, reforzando los contenidos matemáticos y de construcción.

Estamos en un proceso a largo plazo, incentivando las capacidades de los participantes, su imaginación, tratando de llevar los contenidos a las prácticas para lograr en su futuro una independencia laboral.

El rol de la educación social en la inter-institucionalidad

Una de las funciones esenciales de la educación social es la de la mediación, entre el sujeto de la educación y los contenidos, que muchas veces esta dado por la articulación entre las ofertas educativas y los recursos sociales que se ofrecen en la sociedad. En este caso se gestionó y se posibilitó que dos instituciones como el MEC y la DSEA, establecieran un vínculo estrecho en un Curso que no ha tenido en los últimos años un relacionamiento de estas características. Por otra parte se intenta respaldar el proceso ya iniciado aportando desde el propio saber disciplinar.

Ciertas conclusiones inconclusas

Fábricas de Cultura significa:

- * Un verdadero "Laboratorio" productivo que tiene la característica de elaborar elementos inteligentes contemporáneos y creativos de prácticas educativas.
- * Un espacio dedicado al aprendizaje no formal, a la experimentación de los ensayos y la exploración de nuevos paradigmas, que enriquece y potencia los hechos educativos en el Centro.
- * La reflexión de un grupo de profesionales que desde formaciones y saberes distintos piensan, articulan y diseñan el quehacer educativo.
- * La integración de otra lógica de pensar lo que realizamos, no apurarnos para llegar a determinado fin o a determinados productos sino centrarse en la calidad del tránsito para así llegar al destino.
- * El uso de la incertidumbre como una verdadera herramienta metodológica, donde aquello que no sé, se presenta como un motivo para su búsqueda.
- * Interesarse en el proceso y poder indagar todos estos componentes para poder crear objetos con valor no solo productivo sino cultural, con una fuerte impronta de identidad.

Aportes desde el Área de la discapacidad: Interpretaciones para (re)pensar la inclusión

Lic. Sebastián Valdez / Licenciado en Ciencias de la Educación FHCE
Maestro egresado de los IINN
Coordinador del Área de la Discapacidad en la DSEA (ANEP-CODICEN)
Investigador en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd)

"(...) el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora miope a lo que ocurre allí afuera —y que ya no puede controlar con tanta eficacia— se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora"
Skliar, Carlos ¹

Introducción

En este artículo se intenta dar cuenta, en primer lugar, de algunas reflexiones conceptuales en torno a la educación y la discapacidad, y en segundo lugar, se presentan parte de las observaciones y primeras conclusiones que se obtuvieron al investigar y analizar la realidad de las instituciones con las que trabajamos desde la Dirección Sectorial de Educación Adultos (DSEA) y que destinan sus esfuerzos al trabajo con personas con alguna deficiencia. Para finalizar, se esbozan algunas reflexiones con el cometido de continuar aportando a la maduración de una temática que exige repensar no solamente nuestro sistema educativo, sino la sociedad en su conjunto.

El trabajo resulta sumamente complejo por la ausencia de políticas estatales que hayan alcanzado logros importantes, por la variedad de

instituciones, propuestas, metodologías y sujetos que deciden o pueden participar de estas experiencias. Y también, porque resulta escasa la reflexión, la acción y los acuerdos necesarios para lograr la incorporación de concepciones que nos habiliten a reconocernos como sujetos iguales como punto de partida, para luego ser diferentes a través de un proceso de individuación que nos permita ser capaces de convivir en la diversidad cultural y social. Cada vez se instala con más frecuencia, en los discursos y en algunos papeles, el tema de los Derechos Humanos, pero en la realidad hay una gran parte de la población que continúa sin ser contemplada.

¹ Skliar nos propone pensar la exclusión, ya no como el mecanismo con el que contaban las instituciones modernas, donde se dejaba por fuera a determinados grupos sociales, sino como mecanismo donde bajo la promesa de integrar, se generan caminos diferenciados en el interior de las instituciones.

En este texto se aportan algunas líneas, en base a datos recogidos, donde se apuesta a repensar en términos generales si se necesita profundizar la inclusión o si lo mejor es pensarse como sujetos iguales. Por otro lado, se intentan discutir algunas interrogantes como por ejemplo: nuestro sistema educativo, ¿está pensado para todos? ¿Qué lugar puede ocupar la educación de jóvenes y adultos? Y más particularmente: ¿Cuál es el estado de situación de las instituciones con las que trabajamos desde la DSEA? ¿Cuál es la realidad de los docentes? ¿Qué piensan los docentes acerca del trabajo en la discapacidad? ¿Qué ofrecen las instituciones? ¿Qué camino trazamos con vistas a lo que viene? ¿Estamos en condiciones de pensar un sistema educativo que potencia y posibilita aprendizajes para jóvenes y adultos, tanto en lo social, como en lo laboral, etc., donde todos podamos reconocernos iguales pero diferentes?

En Uruguay, ¿existen tensiones acerca de educar a todos? ¿Momento de pensar alternativas y de cómo dar la batalla?

Actualmente se presenta un contexto nacional donde la educación formal (EF) se enfrenta a grandes cuestionamientos, dado que parece no haber podido consolidar el proyecto moderno institucional sobre el que se sustentaba la promesa de la igualdad de oportunidades. Referir a la crisis de la educación determina el bloqueo por la búsqueda de soluciones parciales y habilita el olvido de elaborar estrategias para ubicarse en una lucha que está siempre presente. "(...) más que interrogarnos incansablemente sobre las estrategias para salir de la tan mentada crisis, podríamos interrogarnos sobre el lugar que podemos ocupar en la batalla, interrogarnos sobre el filo de nuestras herramientas" (ANTELO; 2003: 31)

Desde mediados del siglo XX, "(...) comienza a producirse una ruptura en la imagen histórica de las sociedades integradas, cuyas diferencias entre clases sociales estaban acentuadas, y comenzaron a distinguirse circuitos de calidad diferenciada (...)" (SOUTHWELL; 2006: 63)

Se logró masificar y universalizar la educación primaria y se avanza en el mismo sentido en el nivel secundario. Se asiste a una etapa de desvalorización de la educación y de la profesión docente en general. Se suma a esto, que se cuenta con instituciones educativas que intentan llegar a mayor cantidad de población pero que no modifican sus estructuras de funcionamiento, su organización, ni su matriz pedagógica, para mantener su razón de ser, estableciendo sentido al espacio como educativo. Es decir, que no logran retomar la idea de que signifique un acontecimiento que aporte en la formación de sujetos el estar en los espacios educativos, tanto para enseñar como para aprender. Tanto la crisis económica como la de las instituciones modernas, y ante una crisis social a gran escala, ponen en cuestión a la democracia liberal, la de la igualdad de oportunidades. "Fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto)" (FITOUSSI-ROSANVALLON; 2010: 14)

Sabido es que desde hace unas décadas la educación en nuestro país se ha ido diversificando en su intento de ampliar la oferta educativa para contemplar los intereses y las necesidades de la mayor cantidad de personas posible. La EF ya no se encuentra sola en sus intentos de formar a los sujetos. El concepto mismo de educación ha variado de la mano de las consideradas nuevas necesidades y de los retos que las sociedades se plantean en la actualidad. Las políticas educativas implementadas estos últimos años, dan cuenta del intento por ofrecer diferentes recorridos educativos que contemplen intereses y capacidades diferentes. Con ello se intenta, aunque sin lugar a dudas quede mucho por hacer y siendo conscientes de que es un camino que tal vez siempre esté para armar, construir un sistema educativo que incluya y mejore sustancialmente su calidad (calidad entendida como la posibilidad de construir aprendizajes potentes que permitan comprender la realidad actual).

En nuestro país, aparece con mucha fuerza la Educación No Formal (ENF) como un espacio cuya composición es compleja e incierta por el desconocimiento sobre muchas de las propuestas, pero que intenta consolidarse como campo socio-educativo. Ya cuenta con varias propuestas que atraviesan el trabajo del MIDES, del CODICEN y del MEC, como una manera de articular el trabajo y brindar un apoyo más potente a los sujetos, inscribiéndose conceptualmente en los aportes de la UNESCO sobre la diversidad cultural y la educación a lo largo de toda la vida. Se trata de una concepción educativa abierta, democrática, con continuidad, que reconoce e invita a reconocerse como sujetos. Varias son las propuestas que reciben apoyo, fundamentalmente económico, del Estado. La escasa oferta del Estado para incorporar sujetos con alguna deficiencia, ya sea en el mismo lugar donde asisten el resto de los sujetos a educarse, o en lugares especializados, trae como consecuencia la necesidad de destinar esfuerzos económicos a otras instituciones que se hagan cargo. Los problemas que surgen en este sentido tienen que ver con el escaso conocimiento acerca de lo que ocurre en muchas de las instituciones que dando ocultas o solapadas tanto buenas experiencias como otras no deseables, y con falta de criterios generales que permitan unificar el trabajo dentro de determinadas concepciones que los oriente.

La Educación de Jóvenes y Adultos, que es básicamente la que nos compete en este artículo, intenta consolidar su propuesta con acciones y proyectos innovadores y desafiantes. Innovadores porque promueve y posibilita el desarrollo de estrategias para rearmar situaciones de aprendizaje en un grupo de la población excluida y en muchos casos olvidada. Desafiantes, porque se apuesta a modificar estructuras estancas de larga data y que movilizan acciones sobre caminos a veces inciertos.

La idea de la DSEA es socializar experiencias exitosas, donde se vislumbre calidad y articulación con el trabajo, que presenten amplitud de modos semióticos que posibiliten que cada sujeto se acerque al conocimiento a través de los formatos que se sientan más cómodos.

Pero antes de avanzar sobre estas líneas, es importante delimitar y definir claramente los espacios educativos con los que trabajamos al momento de analizarlos. Entender que son lugares diferentes permite visualizar programas y métodos que se abrazan a concepciones muchas veces que intentan ir por caminos muy diferentes. Más allá de esto, resulta interesante el hecho de que los diferentes espacios cuenten con profesionales que trabajan en varios ámbitos educativos, algunos más fieles a la EF y otros a la ENF y esto hace que se produzcan cruzamientos de prácticas generadas en un principio como propias del otro. Cada vez cuesta más delimitar qué estrategias o didácticas, qué gestiones o qué estructuras, se identifican con la tradición formal o la no formal, pero lo cierto es que se mezclan y conviven en los diferentes espacios con propuestas que nos demuestran, con esfuerzos incansables de docentes y alumnos, que se puede mejorar la calidad de vida de las personas e incluirlas en un medio armónico y plural. En definitiva, se proyecta un trabajo donde se pueda expresar que "En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir" (SOUTHWELL; op. cit: 48) Se trata de construir lo común, aquello que nos hace convivir, y nos da posibilidades. Afirmar que todos son capaces de pensar y hacer es empezar a generar igualdad. También, sostener que todos lo pueden hacer de manera diferente, aceptando su singularidad, su propio proceso de individuación, es proyectar y concretar justicia. "Se requiere entonces que los agentes de la educación (social) puedan abrir lugares diversos donde niños, adolescentes, jóvenes y adultos encuentren maneras diversas de conexión cultural y social y donde se aprendan, legitimen y promuevan sus derechos culturales (...)" (NÚÑEZ; 2010: 48)

Acerca del primer panorama

En primer lugar, se debe señalar el cambio de rumbo que se asumió a partir de este año desde la Dirección Sectorial de Educación de Adultos del CODICEN, en lo que refiere al trabajo con la discapacidad. A partir de este año, se complementó el conjunto de acciones con una coordinación con las instituciones que trabajan en el área de la discapacidad, donde se intenta generar un espacio que apueste a reflexionar, articular y sintetizar el trabajo. La idea es que se definan criterios comunes que permitan construir un proyecto integral con líneas de trabajo claras que resignifiquen y coloquen a la temática de la discapacidad como prioridad en la agenda educativa de esta dirección.

En este apartado, se presentan algunos de los datos que se fueron obteniendo en la primera parte del año del relevamiento de información que se llevó adelante para acercarse a comprender un poco más sobre qué ocurre con las instituciones con las que tenemos convenio. Con mucho trabajo aún por delante, y teniendo como objetivo replantearnos el plan de acciones para el año próximo, se presentan los datos relevados a partir de las entrevistas a los responsables de las instituciones y parte de los docentes que completaron una ficha donde se solicitaba información referida a tres dimensiones: funcionamiento, organización y trabajo pedagógico. Este trabajo se incluye en una propuesta anual que se concentró en 22 instituciones de Montevideo, proyectando para el año que viene un abordaje a nivel nacional. La investigación consistió en búsqueda bibliográfica, para enmarcarla en un marco teórico y visita a las instituciones, observando, dialogando y analizando percepciones de actores, modelos de gestión y prácticas docentes. En definitiva, el trabajo en esta primera instancia consistió, entonces, en el encuentro con los docentes e instituciones, intentando ser un nexo que permita acercarse a comprender las dificultades que atraviesan, las necesidades, las fortalezas y debilidades. Se intentó obtener datos de las observaciones, los documentos y los discursos de los sujetos que participan de estas propuestas.

Se debe tener en cuenta que las instituciones con las que se trabaja son muy heterogéneas, complejas, y desarrollan actividades con diferentes metodologías e interpretaciones conceptuales. Es decir, que podrían partir de diferentes concepciones acerca de lo que entendemos por discapacidad y por lo tanto desarrollar acciones que van por caminos muy diferentes.

Si bien las discapacidades que atienden estas instituciones muchas veces no se pueden reducir a una sola, a modo de ordenar el trabajo e intentando reunir en múltiple aquellas que atienden claramente discapacidades diferentes, se parte de los siguientes datos: Intelectual: 7; auditiva: 1; motriz: 2; mental: 3; múltiple: 6; visual: 3; parálisis cerebral: 1. Se encuentra que 15 de las instituciones son dirigidas por responsables que tienen algún grado de formación vinculado a la temática que atienden. En cuanto a los datos sobre el carácter jurídico de las instituciones, se visualiza una gran preponderancia de las privadas (16) ante las públicas (5), encontrando 1 de carácter mixto. Esto conduce a una amplia mayoría de instituciones conformadas como Asociaciones Civiles (13). Luego hay una gran diversidad de instituciones con diferente carácter jurídico: Federación, ONG, ANEP, MTD, MIDES, ASSE, paraestatal y Ministerio del Interior.

