



La educación media superior para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo

Lourdes Toth Serrentino

**Maestría en Psicología y Educación
Facultad de Psicología
UdelaR**

**Montevideo
2018**



La educación media superior para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo

Lourdes Toth Serrentino

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Psicología y Educación en el marco del programa de Posgrado de Facultad de Psicología de la UdelaR

Directora de tesis Mag. Virginia Gramaglia
Directora académica Mag. Julia Tabó

Montevideo
2018

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mis afectos: Sofi, Delma y Yola por el tiempo cedido, la ayuda y el cariño constante que me ayudan a seguir con mis sueños día a día.

A mis amigas: Natalia, Rosana, Camila, Claudia y Virginia, por estar siempre, brindando su escucha, sus opiniones, sus dudas y sus certezas, que invitan a la reflexión.

A mis compañeras de Maestría: Sandra, Verónica, Johanna y Gabriela, por compartir su tiempo, experiencia, conocimiento y sensibilidad.

A todos aquellos que participaron de esta investigación abriéndome las puertas para que la pudiera realizar y brindándome su tiempo y confianza en las entrevistas.

A Facultad de Psicología de la UdelaR por permitirme hacer esta Maestría, y en especial a Mabela, por brindarme su cálida ayuda en los momentos de incertidumbre que debí transitar durante la misma. Y junto con ella, también agradecer a todos aquellos docentes que acompañan y sostienen distintas trayectorias educativas con su sensibilidad y profesionalismo. Finalmente, también les agradezco a esos docentes que me conmovieron con sus clases, haciéndome disfrutar cada minuto.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal recoger información sobre la situación actual de la educación media superior en Uruguay y en particular sobre la puesta en práctica del Plan Martha Averbug (1994), que fue el primero diseñado específicamente para la población adulta y extraedad. Se realizó un análisis del surgimiento del plan y se indagó sobre cómo son vividas algunas de sus principales innovaciones, dedicándole especial detenimiento a la perspectiva de los estudiantes, ya que son sus destinatarios principales.

Para esto se utilizó una perspectiva etnográfica (Elsie Rockwell, 2009) y el trabajo de campo fue realizado en un liceo nocturno de Montevideo de marzo a noviembre de 2017. El mismo consistió en la observación participante y en la realización de entrevistas a: estudiantes (11), docentes y equipo de dirección (3) e informantes calificados (4).

Se partió de la hipótesis que los cursos semestrales lograban tener una mejor relación ingreso egreso, la cual se constató con los datos estadísticos aportados por el liceo. Sin embargo, en el trabajo de campo se observó cierto temor de algunos estudiantes a inscribirse al curso semestral, ya que señalaban que era demasiado exigente y sentían que “no iban a poder”. Quizás, esto sea fruto de las anteriores experiencias liceales negativas, que han condicionado, a algunos estudiantes, de manera desalentadora en relación a sus capacidades.

También han surgido del trabajo de campo varios elementos sobre los cuales se reflexionó, entre los cuales destaco: el fuerte peso en la evaluación escrita e individual que propone el plan (a través de las pruebas sumativas y los parciales, que sustituyen los escritos mensuales por asignatura), en donde son los docentes que ponen en cuestión esta evaluación. Sin embargo, los estudiantes naturalizan esta práctica, a tal punto que no surgió cuestionamiento al respecto, aunque manifiestan un gran nerviosismo e incluso temor ante estas evaluaciones. Otro elemento de reflexión fue el cuestionamiento a la idea de “fracaso escolar” (concepto íntimamente relacionado con la educación de adultos y extraedad) dadas las ricas trayectorias vitales relatadas por los estudiantes entrevistados.

Palabras clave: educación media, adultos y extraedad, plan de estudio.

Abstract

The main objective of this investigation was collect data about the situation of the curriculum designed in the uruguayan upper secondary school for adults and over age pupils, in particular the inquirement was developed through the evolution of the first uruguayan curricula for those students, called Martha Averborg since 1994. The analyses was based in the origin and the development of this curricula, in special making emphasis in the pupils livings and its innovations, considering that they are the main recipients of this curricula .

The methodology of this investigation was the ethnography (Elsie Rockwell, 2009) and the field work was development in a night high school located in Montevideo between march and november of 2017. The field work included participant observation and several interviews: 11 pupils, 3 headmasters an 4 qualified informants.

It started with a hypothesis that said that semester courses got better relation between school entry and school leaving, that was confirmed with the statistics information provided by the high school. However in the field work I observed some students fear for make the registration and their thoughts feeling a difficult to success and a high demand. Probably the early frustrations in the schollar life, produced a negative condition, to trust on themselves and their capabilities.

The field work brought several reflexive elements and we highlight the high weight of the written and individual test, through continue and sums tests that are included in this curricula. This innovation is challenged by the teachers but not for the student, nevertheless they get very nervous and feel fear with them. Other reflexive item was the asking by the "scholar failure" (very close to the adults and over age education) and this item came up with the fruitful and vital students accounts in their interviews.

Key words: upper high school, adults and over age pupils, curricula.

Índice

Agradecimientos

Resumen

Abstract

CAP.1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación.....	1
1.2 Problema de investigación.....	2
1.3 Objetivos.....	3
1.3.1 Objetivo general.....	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	4
CAP. 2 DESARROLLO	4
2.1 Antecedentes.....	4
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	4
2.1.2 Antecedentes regionales.....	6
2.1.3 Antecedentes internacionales.....	7
2.2 Marco teórico.....	8
2.2.1 Currículo y plan de estudio.....	8
2.2.2 Educación para adultos y extraedad.....	11
2.2.3 Inclusión y educación democratizadora.....	12
2.2.4 Educación como “antidestino”.....	15
2.2.5 “Alternativa pedagógica”.....	15
2.2.6 Concepto de actor social.....	16
2.3 Diseño metodológico.....	17
2.3.1 ¿Por qué hacer una etnografía educativa?.....	17
2.3.2 Algunas reflexiones sobre mi implicación.....	20
2.3.3 Reflexividad e implicación en etnografía.....	22
CAP. 3 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO	24
3.1 Breve cronología de los liceos nocturnos en Uruguay.....	24
3.2 Descripción del Plan 94: Martha Averbug.....	26
3.3 Los orígenes del Plan 94.....	26
3.4 Análisis del Reglamento en relación al concepto de “alternativa pedagógica”.....	33
3.5 ¿Cómo son vividas las nuevas propuestas del Plan 94?.....	37
3.5.1 Poder o no poder: ¿semestralización o anualidad?.....	37
3.5.2 ¡Adiós a los escritos! Pruebas sumativas y parciales.....	42
3.5.3 Horas de apoyo.....	53
3.5.4 Libre asistido y modalidad semi presencial.....	55
3.6 Trayectorias educativas: entre la frustración y el deseo.....	57
3.7 ¿Es necesaria la obligatoriedad de asistencia en estudiantes adultos y extraedad? ..	69
3.8 La población estudiantil: ¿Estudiantes adultos o extraedad?.....	76
3.9 Inclusión y calidad educativa: formas de acceso democrático a los bienes culturales	84

CAP. 4 REFLEXIONES FINALES	94
CAP. 5 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	101
CAP.6 APENDICES	106
6.1 Diario de campo.....	106
6.2 Entrevistas.....	119
6.3 Entrevistas a estudiantes.....	119
6.3.1 Entrevista colectiva 1: Juan, Ana y Eliana.....	120
6.3.2 Entrevista colectiva 2: Noelia y Mariano.....	128
6.3.3 Entrevista colectiva 3: José y Jéssica.....	130
6.3.4 Entrevista individual a Luis.....	131
6.3.5 Entrevista individual a Paola.....	132
6.3.6 Entrevista individual a Cecilia	134
6.3.7 Entrevista individual a Ezel.....	136
6.4 Entrevistas a docentes y subdirector.....	141
6.4.1 Pauta de entrevista.....	141
6.4.2 Entrevista individual a Ariel , profesor de historia.....	141
6.4.3 Entrevista individual a Paula, profesora de inglés.....	143
6.4.4 Entrevista a Lucas, subdirector del nocturno.....	147
6.5 Entrevista a informantes calificados.....	155
6.5.1 Pauta de entrevista.....	155
6.5.2 Entrevista a Laura: profesora de sociología.....	155
6.5.3 Entrevista a Lidia, ex adscripta del liceo investigado.....	157
6.5.4 Entrevista a Silvia, coordinadora de Educación en Contextos de Encierro.....	159
6.5.5 Entrevista a Karina, ex subdirectora del liceo investigado y actualmente funcionaria de Planeamiento Educativo de Secundaria.....	165
6.6 Hoja de información.....	169
6.7 Consentimiento informado del participante.....	171
CAP.7 ANEXOS	173
Cierre estadísticos de los 4tos, elaborados por el liceo investigado.....	173

CAP.1 INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de Facultad de Psicología de la UdelaR y consistió en recabar información sobre la educación media superior para adultos, en particular de 1er año de bachillerato, relevando información sobre las diversas implicancias que tienen para los estudiantes retomar su trayecto educativo liceal. También investigué si las nuevas modalidades que propone el Plan 94: Martha Averbug, para transitar la educación Secundaria, han logrado disminuir la desafiliación y aumentar el egreso, que son algunos de los principales desafíos de la educación actual.

Para esto utilicé una perspectiva etnográfica (Elsie Rockwell, 2009) y realicé el trabajo de campo en un liceo nocturno de Montevideo. El mismo consistió en la observación participante y en la realización de entrevistas a diferentes actores educativos. Cuando me refiero al término actor me baso en la conceptualización de Ester García Sánchez (2007): “el *actor* es todo aquel sujeto que actúa, en otras palabras, el sujeto de la acción [...] es una unidad de decisión-acción responsable” (p.206).

Entendí pertinente detenerme en este tema de investigación para generar conocimiento académico sobre la situación actual de la educación media para adultos, ya que hasta la actualidad no hay estudios específicos al respecto en Uruguay. Sin embargo, es una temática de relevancia puesto que comprende a un gran número de estudiantes. Según los datos aportados por el Monitor Educativo del Consejo de Educación Secundaria, en 2016 (no hay aún datos oficiales de 2017) hubo una matrícula liceal de 226.515 estudiantes, señalando que “de 100 estudiantes 22 concurren a turnos nocturnos”. Por lo cual, estamos hablando de más de 50.000 alumnos (ya que también hay algunos liceos diurnos para adultos), que están intentando completar su trayecto educativo liceal, haciendo uso de su derecho a la educación como afirma la ley 18.437.

Cabe destacar que esta educación tiene una extensa trayectoria en Uruguay. Comenzó a funcionar en 1919 el primer liceo nocturno (Nahum, 2008) pero recién en 1993 se creó un plan, específicamente diseñado para jóvenes y adultos, poniéndose en práctica de manera piloto en un liceo nocturno de Montevideo en 1994. A partir de entonces se fue extendiendo, hasta que en 2012, por una resolución del Consejo de Educación Secundaria (CES) se impuso, de manera obligatoria, a todos los bachilleratos de adultos y extraedad del país.

Considero que esta educación constituye una nueva oportunidad de desarrollo personal, apropiación cultural y acceso a mejoras laborales, para muchos estudiantes, que por distintas razones, no han podido culminar el periodo liceal en el tiempo normalmente previsto para esa instancia. Como señala el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay sobre Logro Educativo:

El logro de la población es una determinante estructural de las oportunidades que una persona tiene de ocupar una determinada posición en la estructura social. Ello, desde una perspectiva de derechos, tiene significado trascendente: refleja una parte de la desigualdad, aquella vinculada a lo educativo, y por ello, informa sobre el grado de madurez cívica de un país y de algunos de los desafíos que un Estado de derecho tiene que afrontar (MEC, 2013, p.17).

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados y considerando que desde comienzos del S.XXI se ha elaborado una política educativa en Uruguay, que tiende desde su fundamentación teórica, a la inclusión y a la democratización de la educación, es que mediante esta investigación trabajé sobre dos planos de acción. Por un lado, investigué sobre los orígenes y criterios que fundamentan este plan, para considerar qué características comparte con el concepto de “alternativa pedagógica” (Adriana Puiggrós) y en qué medida comprende la idea de educación como “antidestino” (Violeta Núñez). Ya que, como señala Susana Barco (2005): “consideramos que el estudio de los documentos curriculares ofrece pistas interesantes para comprender los desarrollos curriculares en acción” (p.66).

Por otro lado, indagué sobre cómo viven, fundamentalmente los estudiantes, las principales innovaciones que presenta este plan (las distintas modalidades de cursarlo, la evaluación y las horas de apoyo) y lo que significa, a nivel subjetivo, retomar el liceo (causas, objetivos, perspectivas a futuro).

Partí de la hipótesis, en base a mi experiencia de trabajo desde el año 2000 en educación para jóvenes y adultos y a los intercambios discutidos en salas docentes con otros profesores, que este plan, en particular en su modalidad semestral, ha contribuido a mejorar la permanencia y el egreso de los estudiantes, dos elementos clave en el ámbito de educación Secundaria actual.

1.2 Problema de investigación

Debido a mi desarrollo laboral en liceos nocturnos, he vivido la modificación de planes y programas en los mismos y percibo que esta educación ha venido enfrentando dos grandes desafíos: aumentar la permanencia y el egreso, tanto de ciclo básico (1er, 2do y 3er año) como de bachillerato (4to, 5to y 6to año). Por ello, creí adecuado dedicarme al estudio particular de las implicancias que ha tenido el Plan 94: Martha Averbug, ya que integra una

de la llamadas “nuevas políticas de inclusión”, según el relevamiento hecho por el sociólogo Tabaré Fernández Aguerre (2010), que se están desarrollando en la educación media.

Creí importante abordar este problema de investigación, ya que podrá aportar conocimiento sobre la relevancia que debería tener la educación para adultos, la influencia que puede tener un plan de estudio en la vida estudiantil y sobre la delicada tarea que pone en juego su práctica, en donde el vínculo entre los distintos actores educativos, posibilita o dificulta, su adecuación y desarrollo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

El principal objetivo de esta investigación es aportar conocimiento sobre la situación actual de la educación media superior de adultos y extraedad en Uruguay, a través de un estudio de caso en un liceo nocturno de Montevideo, enfocándome en el análisis del Plan 94: Martha Averbug, poniendo especial atención en recoger la mirada de los estudiantes sobre el mismo.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1.** Relevar cuáles son las implicancias, a nivel subjetivo, de retomar el trayecto educativo liceal y qué elementos han incidido en la experiencia educativa de los estudiantes (el liceo, el plan de estudio, los compañeros, los docentes, etc.).
- 2.** Analizar la incidencia del Plan Martha Averbug, fundamentalmente en relación al ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos, en el liceo investigado, a través del relevamiento de datos cuantitativos (comparando cifras de ingreso y egreso entre la modalidad anual y semestral de dicho plan)
- 3.** Analizar los orígenes y el reglamento por el cual se rige este plan, en clave de “alternativa pedagógica” (Puiggrós) y de educación como “antidestino” (Núñez).
- 4.** Recabar información de los diferentes actores (estudiantes, docentes y equipo de dirección) sobre los aspectos positivos y negativos del mismo, para poder esbozar algunas ideas que posibiliten líneas de reflexión para su mejoría.

CAP. 2 DESARROLLO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes nacionales

A nivel nacional tomé como antecedente el libro “Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión” (2017) coordinado por Cristóforo, Martinis, Miguez y Viscardi, en donde se plantean elementos teóricos interesantes sobre el concepto de inclusión, enfocado hacia los nuevos sujetos de la educación que asisten a las aulas uruguayas desde hace aproximadamente tres décadas. Aporta distintas visiones sobre las perspectivas docentes en relación a estos alumnos, poniendo de relieve una concepción del sistema educativo de Braslavsky que complejiza el rol del mismo:

El sistema educativo contribuye -como tantas otras instituciones y prácticas sociales- a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes (Braslavsky, 1985, p.13).