Se encuentra que 16 de las instituciones trabajan con adultos mayores, 20 con adultos, 17 con jóvenes, 15 con adolescentes y 5 con niños. En la mayoría de los casos refiere a población que proviene de contextos socio-económicos desfavorables con necesidades básicas insatisfechas. En 5 de las mismas conviven personas de todas las edades. Por otro lado, la mayoría trabaja con más de 80 personas (9), mientras que 7 atienden menos de 40 personas. En lo que tiene que ver con los usuarios de los talleres ofrecidos por DSEA, ubicamos 5 instituciones que los destinan a todos las personas que asisten. Estas instituciones destinan los talleres a más de 80 usuarios. Una sola institución brinda los talleres a menos de 10 personas. De

estas instituciones, solo 4 los ofrecen a un grupo de entre 10 y 20 personas, 6 instituciones a un grupo de entre 20 y 40 sujetos. Solo 3 instituciones destinan talleres a un grupo de entre 40 y 60 personas, mientras que 2 lo hacen con un grupo de entre 60 y 80 individuos. Por otro lado, 19 instituciones atienden ambos sexos, mientras que 2 atienden solo el sexo femenino y 1 el masculino.

Entrando en aspectos que remiten a cuestiones vinculadas directamente con las propuestas que tienen para los sujetos que asisten, los objetivos que se proponen son muy diversos:

-10 instituciones comentan destinar sus esfuerzos a la atención social o integral, ofreciendo nutrición, alojamiento, socialización, de manera que puedan mejorar la calidad de vida de los sujetos.

-5 instituciones plantean tener como propósito la rehabilitación e incluso algunas de ellas sostienen no tener objetivos pedagógicos.

-3 propuestas son destinadas a la inserción social.

-2 a la inserción laboral.

-2 instituciones ofrecen un lugar para estar, un espacio que sirva como referencia para los sujetos.

De estas; 19 instituciones apuestan al mejoramiento de las condiciones de vida, 15 a la formación artística, 12 a la promoción comunitaria, 7 a la capacitación laboral y 1 sola opta por el deporte y otra por la musicoterapia. Todas las instituciones realizan al menos un taller porque reciben profesores en convenio con CODICEN, mientras que 16 instituciones realizan actividades destinadas al apoyo educativo (básicamente se trata de fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras y matemáticas) y en la misma cantidad a aspectos recreativos.

A nivel comunitario, 13 instituciones sostienen trabajar en redes, 17 coordinan sus acciones con otros organismos, y en la misma cantidad

realizan actividades donde participan sus usuarios. La mayoría tiene apertura al exterior del centro socio-educativo e intenta integrar a los sujetos con discapacidad a la vida del entorno y la comunidad.

En cuanto al **perfil de egreso**, 3 instituciones cuentan con espacios de trabajo para los egresados y 8 logran coordinar con organismos e instituciones para habilitar espacios laborales. Es importante aclarar que muchas instituciones no tienen egreso. Quienes tienen espacios de trabajo, en general lo hacen por un tiempo determinado (1 año) y luego los egresados no pueden seguir asistiendo. Algunas instituciones ofrecen talleres de inserción laboral pero no cuentan con espacios destinados a dicha tarea. Un primer panorama que se desprende de estas respuestas, tiene que ver con una gran diversidad de estrategias generadas por las instituciones ante la falta de un proyecto común que ofrezca posibilidades a los destinatarios. Por otro lado, existe un número muy reducido de instituciones que gestionan una salida laboral para los jóvenes y adultos, cuando éstos no permanecen casi toda la vida en la misma.

Entre las actividades que realizan desde la institución y que están abiertas a la comunidad mencionan: muestras (6), reuniones sociales como bailes y peñas (5) y ventas (4). La actividad más realizada con las familias son las reuniones individuales (15), seguidas por talleres (6), paseos (3), reuniones multifamiliares (2), escuela de padres (2), acompañamiento de trámites (2), visitas domiciliarias (2), comisión de padres (1) y charlas (1). Por otro lado, 3 instituciones afirman no realizar ningún trabajo con las familias.

A nivel de trabajo institucional, 21 centros sostienen que replanifican sus tareas en algún momento del año y mantienen reuniones con los docentes. Otras 18 mencionan estar llevando adelante proyectos y 13 confirman tener desvinculaciones de usuarios en el correr del año. La gran mayoría menciona tener buena relación con las instituciones u organismos con los que trabajan.

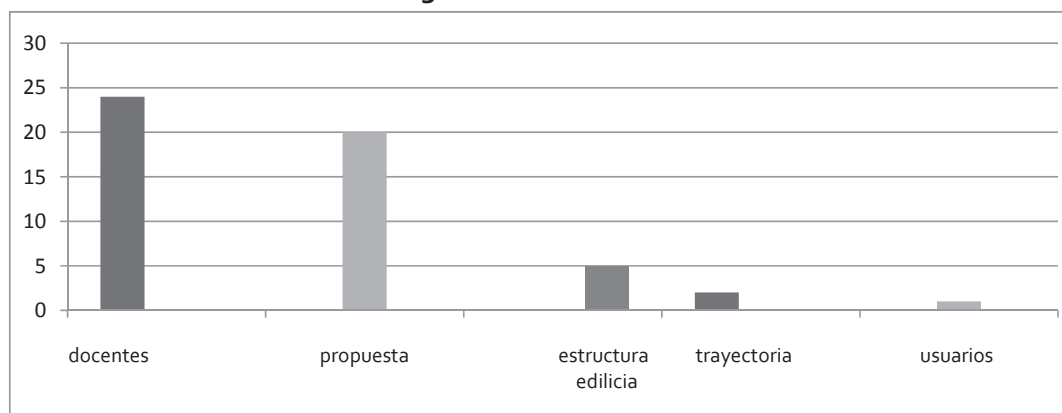
Las **fortalezas** mencionadas las podemos agrupar en 5 categorías para organizar el trabajo; a saber:

- Personal docente y no docente. Este aspecto es el que aparece con mayor frecuencia en las respuestas. Se mencionan en orden de prioridad, dentro de esta categoría: actitud docente (comprometida, carismática, receptiva, por su permanencia y la identidad que genera), trabajo en equipo, capacidad y la cantidad de personal.

En cuanto a las **debilidades**, en las respuestas se reconocen 7 categorías que se pueden agrupar la siguiente forma:

- Personal docente y no docente (falta de talleristas, falta de personal con formación y capacitación, escaso personal auxiliar, diversidad de los funcionarios que provienen de diferentes organismos).
- Dificultad en la propuesta institucional (trabajo con la familia, certificación médica, calidad de la propuesta, apoyo escolar, no hay egreso, falta de organización, seguimiento de usuarios, lograr participación, transmitir la importancia de la rehabilitación).

Fortalezas de las instituciones según los entrevistados



- Propuesta institucional. Aquí aparecen las siguientes ideas: lograr permanencia de los usuarios; existencia de espacio de socialización. Luego vienen una serie de opciones mencionadas en una sola oportunidad: atender a todos, integralidad, control de salud, apoyo escolar, rehabilitar, potenciar el bienestar, que no pasen necesidades, tener un objetivo claro, la organización, los talleres, contar con educación física, la alimentación, enfermería y la flexibilización de programas.

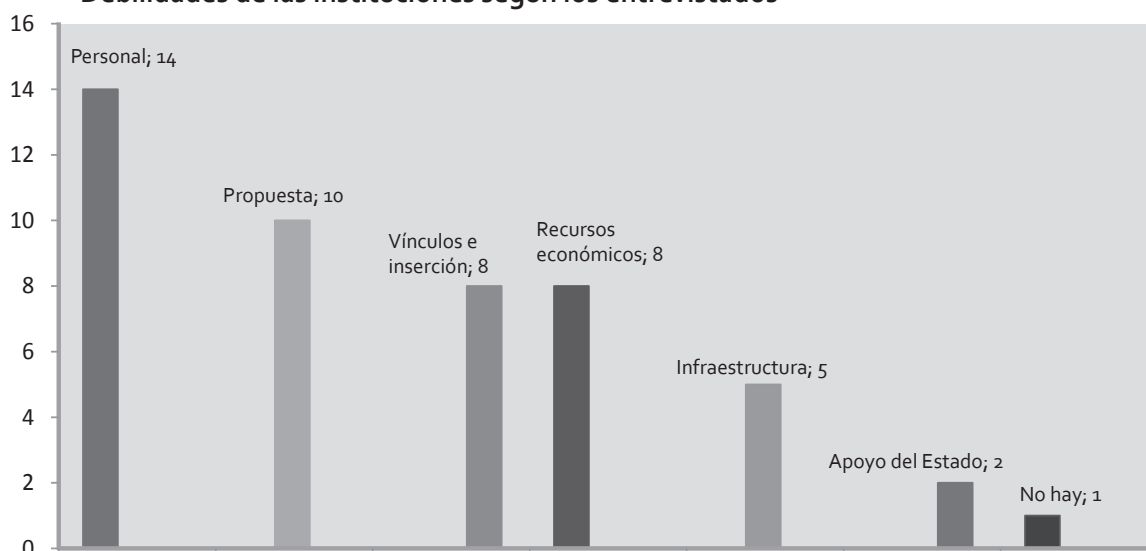
- Condiciones edilicias o de infraestructura.
- Trayectoria y antigüedad de la institución.
- Población con la que se trabaja.

- Recursos económicos (falta de rubros y mobiliario).

- Vínculo e inserción en la comunidad (comprensión de colectivos cercanos, inserción laboral, incluir en la sociedad, articular con la sociedad civil, no tienen a dónde ir una vez que egresan).

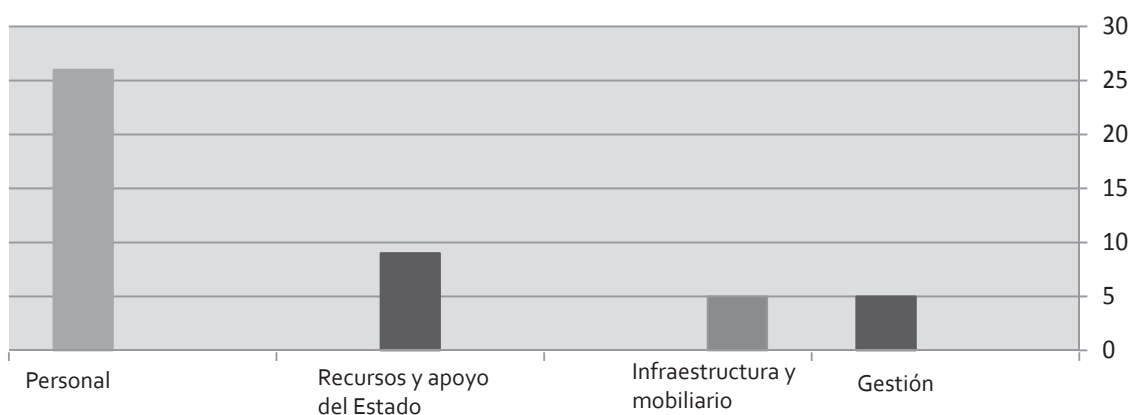
- Infraestructura (el edificio mismo y su ubicación).
- Apoyo del Estado.
- Relegación del área de la discapacidad.

Debilidades de las instituciones según los entrevistados



Ante la pregunta acerca de cómo piensan que se podrían mejorar **las condiciones de trabajo y la calidad educativa**, se extraen las siguientes categorías: a) personal; b) recursos económicos y apoyo del Estado; c) infraestructura y mobiliario; d) gestión.

Veamos la siguiente gráfica que describe la relación entre las categorías según la cantidad de veces que fueron mencionadas.



En 26 oportunidades fue mencionado el personal como fundamental para mejorar la calidad de la propuesta de las instituciones. Algunas mencionan más de un aspecto. Las respuestas sobre el personal se desagregan de la siguiente manera: más profesores en las instituciones (6); más profesores de alguna especialidad particular (6); formación (5); permanencia en el centro (5); ampliar la carga horaria (3); más personal de servicio (1).

En cuanto a los recursos económicos y el apoyo brindado por el Estado, resultó mencionado en 9 oportunidades:

- más recursos económicos (5)
- reafirmar lo educativo y mejorar la calidad (2)
- apoyo del Estado (1)
- masificar la información acerca de las instituciones (1)

Por último, mencionaron 5 veces temas vinculados con la gestión de las mismas instituciones: diversificar talleres (2); tener objetivos claros (1); potenciar el trabajo integrado y coordinado entre profesores (1); adaptar talleres a edades (1).

Para finalizar estos datos obtenidos de las entrevistas, se presentan **propuestas sociales y educativas** que tienen las instituciones. En lo referente a los **social** se pueden agrupar de la siguiente manera: a) atención y contención (12); b) integración (10); c) inclusión (6); d) re-inserción y rehabilitación (5); e) vinculación con la familia (4); f) autonomía (2); g) refuerzo de conductas (1). Una sola representante no pudo reconocer ningún lineamiento social en el trabajo de su centro. En estos datos se puede apreciar una clara inclinación a considerar propuestas sociales vinculadas más a la compensación y atención a necesidades básicas que al establecimiento de espacios de socialización y generación de vínculos. Se enumeran diferentes respuestas que se dieron como ejemplos:

-Atender y contener trabajando sobre las necesidades básicas, realización de trámites, soluciones habitacionales, mejorar la calidad de vida, realizar controles de salud y trámites necesarios.

-Integrar a la sociedad generando vínculos y habilitando espacios para compartir y socializar. Lograr intercambios con la sociedad civil y generar lazos con la comunidad.

-Incluir a los sujetos recreativa y laboralmente, estableciendo espacios que permitan el desarrollo de su personalidad y conseguir empleo.

-Reinsertar y rehabilitar para la vida y el ejercicio de la ciudadanía con énfasis en el reconocimiento de sus derechos.

-Trabajar e informar a las familias intentando lograr el abordaje de temas considerados necesarios y de interés.

- Alcanzar grados de autonomía estimulando la independencia y reforzar conductas para repetir las fuera del centro.