Otro antecedente fue la tesis de Maestría de M. Ventos Coll denominada: “¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica?: sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica” (2015). Donde se indaga sobre la perspectiva estudiantil y su experiencia en el FPB, aportando algunas líneas de encuentro con esta investigación. Me resultó prioritario recoger las voces de los estudiantes, como actores individuales de la educación, ya que como señala Ventos Coll (2015):

El diseño de las políticas educativas sigue siendo una tarea restrictiva a la opinión adulta. La inclusión de sus voces y perspectivas (que están adoptando algunas investigaciones recientes) creemos es un intento de habilitación de esta polifonía que en el diálogo con lo escolar puede acercarnos algunas pistas que visibilicen sus intereses y necesidades formativas. Intereses y opiniones que han de incluirse en la diagramación y recreación de las actuales políticas educativas nacionales. Lejos de ser una cuestión de concesiones, creemos se trata de un asunto de derechos (p.17).

También tomé tres trabajos de Fernández Aguerre: “El peso del origen de lo institucional: una hipótesis sobre políticas de inclusión en la educación media en el Uruguay (2005-2009)”(2011), “La desafiliación en la Educación Media y Superior: conceptos, estudios y políticas” (2010) y “La educación media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional” (2008) de Fernández Aguerre y Bentancur. En este último, se investigan las políticas educativas uruguayas en los últimos 12 años y el concepto de inclusión :

En sentido amplio, la finalidad de la inclusión educativa delimita un conjunto novedoso de programas entre las políticas públicas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos. Por un lado, fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando (Fernández Aguerre y Bentancur, 2008, p.205).

Dichos trabajos aportan un estudio de la importancia que se le ha dado al concepto de inclusión educativa en Uruguay en los últimos años y además hacen una diferenciación de los distintos proyectos y planes educativos que se han creado para darle lugar, entre los cuales, se menciona específicamente el Plan Martha Averbug.

En la investigación de Fernández Aguerre y Bentancur (2008) se cuestiona la importancia que han tenido los planes de estudio en nuestro país como generadores de cambios positivos a nivel de educación media, lo cual parecería contradecirse con mi hipótesis de trabajo, en donde propongo que la implementación del Plan Martha Averbug, principalmente en su modalidad semestral, parece haber contribuido favorablemente a la permanencia y el egreso de los estudiantes jóvenes y adultos. De todos modos, considero interesante este cuestionamiento, ya que es claro que sólo el cambio curricular no transforma la educación, si no que debe ser acompañado por el trabajo diario de los distintos actores educativos, los cuales sí resultan esenciales como promotores de cambios.

Cabe señalar que no he encontrado otras investigaciones recientes (menos de cinco años) sobre la temática específica de la educación Secundaria en adultos, ya sea en Uruguay o en el exterior, lo cual denota lo relegada que ha sido este tipo de educación tanto a nivel nacional como internacional.

A su vez, entiendo que fueron insumos valiosos para este trabajo, el reglamento del Plan 94: “Martha Averbug” (2013), así como el Monitor Educativo 2016 del Consejo de Educación Secundaria que aportó datos oficiales recientes sobre matrícula estudiantil.

2.1.2 Antecedentes regionales

Tomé como antecedentes regionales, dos trabajos realizados en Argentina por Silvia Brusilovsky: “La educación escolar en adultos: una identidad en construcción” (2006) y “Cultura escolar en educación media para adultos” (2009), ya que aportaron un análisis de la educación media argentina, la cual comparte muchas características con la uruguayaya.

En relación al primer trabajo mencionado, afirma la autora que:

Esta investigación fue realizada con el objetivo de comprender cómo se enfoca el trabajo en las escuelas y de qué modo las políticas públicas de la década del 90 incidieron en ellas. El plan del libro incluye un diagnóstico de los enfoques del trabajo en las escuelas, lo que llamamos las pedagogías del adulto, de las normativas y cambios curriculares que regulan el trabajo escolar y nuestras ideas respecto de cuáles son puntos nodales sobre los que habría que intervenir para que la educación media para adultos se convierta en parte de un proyecto de democratización del sistema escolar (Brusilovsky, 2006, p.5).

El segundo trabajo realizado por Brusilovsky y Rodríguez aportó importantes conceptos sobre el significado de la educación para adultos y su situación relegada a nivel educativo, lo cual Uruguay parece compartir: “La situación de la población joven y adulta es uno de los datos más fuertes de una realidad problemática: la educación como derecho universal constituye una declaración no cumplida” (Brusilovsky, 2009, pp.1 y 2).

Otro antecedente que deseo destacar es el trabajo de investigación acción realizado por la licenciada argentina Susana Barco (2005) en la Universidad Nacional del Comahue (1993 a 1996), en donde la autora indaga y reflexiona sobre el surgimiento de los términos “plan de estudio” y “currículo” vinculados a la educación, y la importancia de los mismos a nivel social:

Bajo cualquier concepción de currículo que se sustente, descansa una cuestión común e insoslayable: siempre un currículo y/o un plan, suponen una selección de conocimientos a los que se considera “verdaderos” y “valiosos”

para quienes efectúan la selección. Y en esta selección, más que cuestiones epistemológicas se juegan en los campos disciplinares cuestiones de poder de imposición de unos conocimientos por sobre otros, de preeminencia de unos grupos sobre otros (Barco, 2005, p.50).

Barco aporta una mirada crítica a la forma de creación histórica del plan de estudio para luego elaborar alternativas de cambio, ya que en su opinión, los planes tienen el potencial de ser perfeccionados a medida que se desarrollan en la práctica:

El plan así está sujeto a una doble y opuesta visión: si se compara con el documento original, puede sugerir una paulatina distorsión y degradación del mismo; si se lo ve como un punto de partida para una construcción en proceso, entonces se lo ve como un fortalecimiento y maleabilidad adaptativa de la propuesta inicial (Barco, 2005, p.65).

2.1.3 Antecedentes internacionales

Otro antecedente fue la investigación bibliográfica del español Agustí Pascual Cabo llamado "Hacia una sociología curricular en educación en personas adultas" (2000), en donde el autor realiza una revisión histórica y una reflexión sobre los diferentes conceptos de curriculum escolar en educación para adultos. El mismo me sirvió fundamentalmente para conceptualizar el marco teórico, en función del relevamiento que realiza de las diferentes teorías educativas en EEUU, Europa (principalmente España) y América latina. En esta última región, se centra en la importancia que ha tenido la pedagogía de Paulo Freire, la cual deseo destacar, ya que entiendo que es un autor fundamental para vincularlo con mi perspectiva de la educación para adultos, en donde se hace una valorización del saber de los estudiantes y además se enfatiza la importancia de una educación democratizadora: "Tal y como dice Paulo Freire nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe" (Freire en Pascual Cabo, 2000, p.33).

2.2 Marco teórico

"No hay neutralidad de la mirada. La mirada, más que una emisión perceptiva, es un campo de producción"(De Los Santos, 2014, p.18).

El punto de vista- dice Saussure- crea el objeto [...] Un Objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica (Bourdieu,1975, p.51).

Según señala Ferdinand de Saussure, nuestro punto de vista también forma parte del objeto de investigación, por lo cual entiendo que ambos se constituyen recíprocamente. Por lo que, elaborar un marco teórico que explicita los conceptos a partir de los cuales partí, no sólo es un acto sinceridad intelectual, sino que implica una organización teórica que me sirvió de referente a lo largo de esta investigación.

Carlos Sabino (1996) afirma:

Ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización, el investigador siempre parte de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales. El fin que tiene el marco teórico es el de situar a nuestro problema dentro de un conjunto de conocimientos, que permita orientar nuestra búsqueda y nos ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que utilizaremos (p.54).

Esta instancia donde el investigador selecciona y reúne una serie de conceptos, previos a su trabajo, que lo guiarán en el enfoque que le dará a su problema de investigación, es sumamente relevante, ya que en mi caso, que investigué sobre la educación Secundaria para adultos y extraedad, es fundamental que explicita ciertas ideas clave como: currículo, plan de estudio, educación de adultos y extraedad, inclusión, “alternativa pedagógica” y educación como “antidestino”. Por lo cual, a continuación me centraré en la definición de estos.

2.2.1 Currículo y plan de estudio

Cada época y cada grupo humano transmite el legado cultural que considera valioso, para que determinada sociedad se vaya constituyendo, por lo cual, la educación nos habla directa o indirectamente, de un ideal humano y social. Según Susana Barco (2005): “Un currículo forma siempre parte de un proyecto de distribución cultural y de una política apropiada para concretarlo. Está sujeto a múltiples determinaciones, a disputas de poder, en síntesis, es algo mucho más complejo que una enunciación de asignaturas a cursar” (p.34)

Barco (2005) hace un análisis etimológico e histórico para rastrear el origen de la palabra currículum:

En principio, y basándonos para los aspectos históricos en Hamilton, Goodson y Durkheim, el término currículum comienza a usarse en la Universidad de Leiden en 1582, y en Glasgow en 1633 [...] el currículum es un artefacto social, que refleja intereses y valores de sectores de poder que imponen su concepción por sobre otros intereses y perspectivas distintas (p.60)

Al respecto, es interesante lo que señala Rosalía Barcos (2002) sobre el currículum de educación media en Uruguay:

El currículum histórico de la Educación Secundaria en el Uruguay es el currículum organizado en asignaturas, con fuerte énfasis en los contenidos disciplinares. Este currículum histórico se caracteriza, además, por focalizar los resultados de las pruebas evaluativas en la memorización de contenidos, siendo escasas las instancias de autoevaluación y retroalimentación de experiencias. Esta modalidad de diseño curricular ha llevado a considerar determinados saberes como sustanciales en la mentalidad y en las prácticas de los docentes, como asignaturas valiosas con importantes cargas horarias, independientemente de qué y cómo se trabaje y de los aprendizajes que se logren. Esta concepción va más allá del ámbito académico, generando en la cultura social una manera de valorar y seleccionar los saberes. Como consecuencia de esto, cada profesor es muy cuidadoso de su asignatura y de su poder (p.25)

Esta perspectiva sobre el currículum en educación Secundaria, no sólo plantea la tradición imperante de trabajar por asignaturas, sino que aporta una mirada sobre dos temas relevantes, que más adelante analizaré, que son: la evaluación de los aprendizajes estudiantiles, que tiene fuerte tendencia a lo memorístico, y el hecho de establecer saberes de “primera” y de “segunda” categoría.

Por su parte, Furlan (1996) señala que la expresión “plan de estudio” deriva del latín *ratio studiorum*, que significa organización racional de los estudios. “El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente

valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, p.13). Según la autora Hortensia Murillo Pacheco (2006):

Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tienen una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc.(p.3).

Es importante aclarar, que en el ámbito liceal, se utiliza más la expresión plan de estudio que currículo para referirse al contenido (la fundamentación, la organización administrativa, el conjunto de asignaturas, la evaluación y el pasaje de grado) de un trayecto educativo. Y se diferencia del concepto de programa educativo (en el sentido particular de su uso en el léxico liceal) ya que el programa alude específicamente al listado de los contenidos que deben ser enseñados en una determinada asignatura.

Como afirma Alice Casimiro López (2008) el plan de estudio, al ser creado, debe “acompañar los detalles y las especificidades locales” (p.6) y tener la flexibilidad suficiente para ser adaptado a cada contexto en donde se utilice para que la formación de los estudiantes no pierda vigencia como también señala Graciela Frigerio¹ (2001).

Esta necesidad de flexibilidad y constante adaptación curricular también lo destaca Barco (2005):

Todo plan de estudio nace como un proyecto a futuro, sin un diseño acabado, que se va completando en la práctica. La puesta en práctica de los mismos, la aparición de avances científicos que afectan a los contenidos; la producción editorial; los errores que se van advirtiendo en su implementación generan modificaciones, en consonancia con la idea de carrera que implica currículo. El plan así está sujeto a una doble y opuesta visión: si se compara con el documento original, puede sugerir una paulatina distorsión y degradación del mismo; si se lo ve como un punto de partida para una construcción en proceso, entonces se lo ve como un fortalecimiento y maleabilidad adaptativa de la propuesta inicial (p.65)

¹ No son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas)(Frigerio, 2001, p.2)

También Flavia Terigi (2008) sostiene que es fundamental que el currículo se vaya adaptando a las especificidades de cada población estudiantil, en pos de ir generando mayor igualdad en las relaciones sociales:

Debería ser claro que no estamos considerando que la diversificación traiga sin más la justicia, ni desconociendo el riesgo sobre *lo común* que conlleva. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad sea garantía de igualdad. Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que *lo común* (la escuela común, el *curriculum* común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas; pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillods y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi, 2008,p.69).

2.2.2 Educación para adultos y extraedad

Otro concepto clave de este trabajo es explicitar a qué me refiero cuando hablo de educación para adultos y extraedad. Para esto tomaré la definición que aporta la UNESCO a partir de 1976, ya que es la considerada actualmente por el Consejo de Educación Secundaria (CES) de Uruguay para elaborar sus planes y proyectos educativos:

La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, nivel o el método, sean formales o no formales, [...] gracias a las cuales las personas consideradas adultas por la sociedad en la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural evolucionado e independiente (Conferencia General de Nairobi/UNESCO, 1976, citado en Cáceres, 2006, p.26).

Teniendo en cuenta esta definición y aplicándola particularmente a esta investigación, cuando me refiero a educación para adultos en Uruguay hago mención a aquellos estudiantes que son mayores de 18 años (mayoría de edad establecida por nuestra Constitución), además comparten los criterios de adultez en el Uruguay, basándome en lo establecido por la socióloga Verónica Filardo (2009) y se han inscripto en algún plan de educación, en este caso me acotaré al ámbito de la educación formal y dentro de esta al primer año de bachillerato.

Cabe aclarar que el término extraedad, refiere a que estos estudiantes realizan su trayecto educativo liceal a una edad superior a la prevista para esta instancia, aunque en ciertos casos no podríamos incorporarlos dentro de la categoría de adultos, basándome en lo establecido por Filardo :

La formación del hogar propio, la tenencia del primer hijo, la desvinculación del sistema educativo, la primera convivencia en pareja y la inserción en el mercado de trabajo han sido los eventos destacados por los estudios sobre “transición a la adultez”. Esos “hitos” marcan de modo irreversible las biografías y condicionan fuertemente las trayectorias vitales futuras (Filardo, 2009, p.25).

Partiendo de este enfoque teórico, y de algunos emergentes que surgieron en las entrevistas, me pareció interesante poner en cuestión qué concepto de adulto tienen los distintos actores educativos del liceo investigado, y en particular, si los estudiantes se perciben a si mismos como adultos y cómo son percibidos por los docentes, ya que el concepto de adultez se relaciona íntimamente con lo que la sociedad a la que pertenecen considera ser adulto.

2.2.3 Inclusión y educación democratizadora

En cuanto a la determinación de los conceptos de inclusión y educación democratizadora, es claro que son términos que han ganado un gran protagonismo, no sólo en Uruguay, sino en América Latina y en varios países europeos, a comienzos del S.XXI. De hecho, el informe final de la Comisión para el estudio de la educación de jóvenes y adultos en el Uruguay (2006) afirma que: "El desarrollo de la educación de jóvenes y adultos es el único camino para que se haga real la democratización del derecho a la educación de todos a lo largo de toda la vida y se concrete la educación permanente"(Cáceres, 2006, p.29).

En primera instancia quisiera diferenciar inclusión de integración educativa:

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo [...] En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos. La inclusión exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje (Blanco, 2006, p.4).