En cuanto a la síntesis de lo **educativo** se pueden ver las siguientes categorías: a) reforzar y formar en algún conocimiento (17); b) realizar talleres; c) acreditar saberes (3); d) alcanzar autonomía (2); e) lograr la inserción laboral, desarrollar alguna habilidad social, prevenir deterioro, educar en forma permanente, recuperación psicomotriz, llevar a cabo el programa escolar adaptado, formar en algún oficio, rehabilitar en tiempo y forma y lograr que el sujeto esté, son las respuestas que mencionaron en alguna ocasiones las instituciones en función de la población que atiende.

En cuanto a la opinión de los docentes, podemos ver que **las actividades más atractivas pasan por concentrarse en:** lenguaje: 3; tareas manuales y plásticas: 3; Jugar: 3; dramatizar, bailar, cantar: 2; socializar: 2; matemática: 2; presentar diversidad de materiales (colores, texturas), cocinar, salir, crear, trabajar en equipos, entusiasmar, adecuar, estimular, tener en cuenta gustos y aptitudes, observar, fortalecer vínculos: 1.

Las de mejor calidad: las que incluyen trabajo en equipos: 5; las que tienen en cuenta las necesidades de los alumnos: 3; Autoestima: 2; contenidos en función de posibilidades de alumnos y económicas: 2; las que tienen en cuenta la vida cotidiana; reflexión crítica sobre la realidad; expresión libre.

Competencias que seleccionan: las de la vida cotidiana: 4; dependen del alumno: 3; lengua y matemática: 2; sociales y laborales: 2; autoestima, confianza, convivencia; 2; las que se ajustan al programa: 1; en función del interés del alumno: 1; conceptuales: 1.

Qué temáticas se priorizan: en función del taller: 9; depende del alumno: 2; valores: 2; terapia, adaptaciones, hábitos: 1.

¿Cómo se facilita la integración?: a través del trabajo en equipo: 9; diálogo 3; juegos, paseos, atendiendo necesidades: 2; no sabe: varios.

Entre los docentes; 15 prefieren el trabajo grupal, mientras que 14 el individual. De estos, 15 sostienen que se generan vínculos entre los compañeros de trabajo y 3 afirman lo contrario. A su vez, 17 no trabajan con las familias y 5 sí lo hacen.

Acerca de la **población** con la que trabajan, 13 sostienen que es siempre la misma, 11 que rotan en los talleres, y 1 que cada tanto ingresan nuevos sujetos. En cuanto a la valoración del centro donde trabajan, 8 comentan que funciona bien, 7 muy bien, 3 que es adaptada a la población, otros 3 que se encuentra alejada de la realidad, y en la misma cantidad que es abierta a la comunidad. 2 sostienen que falta mucho, y otros 2 que es algo organizada. 2 sostienen que funciona en forma excelente.

Con respecto a su **formación**, 14 afirman que no es suficiente, mientras que 9 consideran que sí. Entre estos, 11 comentan recibir orientación pedagógica de la institución, y la misma cantidad afirma lo contrario.

En lo que refiere a las **fortalezas** de la institución en la que se desempeña, las respuestas obtenidas son las siguientes: recursos materiales: 8; la dirección (disposición, organización, orientación, etc.): 8; equipo multidisciplinario: 6; la población: 4; docentes (calificados, buena asistencia, etc.): 4; infraestructura: 3; clima de trabajo: 3; trabaja con grupos reducidos: 2; talleres: 2; recursos económicos: 1; acreditar: 1; auxiliar de servicio: 1; no sabe/no contestan: 1

Las debilidades: la población (nivel, asistencia, etc.): 7; infraestructura: 5; contexto del alumno: 4; vínculo con el exterior (no se comunica,

lo considera peligroso): 4; no sabe/no contesta: 3; escasos intercambios y reuniones docentes, desorganización, etc.: 2; familias (apoyo, comunicación, etc.): 2; traslados: 1; falta de recursos económicos: 1; inserción y mantenimiento de propuesta laboral: 1

Los docentes piensan que para mejorar el trabajo se necesita: intercambio con el exterior (salidas, actividades, vínculos con otros, internet): 5; más docentes (cantidad y horas)/coordinadores/etc.: 5; infraestructura: 4; nada: 3; reuniones docentes: 2; más transporte: 2; mayor cantidad de material didáctico y mobiliario: 2; aumentar tiempos pedagógicos: 1; diálogo con alumnos: 1; reducir cantidad de alumnos por grupo: 1 orientación común: 1; cooperación de alumnos en mantenimiento: 1.

Son muchas las reflexiones que surgen a partir de estos datos primarios. El panorama es muy diverso, las instituciones manejan recursos, concepciones, programas tan diferentes que determinan en muchos casos sus posibilidades. Sin duda que estos datos permiten pensar y concentrarse en temas claves, pero no se puede desestimar que el trabajo que realizan es muy diferente y que repercute directamente en los destinatarios. El conjunto de personas que asisten a estos centros depende de la propuesta concreta del mismo, y no de un plan general que los agrupe y asegure para todos el mejor y común esfuerzo. Un ejemplo de esto es que ninguna institución definió en las entrevistas los objetivos como educativos, sino básicamente, vinculados a la atención y la contención. La ausencia de una política educativa clara que determine el camino que debe seguirse, colabora en la dispersión de espacios que no pueden generalmente definir claramente objetivos educativos. Al no tener un sistema de evaluación -no de control-, resulta imposible construir patrones comunes para trabajar con la población a la que se destinan los esfuerzos. Es importante considerar la necesidad, determinada por nuestra realidad, de una intervención articulada entre el Estado, como garante del funcionamiento, y las instituciones que trabajan con discapacitados, desde su organización y responsabilidad.

Un dato alentador, aunque no resulta tan visualizado por los docentes, es la apertura que ven los responsables de las instituciones hacia la comunidad, al exterior, incluyendo a los sujetos en el entorno. Por otro lado, no parecen establecer demasiados vínculos con las familias. Un aspecto que llama la atención, es que la mayoría de las instituciones reconocen que una fortaleza son los docentes, pero pocas por su formación, sino fundamentalmente por su compromiso y voluntad. Los docentes mismos sostienen en su mayoría que les falta formación y actualización para este trabajo.

A partir de lo anteriormente planteado es que se considera, desde la DSEA, la necesidad de evaluar las acciones y aunar criterios para educar a los adultos discapacitados. Más allá de que esta población, muchas veces por omisiones

previas, necesita también atención sanitaria y compensación de necesidades insatisfechas, es importante que reciban propuestas educativas de calidad, en el entendido de que signifiquen aprendizajes relevantes para los sujetos. Implica poder implementar programas y estrategias cotidianas que busquen significar lo que ocurre, que le den carácter educativo en la transmisión y construcción de saberes paralelamente a la posibilidad de habilitar espacios donde el deseo por aprender sea prioritario. Los adultos necesitan, en este sentido, que se les brinde la oportunidad de aprender, de auto-aprender, de ser estimulados, de poder informarse y conectarse al mundo en la medida de las posibilidades de cada uno. Se entienden necesarias instituciones que aborden el trabajo con una mirada socializadora y pedagógica que integre a los sujetos al mundo exterior de las mismas.

Algunas reflexiones no finales

Se considera impostergable la discusión del tema de la discapacidad en nuestro país. Por este motivo es que se decidió realizar una investigación con el conjunto de las instituciones con las que se trabaja. Es necesario aclarar, que más allá de las opiniones siempre valiosas que se encuentran, no había antecedentes desde dónde comenzar el estudio. La pregunta que surge es: ¿por qué durante todo este tiempo nunca se había investigado qué ocurre con el trabajo que se hace desde las instituciones con jóvenes y adultos con discapacidad? Desde allí, se piensa en este trabajo y en las dificultades a las que se expone al constituirse en un primer aporte en este sentido. Pero también, se asume la importancia de reflexionar y debatir inten-

tando buscar posibles respuestas que permitan definir rumbos deseables en torno a la temática y en continuidad con lo proyectado desde la DSEA.

La inclusión en las leyes, los resultados de los últimos estudios censales, los reclamos permanentes, convocan a poner en el debate educativo el tema e intentar proponer acciones de trabajo que permitan ir superando la situación de exclusión o integración en el mejor de los casos, que sufren y de la que son víctimas las personas con alguna discapacidad producto de la incapacidad de la sociedad para armarse en función de todos sus habitantes.

“(...) el binomio exclusión / inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia (...)”
Skliar, Carlos

Si se analiza con detenimiento lo que ocurre en esta área de trabajo, los profesionales que desempeñan sus tareas necesitan una formación específica y acorde a la tarea que deben llevar a cabo. La inexistencia o escasa presencia de instancias formativas comunes a todos, de encuentros para compartir experiencias prácticas, de socialización colectiva, plantea un gran desafío para la formación y actualización necesaria y demandante. Muchos de ellos eligen dar clase o dedicarse a tareas en este espacio, porque sienten que se puede trabajar con mayor libertad, en un lugar más flexible. Ante las situaciones inestables que viven nuestros docentes, de todas maneras, siguen optando por la educación, por el esfuerzo incesante que requiere trabajar para educar.

Por otro lado, los responsables de las instituciones sostienen que la principal debilidad de las mismas está relacionada con la escasa formación de los docentes, la necesidad de diversificar la propuesta con más talleres y la ausencia de profesionales preparados para el trabajo con la población concreta que asiste. Ante esta realidad, tal vez sea necesaria una reflexión acerca de la manera en que planifican las actividades, qué factores priorizan y cuál es el análisis que realizan al momento de la solicitud del servicio educativo.

Tanto la ENF como la EF deben adquirir e incorporar una visión conjunta de la diversidad cultural, que ofrezca la apertura de caminos hacia la pluralidad. Claro que requiere una revisión de planes, currículum, métodos y técnicas. De hecho en nuestro país la ENF lo viene realizando más allá de la gran diversidad de instituciones que la conforman. Ahora bien, lo interesante de este punto es hasta dónde serán capaces quienes gestionan la educación, de formar un sistema articulado con identidades propias pero con caminos que puedan encontrarse.

Hacerse cargo de estas tareas, en este contexto y desde la diversidad cultural, implica establecer un diálogo con el otro desde un lugar de

horizontalidad, escuchando demandas, observando para develarlas y tratando de sanearlas. El estar y hacer juntos en estos lugares, habilita la idea de convivir en un plano de igualdad. Abre la puerta a nuevas posibilidades de capacitación, desarrollo, crecimiento y actitudes.

Al recorrer las diferentes instituciones y experiencias, y sin ánimo de generalizar, se puede ver el transcurrir de diferentes experiencias que fomentan el acceso a una existencia social, cultural, afectiva e intelectual. Experiencias creativas aparecen por todos los rincones, basadas en la apropiación de la diversidad cultural, en el respeto por el otro, pero fundamentalmente, nos encontramos con momentos que reflejan un clima de igualdad, de confianza en el otro, de que puede hacer, sentir y pensar desde su lugar. Se le ofrece a los sujetos un lugar de existencia, donde se identifican con la propuesta, se sienten parte de la misma junto a los otros y con los otros, un lugar donde se los valora.

Para proteger espacios de aprendizaje, de formación laboral, etc., es imprescindible establecer acuerdos y sistemas de evaluación con los centros educativos para que se pueda gestar una mirada común. El apoyo del Estado es fundamental. Definir políticas universales para todos los sujetos nos coloca ante la posibilidad de encontrarnos en un mismo lugar y pensarlos todos juntos e iguales desde el comienzo. Como sostiene Rancièrre, "La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes (RANCIÈRE; 2007:9)

En un contexto donde la educación escolar es fuertemente cuestionada, se presenta la oportunidad de preguntarnos y reflexionar si no estamos en condiciones de repensar su institucionalización. Interpelar un sistema educativo pensado para otro momento histórico, para otros sujetos. No solo debe ser revisado porque muchos de los jóvenes que asisten no encuentran respuestas adecuadas y terminan siendo expulsados del sistema o abandonando por sucesivos fracasos, sino también porque se

han excluido sujetos que no cumplen con los patrones considerados normales o adecuados para transitar los recorridos ofrecidos, como son aquellos portadores de alguna deficiencia. Con esto no se hace referencia a la necesidad de políticas focalizadas en esta población, sino a políticas universales para todos los sujetos, para que se considere que todos son iguales y que se hacen diferentes en su propio proceso de individuación.

Si se logra articular un sistema que nos ubique como iguales desde el punto de partida en el entendido de que todos somos sujetos permeables de aprender la cultura y de que los espacios deben presentarse adecuados para la circulación y el uso de cualquier sujeto, no se necesita gestionar políticas de inclusión. Esta manera de pensarnos, podría, como sostiene Carlos Skliar "(...) socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal". Las instituciones deben modificar sus estructuras y estrategias en función de los sujetos que asisten, y no al revés".

BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, Estanislao (2003) Tarea es lo que hay, en Inés Dussel, Silvia Finocchio (comp. 2003) Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fitoussi, Jean-Paul, Rosanvallon, Pierre (2010) La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires, Manantial.
- Núñez, Violeta (2010) Los profesionales de la educación más allá de la escuela: los retos de la educación a lo largo de toda la vida, en ENFOQUES Revista de Educación No Formal. Montevideo, MEC.
- Rancière, Jacques (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires, Zorzal.
- Skliar, Carlos, "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.
- Southwell, Miriam (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata", en Martín, Pablo, Redondo, Patricia (Comp. 2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Montevideo, Ed. Del Estante.

Educación para jóvenes y adultos: ocho países de América Latina buscan consensuar un currículum de calidad

OFICINA DE LA UNESCO EN SANTIAGO

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

02.08.2013

Entrevista a Isabel Infante y María Eugenia Letelier, consultoras de la UNESCO encargadas de sistematizar los aportes de los ministerios de Educación de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay con el objetivo de identificar criterios consensuados que ayuden a la construcción de un currículum de calidad para la educación de personas jóvenes y adultas.

Esta sistematización se da en seguimiento a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Belém do Pará (Brasil, 2009). Su Marco de Acción fue aprobado como una guía para los países con el fin de “aprovechar el poder y potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), y el Instituto de Aprendizaje a lo largo de la Vida (UIL-UNESCO), están impulsando el desarrollo de algunos de los compromisos señalados en dicho Marco de Acción en América Latina y el Caribe. Este trabajo se ha realizado en el marco de ese esfuerzo.