Tomaré la conceptualización de Flavia Terigi sobre inclusión para enfocarme en el análisis del reglamento de dicho plan y reflexionar sobre qué elementos comparte con aquella. Según Terigi (2009), “la inclusión es la condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, alcanzando hoy significados amplios pero precisos”:

1. Que todos y todas quienes se encuentren en edad escolar asistan a la escuela. Que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, del plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).
2. Que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.
3. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.

4. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo.

5. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación (p.12).

Si bien, mi tema de estudio no son los niños en edad escolar, sino los adultos y estudiantes extraedad, considero que son esenciales ciertas ideas expuestas por la autora que hacen a la condición de inclusión educativa, como ser: el asegurar que las calidades básicas a nivel edilicio, plantel docente, recursos pedagógicos, etc. estén aseguradas, que se provea a todos los estudiantes de una formación compartida, independientemente de sus orígenes. Que esta formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, y sensibilice a los actores sobre el valor de la cultura del otro. Que no se condicione sobre qué seguir o hacer (aquí entiendo que está implícito un vínculo con la idea de Violeta Núñez de educación como “antidestino”) y finalmente, que el Estado diluya las ocasionales barreras que se generan, para que todos los ciudadanos puedan “disfrutar a pleno de su derecho a la educación”

Sin embargo, existen algunas dificultades que debemos tener presentes para que se dé la inclusión en el contexto de educación Secundaria, algunas de ellas las enumera Donya (2015):

La existencia de un currículo sobrecargado de contenidos y fragmentado; la cultura escolar poco colaborativa o “balcanizada”; el ejercicio de liderazgos educativos que no promueven la mejora ni la innovación; y por último, pero igual de central que las anteriores, la mala remuneración del profesorado (p.21)

Más adelante se analizarán estas dificultades, que se hicieron evidentes en la investigación, e incluso alguna más, como la fuerza de la tradición que tienen ciertos actores, por ejemplo en la naturalización de algunas prácticas de evaluación con énfasis en lo escrito e individual. Aunque también, han surgido elementos que evidenciaron, que más allá de estas limitaciones, hay un interés puesto en la idea de generar inclusión y se realizaron acciones que dan cuenta de ello.

2.2.4 Educación como “antidestino”

Además de los conceptos ya explicitados, entiendo que “incluir” también involucra una concepción de educación como “antidestino”, en el sentido que lo afirma la autora Violeta Núñez en varios de sus trabajos: “La educación es el *antidestino*, en la medida en que puede dar otras oportunidades de ser y hacer” (Núñez, 2007, p.6). En su texto denominado “Pedagogía social” (2007) expresa:

Partimos de considerar a la educación como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación [...] Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori* (p.4)

En este sentido es que considero que la educación puede propiciar en el estudiante otras opciones de vida que enriquezcan su posibilidad de elegir qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo, abriendo el abanico de opciones a su desarrollo personal y sacándolo de un esquema más acotado.

Habrá que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Para promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. (Núñez, 2005, p.5)

Como aquí se explicita, la educación no sólo es un derecho esencial, sino también una posibilidad de acceso a la participación social y cultural, como forma de realización personal amplia y no confiscada a ciertos contextos, en definitiva, una posibilidad de ser libre y también parte activa de esta sociedad.

2.2.5 “Alternativa pedagógica”

Me basaré en el concepto que aporta Adriana Puiggrós de “alternativa pedagógica” para analizar posibles líneas de encuentro con el origen y el reglamento del Plan Martha Averbug. Puiggrós (1994) define este concepto como: “Todas aquellas experiencias que en alguno de

sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante [...] son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (pp.17 y18).

Como afirman Cano, Castro y Sangüinetti, la idea de “la normalidad existente” da cuenta de una perspectiva social hegemónica: “Es necesario considerar que la “normalidad existente” que subordina lo educativo a una racionalidad instrumental y a una ideología productivista, en última instancia, es la expresión en el campo educativo de los procesos políticos y económicos hegemónicos en la sociedad” (Cano, Castro y Sangüinetti, 2015, p. 44).

El hecho de proponer “normalidades alternativas” implica un interés en generar nuevas formas de concebir la educación, que proponen no dar a todos lo mismo, con una finalidad de homogeneizar, como ha sido la tradición de la escuela, en pos de contemplar las diferencias, para que todos puedan tener su lugar en la educación y en definitiva en la sociedad.

Como señala Héctor Altamirano(2017):

Quizá la fuerza de la categoría “alternativa pedagógica” se encuentre en la posibilidad que brinda a los colectivos docentes, a las organizaciones sociales populares, a los sujetos de la educación, de apropiarse de una experiencia que será vivida por esos colectivos, por esos sujetos pedagógicos, como rupturista, como única. En cierta medida se sentirán que están haciendo algo diferente y alejado del resto de las demás experiencias educativas o de lo cotidiano de los centros escolares (p.2).

Altamirano hace dialogar el concepto de “alternativa pedagógica” con las ideas de Paulo Freire expuestas en “Escuela Pública y Educación Popular” (2009) al cuestionarse si ¿es posible hacer educación popular en la red pública?. Freire plantea una doble visión sobre la educación² y finalmente se posiciona desde la idea que: “aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo” (Freire, 2009, p.107). Considero que en ese “poder algo” se inscribe, por ejemplo, la posibilidad de imaginar, diseñar y poner en práctica un nuevo plan de estudio.

2.2.6 Concepto de actor social

² “la de los crítico reproductivistas quienes piensan que la educación cambiará cuando existan “transformaciones infraestructurales” (Freire, 2009, p.108). Y por otro lado, cuestiona las posiciones que sostienen que con la educación se realizarán cambios sociales, pues creen que “la educación es la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas” (Freire, 2009,p.107).

Considero importante definir el concepto de actor social ya que puede tener distintas acepciones según el marco teórico del cual se parta. En mi caso tomé la conceptualización de Ester García Sánchez (2007):

[...]el *actor* (o el agente) es todo aquel sujeto que actúa, en otras palabras, el sujeto de la acción [...] Un *actor* es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones [...] Podemos concluir en considerar como actor (colectivo) a aquella entidad *i*) cuyos miembros están integrados en torno a similares —o, al menos, convergentes— intereses, percepciones y creencias con respecto a un problema, *ii*) que cuenta con cierto grado de organización y recursos y con mecanismos para la resolución de conflictos internos, *iii*) que tiene los medios y la capacidad para decidir y/o actuar intencionada y estratégicamente para la consecución de un objetivo común como unidad suficientemente cohesionada,¹⁴ lo que le identifica y diferencia frente al resto y *iv*) a la que, por tanto, se le puede atribuir alguna responsabilidad por sus decisiones y/o actuaciones. En otras palabras, un actor es una unidad de decisión-acción responsable (p.206).

Ante esta definición cabe señalar que consideré como actores individuales a cada uno de los participantes de esta investigación en función a su capacidad de decidir y actuar responsablemente.

2.3 Diseño metodológico

2.3.1 ¿Por qué hacer una etnografía educativa?

La metodología utilizada en esta investigación fue esencialmente cualitativa y de perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) aunque incorporando también algunos datos cuantitativos que permitieron enriquecer este trabajo³. Es por esto, que si bien mi idea fue

³ "En los últimos años, se ha pasado de la controversia al acuerdo sobre la pluralidad de la realidad social. Su análisis debe abordarse desde diversos enfoques analíticos y metodológicos, si se pretende abarcar toda su complejidad" (Cea d Ancona, 1998, p.41).

priorizar lo cualitativo, entiendo que relevar ciertos datos cuantitativos, como fueron las cifras de ingreso y egreso estudiantil de la institución investigada, complementaron los resultados obtenidos en la misma⁴.

Escogí esta metodología, ya que me interesó tener una mirada profunda e integradora de la temática a investigar, priorizando la voz de los actores en el liceo y sus experiencias en el Plan M. Averbug. Como afirman Taylor y Bogdan (1984): “La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a investigar, y por las limitaciones que enfrenta el investigador” (p.104)

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Taylor y Bogdan es que decidí que el enfoque etnográfico sería el más adecuado para esta investigación. Elsie Rockwell (2009), una de las precursoras en llevar la etnografía al campo de la educación, afirma:

La etnografía no es un método de investigación, es una perspectiva o enfoque de investigación. La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas [...] Herramientas diversas que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, complementan el instrumento clásico que es el diario de campo (p.20).

Si bien este tipo de investigación puede utilizar diferentes técnicas de recolección de datos, son fundamentales la observación participante y la entrevista. Considerando que: “En la investigación cualitativa un grupo de uno puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más)” (Taylor y Bogdan, 1984, p.107) es que seleccioné 18 entrevistados, utilizando como criterio principal incluir a los diferentes actores individuales que están presentes en la actividad educativa: estudiantes (11), docentes (2), equipo de dirección (1), así como también incluí informantes calificados(4) que aportaron datos significativos.

Este es un estudio exploratorio, ya que no existen antecedentes específicos en el tema en nuestro país. Opté por realizar un estudio de caso significativo, ya que me interesó investigar un liceo en donde se estén desarrollando las dos principales modalidades del Plan M. Averbug (anual y semestral) para poder comparar la experiencia de algunos de los actores en los mismos y las cifras de ingreso y egreso en cada modalidad en 1er año de educación media superior, tradicionalmente denominado 4to año.

⁴ “Los enfoques cualitativos y cuantitativos más que competitivos son complementarios cada uno proporciona información que no solo es diferente a la del otro, sino también esencial para interpretar el otro”(Wilson,1990, p.25).

La selección del liceo se debió a que el mismo se dedica a la educación de jóvenes y adultos en sus cuatro turnos y si bien me centré únicamente en el nocturno para realizar el trabajo de campo, hice algunas instancias de observación en los otros turnos por parecerme enriquecedor. Además, se trata de un liceo céntrico, al cual acceden estudiantes de distintos barrios de Montevideo. Por lo cual, su población estudiantil es muy diversa. Por último, un factor fundamental para la selección de este liceo fue que existían varios grupos de 4to año (grado en el cual centré mi investigación), dos en modalidad anual y tres en modalidad semestral, lo que me permitió comparar cuantitativamente el ingreso y egreso, así como las distintas experiencias estudiantiles en cada modalidad.

Considero que el enfoque etnográfico me permitió abordar el problema de una manera “sutil y compleja”⁵ (Graña, 2009), para captar la situación que viven los distintos actores del plan y en particular enfocarme en la mirada estudiantil. Justamente la etnografía intenta dar voz a aquellos que muchas veces no la tienen: “La tarea básica de la etnografía sigue siendo la de documentar lo no documentado, ser cronistas de realidades no descritas” (Rockwell, 2009, p.106)

Al tratarse de estudiantes adultos y extraedad me parece muy rico todo lo que puedan aportar para reflexionar y cuestionar sobre esta instancia educativa, por lo que, a través de los distintos capítulos de esta tesis me resultó prioritario plasmar su diversidad de miradas sobre los temas propuestos.

Otro aspecto metodológico que incluí es el concepto de autoetnografía. La autoetnografía propone tener en cuenta nuestra historia personal para hacer investigación, tomando registro de nuestras prácticas, pero intentando desnaturalizarlas, para poder investigar. En mi caso, al ser profesora de Secundaria y ejercer como docente desde el año 2000, necesariamente estoy influenciada por mi experiencia laboral, lo cual entiendo que complejizó positivamente mi modo de estar en el campo, implicó pensarme y sentirme en un liceo, desde otro lugar distinto al de docente.

El hecho de intentar desnaturalizar las prácticas educativas supuso pensar en el liceo y su materialidad: ¿Cómo se organiza el aula? ¿Qué tan confortables son los distintos espacios? ¿Las puertas de dirección, de adscripción, de secretaría, de los salones, están cerradas o abiertas a otras personas y miradas? ¿Qué se espera del trabajo docente? ¿Qué se espera de los estudiantes?

A continuación expondré algunos de los conceptos clave de la autoetnografía:

Entre otras, una manera de ver a la autoetnografía es ubicándola en la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar

⁵ “No se le puede pedir a la investigación cualitativa lo que no puede dar; en cambio, es una herramienta insustituible para la descripción socio-cultural sutil y compleja, la comprensión del comportamiento de los actores y la elaboración de modelos perceptivos” (Graña, 2009, p.3).

cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia [...] En sus versiones iniciales (Hayano, 1982) la autoetnografía se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio; ya fuera por su ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica. [...] Es hasta la década de los noventa que Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996) plantearon que esta vertiente "explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando" (Gaitán, 2000: 1)(Blanco, 2012, p.2).

2.3.2 Algunas reflexiones sobre mi implicación

Considero que toda investigación conlleva la necesidad de reflexionar, en mayor o menor medida, sobre la implicación como investigador. René Lourau entiende la implicación como el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional: "La implicación es un nudo de relaciones" (Lourau, 1991, p. 3). Cómo hacer que ese "nudo de relaciones" no interfiera negativamente en mi capacidad como investigador involucra no sólo una reflexión personal, íntima profunda e inmensamente subjetiva, sino también una postura ética, que debe ser siempre tenida en cuenta, tanto en el trabajo de campo, como en el análisis de datos y en la redacción de la tesis.

Continuando con la idea de Lourau sobre la implicación y si bien él crea esta noción, amplia y polisémica, según afirma María José Acevedo (2002), vinculado a la Psicología institucional y para sustituir "el binomio transferencia contratransferencia institucional" (p.2), según Fernández⁶ (2014), este término se ha extendido a otras prácticas de investigación social.

En el marco de esta Maestría, uno de los ítems requeridos para seleccionar el tema de la tesis es que éste se vinculara con nuestra práctica laboral, por lo cual, la implicación requiere ser analizada con especial atención para no caer en la sobreimplicación, que conllevaría a un involucramiento excesivo en el tema a investigar. Dentro de la particular vinculación en el campo, de aquello que se quiere observar y quién lo observa, Lourau (1991) señala la "*sobreimplicación* como el efecto de la incapacidad de analizar las propias implicacio-

⁶ "la noción se extendió más allá de las intervenciones de análisis institucional para incluirse en las prácticas de investigación social" (Fernández, 2014, p.9).

nes, es la ceguera que lleva a una identificación institucional en la que el sujeto queda alienado”(p.5)

Considero importante detenerme a analizar los puntos que señala este autor, que también sirvieron de guía a mi trabajo, si bien, como he dicho anteriormente, él lo formula en relación al rol del investigador en el campo de la psicología institucional.

Como primer punto, propone analizar la implicación del investigador con su objeto de investigación e intervención. En mi caso la temática de investigación es la educación Secundaria y, en particular, la percepción que tienen de este trayecto educativo los estudiantes adultos y extraedad, actividad en la cual hace 18 años que trabajo y, por lo tanto, parto de un interés particular en generar respuestas a varias interrogantes que me han ido surgiendo a lo largo de estos años.

Pero además, también parto de ciertas ideas o hipótesis en cuanto a lo que significa para los estudiantes retomar sus estudios en una edad diferente a la proyectada para esa instancia. Me parece importante generar conocimiento sobre esta temática porque creo que ha quedado relegada de la mirada del gobierno, de ANEP y del Consejo de Educación Secundaria, ya que en general se pone el foco de atención en las problemáticas que tienen los liceos para adolescentes.

El segundo ítem, es la implicación con las instituciones de pertenencia y de referencia del investigador. Por tratarse de una investigación en un liceo de Montevideo, a nivel institucional está presente mi vínculo con el Consejo de Educación Secundaria y mi experiencia con el mismo como docente. Y, en particular, cuento con el conocimiento previo del liceo seleccionado, sobre el cual he ido generando ciertas ideas: por ejemplo, que es un liceo en donde hay una mayor diversidad étnica en relación a otros nocturnos que poseen una población más homogénea de jóvenes “veinteañeros”. Además, al tratarse de un liceo público, también se pone en juego mi perspectiva sobre esta educación, y su valor, que entiendo positivo como facilitador de acceso gratuito a la educación formal.

El tercer punto es la implicación en relación al encargo y las demandas sociales. En cuanto al encargo, al tratarse de un trabajo de tesis de Maestría exige cumplir con determinados tiempos y requerimientos éticos y formales dados por la Facultad de Psicología. En relación a la demanda social, la siento vinculado a devolver, de cierta manera, los conocimientos adquiridos al liceo donde realicé la investigación y tendré que tener en cuenta las expectativas que mi devolución podría generar en los participantes.

Como siguiente punto a analizar, Lourau señala la implicación en relación a la epistemología del propio campo disciplinario, que en mi caso, queda explicitado en función a la selección de autores del marco teórico donde se evidencia una línea de pensamiento vinculada a la pedagogía social (Núñez) y a la educación popular (Freire); aunque también decidí integrar el aporte de otras perspectivas desde las cuales trabajar y reflexionar, como son la

etnografía (Rockwell y Guber), la filosofía (Deleuze, Levinas, Derrida, Foucault, Skliar), la psicología (Guattari, Lourau, Acevedo) y la sociología (Dubet, Tenti Fanfani) que me brindaron una mirada más amplia para abordar el análisis de las categorías que determiné.

Como último ítem para analizar la implicación, está la escritura, o cualquier otro medio que sirva para exponer los resultados de la investigación. En relación a esto, considero que el momento de la escritura, en este caso de la tesis, es un momento clave en cuanto a lo que se dice, se focaliza o se omite. Por lo cual, esta construcción teórica dará cuenta por sí misma de dónde pongo la mirada, cuáles han sido los temas que me han interpelado al “escuchar el campo” (como propone la perspectiva etnográfica). Por ejemplo, en la importancia de los trayectos educativos, en el cuestionamiento de hablar de estudiantes adultos o extraedad, en la obligatoriedad de asistencia, entre otros.

Finalmente, quisiera destacar las palabras de Acevedo que reconocen lo complejo que puede ser analizar nuestra implicación, pero que a su vez, esta tarea abre camino a reconocernos y darnos la oportunidad de “mirar al mundo con otros ojos”:

La implicación viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos y políticos y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, las instituciones, todo aquello que involucre un pronunciamiento o una acción de nuestra parte [...] a pesar de los determinismos de nuestro inconsciente y de nuestras implicaciones, y a condición de que nos tomemos el trabajo de analizarnos, se nos dará siempre la posibilidad de mirar al mundo con “nuevos ojos”, y de pensarlo desde nuevos esquemas. Implicados sí, pero no sobreimplicados (Acevedo, 2002, p.10).

Por su parte Manero Brito (1996) retoma la importancia de trabajar la implicación en plural; habla de “las implicaciones” y no de “la” implicación. Considera que el análisis de la implicación es lo que nos permite relativizar históricamente nuestras “verdades”, abriendo en el terreno mismo, la posibilidad de reflexión sobre nuestro propio entendimiento. “No podemos desprendernos de nuestras implicaciones primarias, aquellas construidas en las diferentes etapas de la socialización, ya que estas experiencias y encuentros con otros han constituido nuestra singular identidad” (Fernández et al, 2014, p.10).

2.3.3 Reflexividad e implicación en etnografía

En algunos textos sobre etnografía, si bien la noción de implicación no aparece así explicitada, se habla sobre la idea de reflexividad del investigador, con la cual encuentro muchos elementos en común. La antropóloga Rosana Guber (2001) subraya aportes de los

'80 cuando se pusieron sobre el tapete "las elaboraciones sobre el imaginario que ronda las relaciones de poder entre investigador e informantes" (p.48). Y señala que:

El llamado posmoderno a la reflexividad supuso que el etnógrafo debía someter a crítica su propia posición en el texto y en su relato del pueblo en estudio, bajo el supuesto de que lo que estamos capacitados para ver en los demás depende en buena medida de lo que está en nosotros mismos (Guber, 2001, p.48).

Guber también señala la vinculación entre trabajo de campo y reflexividad. Afirma que para que quien investiga pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, tiene que someter a continuo análisis las reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo:

- 1) la reflexividad de investigador en tanto que miembro de determinada cultura o la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo;
- y 2), las reflexividades de la población en estudio. La reflexividad de la población opera en su vida cotidiana y es, en definitiva, el objeto de conocimiento del investigador. Por lo tanto, éste carga con dos reflexividades alternativa y conjuntamente (Guber, 2001,p14).

CAP. 3 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

En este capítulo analizaré la información recogida en el trabajo de campo, para lo cual establecí varias categorías de análisis, algunas se relacionan directamente con los objetivos específicos (por ejemplo el origen y la reglamentación del plan) y otras fueron surgiendo de los distintos emergentes que se dieron en las entrevistas y en las observaciones participantes.

Esta investigación buscó trabajar sobre dos planos de acción: uno fue indagar sobre el origen y el reglamento del Plan 94: Martha Averbug, en relación a los conceptos de “antidestino” y “alternativa pedagógica”. Por lo cual, las dos primeras categorías se abocan a ello.

El segundo plano de investigación se relaciona más específicamente con la implementación de este plan en el liceo investigado y cómo son vividas sus principales innovaciones. Para esto, establecí una subdivisión en el análisis, estableciendo los siguientes puntos: las diferencias entre la modalidad de cursar anualmente o semestralmente, los cambios en la evaluación, las horas de apoyo y la modalidad semi presencial y libre asistido.

Finalmente, decidí crear cuatro categorías más que recogen algunos de los principales emergentes surgidos desde el trabajo de campo. Las mismas son: las distintas trayectorias educativas, la obligatoriedad de asistencia, ¿los estudiantes de este plan son adultos o extraedad?, y la inclusión y la calidad educativa como formas de acceso democrático a los bienes culturales.

Antes de comenzar este análisis considero importante realizar una breve cronología histórica de los liceos nocturnos en Uruguay y una descripción del plan 94: Martha Averbug.

3.1 Breve cronología de los liceos nocturnos en Uruguay

En 1916 se crearon los primeros liceos en Montevideo y poco tiempo después, en 1918, se aprobó la ley de liceos nocturnos. Fue bajo el gobierno de Feliciano Viera (1915- 1919), el 13 de enero de 1916 que el Poder Ejecutivo decretó la creación de dos liceos en Montevideo. Como ese mismo año se estableció la gratuidad total de la enseñanza pública, era necesaria e imprescindible la creación de liceos públicos a efectos de hacer efectiva esa gratuidad. Los dos liceos creados fueron numerados como el 1 y el 2 y el 15 de marzo de 1918 se les asignaron los nombres de J. E. Rodó y Héctor Miranda respectivamente. Ambos liceos comenzaron sus clases el 10 de abril de 1916 (Nahum, 2008, p.26).

En 1919 surge el primer liceo nocturno en Uruguay, su director fue R. Castro Paullier, tenía 260 estudiantes y el mismo plan de estudio que los liceos diurnos.

La creación de los Liceos Nocturnos en 1919, continuó con la expansión de la Educación Media y permitió el acceso a la educación de un sector que al decir de José F. Arias: “Este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos...” En la fundamentación del Proyecto de ley de Creación de los Liceos Nocturnos, de mayo de 1918, Arias sostenía: “Los Liceos, especialmente el Nocturno, dejarán de ser antesala, para convertirse en centros de beneficiosa acción cultural donde hallarán oportunidad para manifestarse tantos cerebros útiles que se pierden por falta de ocasión para desarrollarse”(Nahum, 2008, p.31)

Según Jorge Bralich (1996) en 1931 la población de los liceos nocturnos era de 665 estudiantes de los cuales 18 eran mujeres y 231 eran alumnos libres. Posteriormente en 1937 hubo tres liceo nocturnos en Montevideo, en la actualidad hay 26 liceos nocturnos en Montevideo, con una matrícula de aproximadamente 40.000 estudiantes. En los últimos años la matrícula de los liceos nocturnos y extraedad constituye aproximadamente el 20% del total de las inscripciones de Secundaria (Bolaña, 2017).

Posteriormente a este temprano inicio de la educación Secundaria para adultos, Uruguay se ha adherido a varios acuerdos internacionales⁷ sobre la importancia de la misma. Teniendo en cuenta el origen de la educación para adultos en Uruguay, a principios del S.XX, y el posterior interés que se ha generado a través de la adhesión a informes internacionales sobre la importancia de la misma, recién en 1993 se creó un plan de estudio específicamente diseñado para esa población estudiantil que, desde sus orígenes, Arias la distingue con características específicas y claramente definidas.

⁷ Acuerdos internacionales de la UNESCO: Elsinor (1949) “La educación de adultos en un mundo en transformación” donde se analiza su papel en el desarrollo integral de los pueblos, Montreal(1960), la educación de adultos se conceptualiza como “educación permanente” y se recomienda a los gobiernos integrarla en sus políticas educativas. Tokio(1972), se enmarca la educación de personas adultas en el contexto de la educación permanente y se pasa a recomendar estrategias y políticas educativas concretas en los planes nacionales de educación. París (1985), las recomendaciones de esta Conferencia Internacional hacen referencia a aspectos de políticas educativas de adultos, a sus fines y sus procesos, contemplando el papel de la educación formal y no formal. Hamburgo(1997) se entiende como educación integral: “...la educación de adultos en el marco de una educación a lo largo de toda la vida...”. Los objetivos fundamentales de la educación de las personas jóvenes y adultas fueron definidos como: desarrollo de la autonomía, el sentido de responsabilidad, capacidad de enfrentar las transformaciones y la participación ciudadana (Fontes, 2006, pp.3 y 4).

3.2 Descripción del Plan 94: Martha Averbug

El plan 94 fue creado por el colectivo docente y la directora, llamada Martha Averbug, en el liceo 1 de Montevideo en 1993 y puesto en práctica allí de manera piloto en 1994 para atender las especificidades de una población estudiantil adulta y dando cuenta de un pedido surgido desde las Asambleas Técnico Docentes (ATD) en 1992 de que se creara un plan adaptado a esta población, debido a la gran desafiliación que había.

Sus principales características son: estar destinado a bachillerato y en un principio específicamente para 5to y 6to año, hasta que posteriormente se extiende a 4to. Las asignaturas son básicamente las mismas que en el plan anterior (Plan 76), pero en este nuevo plan se pone énfasis en que los estudiantes se puedan inscribir por asignatura y con los horarios a la vista para que seleccionen los más convenientes. La carga horaria correspondiente a cada asignatura se divide entre horas pizarrón (de asistencia obligatoria) y horas de apoyo (donde no se pasa lista y se utiliza el espacio para trabajar dudas o profundizar en algún tema dado). La duración de la unidad horaria en ambos casos es de 30 minutos.

Los estudiantes pueden cursar por asignatura en las modalidades presencial (en la que deben asistir a clase regularmente), semipresencial (asisten a clase pero con mayor margen de inasistencias) y libre asistido (no asisten a clase regularmente, deben coordinar con el docente tutor aproximadamente 14 encuentros y luego se trabaja a través de medios informáticos, para finalmente rendir el examen).

El sistema de evaluación prevé cuatro instancias: dos pruebas sumativas y dos pruebas parciales. Los alumnos pueden eximir la primera parte del curso si cumplen con determinadas pautas de evaluación y asistencia. La calidad de eximido les permite rendir en el segundo parcial sólo los contenidos trabajados con posterioridad al primero.

Se realizan durante el año salas docentes que tienen como objetivo ser un “espacio de reflexión, planificación y evaluación de todos los aspectos concernientes al plan, así como de propuestas que tiendan a la mejora de los aspectos deficitarios” (Luaces, 2010, p.1).

Por último, cabe destacar que desde el reglamento se sugiere la creación de centros de estudiantes “con el fin de mejorar la gestión”(Luaces, 2010, p.2).

3.3 Los orígenes del Plan 94

Indagando sobre los orígenes de este plan, informantes calificados, me orientaron a realizar una búsqueda bibliográfica en la revista educativa uruguaya Convocación, ya que allí se plasmaban algunos artículos al respecto. En efecto, encontré dos artículos vinculados al Plan Martha Averbug que me resultaron muy valiosos: en el nro. 1, de dicha revista, se hace un informe del plan en función de la experiencia realizada en el liceo nro. 3, Dámaso

Antonio Larrañaga (Montevideo), y en la Separata del nro. 18 la profesora Mabel Quintela escribe un artículo sobre la filosofía que dio origen a este plan, del cual fue parte desde su gestación en el año 1993 y señala: “El valor fundamental del Plan 94 “Martha Averbug” es haberse pensado desde la práctica concreta, como una organización pedagógica específica que compromete a todos los actores (estudiantes, docentes, adscriptos, secretario, funcionarios) en la vida de un liceo nocturno (Quintela, 2014, p.25).

Un primer elemento que aquí se destaca es que este plan surgió desde un liceo en particular de Montevideo que, interpelado por una situación de crisis que estaba viviendo la educación en los nocturnos, se moviliza intelectual y colectivamente para diseñar una propuesta pedagógica que contemple la situación particular del estudiante adulto de educación media superior.

Cabe señalar que la profesora Quintela vivenció los cambios en las circunstancias sociales que generaron la necesidad de crear un Plan específico para la población adulta:

Después del durísimo período dictatorial (1973 al 1984) en que la educación sufrió estragos por más de una década, la vuelta a la democracia acarreó un empuje renovado por los estudios. No obstante, precisamente en este periodo (85, 86 y 87) de auge, el CES tomó la medida de cerrar los nocturnos de dos grandes institutos de la capital (Zorrilla y Dámaso) [...] Llegando a la década de los 90, la situación económico social del país causó un deterioro rápido y comenzó el fenómeno de la deserción y el consiguiente vaciamiento de los nocturnos. El Plan vigente en bachillerato era el mismo que en los diurnos. No se tenían en cuenta las nuevas condiciones laborales y culturales que aparecían, en las que el estudio no tenía el valor intrínseco, sino dependiente de la modalidad que el mercado de trabajo y de bienes imponían cada vez más (Quintela, 2014, p.26).

La profesora Quintela se refiere a que el plan vigente era el 76, tanto para diurnos y nocturnos, en el que se podía eximir en 4to todas las materias pero en 5to y 6to se daba examen obligatorio en algunas asignaturas y la carga horaria era un poco menor que en el diurno. Un elemento importante que destaca es cómo los nuevos discursos en educación contribuyeron positivamente para la creación de este plan:

Es en este momento en que reinstaladas las ATD, organismo asesor y consultivo del CES, en setiembre de 1991 se constituye una subcomisión de

liceos nocturnos y extraedad y se comienza un trabajo de relevamiento de información sobre necesidades de adecuación y actualización de la enseñanza en los nocturnos. Sin duda, el restablecimiento de las ATD y las búsquedas que dieron origen al Plan 94 estuvieron orientadas por nuevas concepciones sobre la educación para adultos que a nivel internacional y nacional habían empezado a pensarla no sólo como complemento de la educación formal sino como parte de los derechos básicos para el desarrollo de la personalidad y su inserción social. No es casual que por los años 90, en conferencias internacionales y foros mundiales, se hable de educación permanente y de educación para todos y para toda la vida (Quintela, 2014, p.25).

Aquí se destaca que este plan surge en función de dos aspectos clave: en primer lugar, la disminución de la matrícula en los nocturnos y, en segundo lugar, como parte de un proceso de cambio en la concepción de educación, que también implica mirarla desde una perspectiva de derechos, que en nuestro país se afianzará con la ley de educación aprobada el 12 de diciembre de 2008 que pone en relieve la educación inclusiva:

Ley General de Educación No18.437

Art 8 .-(de la diversidad e inclusión educativa).