¿Cuál es el valor de identificar los criterios consensuados de los ocho países que participaron para ayudar a la construcción de un currículum de calidad para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)?

Contar con criterios consensuados entre personas que trabajan en educación de personas jóvenes y adultas de diferentes países es de gran valor en muchos sentidos. No hay duda

de que el proceso se ha enriquecido con la participación y la experiencia de personas de países y contextos diversos. Al ser consensuados, llegamos a criterios más pertinentes para la construcción de un currículum de calidad. Por otra parte, la participación y el interés con que han respondido y aportado los participantes de distintos países puede contribuir a que los criterios influyan realmente en el proceso de elaboración o ajuste del currículum en cada contexto nacional.

**¿Por qué se dice que la EPJA trabaja con la crisis del sistema educativo y del sistema escolar?
¿Qué desafío en particular representa esto para la definición de un currículum?**

La EPJA trabaja para abordar la crisis del sistema educativo, pues recoge a las personas jóvenes y adultas que lo han abandonado por diferentes motivos, tanto por problemas personales económicos y laborales, como por la incapacidad de éste para responder a su cultura y sus necesidades o por la falta de cobertura para las poblaciones más aisladas. Para la definición del currículum, este tema presenta el desafío

de la diversidad: la EPJA debe atender a poblaciones jóvenes y adultas, con necesidades e intereses diferentes, con culturas distintas. Por ello, el currículum debe ser capaz de sustentar la generación de programas específicos para los distintos grupos de población. Los criterios de calidad permanecen y orientan también dichos programas.

Siendo América Latina y el Caribe la región más desigual del mundo ¿de qué maneras un currículum puede aportar a la inclusión y la cohesión social?

La inequidad y segregación social en nuestra región constituyen un obstáculo para el pleno desarrollo de las personas y para el pleno ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía. Generar políticas inclusivas es un desafío para todo el sistema escolar y una exigencia fundamental para la EPJA; se puede decir que la inclusión es un fundamento esencial y un criterio orientador para la educación de jóvenes y adultos.

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los participantes en los procesos educativos, con énfasis en aquellos que están en riesgo o han sido excluidos o marginados. Para contribuir a la igualdad de oportunidades, las políticas de inclusión social deben reconocer la diversidad cultural, la diversidad de necesidades y de capacidades de las personas, favoreciendo su pleno acceso a la educación, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos.

En la llamada sociedad del conocimiento se requieren competencias en el ámbito personal, profesional y público ¿cómo se logra ese equilibrio? ¿Qué rol cumple la educación para la ciudadanía?

La educación de personas jóvenes y adultas, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, debe contribuir al desarrollo de aquellas competencias que demanda la inserción laboral y

social, en una sociedad afectada por el rápido avance de la tecnología y de la ciencia. Se han definido como competencias de base las que permiten a las personas participar activamente en su entorno, tanto en el plano social como en el laboral: comprensión de lectura, escritura, cálculo; comunicación en forma oral y escrita, flexibilidad, iniciativa, autonomía, capacidad de trabajar en equipo y competencias tecnológicas. Sin embargo, todas ellas pueden ser desarrolladas en diferentes niveles, en un aprendizaje que se prolonga durante toda la vida.

La formación para la ciudadanía constituye una exigencia fundamental para el currículum: en este sentido se deben abordar los temas y competencias incluidas en los **cuatro pilares de la educación**, especialmente “aprender a ser y aprender a convivir”, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable, comprometida con la construcción de una sociedad más justa.

Multiculturalidad y multilingüismo son parte de las características de nuestra región ¿cómo deben ser considerados el contexto cultural y las lenguas indígenas en propuestas curriculares en EPJA?

El currículum debe ser adaptado a las realidades diversas de los países. Por ello, el documento que hemos elaborado señala criterios que deben ser considerados, entre los cuales dos de ellos se refieren a la “centralidad de la persona que aprende” y “el enfoque del contexto”. Siendo así, el currículum, que puede expresarse a través de programas diversos, debe responder a las características de las personas que aprenden. Ello significa incluir lengua vernácula, visión de mundo del grupo, estilo de aprendizaje configurado culturalmente, diversidad de intereses y necesidades.

No hay un único lugar ni tiempo para aprender ¿cuál es la importancia de reconocer los aprendizajes previos?

La convicción de que el aprendizaje se adquiere y desarrolla en diferentes espacios, formal, no formal e informal, plantea el desafío de encontrar nuevas formas de comprobación y certificación, independientemente del modo cómo se han adquirido los aprendizajes. Ello requiere generar mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos, que faciliten la trayectoria formativa de las personas; este es un desafío que debe incluirse como un elemento clave en la formulación de un currículum de calidad en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin duda es un tema que despierta gran interés entre los países; un tema de largo plazo que requiere capacidad técnica y de gestión para diseñar e implementar componentes centrales de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida.

¿Qué consecuencia tiene considerar la “Centralidad de la persona que aprende y el contexto” al elaborar un currículum?

El foco de toda política educativa debe ser el aprendizaje y la formación de los seres humanos que participan de los procesos educativos. Dar centralidad a las personas implica considerar el contexto en que están insertas y reconocer la importancia que tiene para el aprendizaje la cultura e identidad de todos sus participantes. Los diseños curriculares articulan y orientan los procesos y son una guía para la acción. En su implementación se debe considerar el papel protagónico de los docentes y otros que participan en el proceso y respetar las características de las personas y su cultura para potenciar el despliegue de sus capacidades y competencias.

Construcción de criterios para un currículum de calidad en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Documento enviado para una última revisión por parte de UIL y de los países participantes

Santiago, mayo 2013



PRESENTACIÓN

En el seguimiento a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Belém en el año 2009, cuyo Marco de Acción fue aprobado como una guía para los países con el fin de “aprovechar el poder y potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”, las Oficinas de OREALC-UNESCO, en conjunto con el Instituto de Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL-UNESCO), impulsaron, en América latina y El Caribe, el desarrollo de algunos de los compromisos señalados en dicho Marco de Acción.

En este proceso se solicitó a los países priorizar las líneas de mayor interés y su disposición a participar en ellas. Una de las líneas priorizadas, expresadas posteriormente en proyectos, fue la referida a un currículum de calidad. A los países interesados en el tema se les envió una

primera pauta de trabajo solicitando información y reflexión sobre el currículum en sus respectivos países. Más adelante se les remitió un documento sobre temas centrales y elementos considerados claves, para un debate virtual o por escrito, con el fin de compartir reflexiones y aunar criterios en torno a ellos.

El presente documento es producto de esta reflexión y debate; se ha elaborado con la participación de representantes de los Ministerios de Educación de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Pretende ser un aporte para la identificación de criterios consensuados que ayuden a la construcción de un currículum de calidad para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

El documento está organizado en cuatro capítulos:

- ▶ El primero introduce el tema del currículum, ofreciendo nociones acerca de qué entender por el concepto y las implicancias de un currículum específico para personas adultas;
- ▶ El segundo desarrolla los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la propuesta de criterios de calidad para el currículum;
- ▶ El tercero expone seis criterios que apuntan a la calidad de un currículum para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas;
- ▶ El cuarto sintetiza los principales temas, incluyendo en ellos los principales desafíos que todavía debe abordar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

INTRODUCCIÓN

En general, por currículum se entiende el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluativos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿qué enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? son preguntas que están en la base de la construcción del currículum.

El currículum define las grandes orientaciones del sistema educativo; se puede decir que el "currículum es al sistema escolar como la constitución es al país" (Jonnaert y otros 2006). En la comprensión del currículum se puede distinguir entre:

- ▶ El diseño del currículum normativo o prescrito, que establece secuencias de enseñanzas y aprendizajes para la consecución de determinados contenidos y objetivos de aprendizaje;
- ▶ El currículum en acción, que es su implementación efectiva o aplicación real, lo que realmente se enseña y aprende a través del proceso educativo.

El diseño curricular se expresa en normas - leyes o decretos - que los Ministerios de Educación promulgan en los países. El "marco curricular" o "marco nacional de objetivos y contenidos", o "directrices nacionales" según sea la denominación de cada país, sirve de orientación para los programas y planes de estudio que concretan objetivos y contenidos que se espera alcanzar para cada una de las áreas de aprendizaje (asignaturas o sector, según nomenclatura de cada país) y grado o nivel escolar.

El currículum en acción se relaciona con todo aquello que está en juego en el aula, en la escuela, en los centros de aprendizaje. Ello implica no sólo considerar la secuencia lógica y coherencia de los objetivos y contenidos que se proponen, sino las condiciones y oportunidades efectivas para alcanzarlos.

"El currículo – como diseño curricular y como currículum en acción – constituye el corazón o el núcleo duro de la enseñanza. Es casi imposible pensar en un proceso de cambio educativo que no implique un proceso de cambio curricular y del mismo modo no es posible pensar un proceso de cambio curricular que no suponga un cambio educativo". (García Rivas y Braslavsky, C. 2004).

En la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, conviene preguntarse ¿cuán específico debe ser el currículum de EPJA respecto del currículum general de niños y jóvenes? Al parecer, existe consenso en que hay aprendizajes “universales” que deberían estar en todas las propuestas curriculares. Fuera de estos aprendizajes, debería haber mayor libertad para que el currículum respondiera a las características de las personas jóvenes y adultas. De todos modos, se debería contar con metodologías propias que consideren el ciclo de las personas, sus características y condiciones de vida, sus ritmos de aprendizaje y su entorno.

Un gran desafío es lograr equivalencias entre el currículum general y el específico para adultos y que, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle un nivel de competencias que permita a las personas jóvenes y adultas continuar estudios superiores.

Se advierte que si el currículum de EPJA es muy específico y no contempla las competencias iguales a las del régimen de jóvenes podría no proporcionar las mismas condiciones para ingreso a estudios superiores.

Por otra parte, un currículum de EPJA debe incluir la formación en competencias laborales y no sólo las de formación general que confluyan en el ámbito universitario. Esto contribuiría a abrir más el espectro de las posibilidades de los egresados de EPJA, de modo que puedan desarrollar diversas trayectorias educativas.

FUNDAMENTOS PARA UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

La educación es, necesariamente, interdisciplinaria, por ello, en la construcción de un currículum de calidad, es importante considerar elementos de diferentes disciplinas, especialmente de la sociología y la psicología. Apoyados en estas disciplinas, los fundamentos pedagógicos y los criterios que de ellos se desprenden se enriquecen y cobran mayor fuerza.

Fundamentos sociológicos

Se puede decir que la EPJA trabaja con la “crisis del sistema educativo y del sistema social”. Las personas que llegan a esta modalidad son los adultos que no tuvieron la posibilidad de ingresar y/o permanecer en la escuela y los jóvenes expulsados del sistema escolar; mayoritariamente, son personas que viven en situación de pobreza y de exclusión social.

América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo (PNUD, 2010), desigualdad que “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica”. Es también una región de gran heterogeneidad, en todos los sentidos, social, cultural, lingüística, étnica, política, educativa.

Exclusión social

A fines de los 90, asociado a los nuevos problemas sociales y económicos derivados de la globalización, desde una perspectiva sociológica se empieza a desarrollar el concepto de exclusión social. La exclusión social hace referencia

a tres dimensiones: "a) económica, en términos de privación material y de acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; b) política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana y c) socio-cultural, referida a la falta de reconocimiento de las identidades y particularidades de género, étnicas, religiosas..." (FLACSO Sede Costa Rica, 2000). El concepto de exclusión social, por tanto, incluye nuevas formas de desigualdad que van más allá de las inequidades históricas y se relaciona con una situación de acumulación de desventajas diversas, relacionadas con diferentes aspectos de la vida social, cultural y política de las personas y grupos sociales.

Cohesión e integración social

La contrapartida al concepto de exclusión social, en el ámbito sociológico, es el concepto de cohesión social, es decir, la búsqueda de la integración y el sentido de pertenencia a la sociedad. De acuerdo a conceptos clásicos en sociología, la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados a ella con una fuerza análoga a la solidaridad. Lograr la cohesión social implica la generación de mecanismos institucionales inclusivos, que sean valorados por las personas que forman parte de la sociedad.

Desde la perspectiva sociológica, las políticas de EPJA, debieran orientarse hacia la búsqueda de la inclusión y la cohesión social. En este sentido, se requiere pensar: ¿qué cambios debe realizar el sistema y las instituciones de educación de adultos para incorporar en forma efectiva a la diversidad de actores y personas que lo conforman?

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los participantes en los procesos educativos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Las políticas de inclusión social deben partir por el reconocimiento de la diversidad cultural, diversidad de identidades, diversidad de necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos.

Desde la perspectiva de la inclusión y cohesión social, una reforma educativa y específicamente una reforma curricular en EPJA, debiera considerar en el diseño y en la acción, criterios asociados a:

- ▶ La generación de confianza y credibilidad en las instituciones que ofrecen y desarrollan las distintas modalidades de EPJA; ello implica comprender que un currículum de calidad debe buscar fortalecer la política y gestión de los propios centros educativos.
- ▶ La participación de los jóvenes y adultos en espacios de deliberación y proyectos colectivos, la vivencia de la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y la aceptación de normas de convivencia.
- ▶ La inclusión de las diferencias y la diversidad cultural y social, la interculturalidad y el multilingüismo deben ser parte de los objetivos y contenidos del currículum.
- ▶ Un enfoque de la diversidad, como un reconocimiento y como un enriquecimiento de las propias sociedades, que a la vez, permite y estimula el desarrollo personal y fortalece la autoimagen y concepto de sí mismo.

►Una visión de la educación basada en la heterogeneidad, asumiendo las diferencias como una condición específica de los seres humanos, evitando la estigmatización y la valoración negativa de las diferencias que llevan a la exclusión y a la discriminación.

Los criterios de cohesión e integración social son conocidos en la EPJA en la región. Si hay alguna oferta del sistema escolar que ha logrado desarrollo en este ámbito se relaciona justamente con la EPJA, no obstante es necesario señalar que falta fortalecerla y proyectarla en el currículum como diseño y como acción.

Fundamentos psicológicos

Las contribuciones de la psicología son fundamentales para comprender cómo inciden factores asociados a las características de los individuos en relación a variables socio-afectivas y biológicas, como también, los relacionados con estilos cognitivos, que se refieren al conjunto de características culturales del funcionamiento mental utilizado por cada persona para percibir, registrar, pensar y resolver problemas.