El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.(Ley 18437, 2008, p.2)

Art.33.- (de las modalidades de la educación formal).-La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizarla

igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (Ley 18437, 2008, p.5).

Como podemos apreciar, a partir de la década de los 90 y hasta la actualidad, esta perspectiva de derechos tiene un gran peso en la concepción de educación. Pero en estos discursos nacionales e internacionales, acerca de la educación a lo largo de toda la vida, a veces no se condicen con las prácticas, que como ya he expresado en este trabajo, la educación para adultos es un tema bastante relegado a nivel nacional.

Ante esta situación de olvido gubernamental, tratando de contrarrestar el “vaciamiento de las aulas” y atendiendo a la propuesta surgida de la ATD, en el liceo 1 (José Enrique Rodó) de Montevideo en el año 1993 su directora Martha Averbug, junto con un grupo de docentes y administrativos diseñaron un plan piloto que se aprobó en 1994. Según Quintela, como integrante de este equipo constructor del plan, fue una experiencia de “autogestión” en pos de “transformar orgánicamente la enseñanza”:

En el nocturno del Rodó, en los años 1994 y 95 un bullente equipo de actores educativos generaba una dinámica de estilo horizontal y en red que daba un perfil absolutamente diferente a ese centro de estudios. La organización jerárquica y piramidal se desvanecía ante los ojos más bien escépticos de los que se aferraban a un papel de funcionario burocrático(Quintela, 2014,p.26).

Esta idea de romper con la organización jerárquica, típica de las instituciones educativas y del liceo en particular, podríamos relacionarla con la propuesta teórica de Deleuze y Guattari (1994) al hablar del rizoma, que implica un modelo en que la organización de elementos no sigue un orden jerárquico, sino de vinculación entre los componentes, los cuales pueden incidir directamente los unos sobre los otros. Si bien Guattari utilizó este concepto para sustituir el de transferencia en el psicoanálisis, que conlleva pasar de un vínculo unitario entre el paciente y el psicoanalista, a uno transversal y múltiple, también podemos trasladar esta idea al ámbito educativo. Esta palabra está tomada de la botánica, donde el rizoma puede funcionar como raíz, tallo o rama, y esto representa un modelo en el que no hay un centro o un elemento de mayor jerarquía sobre otro.

Este concepto, a mi modo de ver, coincide con la forma en que circula el conocimiento, la información y hasta ciertos vínculos sociales en el mundo actual. El problema es que este aspecto del mundo posmoderno choca frontalmente con la posición que adopta la escuela, que conserva un estricto régimen jerárquico, y como afirma Foucault, en “Vigilar y castigar”, busca homogeneizar y disciplinar. Sin embargo, ese grupo humano del liceo 1, logró establecer una alternativa a esa organización jerárquica y proponer una reforma educativa puntual que intentó contemplar las necesidades de los estudiantes adultos y que podríamos caracterizar como “rizomática”.

Pero esta forma de concebir un plan de estudio horizontal o “rizomático” también generó tensiones con lo históricamente instituido, como es el modelo jerárquico. Es interesante visualizar, desde la perspectiva de esta docente, cómo el surgimiento y la puesta en práctica de este plan tuvo resistencias, en particular de algunos actores educativos. Esto es algo que se reitera en el ámbito de Secundaria: que los cambios, por más promisorios que parezcan, generan en ciertos docentes o administrativos resistencias y tensiones. Algunos se oponen argumentando una pérdida en la calidad educativa y otros por el hecho de tener que cambiar sus prácticas tradicionales, conflictos que dan cuenta de esa tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Luego de ese trabajo de creación colectiva y más allá de las resistencias, se logró dar inicio a la puesta en práctica del plan, de manera piloto, en marzo de 1994:

Con fecha del 10 de marzo de 1994, se eleva informe sobre el comienzo de instrumentación del nuevo plan. En dos carillas y media, escritas en las máquinas de escribir de la época, queda diseñado prácticamente el total de sus innovaciones. Incluso algunas de las que se perdieron, como aquella pensada para el funcionamiento de los grupos por asignatura según la cual el profesor dispondrá de un salón particular (Quintela, 2014, p.28).

En estos párrafos apreciamos la mirada de la profesora Quintela, la cual coincide significativamente con lo que se expone en el actual Reglamento del plan, que sostiene:

En el año 1994 a instancias del colectivo docente del Liceo No. 1 de Montevideo liderado por la Profesora Martha Averbug, se diseña una propuesta educativa que intenta dar respuestas a la problemática de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales (Reglamento del plan Martha Averbug, 2013, p.1).

Otro aspecto interesante es que fue pensado con la necesidad de una constante adaptación al lugar y al momento en que se aplique. Al respecto Quintela (2014) señala que “No es un Plan que se copie sino que debe re-crearse en cada nueva instalación y desarrollo”(p.30). Eso está relacionado con la concepción de Barco sobre lo que implica un plan de estudios, ya expresado en el marco teórico:

Todo plan de estudio nace como un proyecto a futuro, sin un diseño acabado, que se va completando en la práctica. La puesta en práctica de los mismos, la aparición de avances científicos que afectan a los contenidos; la producción editorial; los errores que se van advirtiendo en su implementación generan modificaciones.(Barco, 2005, p.65).

En el caso del Plan Martha Averbug, teniendo en cuenta este aspecto de adecuación a lo largo del tiempo y del lugar, en un inicio se establecieron dos mecanismos de evaluación del mismo que promuevan posibles adaptaciones: uno interno, a través de las salas docentes de cada liceo, y otro externo, de la Comisión de nocturnos de la ATD :

Esta experiencia educativa ha ido perfeccionándose desde el aporte de los distintos actores involucrados, así como desde las sucesivas evaluaciones internas (salas docentes) y externas (comisión de seguimiento de la ATD). Durante los años 94, 95 y 96 este plan piloto se aplicó para los cursos de orientación humanística, en 1997 se extiende a la orientación científica y desde el 2000 a la biológica (Convocación, 2004, p.7).

Es importante destacar que, además de las evaluaciones aquí señaladas en el Reglamento se establece que los estudiantes también participen en reuniones de evaluación. Sin embargo, en relación a mi experiencia de trabajo en varios liceos, esto se cumple de manera bastante irregular, ya que depende de los espacios de participación que propicie, o no, el equipo de dirección de cada institución. De hecho, a través de las entrevistas realizadas, ningún estudiante manifestó haber sido convocado a participar con sus aportes en alguna instancia de evaluación. Así como tampoco es claro que desde las salas docentes se generen cambios que luego se visualicen en modificaciones reglamentarias; sí se dan nuevas propuestas de trabajo y evaluación, pero sólo a nivel de cada asignatura en particular y que, en general, quedan circunscriptas al liceo que la propone. Se evidencia que, con el paso del tiempo, este impulso por la gestión colectiva se ha ido perdiendo gradualmente.

De todos modos, considero importante que se haya previsto esta modalidad de participación estudiantil, ya que es muy coherente con los orígenes del plan señalados por la profesora Quintela, como una actividad “autogestiva”, que involucraba a todos actores y que sería interesante retomar, ya que entiendo que los estudiantes son los protagonistas de este plan y, en definitiva, es importante que se escuchen siempre sus necesidades y opiniones.

Otro elemento a destacar es la tarea realizada por la Comisión de seguimiento del Plan que se creó en 1999 y que continuó funcionando hasta el 2016 con representantes de varios liceos (directores y subdirectores esencialmente). A partir de 2016 sus tareas pasaron a estar a cargo de la oficina de Planeamiento Educativo de Secundaria: “El Consejo de Educación Secundaria creó una comisión encargada de realizar el seguimiento y evaluación del mismo. Asimismo se crea una comisión en el seno de la ATD, con similares cometidos” (Reglamento del Plan Martha Averbug, 2013, p.2).

Esta Comisión estaba integrada por: “directores, subdirectores, de educación de jóvenes y adultos, básicamente de plan 94 y también una integrante de la comisión de nocturnos y también la integraba la coordinadora del DIE Gabriela Garibaldi” (Entrevista a informante calificada de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES). Según lo expuesto en esta entrevista:

En mayo de 2016 por resolución del CES se disuelve la Comisión de Nocturnos o de Seguimiento del Plan. A raíz de eso se genera un grupo de trabajo donde se invita a algunas personas a participar de manera personal y en las primeras reuniones tuvimos encuentros con esa Comisión, para hacer el pasaje. Este grupo que formamos no era un grupo resolutivo sino simplemente tenía el cometido de estudiar el tema de los adultos [...] Eso terminó en un informe final en el cual se hizo un estudio en relación a los planes que hay vigentes, las características de cada plan. Eso permitió la discusión de algunos aspectos y de algunas formas alternativas de evaluación.(Entrevista a funcionaria de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES)

Es importante destacar que este plan se ha extendido a todos los liceos nocturnos y extraedad de bachillerato, tanto en Montevideo como en el interior del país, a partir del año 2012. El mismo se ha ido modificando paulatinamente en función de las resoluciones de aquella Comisión:

Corresponde señalar que la implementación de la propuesta, a lo largo de estos años, ha generado una rica experiencia en los centros en que se aplicó, en el colectivo de estudiantes, docentes y funcionarios. Desde el conjunto de los diversos aportes se establece la revisión y actualización del marco regulatorio (Reglamento del plan Martha Averbug, 2013, p.2).

Como dato interesante cabe señalar que el liceo investigado fue uno de los últimos en donde se implementó:

Yo viví la transición hacia el Plan 94. Cuando entré al liceo, era de los últimos que quedaban con el Plan 76 y a partir de una resolución del año 2012 se extendió, de manera obligatoria, que todo el bachillerato del país tuviera Plan 94. Ese año tuvimos Plan 76 y al año siguiente, con quien estaba en la dirección, tuvimos que ver cómo se implementaba el nuevo plan para nosotros. Entonces eso significó trabajar con inspección, con los docentes...nosotros mismos, tratando de entender el plan, de solicitar ayuda a otras personas. En ese momento todavía estaba la Comisión de nocturnos, entonces pedimos información, nos reunimos, fue todo un trabajo de cómo aterrizarlo al liceo y adaptarlo. (Entrevista a una informante calificada que fue subdirectora por cinco años del liceo investigado)

En esta entrevista se evidencia lo complejo que resulta a nivel institucional adoptar un nuevo plan de estudios, por todas las dudas e inseguridades que conlleva adaptarse a lo nuevo y salirse de las antiguas estructuras que enmarcan sus prácticas, sin embargo, y más allá de estas dificultades, la entrevistada demuestra que a través del trabajo colaborativo e integrando a los distintos actores. se pudo conducir esta transición de buena manera.

3.4 Análisis del Reglamento en relación al concepto de “alternativa pedagógica”

Adriana Puiggrós(1994) define este concepto como: “Todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante [...] son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (pp.17 y18)

En este punto me focalizaré en analizar tres elementos del reglamento del plan que podrían inscribirse dentro de este concepto: la idea de formar ciudadanos para la

participación democrática, su adaptación curricular a los diferentes contextos en donde se aplique, y las distintas modalidades de evaluación y adaptación que se proponen.

En relación a la formación para la democracia el reglamento afirma:

El sistema de educación de adultos es el que puede hacer posible y efectivo el principio de “educación a lo largo de toda la vida.”. Es preciso disponer de un completo modelo y sistema de educación de adultos que asegure el derecho de todos al acceso a la educación y a la formación que mejore y actualice las cualificaciones de hombres y mujeres. Un currículo integral e integrador con calidad de educación de adultos debe contar con determinados requisitos como ser: abierto, flexible, modular, en ocasiones adaptado y otras veces específico, respondiendo a los ideales de una sociedad democrática (Reglamento del Plan Martha Averbug, 2013, p.3).

Las ideas aquí planteadas de “educación a lo largo de la vida” y la creación de “un currículo integral e integrador” conciben con lo expuesto por el Informe final de la Comisión para el estudio de la educación de jóvenes y adultos en el Uruguay (2006) que afirma: “El desarrollo de la educación de jóvenes y adultos es el único camino para que se haga real la democratización del derecho a la educación de todos a lo largo de toda la vida y se concrete la educación permanente”(Cáceres, 2006, p.29). Podemos relacionar estas ideas, con ciertos aspectos, antes señalados, que conlleva el concepto de educación inclusiva formulado por Flavia Terigi (2009): asegurar que las calidades básicas a nivel edilicio, plantel docente, recursos pedagógicos, etc. estén aseguradas, que se provea a todos los estudiantes de una formación compartida, independientemente de sus orígenes, que esta formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, y sensibilice a los actores sobre el valor de la cultura del otro, que no se condicione sobre qué seguir o hacer y finalmente, que “el Estado diluya las ocasionales barreras que se generan, para que todos los ciudadanos gocen plenamente de su derecho a la educación” (Terigi, 2009, p.12).

En el Reglamento también se establece que este plan tendrá como objetivos mejorar y actualizar “las cualificaciones de hombres y mujeres: y que responda a los ideales de una sociedad democrática”, lo cual conlleva un cambio radical en relación a lo que se establecía en el Plan 76, que era el vigente hasta ese entonces, en donde se definían los siguientes fines: “culto de la nacionalidad, del honor, de la disciplina, de la dignidad y del patriotismo”, siendo los objetivos de la Educación Secundaria Superior: “continuar la formación humana y ser propedéutica para la Universidad”(Barcos, 2002, p.18). Estos cambios en los objetivos deben ser comprendidos desde contextos sociales muy diversos, ya que el plan 76 fue

creado durante la dictadura y el 94, luego del pasaje hacia la democracia, por lo cual, se evidencia cómo estos planes de estudio están muy influenciados por el contexto político y social en el que surgen.

Un rasgo que aparece en este reglamento y que comparte con la idea de “alternativa pedagógica” es el hecho de que se prevea escuchar a los estudiantes, aunque el cumplimiento de esto depende mucho de cada institución educativa. Como afirman Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) esta participación es un rasgo distintivo de la concepción de “alternativa pedagógica”: “La voz de los alumnos –su participación, su autoestima, su dignidad– es especialmente protegida y desplegada por estas corrientes, en contraposición con los rasgos disciplinarios, verticalistas y homogéneos que fundaron la pedagogía normalista” (p.167).

Por último, deseo señalar que este plan se ha venido modificando esencialmente por las propuestas establecidas de la Comisión de seguimiento, creada en 1999 y que funcionó hasta el año 2016. Reitero que actualmente el rol de esta Comisión pasó a estar a cargo de la oficina de Planeamiento Educativo de Secundaria y se encuentra centrada en la organización y designación de docentes para los grupos de libre asistido: “El Consejo de Educación Secundaria creó una comisión encargada de realizar el seguimiento y evaluación de la misma. Asimismo se crea una Comisión en el seno de la ATD, con similares cometidos” (Reglamento del Plan Martha Averbug, 2013, p.1).

Esta forma de actualización del plan, que expresa el reglamento, propone una revisión desde sus actores y a través de las salas docentes de cada liceo, se da la libertad de resolver desde este colectivo ciertos temas, lo cual brinda mayor posibilidad de acción, tanto a estudiantes como a docentes, a diferencia de otros planes de estudio que son mucho más restrictivos en esto, más allá de que el cumplimiento sea relativo a cada liceo.

Para finalizar, quisiera destacar la importancia de la creación y el desarrollo de un plan que ha sido pensado específicamente para la población adulta, que comparte algunos criterios que lo inscriben dentro del concepto de “alternativa pedagógica”. Sin embargo posee otros aspectos, que si bien desde su formulación documental también podrían incluirlo, pero en la práctica se han ido desdibujando.