Ciclo vital

En los procesos de aprendizaje es necesario considerar la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran las personas. Aunque los procesos mentales implicados sean esencialmente los mismos, existen variables que actúan de diferente manera en las distintas etapas del recorrido de la vida. En la actualidad ya nadie discute que todas las personas podemos aprender a lo largo de la vida, aun cuando, a partir de cierta edad, el sistema nervioso responda menos rá-

pidamente y la persona pierda agudeza visual y auditiva. Sin embargo, estas pérdidas pueden compensarse con los aprendizajes anteriores y, en general, con la experiencia de vida.

Investigaciones de la neurociencia (OECD 2003), que relacionan el funcionamiento del cerebro con el aprendizaje, ponen en evidencia que todas las personas – niños, jóvenes, adultos, ancianos – están en condiciones de aprender, pues la capacidad del cerebro de mantenerse flexible, alerta, y orientado a la búsqueda de soluciones se debe a su plasticidad que se mantiene a lo largo de toda la vida.

Autoimagen y autoconcepto

El autoconcepto, es decir, las percepciones que tienen las personas de sí mismas, está en la base de la autoestima, que constituye la suma de juicios que una persona tiene de sí misma. La autoestima es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con su biografía, con experiencias vitales y con expectativas.

“Autoestima y autoconcepto se ligan estrechamente entre sí, influyéndose mutuamente (...) El autoconcepto del adulto, a diferencia de los niños, en general ya ha alcanzado una cierta estructura relativamente permanente, por lo que cada nueva experiencia educativa puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo.... Ante la sensación de amenaza de sí mismo, el educando puede optar por abandonar la experiencia de aprendizaje. El adulto sólo podrá aceptar esta posibilidad de cambio y comprometerse en el proceso de aprendizaje, en la medida en que se sienta lo suficientemente seguro de que el cambio en su autoconcepto será beneficioso” (Undurraga, C. ,2004).

Las investigaciones sobre las características del aprendizaje en personas adultas, han mostrado la relación entre los logros que alcanzan y el grado de confianza que tienen en sí mismas. En esta relación influye poderosamente la forma en que perciben su capacidad para el aprendizaje, la que con frecuencia aparece asociada a sentimientos de desconfianza, temor y culpa, producto a veces de fracasos anteriores.

Los adultos que participan en situaciones de formación tienen un conjunto organizado de percepciones y sentimientos acerca de sí mismos, que influyen en el proceso de aprendizaje.

Un adulto con una pobre imagen de sí mismo dudará de las posibilidades de su propio proceso de aprendizaje, y anticipará su fracaso. Igualmente, los adultos con una buena autovaloración aprenderán más fácilmente, pues tendrán una mejor disposición para cambiar, arriesgarse y aprender.

De este modo, se puede asumir que la autovaloración influye en el aprendizaje, en términos de una predicción de sus resultados.

Por otra parte, el adulto aprende mejor, cuando lo que aprende apunta hacia el mejoramiento de su imagen (Brundage, 1980).

Motivación

De manera general podemos decir que la motivación es un factor importante para desarrollar cualquier actividad humana y es deseable que se genere desde situaciones y procesos de la vida cotidiana, porque ahí es donde están expresadas las necesidades de las personas. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones y constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo.

En el aprendizaje influye poderosamente la motivación. La motivación, a su vez, está estrechamente ligada con la idea que tienen las personas y los grupos de sí mismos, de sus capacidades, de los valores de la sociedad en la cual se insertan. En la motivación influye también, el grado en el que el sujeto que aprende percibe la adecuación entre la oferta de formación y sus objetivos y/o necesidades.

Desde la perspectiva psicológica la motivación se relaciona estrechamente con las necesidades de las personas y grupos. Cuando hay necesidades presentes y reconocidas las personas tendrán una mayor disposición a realizar esfuerzos; incentivados por la búsqueda de reducir la tensión originada por sus carencias, la motivación se expresará en acciones y comportamientos orientados al logro de metas.

Aún cuando algunas formas de aprendizaje pueden ocurrir en ausencia de motivación, se puede decir que la motivación juega un papel central en el aprendizaje. La motivación dependerá del éxito o fracaso en el alcance de las metas previstas, así como de los sentimientos de satisfacción o desagrado que acompañen ese proceso.

Teorías sobre el aprendizaje

El proceso de aprendizaje juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano. Sin embargo, no existe una única respuesta acerca de cuándo y cómo se produce un nuevo aprendizaje. Desde la psicología de la educación se han desarrollado diversas teorías que básicamente se pueden diferenciar en dos grandes paradigmas: las conductistas y las cognitivas.

El paradigma conductista es uno de los más importantes, tanto en la psicología general como en la psicología del aprendizaje. Surgido a comienzos del siglo XX, ha permanecido con diferentes variantes hasta nuestros días. Aunque se ha sometido a crítica, el conductismo ha ejercido una gran influencia sobre las propuestas y acciones educativas.

Los modelos conductistas se caracterizan por entender el aprendizaje como el resultado de la formación mecánica de asociaciones entre estímulos, o bien entre estímulos, respuestas y consecuencias. Al colocar el acento en el resultado, el conductismo centra su preocupación en lo que se puede observar directamente, descuidando los procesos internos, no observables.

El paradigma cognitivo se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XX. A través de diversas investigaciones se busca explicar el modo en que se producen asociaciones mentales, el interés se coloca en temas como la percepción, la memoria, el pensamiento, la representación del conocimiento y el lenguaje. A la base de estas teorías está la idea de que el ser humano se enfrenta al mundo con una serie de disposiciones, las cuales le permiten actuar en él, guiado no por una mera respuesta automática sino por el significado, el sentido que va construyendo en la interacción con el medio y que le permite adaptarse.

En esta perspectiva, el interés, más que en la conducta observable, está en las transformaciones que se producen a nivel de estructuras y de la actividad cognitiva del sujeto en interacción con su medio. En este sentido, el pro-

ceso de aprendizaje es visto principalmente como el "mecanismo a través del cual las estructuras cognitivas del sujeto se transforman en el curso de sus interacciones con su medio". (Bourgeois, 1991, p.10)

Si bien no existe un modelo con una explicación satisfactoria e integral acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje adulto, sí podemos encontrar en los avances de las teorías cognitivas elementos que ayuden al diseño curricular y a la acción pedagógica con personas jóvenes y adultas. Estos aportes se encuentran en las tres principales vertientes del enfoque cognitivo: el aprendizaje por descubrimiento; la concepción socio-interaccionista del aprendizaje (o descubrimiento guiado); el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de las concepciones sobre aprendizaje y ciclo de vida, estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos, motivación, autoestima y autoconcepto, una reforma curricular en EPJA debiera considerar:

- Las diferentes etapas del ciclo vital teniendo en cuenta que, aunque los procesos mentales requeridos para el aprendizaje son los mismos en todas las etapas de vida, existen diferencias en cuanto a las capacidades de respuesta y al peso que tiene la experiencia previa de los participantes.

- Los diferentes estilos cognitivos, en cuanto a manera particular de aprehender la realidad, que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje. Se debe considerar que los estilos de aprendizajes están fuertemente determinados por el contexto cultural y situación de vida de los participantes.

►La necesidad de orientar permanentemente el proceso hacia la mejora de la autoestima y el autoconcepto de los participantes, ofreciendo posibilidades que potencien sus capacidades y proponiendo metas posibles de alcanzar.

►La motivación al aprendizaje, en cuanto predisposición interna que incentive la generación de nuevas adquisiciones cognitivas, canalizando los intereses y necesidades de los participantes para que le encuentren sentido al esfuerzo que deben realizar.

Fundamentos pedagógicos

Los pilares del aprendizaje; el aprendizaje a lo largo de la vida

No hay duda de que actualmente nos encontramos con una realidad cambiante y difícil, que nos desafía en la búsqueda de alternativas educativas adecuadas, considerando que las personas jóvenes y adultas se enfrentan a un mundo globalizado que se torna progresivamente más complejo.

En efecto, la centralidad actual del conocimiento y su rápida obsolescencia, la disponibilidad de la información -en su mayor parte fuera del sistema educativo-, los vertiginosos avances en ciencia y tecnología y su influencia en la vida cotidiana y en los campos laborales demandan poner el énfasis no en las instituciones ni en la enseñanza tradicional, sino más bien en los sujetos del aprendizaje, en sus estrategias de aprendizaje, en las competencias que deben desarrollar y en su contexto. Más aun considerando que la realidad tiene como característica propia la complejidad, lo que influye en el modelo de conocimiento.

El aprendizaje permanente constituye en la actualidad el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen desde el bienestar económico de los países y la competitividad hasta la realización personal y la cohesión social. Las teorías y modelos sobre cómo podría ser el aprendizaje en una sociedad del conocimiento abarcan propuestas que se rigen por la lógica del mercado y de la utilidad económica hasta aquellas cuyo principal objetivo es el bienestar personal, la participación activa en la vida ciudadana y la potenciación del individuo para que pueda elegir su trayectoria. (OIT, 1998).

En este sentido, la propuesta de la EPJA debe considerar la lógica del mercado para una mejor inserción laboral de jóvenes y adultos, pero su énfasis fundamental está en la persona para que pueda recorrer trayectorias diversas, mejorar su calidad de vida y participar activamente en el campo social y laboral.

De ahí que se requiera una educación que traspase los límites de la enseñanza escolar y ofrezca los criterios y mecanismos para que los jóvenes y adultos puedan aprender durante toda la vida, que considere las características de las distintas etapas por las que atraviesa su vida y las diferentes funciones que cumple en ella. En ese sentido, deberá enfocar sus necesidades de aprendizaje como hombre y mujer joven, como adulto, como adulto mayor, como trabajador, como padre o madre de familia, como integrante de redes u organizaciones, como ciudadano o ciudadana responsable. En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una verdadera necesidad.

“El desarrollo de la sociedad del conocimiento suscita una demanda de competencias claves en las esferas personales, públicas y profesionales. Cambia la forma de acceder a la información y a los servicios, así como la estructura y la composición de la sociedad.” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005 citado en Jonnaert y otros 2006).

Las demandas que esta sociedad realiza a todas las personas se refieren a competencias claves que permitan el aprendizaje permanente, el “aprender a aprender”, la posibilidad y los medios de buscar y aprovechar la información existente, el desempeño de calidad, un manejo responsable de su vida en relación consigo mismo, con los demás, con la sociedad, con el medio ambiente. De ahí que el “aprender a vivir juntos” constituya una demanda fundamental de los tiempos actuales, que se expresa en el conocimiento de los demás, en la construcción de proyectos comunes, de solución pacífica de conflictos, en un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (Delors, UNESCO, 1996).

Entre estas competencias claves se incluyen las habilidades de manejo de la tecnología, pues de ellas depende la búsqueda y aprovechamiento de la información y del conocimiento, que trasciende las instituciones escolares.

La utopía antigua de que el avance en información y conocimiento sería un factor que crearía mayor igualdad se ha visto rechazada por la realidad. Las brechas tecnológicas entre diferentes generaciones, entre niveles socioeconómicos, así como entre países, aumentan la desigualdad de oportunidades y realización.

“La redefinición del modelo de conocimiento es la base para comprender los nuevos discursos de la educación centrados no ya solo en la necesidad de formación del pensamiento sino en un compromiso por la formación de competencias en el alumno. Las competencias suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer.” (Aguerrondo, 2009)

Por otra parte, uno de los desafíos para una educación que permita y reconozca el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollado por diferentes vías- formales, no formales e informales- es la inclusión de mecanismos que permitan la realización de diferentes trayectorias, para lo cual se requiere un marco de competencias frente al cual se puedan verificar las equivalencias y certificar las competencias desarrolladas.

Algunas aplicaciones de las teorías de aprendizaje en la pedagogía de EPJA

En las teorías del aprendizaje y, especialmente, en las teorías constructivistas, se pueden encontrar elementos que sustentan la pedagogía con personas jóvenes y adultas, las que habría que considerar en el diseño de un currículum de calidad. Entra ellos se destacan:

► **El joven y adulto que aprende es un sujeto activo**, que busca y procesa información a través de una serie de procesos cognitivos que suponen el desarrollo de estrategias para construir significados y a avanzar en el propio aprendizaje.

›**El joven y adulto que aprende construye un nuevo conocimiento a partir de la información anterior.** Todas las personas, y en mayor medida los adultos, traen al aprendizaje una historia personal, un bagaje de saberes, una manera de situarse ante el conocimiento, unas matrices culturales, unas tramas propias de significación a través de las cuales leerán y procesarán los nuevos contenidos que les son propuestos. En el proceso educativo es necesario valorar e incorporar en ella esos saberes: propiciar “la conversión de las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje”.

›**Las personas jóvenes y adultas logran aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones.** Se requiere que el educador estructure situaciones de aprendizaje en las que los educandos sean capaces de confrontarse con otros pensamientos, otros contextos, otras palabras, en definitiva, con otras formas de ver el mundo. Se trata de que el educador los lleve a avanzar en un nivel apropiado de complejidad e interés para que los alumnos puedan destinarlo para su propio uso.

›**Las personas jóvenes y adultas que aprenden pueden enriquecer y ampliar los esquemas mentales,** como también a veces ponerlos en cuestión, problematizarlos y complejizarlos. Ante ciertos contenidos, los esquemas previos permitirán al educando estar abiertos para internalizar el nuevo conocimiento en una línea armónica de continuidad con lo ya conocido; otras veces, será necesario “desconstruirlos”, a fin de llevar al educando a una comprensión más exacta y amplia de la realidad.

›**Los jóvenes y adultos que aprenden deben enfrentar obstáculos cognitivos,** convicciones erróneas, que tienen un estatus de verdad en

las personas y que bloquean la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, requieren de un proceso educativo de calidad que sea capaz de ayudarlas a superar esos obstáculos.

›**Las personas jóvenes y adultas aprenden dentro de un contexto,** en el cual cobra sentido el nuevo aprendizaje. Las personas utilizan, en función de las situaciones, procesos mentales complejos, que parecen ser inseparables del contexto. La tarea de los educadores es crear contextos múltiples significativos para aprender, para que quienes aprenden puedan tener la experiencia de aplicar su conocimiento en una variedad de contextos, y formen sus propios mecanismos para transferir habilidades y contenidos desde un contexto a otro. La descontextualización de la enseñanza que presenta “pedazos” en una sucesión invariable no moviliza la poderosa capacidad de los seres humanos para integrar fuentes diversas.

›**Las personas jóvenes y adultas tienden a aprender centrados en un problema,** a través de situaciones en que se requieren desarrollar habilidades y aplicar conocimientos a problemas o situaciones actuales; en las cuales se favorezca el intercambio y el trabajo colaborativo.

›**Las personas jóvenes y adultas deben desarrollar autonomía en su proceso de aprendizaje;** para ello, se debe incentivar una mayor participación y protagonismo y potenciar todas las formas de enseñanza activas. Si el objetivo es formar personas capaces de “aprender a aprender” y de razonar con autonomía, su aprendizaje sólo puede concebirse como una práctica de esas mismas capacidades.

► **Las personas jóvenes y adultas deben adquirir un buen dominio del lenguaje.** Un aprendizaje comprensivo conlleva la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos verbales representativos de los conceptos aprendidos. El concepto puede existir porque existen las palabras que lo representen. Es gracias al ejercicio permanente del lenguaje en el espacio social que se accede a la facultad de abstracción que denominamos pensamiento. El lenguaje, en tanto comunicación verbal y escrita, es el eje articulador de las diferentes áreas de aprendizaje y ofrece la posibilidad de ejercitar permanentemente la comprensión lectora – la identificación de contenidos explícitos en textos escritos, las relaciones verbales, inferencias y generación de ideas nuevas, es decir, las diversas formas de procesamiento y pensamiento verbal – en diferentes contextos.

La pertinencia se relaciona con las características de las personas y las características del contexto en que desarrolla su vida. No obstante, ¿qué considerar por contextos específicos? Se podrían señalar dos perspectivas: una visión que asocia la idea de contexto a la vivencia inmediata de las personas que acuden a la EPJA y, otra, que asocia el contexto con el acceso cultural y la construcción de sentido, vinculándolo con los nuevos requerimientos de la sociedad. Desde esta última perspectiva, el contexto no remite sólo a un espacio geográfico o ambiental, sino a una trama compleja de significados que emergen del espacio y la situación que allí transcurre. La familia, el barrio o el trabajo pueden constituir un contexto, así como el país o situaciones del ámbito internacional pueden formar parte también de la experiencia vital de las personas.

CRITERIOS PARA UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

Primer criterio: el contexto y la centralidad de la persona que aprende.

La pertinencia de los diseños curriculares se relaciona fundamentalmente con la adecuación a las características de las personas a las cuales se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Educación de Personas Jóvenes y Adultas es fundamental comprender las condiciones en que los participantes desarrollan su vida; la cultura y experiencia que estructuran formas y estrategias de pensamiento; los intereses y motivaciones que los llevan a participar en un proceso educativo. Todos estos aspectos acabarán definiendo una relación específica de cada individuo con el mundo y consigo mismo, y un camino propio hacia el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la persona que aprende y su contexto de vida, el currículo debe promover el aprendizaje y motivar al autoaprendizaje, iniciando los procesos a partir de las experiencias y situaciones de vida de los participantes, las cuales se deben analizar y problematizar. Estos aprendizajes deben ser el punto de partida, a partir de los cuales se planteen nuevos desafíos cognitivos que les ayuden a mejorar sus capacidades y desplegar competencias para continuar aprendiendo y mejorar así su inserción laboral y social. El proceso educativo tiene sentido, en la medida que impulse a las personas a abrir nuevos caminos; no puede limitarse sólo a responder necesidades inmediatas, por el contrario, debe impulsar a las personas a nuevas adquisiciones cognitivas que les proporcionen herramientas para seguir diversas trayectorias.

Relacionado con los contextos surge la pregunta de cómo abordar la cultura e identidad dentro de cada contexto. En este aspecto se pueden señalar dos enfoques complementarios: el primero coloca el acento en una dimensión política de inclusión y de derechos, relacionado con la idea de la tolerancia y la aceptación de la diversidad de culturas e identidades, como base de una cultura de la paz. El segundo enfoque prioriza la construcción de propuestas pedagógicas específicas para los jóvenes y adultos en las cuales deben ser consideradas formas propias de expresión y de reafirmación del valor de la cultura de la cual son portadores.

En nuestra región, existe multiculturalidad y el multilingüismo; desde ese punto de vista ¿qué aspectos considerar para abordar el contexto cultural y las lenguas indígenas? Existe consenso en torno a que las propuestas curriculares de la EPJA deben situarse en el plano del respeto de las lenguas indígenas, cuya visión contribuye a la cultura, siendo patrimonio de la humanidad, que se debe rescatar y potenciar. En los países con mayor presencia de población indígena y mayor experiencia en el desarrollo del tema, surge la pregunta por el alcance y propósito de la educación en lengua nativa y se señala la dificultad que implica para las personas alfabetizarse en "idioma dominante" (español). No obstante, lograr la alfabetización en lengua propia exige contar con educadores que conozcan la lengua por su propio origen o que las manejen con soltura y, al mismo tiempo, se requieren métodos y material pedagógico diferenciados.

Teniendo en cuenta que las ofertas de la EPJA atienden poblaciones que tienen características específicas como población en contextos de encierro, migrantes, poblaciones despla-

zadas, surge la pregunta: ¿debiera existir una propuesta específica para cada población? Hay consenso en que el currículo debe dar cabida a diversas estrategias de implementación adecuada a los grupos de pertenencia, pero esta diversidad debe estar articulada en una estrategia amplia, capaz de garantizar la trayectoria educativa de las personas. A su vez, de acuerdo a los propósitos y alcances de la intervención pedagógica, se pueden establecer distinciones más específicas. En este sentido, se podrían mencionarse modalidades no formales con objetivos acotados, relacionadas por ejemplo con salud, trabajo o recreación, las que no requieren garantizar, necesariamente, trayectorias de formación.

Segundo criterio: el enfoque de competencias.

Frente a la sociedad en que el conocimiento aumenta cada día más y a mayor velocidad, frente al cambio en el modelo del conocimiento, surge el enfoque de competencias, como una necesidad de la educación actual, y, especialmente, de la EPJA que se encuentran insertas en una realidad que les exige actuar en forma "competente", tanto en el trabajo como en la vida social.

El incluir un enfoque de competencias en un currículo y el debate que se suscita en torno a ello, pone de manifiesto la tensión entre saber enseñar, que privilegia el conocimiento académico, o saber hacer con el conocimiento, frente a una situación concreta.

Para clarificar más este enfoque, vale la pena preguntarse: ¿cómo definir las "competencias

básicas"? ¿con qué criterios habría que definir los aprendizajes absolutamente indispensables de incluir en el currículum?, ¿qué requerimientos tiene un currículum basado en el enfoque de competencias?, ¿es necesario definir un marco de competencias generales?, ¿qué debería ser considerado en este marco?, ¿qué pasos deberían ser realizados para lograrlo?

La importancia de las competencias se ve reflejada en las múltiples definiciones que existen en la literatura. Sin embargo, comparándolas, se puede concluir que en ellas se dan los siguientes aspectos:

►Una competencia es un desempeño que se demuestra en situaciones concretas, reales.

►Las competencias incluyen un saber, saber ser y saber hacer. Las competencias exigen que la persona actúe desde lo que ella es (saber ser), movilizándolo sus saberes (conocimientos teóricos) y su saber hacer (conocimientos procedimentales).

►Las competencias son un conjunto complejo e interrelacionado de conocimientos, habilidades cognitivas y procedimentales, actitudes y valores, que permiten a las personas desenvolverse adecuadamente en su entorno natural y social.

El tema de las competencias ha penetrado con fuerza en los países consultados, aunque no todos puedan definirlo claramente. Sin embargo, recogiendo la mayoría de las opiniones, se puede decir que las competencias básicas se pueden definir ampliamente como competencias para la vida, que incluyen las competencias comunicativas, de razonamiento, de resolución de problemas y de participación.

De ahí se pueden derivar los aprendizajes indispensables de desarrollar, que se podría decir que son las exigencias de la vida diaria y del trabajo, y las demandas de la sociedad en continuo cambio, las competencias claves que permitan el aprendizaje permanente, el "aprender a aprender", la posibilidad y los medios de buscar y aprovechar la información existente, el desempeño de calidad, el manejo responsable de su vida en relación consigo mismo, con los demás, con la sociedad, con el medio ambiente. Las habilidades de manejo de la tecnología son fundamentales, pues de ellas depende la búsqueda y aprovechamiento de la información.

Un currículum basado en el enfoque de competencias debe contener la explicitación de las competencias que se intenta desarrollar y los criterios de su evaluación. En el caso de la EPJA, además, se requiere una necesaria vinculación de las competencias con las situaciones de vida y trabajo de las personas, así como la inclusión de actividades prácticas que demanden diversos niveles de desempeño.

Se ve necesario diseñar un marco de competencias; de lo contrario, las competencias volverían a fragmentarse por áreas curriculares perdiendo la riqueza de su contribución a la vida de las personas.

El marco debe favorecer la continuidad educativa, ya sea en el sistema formal o no formal. Debe permitir la movilidad horizontal y vertical en un sistema educativo sin fronteras, vincularlo a lo laboral y acercarse a la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. Su construcción requiere, evidentemente, además de un proceso de análisis de los planteamientos existentes en la materia, de acciones de consulta y articula-

ción entre las diversas instancias responsables de la Educación de Personas jóvenes y Adultas. El modelo basado en competencias para la EPJA es una aspiración, pero falta avanzar tanto en su significado como en los procedimientos para lograrlo.

Tercer criterio: la formación para el trabajo y la ciudadanía

La finalidad de la EPJA apunta claramente a lograr que las personas puedan recorrer trayectorias diversas, mejorar su calidad de vida y participar activamente en el campo social y laboral.

Por ello, el componente laboral, ya sea respecto de la formación en oficios y/o la formación profesional constituye un eje fundamental en la oferta de EPJA. Así también los temas relacionados con los diferentes aspectos de la participación social y ciudadana, se incluyen normalmente en los currículos de los países, al enmarcarse en un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. En este sentido se deben abordar los temas demandados por el “aprender a convivir”, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable.

En el tema laboral, como se relaciona con la capacitación laboral o la formación técnica que, muchas veces, recorren un camino diferente a la EPJA tradicional, vale la pena preguntarse: La oferta de formación para el trabajo ¿debería ser un componente disponible para todos los niveles de la educación de personas adultas?,

¿cómo se podrían generar condiciones para que esta formación pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica?

El currículum de EPJA debe establecer las competencias que se requiere para un desempeño competente en el mundo del trabajo, considerando que muchos de los participantes de la modalidad ya se hallan insertos de alguna manera en el mundo laboral y que es uno de los intereses más sentidos por la población que asiste a EPJA.

Sin embargo, es importante hacer una clara distinción entre el desarrollo de competencias generales para la empleabilidad (competencias comunicativas, cálculo básico, habilidades del pensamiento y sociales) y la especificidad de una oferta de formación para el trabajo.

Por otro lado, las ofertas de formación para el trabajo pueden requerir más o menos infraestructura especializada (equipo, maquinaria, instructores expertos), lo que supone considerar tanto las posibilidades reales del propio ofertante de la EPJA, como la posible o necesaria articulación con otras instancias del sistema educativo que, por sus atribuciones específicas, puedan facilitar el acceso a esta infraestructura. Así, no todas las ofertas de formación para el trabajo pueden estar disponibles en todos los niveles.

Por otra parte, es importante que la oferta en cuestión sea un componente que se articule de manera clara y coherente con el modelo educativo, y que no resulte un “accesorio”, de modo que las competencias que la persona vaya desarrollando sean directamente aplicables al mundo del trabajo.

Para la dotación de los insumos básicos debería destinarse un presupuesto específico que facilite desarrollar este tipo de competencias de gran trascendencia para la población joven y adulta, teniendo presente que en su gran mayoría son personas de escasos recursos económicos.

El generar condiciones para que esta formación para el trabajo pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica, es asunto complejo, que no se reduce a ofrecer una determinada variedad de cursos o módulos.

En primer término, se necesita formular una oferta dinámica que responda tanto a las vocaciones, posibilidades y requerimientos productivos locales, como a las situaciones y circunstancias, cambiantes y en continuo desarrollo, del mercado de trabajo y de los entornos nacionales y regionales.

Cuarto criterio: el reconocimiento de los aprendizajes previos

La convicción de que el aprendizaje se adquiere y desarrolla en diferentes espacios, formal, no formal e informal, plantea el desafío de encontrar nuevas formas de comprobación y certificación de los aprendizajes, independientemente del modo cómo se han adquirido.

La inclusión de mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos, que faciliten la trayectoria formativa de las personas, es un elemento clave en la formulación de un currículum de calidad en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. Para profundizar en dicho reconocimiento, conviene preguntarse:

¿Se conocen experiencias de elaboración de marco de competencias para posibilitar la equivalencia y la trayectoria de formación de las personas?, ¿se cree factible elaborar un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas?, ¿es posible que una propuesta curricular de la EPJA avance en la formación de un marco de competencias?, ¿qué pasos sería necesario considerar?

En cuanto a la construcción de un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas, los países consultados señalaron que no sólo es factible, sino que es necesario realizarlo.

Como en el tema de las competencias, en el que se trató también el tema de la construcción de un marco, se señala que se requiere definir una metodología clara de construcción, tanto desde el punto de vista del contexto (necesidades de los entornos) como educativo (modelo curricular flexible, catálogos de competencias y de ocupaciones, etc.) y de articulación con distintas instancias.

Para que una propuesta de EPJA avance en este sentido es necesario:

- ▶ La integración efectiva de grupos y comités de construcción de normas y acuerdos, con la participación de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, tanto educativas como del mundo del trabajo.
- ▶ El diseño de estudios para determinar necesidades reales de los contextos y las personas como participantes o usuarios.

›La construcción conjunta y consensuada del marco de competencias y de los estándares y niveles de desempeño respectivos, así como del espectro de capacidades que pueden ser evaluadas, reconocidas o certificadas.

›La construcción de instrumentos de evaluación orientados hacia el conocimiento por experiencia y a la validación de desempeños.