Entre los elementos que se adscriben al concepto de “alternativa pedagógica” está el origen del plan que fue “autogestivo y horizontal”, como ha expresado la profesora Quintela, puesto que el hecho de ser creado desde los actores y prever ser modificado por estos, y no por el CES, da cuenta que intenta no ser regido estrictamente por la jerarquía, como “normalmente” sucede en los planes de estudio.

Considero que esta experiencia de diseño curricular, elaborada colectivamente, conlleva una gran posibilidad de aprender de otros, de circulación de saberes múltiples, de sensibilización y de ver, como decía Foucault (2003), que si bien hay un discurso del poder

que nos tiende a “normalizar”, también hay otros discursos que nos pueden hacer reflexionar sobre nuestra posición en el mundo, y sin duda, la educación también posibilita tener una mirada más amplia y abre a la posibilidad de elegir cómo ser individualmente y qué sociedad ir generando.

Quizás un punto para reflexionar es en qué medida la diversificación curricular propende a la igualdad, ya que, de hecho en la actualidad, están funcionando en educación media, paralelamente el Plan 94 y el Programa Uruguay Estudia (PUE) para bachillerato y los planes 2009, 2012, 2016 y PUE para ciclo básico. De todos modos, creo que es mejor contemplar las especificidades de la población estudiantil pero conservando elementos comunes de la educación Secundaria, como en este caso, antes que no visualizar estas peculiaridades y seguir trabajando como si todos los estudiantes fueran iguales, agudizando la desigualdad.

A pesar de la nostalgia que a menudo se asocia al recuerdo de la escuela republicana francesa, hay que recordar que su concepción de la igualdad no atendía muy especialmente a la igualdad de oportunidades. Buscaba aproximar las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías (Dubet, 2011, pp. 26 y 27).

Quizás lo más adecuado sería establecer espacios de reflexión y acción, en los que efectivamente todos los actores educativos puedan establecer criterios comunes, para lograr un equilibrio entre un curriculum universal y la necesaria diversificación curricular.

También cabe señalar, que si bien el Plan 94 aporta cambios en relación a las distintas propuestas para cursar, ya sean anuales, semestrales, semi presenciales o libres asistidos, así como también en la forma de evaluación que se propone (dos parciales y dos pruebas sumativas), sigue estipulando una educación evaluada fundamentalmente por el escrito individual, dejando de lado otras alternativas que prioricen los saberes de su población estudiantil y el trabajo colaborativo.

Tampoco ha habido una revisión en cuanto a las asignaturas que se ofrecen, ya que son prácticamente las mismas que en el Plan 76, al igual que su contenido programático. Por lo cual, en estos aspectos no lo incluiría como alternativa pedagógica, ya que recoge el mandato tradicional de la educación. De todos modos, creo que son elementos que podrían ser modificados, si consideramos que éste es un plan de adultos que según explicita su reglamento, desea ajustarse a esta población, también en el sentido de sus intereses y necesidades como tales.

3.5 ¿Cómo son vividas las nuevas propuestas del Plan 94?

A través del trabajo de campo indagué sobre cómo vivían los distintos actores, algunos de los principales cambios que introduce este plan. A continuación expondré el análisis sobre los aspectos que los motivan a los estudiantes a inscribirse en la modalidad anual o semestral, cómo vivencian las evaluaciones: el paso del escrito mensual por asignatura a las pruebas sumativas y los parciales. Y finalmente, me detendré en el funcionamiento de las horas de apoyo y las modalidades semi presencial y libre asistido.

3.5.1 Poder o no poder: ¿semestralización o anualidad?

Uno de los cambios más significativos, en relación al Plan 76, ha sido la semestralización de cursos que se reglamentó a partir del 2009. A partir de ese momento se estableció la posibilidad de cursar de manera semestral las materias (duplicando la carga horaria de cada asignatura) lo cual, en función de mi experiencia laboral, contribuyó positivamente a que los estudiantes culminaran su ciclo educativo, ya que muchos debían dos o tres materias y así las podían aprobar en un semestre. Esto implica, por ejemplo, que en 4to año el estudiante pueda cursar cuatro materias en un semestre y cinco en el siguiente, y que pueda iniciar el curso tanto en marzo como en agosto, lo cual facilita la continuidad de trayectos educativos diversos.

Ante esto, primero expondré la mirada de los docentes y del subdirector, para luego detenerme en la perspectiva de los estudiantes entrevistados. Desde la visión de los docentes se manifiestan opiniones diferentes sobre la semestralización, que están en estrecha relación con la finalidad que conciben de la educación Secundaria. Algunos critican el hecho de tener que “recortar” excesivamente el programa de la asignatura y en otros casos, se pone de relieve que los cursos semestrales se adaptan mejor a los tiempos del estudiante del nocturno al ser “metas más a corto plazo”:

Ariel⁸ - Yo comparo lo que doy en el semestral y lo que doy en otros 4tos y doy mucho menos, siempre hay que jerarquizar, jerarquizar, jerarquizar, pero lo recortás tanto que se pierden los objetivos del programa. Hay que aprender tales y cuales cosas y de repente cumplís con la tercera parte de los objetivos, es algo que se deja por el camino, por la dinámica de los tiempos acelerados de los semestres. (Entrevista a Ariel, profesor de historia de 4to semestral)

⁸ Los nombres de los entrevistados han sido cambiados a excepción de un caso en donde se me pidió que utilizara su nombre real.

Esta mirada pone la atención en el “recorte” del programa que debe hacer el docente en un curso semestral, lo cual le genera dudas sobre el nivel académico alcanzado. A su vez, el subdirector ofrece otra perspectiva en relación a esta jerarquización de contenidos:

Lucas - Prefiero los semestrales, porque según la ley de educación [2008], de 1ero a 6to año formamos para ser ciudadanos, no formamos preuniversitarios, entonces ese detalle no es menor, porque cuando vos decís estoy formando ciudadanos, ciudadanos para todo, para que se integren a una Facultad o no sigan ningún estudio. En un semestral lo que tiene el docente es que jerarquiza contenidos, y en esa jerarquización, no va a dar todo el programa porque es utópico, de hecho es utópico siempre dar todo el programa. Pero si el docente se pone a pensar cuáles son esos contenidos fundamentales o esas herramientas que le van a servir a la persona para la vida... creo que ese ejercicio está muy bueno [...] Desde lo estadístico hasta lo pedagógico, prefiero los semestrales. (Entrevista a Lucas, subdirector del liceo)

Aquí aparece como positivo el tema de la jerarquización de contenidos y también se explicita el cuestionamiento, que creo es fundamental, del ¿para qué educamos?, ¿para la Universidad, para formar ciudadanos, para ambas cosas? Esta tensión no es menor y tiene un recorrido histórico que aún hoy genera debate, ya que teniendo en cuenta la respuesta que cada docente da a esos cuestionamientos es que guiará sus prácticas.

Por su parte, Paula, profesora de inglés, aporta una opinión positiva en relación a la semestralidad, argumentando que esta genera una reducción de los tiempos para que los estudiantes puedan culminar el curso:

Paula - De ambas modalidades, me parece que el semestral está logrando hoy, más inclusión. Porque me parece que el estudiante, el perfil del estudiante que tenemos en el liceo, no puede sostener la anualidad... >Va, viene, va, viene<...esa famosa asistencia intermitente termina siendo una deserción, no en todos los casos, pero sí en muchos casos. Ves en las listas 30 inscriptos y asisten en octubre ocho o diez. En cambio, en un semestral

es como más a corto plazo (Entrevista a Paula, profesora de inglés de los 4tos semestrales y anuales)

En cuanto a la posibilidad de realizar los cursos de manera semestral, aparecen en las entrevistas a estudiantes, diferentes opiniones que se relacionan con una sensación de “poder o no poder” con las exigencias del curso. Varios manifestaron dudas sobre su capacidad de seguir la semestralidad, a la cual imaginan demasiado intensa para sus posibilidades. Sin embargo, esto funciona más como una autolimitación que como una imposibilidad real, ya que según las estadísticas del liceo investigado en el semestral hay una mejor relación de egreso ingreso que en el anual. En 2017 hubo 535 inscripciones⁹ a las asignaturas de 4to semestral en el primer semestre (marzo a julio) y 576 inscripciones en el segundo semestre (agosto a noviembre), en total se registraron 1011 inscripciones de las cuales 621(56%) mantuvieron su asistencia hasta el fin de cada semestre y 490 (44%) dejaron de asistir. En cambio, en los cursos anuales (marzo a noviembre) se registraron 520 inscripciones a las distintas asignaturas, de las cuales 274 (52,5%) mantuvieron la asistencia y 246 (47,5) no lo hicieron. Por lo que, estos datos evidencian que los cursos semestrales registraron 3,5% menos de desafiliación que los anuales.

Este relevamiento estadístico aportado por el liceo investigado, da cuenta que los estudiantes pueden mantener la asistencia y aprobar con más éxito el curso semestral. De hecho, el subdirector¹⁰ de otro liceo nocturno de Montevideo, relevó por tres años consecutivos la permanencia y el egreso en cursos anuales y semestrales, y concluyó que los cursos semestrales registraron, en promedio en su liceo, un 16 % menos de desafiliación.

Quizás sería bueno, en la charla informativa que se realiza al comienzo de cada semestre, que se informe a los estudiantes de estos datos para poder contribuir a desterrar esos temores de “no poder” con las exigencias de un semestral, ya que esto los acota en sus posibilidades de elección:

Juan - En mi caso, decidí el anual por la cuestión de que tenía ciertos preconceptos con respecto a mí mismo...en un plan con mayor exigencia y por todo el preconcepto de no poder por tanto años, si quiera asistir a clase, lo cual fue un sueño recurrente que tuve durante mucho tiempo, pero tenía como eso metido, entonces sentía que necesitaba un año para asimilar el conocimiento (Entrevista a Juan, estudiante de 4to anual)

⁹ Ver datos estadísticos aportados por el liceo en Anexos

¹⁰ Omíto su nombre y el número del liceo para preservar la confidencialidad de estos aportes.

Juan manifiesta que le costó mucho poder retomar el liceo, por esa sensación de “no poder”, y destaca que soñaba con que intentaba volver al liceo pero no podía concretarlo en su realidad. Es muy interesante cómo en el plano inconsciente se evidencia ese deseo de retomar el liceo, sin embargo, el peso de haber dejado de asistir por padecer bullying, por tener “cicatrices emocionales”, como él mismo los define en otro fragmento de su entrevista, implicó que retomar el liceo fue una actividad que le costó años concretar. Algo similar, de esa sensación de “no poder” , de “no sentirse capaz”, expresan Eliana, Ana y Mariano:

Eliana - Yo elegí el anual porque no me sentía segura, en tan poco tiempo, de retener, no me sentía capaz, entonces creía y creo, que necesito tiempo...en matemáticas sobre todo...para asimilar ciertos conceptos (Entrevista a Eliana, estudiante de 4to anual)

Ana -Yo creo que lo único que pensé es: me va a llevar un año igual hacerlo semestral o anual, y entonces me anoté en anual, si bien me avisaron que el semestral era como más rápido y todo, yo tuve unos problemas de salud, si hubiera faltado en el periodo semestral el tiempo que falté en el anual, me hubiera perdido muchísimo...varios temas, porque son muchas horas de la misma materia, me hubiera atrasado [...] si hubiera venido al semestral, no hubiera podido y aparte también por ese miedo de “miren que va más rápido, más acelerado, dan mucha información” (Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual)

Mariano - A mi siempre me gustó más el anual. Porque es más largo, además nosotros agarramos el plan semestral de 2do y 3ero y ya me quedaba mejor el anual, porque capaz que no entendés algo en el anual y tenés más para repechar. En un semestral, no, si es tan intenso, te perdiste en algo y ¿con qué lo repechás? Esa es mi forma de pensar. (Entrevista a Mariano, estudiante de 4to anual)

Algunos estudiantes afirman que no se anotaron en el curso semestral porque consideran que es más exigente que el anual y las dudas ante la capacidad que tienen para

“asimilar” estos nuevos conceptos los hicieron optar por la alternativa en que se sentían menos exigidos. Esta inseguridad, que tiene que ver con su propia capacidad e incluso con su edad se evidenció en varias entrevistas: “yo hacía como tres años que no iba al liceo, UTU, UTU, UTU, y digo...pa... ¿me dará el cerebro para razonar así rápido como van a razonar estos gurises? Y después me di cuenta que no eran todos tan gurises” (Entrevista a Ana , estudiante de 4to anual)

Ana tiene 27 años, sin embargo se sentía grande para retomar el liceo y ponerse a la par de lo que ella creía iban a ser “gurises” que razonaban con agilidad. Luego de anotarse comprobó que sus compañeros también tenían una edad similar a la suya y sobre todo, que ella también podía razonar con agilidad.

Por su parte, otros estudiantes que han cursado la modalidad semestral reconocen que si bien es “intenso” se pueden obtener buenos resultados:

Noelia - En 4to, el semestre es bastante intenso, pero uno tiene que abocarse a querer estudiar, no son ni cuatro meses, son tres meses nada más. Pero el problema es que en seguidita tenés la sumativa, después el parcial, después la sumativa de vuelta y el otro parcial. O sea que no respirás para nada. Pero me gustó, no me arrepiento de haberlo hecho semestral (Entrevista a Noelia, estudiante que finalizó 4to semestral en julio de 2017).

Los estudiantes entrevistados que han hecho la modalidad semestral señalan que lo encuentran “intenso” en cuanto al contenido de las asignaturas y a la cercanía de las evaluaciones, pero también afirman que asistiendo regularmente se puede seguir ese ritmo “ágil”. Así como también, puede resultar más favorable para conciliarlo con su trabajo, ya que es un periodo de tiempo más breve que el anual, y en esto coinciden con la mirada de algunos docentes:

Luis – Me gusta el ritmo ágil, mi trabajo me deja venir acá, pero yo si tengo que navegar no puedo venir, entonces es como una apuesta, yo aposté a que en los seis meses pasados saliéramos poco a navegar y yo poder terminar 4to. Ahora me anoté de vuelta y apuesto que no me saquen mucho a navegar para poder terminar el primer semestre de 5to. Y ahí voy, es más factible a cursar todo el año entero (Entrevista a Luis, estudiante que terminó 4to semestral en julio de 2017).

Otro factor que Luis (estudiante) destaca como positivo, al igual que Lucas (subdirector), es el tema de dar los temas medulares del programa. Para ellos “jerarquizar” no tiene una connotación negativa si no que, incluso, puede favorecer al alumno, en relación a la claridad con que se exponen ciertos conceptos:

Luis – [El curso semestral] es bastante rápido, me parece que al programa lo achican, van a lo más importante. Yo tengo un compañero que está haciendo 5to anual y yo hablaba con él y le terminaba explicando algunas cosas, porque lo mío es más sencillo, más rápido, van a lo más importante.

(Entrevista a Luis, estudiante que culminó 4to semestral en julio de 2017)

Finalmente, quisiera destacar que si bien me parece interesante que se continúen ofreciendo las modalidades anuales y semestrales a los estudiantes, aunque hay una tendencia creciente a la semestralización de los cursos por parte del CES, algunos alumnos le temen a la exigencia de la semestralidad, sobre todo luego de haber tenido un período de no transitar el liceo. Sin embargo, el hecho de cursar semestralmente también otorga, como decía Paula (profesora de inglés) la posibilidad de “cumplir metas a corto plazo”, y a veces esto se concilia mejor con las responsabilidades que tienen por fuera del liceo (trabajo, otros estudios, familia).