›El aseguramiento de un proceso de evaluación para el reconocimiento pertinente, transparente y constante, a través de procedimientos de calidad rigurosos y de evaluadores competentes.

›La construcción de opciones formativas y de capacitación.

›La flexibilización del marco legal.

›La simplificación de los procedimientos para el reconocimiento.

›La instrumentación de acciones eficaces de comunicación, información y legitimación sobre el reconocimiento, para los usuarios y la sociedad en general.

Como se puede observar, el desarrollo de sistemas de reconocimiento y certificación de aprendizajes constituye un desafío complejo que requiere capacidad técnica para diseñar e implementar los componentes centrales de todo sistema.

Quinto criterio: la organización curricular y la flexibilidad.

La flexibilización es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las ca-

racterísticas de las personas. Una organización curricular con una base común a partir de la cual se generen programas específicos, permite incluir de manera adecuada a la diversidad de la población de jóvenes y adultos y facilita la trayectoria educativa de las personas.

La implementación de una oferta curricular flexible plantea desafíos que deben ser considerados; entre ellos: ¿qué cambios implicaría una oferta educativa organizada en módulos?, ¿qué impacto tendría en relación a las ofertas tradicionales organizadas en años escolares?, ¿cómo se podría hacer efectivo el ingreso y/o egreso de los educandos en los módulos a lo largo del año?, ¿qué papel tendría el docente?, ¿cómo se implementan un enfoque basado en el desarrollo de competencias y la organización en módulos?

Todos los países consultados aprecian como positivo y necesario el desarrollo de una oferta modular y flexible. Con diferente grado de desarrollo y alcance, existen experiencias orientadas hacia la flexibilización de la oferta, algunas de las cuales han incorporado herramientas tecnológicas para su implementación.

Al momento de diseñar un currículum flexible, dos temas surgen con fuerza:

›la organización modular requiere una precisión acerca de qué entender por módulo y por unidades de aprendizaje al interior de cada módulo. Aclarar esta definición es fundamental, porque, en determinadas experiencias, el módulo se homologa a textos de estudios, en circunstancias que estos debieran cumplir una función de apoyo para el desarrollo de las com-

petencias definidas en los módulos. El módulo remite a una estructura que tiene sentido completo y que puede conectar o ensamblar con la estructura mayor del currículum; de esta manera se dan oportunidades efectivas para que las personas avancen según su propio ritmo de aprendizaje.

›la necesidad de contar con evaluación de competencias de ingreso y egreso para facilitar la trayectoria educativa de las personas. Ello requiere definir un marco de competencias o criterios y procedimientos claros de evaluación que permitan valorar cuándo una persona alcanza las competencias necesarias para continuar al próximo módulo.

Sobre la base de sus experiencias, algunos de los países consultados señalan temas que preocupan y que se deben considerar al momento de implementar ofertas flexibles. Entre ellos se pueden destacar:

›la capacidad de trabajo autónomo de los participantes, tanto por su disponibilidad de tiempo efectivo como por la disposición hacia el autoaprendizaje;

›la asunción real de un nuevo papel del docente, como guía, como orientador o tutor de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de una formación pedagógica específica;

›la necesidad de contar con material pedagógico pertinente como requisito de implementación;

›los efectos institucionales al interior de los propios Ministerios que, en muchos casos, no favorecen las ofertas educativas flexibles.

Sexto criterio: la evaluación para el aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes es un tema que suscita interés en todos los países participantes en el proyecto: hay consenso que en EPJA existe una escasa cultura evaluativa y se expresa como un requerimiento técnico-pedagógico para el currículum y la formación de educadores.

Un diseño curricular de calidad debe entender la evaluación como un aporte fundamental para el proceso de aprendizaje. La evaluación debiera permitir el mejoramiento de los aprendizajes y la retroalimentación del proceso educativo que realizan los docentes y/o facilitadores. Desde esta perspectiva, se señalan algunos criterios:

›la evaluación debe ser entendida como un proceso, en donde no sólo se deben aplicar pruebas escritas, sino también otro tipo de instrumentos como portafolios de evidencias o pautas para trabajos desarrollados por los participantes, coevaluación entre los propios participantes;

›la evaluación debe contar con criterios transparentes; una opción es incluir indicadores de evaluación al finalizar una unidad o módulo. Se sugiere la necesidad de construir estándares de evaluación que permitan verificar lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

›la evaluación se debe basar en la perspectiva de las competencias presentando situaciones que requieren movilizar conocimientos, habilidades prácticas y de comportamiento para dar respuesta adecuada a las tareas que se presentan.

► Los instrumentos de evaluación deben corresponder a las necesidades de aprendizaje de las personas adultas. Instrumentos de evaluación que emplean textos o expresiones infantiles o que invitan a realizar tareas que “infantilizan” a las personas, distorsionan el sentido de la educación de adultos y, en vez de impulsarlos a mostrar sus logros cognitivos, afectan su autoestima y limitan sus capacidades.

SÍNTESIS Y DESAFÍOS

La EPJA del siglo XXI tiene el requerimiento de diseñar y poner en práctica un currículum que responda a la complejidad de las sociedades actuales y que otorgue oportunidades efectivas de aprendizaje a la diversidad de sus participantes. En condiciones de exclusión social y en un contexto de profunda inequidad, la EPJA en América Latina tiene el desafío de ofrecer un espacio de aprendizaje de calidad en un ambiente de respeto y tolerancia que permita a las personas desplegar sus capacidades y adquirir nuevas competencias.

En opinión de todos los países participantes en este proyecto, contar con un diseño curricular es imprescindible para orientar y mejorar las políticas y su puesta en acción. El análisis de las propias prácticas y entorno socio-pedagógico no debe ser el único referente para la EPJA; otras disciplinas provenientes del campo de las ciencias sociales, complementan y profundizan aspectos fundamentales que deberían ser incorporados como orientación en el diseño del currículum.

Desde la perspectiva sociológica:

► El concepto de exclusión social permite comprender la situación de negación de de-

rechos económicos, civiles, políticos y socio-culturales; este es un concepto relativamente reciente, surgido para expresar las nuevas formas de desigualdad que van más allá de las inequidades históricas.

► En una visión estratégica, el diseño curricular debe regirse por los principios de solidaridad y respeto a la diversidad de identidades, de modo que la oferta educativa se oriente hacia la cohesión social; es decir, que sea capaz de generar condiciones en que todos y todas encuentren y vivan el sentido de pertenencia a la sociedad, desarrollando las competencias requeridas en el mundo actual y ejerciendo sus derechos ciudadanos.

Desde la perspectiva psicológica:

► Conceptos relacionados con la imagen que las personas se han formado de sí mismas, que está en la base de la autoestima, debieran orientar el diseño curricular. De este modo, la EPJA tiene la responsabilidad de impulsar procesos en los cuales las personas tengan experiencias positivas que les ayuden a mejorar su autoconcepto y reconocer sus capacidades.

► La comprensión de las diferentes etapas del ciclo vital permite entender que aún cuando todos los seres humanos aprendemos a lo largo de la vida, existen diferencias en cuanto a las capacidades de respuesta y al peso que tiene nuestra experiencia previa. También los estilos cognitivos, marcan diferencias que están fuertemente determinadas por el contexto cultural y situación de vida de los participantes. Atender a la diversidad, como característica fundamental de la EPJA, demanda asumir en el diseño curricular los conceptos de ciclo vital y estilos cognitivos.

►Las teorías del aprendizaje, por su parte, proporcionan fundamentos de base que deben orientar el diseño curricular y las prácticas pedagógicas.

Desde la pedagogía:

►El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio orientador de las políticas educativas. En el diseño del currículum se debe considerar que el aprendizaje se logra a través de diferentes vías – formales, no formales e informales –, por tanto se debe incluir mecanismos de reconocimiento de aprendizajes que faciliten la realización de diferentes trayectorias.

►A partir de los avances en pedagogía y de la teoría y práctica de la EPJA, se pueden destacar orientaciones claves, que ayudan a sustentar la práctica pedagógica, las cuales debieran ser principios rectores que orientan el currículum en acción, entre ellas: las personas jóvenes y adultas, en tanto sujetos activos de aprendizaje, construyen un nuevo conocimiento a partir de la información anterior; logran aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones; durante el proceso de aprendizaje pueden enriquecer y ampliar sus esquemas mentales, como también cuestionarlos, problematizarlos y complejizarlos; en el aprendizaje enfrentan obstáculos cognitivos; aprenden dentro de un contexto; deben desarrollar autonomía y adquirir un buen dominio del lenguaje.

SEIS CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

Estos fundamentos disciplinares y la experiencia acumulada en la EPJA, llevaron a levantar, durante el desarrollo del proyecto, seis criterios

claves para la construcción de un currículum de calidad para la EPJA en nuestra región:

Centralidad de la persona que aprende y el contexto

Existe consenso que el currículum debe dar cabida a diversas estrategias de implementación adecuada a los grupos de pertenencia, pero esta diversidad debe estar articulada en una estrategia amplia, capaz de garantizar la trayectoria educativa de las personas. A su vez, de acuerdo a los propósitos y alcances de la intervención pedagógica, se pueden establecer distinciones más específicas. En este sentido, se podrían mencionar modalidades no formales con objetivos acotados, relacionadas por ejemplo con salud, trabajo o recreación, las que no requieren garantizar, necesariamente, trayectorias de formación.

El enfoque de competencias

El modelo basado en competencias para la EPJA es una aspiración, pero falta avanzar tanto en su significado como en los procedimientos para lograrlo. El tema ha penetrado con fuerza en los países, en especial se ha subrayado el enfoque de competencias para la vida, en el que se incluyen competencias comunicativas, de razonamiento, de resolución de problemas y de participación, desde las cuales se pueden derivar los aprendizajes indispensables de desarrollar.

Un currículum basado en el enfoque de competencias debe contener la explicitación de las competencias que se intenta desarrollar y los criterios de su evaluación. Por lo mismo,

se señala la necesidad de diseñar un marco de competencias; este marco debe favorecer la continuidad educativa, ya sea en el sistema formal o no formal y debe permitir la movilidad horizontal y vertical en un sistema educativo sin fronteras que facilite la puesta en práctica del aprendizaje a lo largo de la vida.

La formación para el trabajo y la ciudadanía

Todos los países participantes señalan que la formación para la ciudadanía debe abordar los temas relacionados con el aprender a convivir, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable.

El componente laboral, ya sea respecto de la formación en oficios y/o la formación profesional constituye un eje fundamental en la oferta de EPJA. Es importante hacer una clara distinción entre el desarrollo de competencias generales para la empleabilidad (competencias comunicativas, cálculo básico, habilidades del pensamiento y sociales) y la especificidad de una oferta de formación para el trabajo.

Las ofertas de formación para el trabajo pueden requerir infraestructura especializada lo que supone considerar las posibilidades reales del propio ofertante de la EPJA, como la posible y necesaria articulación con otras instancias del sistema educativo y con el sector productivo.

Por otra parte, es importante que la oferta en cuestión sea un componente que se articule de manera clara y coherente con el modelo educativo, y que no resulte un “accesorio”, de modo

que las competencias que la persona vaya desarrollando sean directamente aplicables al mundo del trabajo. El generar condiciones para que esta formación para el trabajo pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica, es asunto complejo, que no se reduce a ofrecer una determinada variedad de cursos o módulos.

El reconocimiento de los aprendizajes previos

La inclusión de mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos, que faciliten la trayectoria formativa de las personas, es un elemento clave en la formulación de un currículum de calidad en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. Todos los países consultados señalan la necesidad de contar con este mecanismo; se reconoce que el primer paso es construir un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas.

Como en el tema de las competencias, en el que se trató también el tema de la construcción de un marco, se señala que se requiere definir una metodología clara de construcción, tanto desde el punto de vista del contexto (necesidades de los entornos) como educativo (modelo curricular flexible, catálogos de competencias y de ocupaciones, etc.) y de articulación con distintas instancias. El desarrollo de sistemas de reconocimiento y certificación de aprendizajes es una estrategia de largo plazo, pues es un desafío complejo que requiere capacidad técnica para diseñar e implementar los componentes centrales de todo sistema.

La organización curricular y la flexibilidad

La flexibilidad es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las características de las personas. Una organización curricular con una base común a partir de la cual se generen programas específicos, permite incluir de manera adecuada la diversidad de la población de jóvenes y adultos y facilita la trayectoria educativa de las personas.

Todos los países consultados aprecian como positivo y necesario el desarrollo de una oferta modular y flexible. Para avanzar es necesario clarificar qué se entiende por módulos y, al mismo tiempo, contar con un sistema de evaluación de competencias de ingreso y egreso relacionado con cada módulo, para facilitar la trayectoria educativa de las personas.