3.5.2 ¡Adiós a los escritos! Pruebas sumativas y parciales

En relación a las nuevas formas de evaluación escrita propuestas por este plan surge la idea de sustituir el escrito mensual por dos instancias de parciales (donde se evalúa la mitad del programa de cada materia) y dos pruebas sumativas previas a cada uno de los parciales (que serían similares al tradicional escrito). Respecto al origen de este cambio la profesora Quintela señala:

Mi experiencia como docente iniciadora del Plan en el liceo Rodó Nocturno es que las cuatro evaluaciones propuestas (dos sumativas y dos parciales) en lugar de disminuir las exigencias de calidad en el estudio, dieron categoría a la evaluación y relevancia al estudiante. Esto no pasaba en el Plan 76, en el que se plantean escritos propuestos según la iniciativa particular del docente (Quintela, 2014, p.28).

Cabe destacar que hay diferentes perspectivas sobre la evaluación que quisiera exponer, una es la mirada desde una integrante de la Oficina de Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Secundaria que ha realizado un relevamiento de los diferentes planes de

educación de jóvenes y adultos durante 2016. Otra, es desde la perspectiva del subdirector y de los docentes, y principalmente quisiera destacar la de los estudiantes, que son los que protagonizan (a veces cargados de angustia) esas instancias.

Para comenzar citaré la mirada de la informante calificada que trabaja en Planeamiento Educativo, ya que entiendo que por el lugar que ocupa, aporta una visión más abarcativa, que le permite relevar datos de varios liceos del país:

Karina – Un reclamo específico de esas comunidades [liceos de jóvenes y adultos], al leer lo que decían los docentes y en particular del Plan 94, tenía que ver con la modalidad de evaluación. Así como ahora para 4to año existe la posibilidad de promoción se plantea extender el mismo régimen para 5to y 6to. De hecho, yo he visto varias resoluciones que llegaron a Planeamiento que en algunos liceos lo están haciendo de manera piloto. (Entrevista a Karina, funcionaria de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES)

Este reclamo que cita la entrevistada hace referencia a que en 4to año los dos parciales se hacen solamente ante el docente de aula y esto conlleva posicionarlo realmente como una prueba más dentro del curso. En cambio en 5to y 6to, el segundo parcial se da ante un tribunal, lo cual lo posiciona, en docentes y estudiantes, más como un examen, con toda la presión que esa instancia conlleva. Ya que como afirma Díaz Barriga:

La transformación operada en el S.XIX: promover y calificar el desempeño estudiantil a través del examen, por una parte separó al examen de la metodología. Aquél dejó de ser un aspecto del método ligado al aprendizaje. Por otra parte, pervirtió la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación. Muller, hacia mediados del siglo pasado, se quejaba de que en la Universidad de Oxford “el placer del estudio se ha acabado; el joven piensa sólo en el examen.” (Díaz Barriga, 1994, p.165)

Si bien, el tema de la evaluación amerita posicionarlo como un elemento de reflexión profunda desde los colectivos docentes y estudiantiles, creo necesario destacar que el fuerte énfasis que se le ha venido dando a la evaluación escrita, llámese: prueba parcial, sumativa o “escrito”, conlleva darle un peso determinante a las mismas, puesto que según lo establece el reglamento de este plan los parciales condicionan la acreditación del curso. Dejando en un segundo plano, el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Estableciendo

un vínculo docente estudiante que tiene más que ver con el poder, que con la evaluación de un proceso educativo: “Es en el examen cuando se manifiesta de un modo más evidente la asimetría estructural que caracteriza a la relación profesor/alumno” (Tenti Fanfani, 2002, p.3) Por lo cual, aquel afán horizontal que primó en el origen del plan parece entrar en contradicción con esta forma de evaluación propuesta.

Otra idea que señala la entrevistada es que la evaluación diseñada por los docentes, en general, está condicionada por una formación tradicionalista y esto genera una gran dificultad al momento de producir cambios :

Karina – El tipo de propuesta que se plantea, muchas veces, son propuestas como el examen clásico, aunque la reglamentación, si uno la mira cuidadosamente, habilita a otras instancias, habilita a otros formatos. Me parece que tiene que ver más con la formación de los docentes en el área de evaluación y de animarse a cambiar algunas prácticas (Entrevista a Karina, funcionaria de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES).

Otro entrevistado también afirma que modificaría el régimen de pruebas, tendiendo a aportar otras formas más flexibles y creativas de hacerlas:

Lucas – Yo las sumativas, sinceramente, las sacaría, dejaría ahí la libertad de cátedra del docente e incluso en los parciales tendría otra flexibilidad. Yo creo, que lo que más importa es que el estudiante aprenda, se empodere, pero que pueda promover aunque tenga alguna dificultad, alguna discapacidad, algún problema. Para mi es importante, si tenemos sumativas y parciales me parece que es muy tedioso, siempre tenés que estar rindiendo algo, es como un escollo la parte evaluativa. (Entrevista a Lucas, subdirector)

Su perspectiva durante los distintos periodos de parciales también devela lo complejo que pueden resultar las distintas instancias de evaluación escrita, tanto a nivel de organización administrativa como de tiempos pedagógicos:

Lucas – Los anuales tienen nueve parciales, no tenemos un calendario que vos digas tenemos tres semanas para nueve materias, es una asignatura atrás de la otra. En el semestral como son cuatro o cinco materias, es como más llevadero y los estudiantes, les cae un fin de semana y pueden estudiar esos dos días, me parece que ahí es más habilitador, de hecho los resultados

siempre se ven mucho mejores en los semestrales que en los anuales, porque nueve materias de corrido es mortal. (Entrevista a Lucas, subdirector)

También este entrevistado propone la posibilidad de evaluar con otros criterios, por otros caminos, que dejen de lado la tradicional prueba escrita, en general de contenidos memorísticos y pasar a otras formas en la que el estudiante adulto, que ya viene con una experiencia laboral y de vida más compleja que el adolescente, pueda volcar su saber y se comprometa, no desde un lugar de temor a la evaluación, si no desde el placer de mostrar y compartir su conocimiento en el proceso educativo:

Lucas – A mí me gustan mucho los trabajos de presentación de proyectos, de investigación, porque les mueve la cabeza a los estudiantes y más a nuestros estudiantes que ya son adultos. El año pasado, en el otro liceo que trabajé, la profesora de visual y plástica, era una profesora muy joven, y yo sutilmente la llevé a la dirección un día y le dije: me encantaría que el parcial no fuera en el aula, si no que quiero, necesito, que esta pared se cubra con un mural. Me dijo “se los voy a proponer”. Los gurises idearon el mural de tal forma que cuando uno entra es la noche, que simboliza la ignorancia, cuando sube el segundo tramo de escalera va amaneciendo, en el sentido de que la educación es luz. Tiene un pensamiento que habla de eso, al final de la escalera dice: “Cada vez que nos educamos encontramos la luz en el camino”. Y eso lo escribieron ellos, todo...con sus destrezas, con sus capacidades bien distintas, porque algunos podían hacer los diseños, otros pintaban, pero todos muy comprometidos. Ese fue el parcial y para mí es tan válido o mejor todavía. (Entrevista a Lucas, subdirector)

Este ejemplo de evaluación también propone lo colectivo como forma de producción. De hecho es indiscutible que, en la actualidad, la mayoría de las formas de crear conocimiento son colectivas. Sin embargo, en la escuela y en el liceo se sigue promoviendo la evaluación individual:

Lucas – En el caso de la evolución humana la cooperación ha sido muy importante, porque si los humanos no hubiésemos cooperado no tendríamos ni cultura, ni educación, ni sociedad, ni un montón de tecnología, gracias a la

cooperación. En el S.XXI con la teoría de sistemas, nosotros trabajamos en base a gente que en equipo piensa [...] Me parece que ese potencial de trabajar con las inteligencias múltiples y trabajar con lo que la persona sabe hacer y sabe hacer bien, más allá del escrito, típico y tradicional, a mi me gusta mucho la idea. (Entrevista a Lucas, subdirector)

Generar espacios donde se pueda aportar lo mejor de sí para enriquecer al grupo es un desafío que moviliza, que complejiza el hacer, pero también es cierto que muchas veces los docentes se sienten condicionados por la mirada habilitadora o no del director del liceo para proponer estos cambios: “Me parece que es bien importante cómo lo ve la gestión, porque hay profes que no se animan a plantear situaciones nuevas porque hay gestores que son demasiado reglamentaristas” (Entrevista a Lucas, subdirector)

En una observación a una clase de 4to anual, se estaba realizando la primera prueba sumativa y los estudiantes se mostraban nerviosos, le comentan a la profesora “sea buena”, “que sea fácil”. En ese momento me pregunté por qué las instancias de evaluación escrita les resultan tan estresantes, y luego trasladé esta interrogante a las entrevistas. Algunos dijeron que les cuesta escribir o explicar con palabras lo que piensan, otros que hace muchos años que no escriben y eso les dificulta esa tarea. Esta misma idea la señala Díaz Barriga, como uno de los grandes problemas que tiene priorizar la prueba escrita:

En la actualidad toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición. Nunca se analizó sobre la posibilidad de medir una cualidad (aprendizaje) en permanente evolución y transformación en el sujeto. Nunca se analizó si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto. Tampoco se estudiaron las dificultades para que los complejos procesos del pensamiento (sus síntesis, sus contradicciones, sus formulaciones no cognitivas) pudieran ser traducidas y encontrarán una palabra adecuada para poder expresarse (Díaz Barriga , 1994, p.172).

En una observación a una clase de apoyo de química sucedió algo que da cuenta de lo estresante y angustiante que es, para algunos estudiantes, someterse a una evaluación escrita:

La profesora de química dice que los resultados de la primera prueba sumativa no fueron lo que ella esperaba (sugiriendo que fueron más pobres

de lo que suponía), y les pregunta: ¿Qué les pasó?, a lo que una estudiante le responde: “A mi me da miedo”. La profesora parece no haber escuchado este comentario, que a mi me pareció muy representativo de lo que ocurre en los estudiantes adultos, efectivamente les da miedo las evaluaciones escritas (Diario de campo, 3/5/2017)

El hecho que esta estudiante se atreviera a verbalizar esto, considero que debería interpelarnos profundamente de la carga emotiva que implican las evaluaciones tradicionales y además deberíamos pensar en otras alternativas que dejen de lado ese sufrimiento, para que lo dado en clase no sea solamente una carrera para preparar el parcial, como expresó Paula (profesora) e intentar recuperar el disfrute por estudiar: “Yo creo que termina siendo como un plan, que diseñás vos tus clases, pensás o creás y armás, para el parcial. Porque es todo tan corriendo, entonces esta cuestión de enseñar para la vida, no sé si se logra” (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Este tema de la evaluación desde la perspectiva docente pone en juego varias cosas: qué percepción tienen del perfil de egreso del estudiante, qué tipo de propuesta de evaluación consideran que es la más adecuada para poner o están acostumbrados a poner, qué interpretación hacen del plan. Y esta multiplicidad de concepciones surgieron en las entrevistas. Particularmente el subdirector destaca el lugar fundamental que ocupan los profesores en proponer, o no, nuevas formas de enseñar y evaluar :

Lucas – Un docente viene, se para, da clase, se va, escupe un montón de conocimientos, los copian apuraditos, quizás alguna mano levantada para preguntar alguna cosa...si no ya está...y después todo eso se vuelca en los parciales. Yo no sé si eso produce reales aprendizajes, yo sé que a quien más les produce aprendizajes es al docente, porque es el que repite más veces las cosas. Nosotros aprendemos más porque entramos a razonar las cosas, no sé si los estudiantes aprenderán...(Entrevista a Lucas, subdirector)

Esta visión de la educación y de su posterior evaluación como algo memorístico se relaciona con lo que Paulo Freire (2010) denominó “educación bancaria” que se opone a lo que él propone como “educación liberadora”. Freire diferencia la “educación bancaria” donde el docente deposita el conocimiento en el estudiante, de la “educación liberadora o problematizadora” donde se propone al estudiante que aporte su curiosidad, su reflexión para ir creando colectivamente su aprendizaje.

También Skliar y Téllez¹¹ (2008) plantean la necesidad de educar como forma de transgredir las normas, lo naturalizado, incentivando tanto a los estudiantes como a los docentes a ser creativos, a realizar este ejercicio de trasgresión sin ser condicionados por la evaluación, disfrutar de ese proceso de conocimiento, del cual la prueba sea una parte pero no su finalidad.

Por su parte, Paula, afirma:

Paula – Me parece que es un plan, desde la evaluación, que lo encuentro demasiado sumativo. Demasiada cuestión formal, parcial, sumativa. Me parece que debiera tener una cuestión más formativa. Más de trabajar con portafolio, con otro tipo de evaluación, que pueda ser más amplia, y que tenga que ver con la inclusión. Creo que esta evaluación tan estructurada, no va de la mano con la inclusión (Entrevista a Paula, profesora de inglés).

En las palabras de esta docente aparece el concepto de inclusión vinculado con el de evaluación y con una interpelación que ella se plantea de para qué se educa: ¿Para aprobar el parcial o para la vida? Esta pregunta, como he señalado anteriormente, me parece que toca la esencia de la educación, y que debería estar presente como cuestionamiento básico en los docentes, más aún en el caso de un liceo nocturno, donde su población estudiantil es distinta al adolescente, como señala Violeta Núñez(2005): “Habrá que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera” (p.5)

Esta visión de Violeta Núñez de la educación como promotora de “culturización y de acción social” es clave para poder brindarle a estos estudiantes “otras posibilidades de ser y hacer”, que no sean condicionadas por sus orígenes socio económicos, ni por mandatos familiares, que se les brinde la posibilidad de ser sujetos de reflexión y acción, considerando todo el abanico de opciones, más allá que opten por ir a la Universidad, conseguir un mejor trabajo o terminar el liceo como “una deuda personal”.

Otro elemento que señala la profesora entrevistada como perjudiciales para una educación para la vida son las propuestas programáticas de cada asignatura:

Paula – Otra falla, son los programas, que están como obsoletos, que tendría que ser un programa más adecuado al estudiante adulto, con una evaluación

¹¹ El arte de educar se relaciona con un cierto modo de pensar, de leer, de escribir, de sentir. Leer como si no tuviéramos que rendir cuentas a nadie, si no a uno mismo, en una relación con la lectura que nos da qué pensar y decir. Escribir y hablar como gestos que, ajenos a la imperativa redacción de un texto para publicar o dictar una clase, implican donar la palabra para abrirse a la pregunta por lo que nos da a pensar, decir, hacer y sentir de otro modo(Skliar y Téllez, 2008, p.144)

más abierta, en donde el estudiante se involucre en lo que entienda que es significativo para él (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Cabe señalar que más allá del peso de la tradición, ya sea a nivel programático y de evaluación, algunos docentes, se atreven a proponer cosas nuevas, por ejemplo Paula propone la “evaluación diferenciada” en donde crea subgrupos que trabajan en distintas tareas de acuerdo a los niveles que tienen, intentando que: “todos logren el mismo objetivo pero que lo logren distinto y que se les vayan marcando tareas en base a las fortalezas y ciertas debilidades que tienen que ver con la lengua”. También la profesora de filosofía de 4to anual propuso una evaluación de elaboración colectiva, que consistió en grabar una serie de entrevistas sobre una temática relacionada con el curso y elegida por los estudiantes. Estos son tan solo dos ejemplos de los cuales pude participar, seguramente habrá muchos más, pero que siguen siendo la excepción y no lo común.

Otra visión sobre la evaluación la propone Ariel, docente de historia de 4to semestral:

Ariel – El tema de las sumativas recorta un poco la posibilidad de evaluación, las sumativas y los parciales, deberían haber otras instancias más que agreguen. Yo mando tareas domiciliarias, lo hago como una cosa mía, los estoy incentivando a que se informen más allá de las clases. Porque si no, dos días antes estudian para la sumativa y tres días antes para el parcial, está difícil...(Entrevista a Ariel, docente de historia)

En la mirada de Ariel son insuficientes las instancias de evaluación, ya que señala que uno de los fines de esta etapa liceal es que accedan a otros estudios y se cuestiona: “Yo no sé si después estarán preparados para una vida académica...no lo veo así.”