La evaluación para el aprendizaje

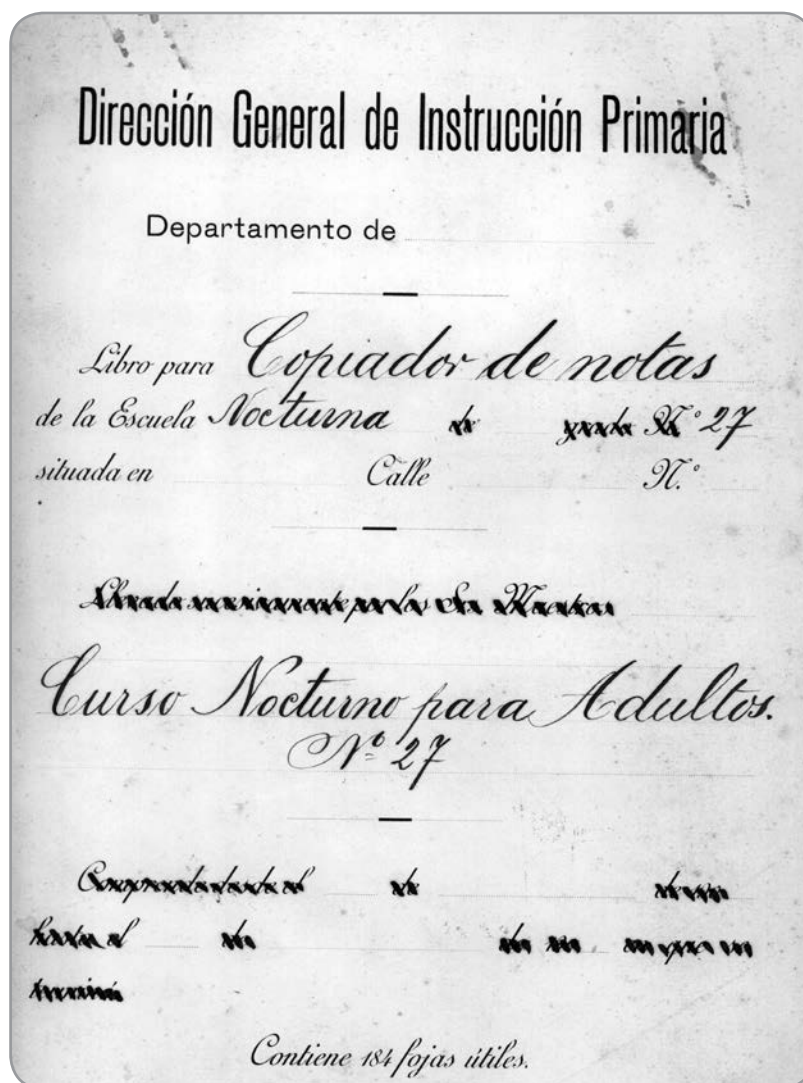
Un diseño curricular de calidad debe entender la evaluación como un aporte fundamental para el proceso de aprendizaje. La evaluación debiera permitir el mejoramiento de los aprendizajes y la retroalimentación del proceso educativo que realizan los docentes y/o facilitadores. Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser entendida como un proceso, que debe contar con criterios transparentes; la evaluación se debe basar en la perspectiva de las competencias, presentando situaciones que requieren movilizar conocimientos, habilidades prácticas y de comportamiento para dar respuesta adecuada a las tareas que se presentan; los instrumentos de evaluación deben corresponder a las necesidades de aprendizaje de las personas adultas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, Inés. 2009. Conocimiento complejo y competencias educativas. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Bourgeois, E., 1991. El aprendizaje de los adultos en formación. Una perspectiva constructivista". Santiago de Chile: Seminario PIIE-CIDE.
- Brunner, José Joaquín, 2000. Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. Santiago: PREAL, N° 16, enero.
- Commission des Communautés Europeenes. 2005. Proposition de recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles.
- Delors, Jacques, 1996. La Educación encierra un tesoro. México, D.F. UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel, 2006. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? México, D.F.: UNAM, Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111.
- FLACSO sede Costa Rica, 2000. Exclusión Social y Reducción de la Pobreza en América Latina.
- http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Exclusi_n.pdf
- García Rivas y Braslavsky, C. 2004. Reforma Curricular y Cohesión en América Central:
- http://www.ibe.unesco.org/publications/regworkshops/finrep_pdf/finrep_costarica_04.pdf.
- Irigoien, María E. 2003. Competencias y procesos asociados. Presentación en el Seminario "Competencias profesionales: Demandas a la Educación Superior", Universidad de Magallanes, Sede Puerto Natales.
- Jonnaert, Philippe y otros, 2006. La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer ce concept a celui de "l'agir competent". Geneve: Bureau International d'éducation de l'UNESCO.
- Le Boterf, Guy, 2000. La Ingeniería de las Competencias. España: Ediciones "Gestión 2000".
- Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- OCDE, 2003. La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. Madrid. Santillana.
- OIT, 1998: La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación. Informe para el debate de la reunión paritaria sobre educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación. Ginebra. En: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>
- Perrenoud, Philippe, 1999. Construir competencias desde la escuela. Caracas- Montevideo- Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pinto Cueto, Luisa, 1999. Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. En: TAREA. Revista de Educación y Cultura, n°43, Lima, marzo.
- PNUD, 2010. Informe Regional actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/index.php>
- TIANA, Alejandro. 2008. ¿Qué sabemos hoy acerca de la evaluación de los aprendizajes de personas jóvenes y adultas? - Ponencia presentada al Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizaje de personas jóvenes y adultas, convocado por la OEI y el Ministerio de Educación de Chile.
- Torres R. M. ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades Básicas de Aprendizajes y contenidos curriculares. <http://books.google.cl/books?id=wVKyvJVyb3QC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=>
- Undurraga, C. 2004. ¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada sico-educativa. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Anexo

Fotografías que documentan la historia de los cursos de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos



- Nº 5 Rivera, Abril 2 de 1909. Señor Inspector Adjunto de I. Primaria, Sr. Pedro Magner. Tengo el agrado de remitir a Ud. el adjunto estado trimestral de este Curso a mi cargo (formulário nº 29) que va inserto a la vuelta, correspondiente al primer trimestre último. Con este motivo cumpla hacer las siguientes observaciones: El último número de matrícula llenado, es el 95. Saludo a Ud. atte. fd. Pablos.
- Nº 6 Rivera, Abril 2 de 1909. Señor Inspector de los Cursos Nocturnos para Adultos, Sr. Enrique Reyes. Tengo el agrado de remitir a Ud. el adjunto estado trimestral de este Curso a mi cargo (formulário nº 29) que va inserto a la vuelta, correspondiente al primer trimestre último. Con tal motivo cumpla hacer las siguientes observaciones: El último número de matrícula llenado, es el 95. Saludo a Ud. atte. firmado. Pablos.
- Nº 7 Rivera, 2 de Abril de 1909. Señor Inspector de los Cursos Nocturnos para Adultos, Sr. Enrique Reyes. Tengo el honor de dirigirme a Ud. rogándole se sirva impartir las ordenes del caso, a fin de que este Curso a mi cargo sea propietario de los siguientes materiales: 4 libros de Lectura n.º 1-3 id. id. n.º 2-40 id. id. n.º 1-10 cuadernos escritura - 20 pizarras - 2 cajas lápices para las pizarras. Saludo a Ud. atte. firmado. Pablos.
- Nº 8 Rivera, Mayo 1º de 1909. Señor Inspector de Cursos Nocturnos para Adultos, Sr. Enrique Reyes. Tengo el honor de remitir a Ud. el adjunto estado mensual de este Curso a mi cargo (formulário nº 29) que va inserto a la vuelta correspondiente al mes de Abril último. Con este motivo cumpla hacer las siguientes observaciones: El último número de matrícula llenado, fue el 101. Saludo a Ud. muy atte. Pablos.

Año 1909, Curso de Adultos del Dpto. de Rivera

Resumen estadístico mensual, correspondiente al mes de Junio de 1909.

Alumnos existentes al empezar el mes,	Alfabetos	36			
	Analphabetos	14	}	50	
Entrados y reintegrados,	Alfabetos	2			
	Analphabetos	1	}	3	
	Sumas				
Alumnos eliminados durante el mes,	Alfabetos	5	}	6	
	Analphabetos	1			
Alumnos que pasan al próximo mes de Julio,					47
Promedio de los existentes en todo el mes,					48
Días hábiles aprovechados,					18
id. id. perdidos,					4
Días hábiles según el almanaque ecular,					22
Número total de ausencias en el mes,					558
id. id. " faltas " " id.					312
					870
					3133
Total General:					

5° = 88.

Cargo, nombre y apellido.	Nacionalidad.	Diploma	Grupos que Dirige.	Faltas	Alumnos inscritos.				Total
					Nacionales		Extranjeros		
					Alfabetos	Analphabetos	Alfabetos	Analphabetos	
Director Interno. Pablo Fons	Oriental	2.º de normalista	3	2	23	2	16	2	47
		Sumas.	3.	2	23	2	16	2	47

Resumen Estadístico del año 1909



Curso Nocturno para Adultos del año 1912
Foto archivo Museo Pedagógico



Curso Nocturno para Adultos del año 1912
Foto archivo Museo Pedagógico

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

CURSOS NOCTURNOS PARA ADULTOS

Libro de Matricula

Departamento de *Montevideo* localidad *Calle Plandengues N.º*
Maestro Director *Elena Luppici de Arca*
Ayudantes *Sra. Rosa García de Castro y Sra. Sofía*
E. Luppici

Este curso fué inaugurado el día *24* de *Abril* de *1908*

Bajo la dirección del Maestro Don *Elena Luppici de Arca*

61

Matricula N.º 261

Fecha de la inscripción: año 1911 mes de Julio día 19
 Nombre del alumno *Jergelina Rodríguez* Nacionalidad *Oriental*
 Edad *23 años* estado *soltera* Profesión u oficio
 ¿Alfabeto ó analfabeto? *Analfabeta*
 Nacionalidad del padre *Oriental* nacionalidad de la madre *Oriental*
 Domicilio *Sonquín Requena N.º 121*
 Fábrica ó taller de *Fábrica de papel*

Salidas y Reingresos

SALIDAS				REINGRESOS					
N.º de Orden	FECHA			CAUSAS	N.º de Orden	FECHA			APTITUDES
	AÑO	MES	DÍA			AÑO	MES	DÍA	
1	1912	Septiembre	30	Por ausentarse de la capital	1	1913	Octubre	16	2º año
2	1914	Agosto	31	Por inasistente					

104

Matricula N.º 304

Fecha de la inscripción: año 1912 mes de Marzo día 19
 Nombre del alumno *Luisa Caneveri* Nacionalidad *Oriental*
 Edad *15 años* estado *soltera* Profesión u oficio *Alpargatera*
 ¿Alfabeto ó analfabeto? *Alfabeto*
 Nacionalidad del padre *Italiano* nacionalidad de la madre *Italiana*
 Domicilio *Calle Independencia N.º 174*
 Fábrica ó taller de

Salidas y Reingresos

SALIDAS				REINGRESOS					
N.º de Orden	FECHA			CAUSAS	N.º de Orden	FECHA			APTITUDES
	AÑO	MES	DÍA			AÑO	MES	DÍA	
1	1914	Marzo	15	Por terminación de curso					

182 Matricula N.º 6222

Nombre del alumno *Friedel Rosenblatt*

Nacionalidad *Alemán* Edad *19* años. Estado *Soltero*

Profesión u oficio *Capicero* Domicilio *Blauri 349*

Alfabeto o analfabeto *Alfabeto* Fecha de la inscripción *setiembre 6 de 1939*

SALIDAS				REINGRESOS			
FECHA			CAUSA	FECHA			APTITUDES
AÑO	MES	DÍA		AÑO	MES	DÍA	
<i>1940</i>	<i>marzo</i>	<i>15</i>	<i>Inasistencia</i>				

Matricula N.º 6135

Nombre del alumno *Maria Camparo Torquone*

Nacionalidad *Italiana* Edad *30* años. Estado *Casada*

Profesión u oficio *Saberes* Domicilio *Pagola 1485*

Alfabeto o analfabeto *Alfabeto* Fecha de la inscripción *mayo 13 de 1939*

SALIDAS				REINGRESOS			
FECHA			CAUSA	FECHA			APTITUDES
AÑO	MES	DÍA		AÑO	MES	DÍA	
<i>1939</i>	<i>octubre</i>	<i>27</i>	<i>Inasistencia</i>				

186 Matricula N.º 6230

Nombre del alumno *Boris Gutman*

Nacionalidad *Polaco* Edad *17* años. Estado *Soltero*

Profesión u oficio *Corredor de comercio* Domicilio *Emilio Reus 2448*

Alfabeto o analfabeto *Alfabeto* Fecha de la inscripción *setiembre 28 de 1939*

SALIDAS				REINGRESOS			
FECHA			CAUSA	FECHA			APTITUDES
AÑO	MES	DÍA		AÑO	MES	DÍA	
<i>1940</i>	<i>marzo</i>	<i>15</i>	<i>Inasistencia</i>				

Libro de Matriculas del año 1939



Curso Nocturno para Adultos del año 1912
Foto archivo Museo Pedagógico

Año 1936 Mes de Agosto

Ocurrencias y labor diarias

Año 1936 - Agosto 19 - Miércoles

Con esta fecha recorri todas las clases, las cuales funcionaron con regularidad. Faltó a sus tareas, con aviso por enfermedad, la Dra. Sara Gallarza Ferrera. Uno del personal que desde hoy empieza a explicar la fecha histórica que se conmemora el 25 de agosto. A causa de la fuerte lluvia que empezó a caer precisamente la hora de entrada, son numerosas las inasistencias de este día. No hubo movimientos de alumnos.

Día 20 Jueves

Con esta fecha recorri las clases. A causa del mal tiempo hubo numerosas inasistencias. El personal completo. Ingreso: 3^{ra} B. Elsa Suárez (5382)

Día 21 Viernes

Con esta fecha, las clases funcionaron sin novedad. El personal estuvo completo. En las clases de instrucción se da historia, explicando el hecho histórico que se conmemora el 25 de agosto.

Día 22 Sábado

Libro de Notas del 1936, Curso nº3

palabra el Consejo Sr. Emilio Verdugo. Así
 la totalidad del alumnado que con notable
 entusiasmo entonó el Himno Nacional y
 cantos apropiados que fueron: Mi bandera
 Tradición Criolla y Surara. Alternando a
 cuentos con recitados apropiados dichos por
 alumnos de las diversas clases del Curso.
 Quedó clausurado el Curso Escolar corres-
 pondiente al año mil novecientos treinta y siete
 María Concepción López
 Noviembre 1936.

Marzo de 1937
 Día 29 - Lunes

Con esta fecha, se reanuda en las clases
 este Curso, iniciando así el Curso Escolar cor-
 respondiente al año mil novecientos treinta y
 siete. El personal no estuvo completo. La
 Srta. Sara Gallarza Herrera, quien ha
 solicitado licencia por enfermedad, con
 esta fecha. Continúa desempeñando el interin-
 to del Sr. Srta. Palma Fariña
 Anote a continuación el cuadro de las fo-
 rmaciones correspondientes al presente curso
 escolar. Es tan inmensa la afluencia de per-
 sonas solicitando ingreso que,

Clases	Alumnos		Cron.
	Nº	%	
De la 1ª a la 3ª			
Es. Especiales			
Cotales			

nas solicitando ingreso que, por
 causa de la impaciencia de
 y de la incultura de los otros
 resulta sumamente difícil
 tarea de inscribir alumnos,
 que se desarrolla con suma
 cultura, agravada por la
 de autoridades policia que entorpece la

Primer día de clases del año 1937, Curso nº3



Dirección Sectorial de Educación de Adultos
ANEP - CODICEN