En estas miradas docentes siguen coexistiendo dos concepciones del estudiante de bachillerato: la de formarlo para la vida, como ciudadano, como señala la actual ley de Educación, o la de formarlo como preuniversitario. Si bien, no necesariamente son circunstancias opuestas, desde la perspectiva docente sí evidencia distintas formas de posicionarse. Este debate es histórico y no por ello ha perdido vigencia en la actualidad :

Desde su nacimiento a fines del siglo XIX hasta 1935 la Enseñanza Media estuvo bajo la jurisdicción de la Universidad de la República como su sección Preparatoria [...] La finalidad que cumplió la Educación Secundaria en este primer período en que integraba la Universidad de la República fue esencialmente propedéutica: una educación de elites que preparaba a los

jóvenes en los conocimientos necesarios para ingresar posteriormente a las carreras profesionales que la Universidad de la República brindaba. No obstante, ya muchos pensadores ilustres de la época, como Carlos María de Pena y Alfredo Vásquez Acevedo, reconocen la función educativa de la Educación Secundaria. [...] En 1935 la Ley Orgánica sobre Educación Secundaria (Nº 9.523) establece la autonomía de la misma como un ente autónomo del Estado. En el art. 2º se señala la finalidad de este nivel educativo: “La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales” (Barcos, 2002, p.8).

Por su parte, los estudiantes también tienen miradas diversas sobre la actual forma de evaluación, pero no llegan a cuestionar el formato escrito e individual, como sí lo hacen algunos docentes, quizás porque lo ven como algo totalmente naturalizado del formato liceal. En una entrevista colectiva, tres estudiantes de 4to año anual afirman:

Juan - A mí me parecen mejor los parciales, sí, sin duda. Porque te da espacio para relajarte un poco y absorber el conocimiento, pero tranqui, sin la presión de tener que poner ese conocimiento a prueba...o sea tengo un tiempo para asimilarlo [...]

E - ¿Todos llegaron al escrito mensual?

Eliana - Sí, lo bueno es que con los parciales tenés la mitad del año salvada y si lo perdés con cuatro o cinco lo podés volver a dar, que un escrito no lo podés volver a dar y yo me acuerdo que de repente venías bien la mitad del año y después bajabas la nota en una materia y ya está.

E - ¿Era difícil remontar una nota baja?

Juan - Sí, en contraposición, este plan te da pila de chances y más oportunidades.

Ana - A mí me gustaban los escritos, trabajar de a un tema o dos y especificarlo [...] Cuando llega la instancia del parcial hay cosas que ya me olvidé, soy como Dori, viste de la película, que tiene memoria a corto plazo. Y

lamentablemente estudio de memoria muchas cosas, o sea, no sé estudiar bien y me falta pila de tiempo para leer.

Como vemos en estos relatos, si bien dos estudiantes valoran positivamente el cambio en la evaluación, del escrito por asignatura mensual al régimen de parciales y sumativas, también es claro que esto depende mucho de situaciones personales, de cómo se va adquiriendo y asimilando el conocimiento. Otro elemento que también surge de esta entrevista es el poco tiempo que tienen para estudiar, lo cual es una característica del estudiante del liceo nocturno, que debe dividir sus horas entre el trabajo, el estudio y, a veces, una familia ya constituida.

Por su parte, Ezel, estudiante de 4to anual, también ve positivamente el plan y los parciales:

Ezel - La evaluación es flexible porque si no tuviera los parciales básicamente yo estaría anotándome en 4to el año que viene, porque con escritos y faltas perdés la materia, pero de repente un parcial, repeché y salvé. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Un aspecto que destaca Ezel es el hecho de que el primer parcial prevé que si el estudiante se saca 4 o 5 (la escala de calificaciones va del 1 al 12, donde 6 o más es aceptable) tiene la posibilidad de hacer una prueba complemento, llamada coloquialmente “repechaje” para llegar a un 6 y así eximir la primera mitad del curso.

Ezel fue el único estudiante entrevistado que ante la pregunta de qué le cambiarías al Plan Martha Averbug menciona las evaluaciones “que son muchas” para las demás responsabilidades que tienen los estudiantes del nocturno, ya que algunos docentes además de las sumativas y los parciales siguen haciendo otra prueba escrita:

Ezel - Lo que sí seguro que yo haría sería sacar los escritos, y dar conocimientos para llevarlos bien preparados a las sumativas y que estas sean una especie de previa a los parciales. Porque el escrito ayuda al estudiante por ahí, a no olvidarnos o a hacer un ensayo de la sumativa, pero a veces es como mucha cosa. No terminás con los escritos y empezás con las sumativas y no hay que olvidarse que muchos de nosotros estamos estudiando, trabajando, algunas personas pueden estar viviendo solos o en pareja, entonces si tenés una casa a cargo y todavía estás trabajando y tener escritos, sumativas y parciales, es mucho. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

En una observación participante a un grupo de 4to semestral, el profesor me cede unos minutos y le pregunto al grupo (que eran ocho varones de un promedio de 25 años) si las pruebas, en la modalidad semestral, les resultan muy exigentes y un estudiante me responde que él no estudia, repasa lo que dieron en clase y con eso “la lleva”. Varios estudiantes entrevistados destacaron el poco tiempo que tienen para estudiar. Tal es el caso de Yésica, que es mamá y además trabaja alrededor de diez horas de lunes a sábado, aunque ella dice sentirse bien en el liceo: “salvo por dos docentes que van rápido y no le entiende” pero señala que tiene muy poco tiempo para estudiar.

Se hace evidente que uno de los factores que incide negativamente en el rendimiento de estos estudiantes es el escaso tiempo de estudio que se pueden dedicar, por lo cual parece inadecuado que siga siendo la evaluación escrita, y a veces con exigencias memorísticas, la que más pese a la hora de acreditar el curso. Sin dejar de reconocer la importancia que tiene la expresión escrita, como uno de los elementos que debe afianzar la educación media, creo que se podrían proponer otras actividades que la refuercen, pero que se pueda evaluar de una manera más amplia, ponderando otros elementos, más en concordancia con las especificidades de la población adulta y extraedad.

Cabe destacar que luego del primer periodo de parciales en los dos 4tos anuales varios estudiantes dejaron de asistir, como es el caso de Julio, un muchacho de 30 años que trabaja en el MIDES muchas horas, vive con su pareja y no le fue bien en varios parciales. No se quiso presentar a las pruebas complemento porque, según me dicen sus compañeros, “se sintió decepcionado”. Sin embargo, en octubre y gracias al impulso de estudiantes y profesores se decidió a dar algunos de los segundos parciales y logró promover varias asignaturas.

Un aspecto que me resultó llamativo fue que los estudiantes naturalizaron la evaluación escrita. No apareció en ninguna entrevista el cuestionamiento a la misma. Quizás esto tenga que ver con esos elementos que la escuela y el liceo imponen como instituidos y se transforman en incuestionables. Por esto, entiendo que es fundamental que se instaure la reflexión y el debate en la población docente y estudiantil sobre otras formas posibles de evaluación y se atiendan sus opiniones.

La imperfección e incompletud presente en todo proceso de transmisión (Hassoun, 1996; Debray, 1997) es lo que justamente viene a advertirnos de las complejidades de toda acción educativa. No es posible controlar absolutamente las formas en que el otro recibe y resignifica aquello que le es transmitido (¡de allí las dificultades de toda evaluación en educación!) ni

tampoco las formas y los tiempos de esa apropiación. (Martinis y Falkin, 2017, p.47)

Sin dudas, debemos tener en cuenta “las complejidades de toda acción educativa”, para tener una mirada que tienda a priorizar el proceso de aprendizaje y no se centre en la herramienta de evaluación. Ya que actualmente el peso de las evaluaciones, tanto para alumnos adolescentes como adultos, genera múltiples reacciones, pero parecería que en el caso de estos estudiantes que deben “dividirse” entre el liceo, el trabajo y las responsabilidades de pareja o familiares, se sienten más vulnerables ante resultados que ellos perciben como muy negativos. Creo que hay algo de viejas frustraciones que renacen en estas instancias, transformadas en temor e inseguridad, por lo cual, tratar de no repetir esos viejos esquemas, se torna absolutamente necesario, para no ofrecer lo mismo que antes no sirvió y dar cuenta que el liceo también puede renovarse, ofreciéndoles nuevas y enriquecedoras propuestas.

3.5.3 Horas de apoyo

Otra innovación del Plan 94 es la creación de las horas de apoyo, que se diferencian de las horas pizarrón, ya que no son de asistencia obligatoria y en donde el docente no avanza en el desarrollo del curso :

a) Horas Pizarrón - aquellas horas en las que se desarrollan los contenidos programáticos de la asignatura, según programas oficiales. La asistencia a estas horas tiene carácter obligatorio.

b) Horas de Apoyo - aquellas horas en las que resulta imprescindible que el docente realice un cambio en la metodología a emplear, que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje, en una concepción de educación para adultos. Se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los estudiantes. Estas horas no son computables a efectos del cálculo de inasistencias(Reglamento del Plan, 2013, p.3).

Las horas de apoyo, en sus inicios, tenían una finalidad que parecía contemplar muy adecuadamente la situación del estudiante adulto, que en muchas ocasiones hace varios años que ha dejado la educación formal y le cuesta reintegrarse a las exigencias que ésta le plantea, por lo cual es muy común que exista, hasta la actualidad, un gran porcentaje de desafiliación:

Las horas de apoyo, integradas al curso y compañeras de las horas pizarrón, fueron originariamente pensadas por Martha Averbug como pieza clave para detener la deserción de la poca población de los nocturnos por aquella época (1991,1992,1993), se trataba de proporcionar a los estudiantes que habían abandonado hacía mucho sus estudios, o que por el peso de sus tareas diarias no disponían de tiempo material para organizar sus lecturas , de otras herramientas que los ayudasen (Quintela, 2014,p.28).

Más allá de esta intención inicial, en la actualidad las horas de apoyo han perdido, en ciertas ocasiones, ese sentido de ayuda a determinados estudiantes o de profundización de temas dados en clase. De hecho, en una observación a una clase de apoyo de filosofía y química, que se realiza en un mismo salón, se evidencia una asistencia diez estudiantes, en esta instancia, la clase se mostraba dividida en dos subgrupos: uno que atendía a la profesora de filosofía y otro que consultaba, de vez en cuando, a la profesora de química, por lo cual aquel sentido inicial de profundizar en algunos temas no parecería darse, aunque sí la posibilidad de utilizar este tiempo para plantear dudas sobre algún tema dado. Al respecto Paula (docente) afirma:

Paula - Las horas de apoyo, sin duda que están planteadas como un refuerzo a la clase. Yo creo que el primer año que trabajé incluso eran antes del turno y entonces lo que yo hacía eran como actividades introductorias que unieran la clase anterior con la próxima, entonces lo aprovechaban, lo tomaban como parte del curso. Eran como actividades introductorias, se armaban tipo juegos y ellos iban trabajando solos y yo monitoreando, era como una preparación a la clase que venía después. Ese año funcionó bien, el otro año creo que también. Al tercer año y esto es algo bien funcional, me pusieron la hora de apoyo compartida con el profesor de física, las dos horas de apoyo, entonces una vez daba él, otra vez daba yo. Bueno y ahí creo que se desvió de lo que fue originalmente. Hoy por hoy, te diría que la ponen a última, entonces ellos no se quedan y yo no les puedo decir “quédense”...O la ponen fuera del día de clase [...] Entonces desde lo funcional tampoco está bueno cómo está implementado en este liceo. Obviamente que es porque el horario no les da,

porque los docentes tenemos otras actividades y queremos buenos horarios...eso se entiende. (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Según la mirada de esta docente se ha ido perdiendo la finalidad inicial de la hora de apoyo por cuestiones más bien organizativas del liceo, aunque también reconoce que es lógico tratar de favorecer con los horarios a docentes y estudiantes. Por su parte, el subdirector del liceo señala que se ponen compartidas, en ciertos casos, las horas de apoyo, porque “es una cuestión de que solamente los estudiantes que tienen dudas van a una o a otra docente, o a los dos”. Además considera que: “Las horas de apoyo en general no resultan porque los docentes dan clase de corrido”.

Por su parte, los estudiantes en general, tienen una visión positiva de la hora de apoyo pero señalan que esto depende mucho de que el docente realmente la use para consultas, repaso, o bien siga dando el programa.

3.5.4 Libre asistido y modalidad semi presencial

Otra de las nuevas propuestas de este plan es la posibilidad de cursar en tres modalidades: presencial (cursos anuales o semestrales), semipresencial (cursos anuales) y libre asistido (cursos cuatrimestrales) por asignatura.

En el año 2006 se autoriza la implementación de la modalidad libre-asistido que se fundamentó así:

Esta modalidad busca garantizar a quienes hoy se ven obligados a rendir exámenes libres, la oportunidad de aprobar cursos, especialmente a aquellos imposibilitados de acceder a apoyos extra – liceo, capaces de otorgar los soportes cognoscitivos sustantivos y procedimentales imprescindibles para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y rendir exámenes en carácter de libre con posibilidades ciertas de aprobación (Reglamento del Plan, 2013, p.5).

Para esto se crean grupos por asignatura:

De acuerdo a la demanda de los estudiantes, a la situación de cada Centro y a las necesidades sociales contextualizadas, podrán generarse dos cursos cuatrimestrales de esta modalidad en el año.

Art. 53. El docente-tutor debe realizar una orientación pedagógica y entregar bibliografía así como ejercicios, situaciones problemáticas, etc. que puedan apoyar al estudiante a transitar su propio camino de aprendizaje.

Art. 54. Los programas correspondientes a cada curso son los vigentes, considerando las pautas de las Inspecciones de asignatura y los acuerdos de las salas correspondientes.

Art. 55. El curso cuatrimestral tiene una carga horaria de 40 horas correspondientes a los encuentros presenciales con el docente-tutor, organizadas semanal o quincenalmente. (Reglamento del plan, 2013, p.13).

De acuerdo a lo establecido por esta reglamentación la modalidad libre asistido no funciona en todos los liceos y hay cierto desconocimiento por parte de los estudiantes, los docentes y la dirección: "Yo con relación a esas dos modalidades no tengo mucha experiencia, el libre asistido y el semi presencial en los liceos donde he trabajado en ninguno funcionan" (Entrevista a Lucas, subdirector)

Sería muy bueno que en el momento de la inscripción o en la reunión con los estudiantes, previa a cada semestre, se difunda mayor información sobre estas modalidades de cursar, porque son propuestas alternativas que podrían beneficiar a muchos alumnos, sin embargo, en el liceo investigado no funciona ni la modalidad semipresencial, ni libre asistido, en el turno nocturno.

En la entrevista a una funcionaria de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES se evidenciaron algunas dificultades a la hora de gestionar la organización de la elección de horas del libre asistido:

Karina - Estamos en una cuestión más administrativa, cómo se asignan los grupos de libre asistido, entonces desde Planeamiento hicimos un instructivo de cómo realizar esto. Eso se elaboró a fin de 2016 y se empezó a implementar este año 2017 con muchas dificultades, porque si bien hicimos el instructivo no éramos quienes definían eso, porque la solicitud surge de la necesidad de las instituciones, quien iba a validar eso eran los inspectores, que conocen el territorio y saben qué necesidades reales hay. Lo que se intentó con este protocolo era dar transparencia a la solicitud y a la elección de horas. (Entrevista a Karina, Planeamiento Educativo)

Lo que se evidencia en esta cita es que actualmente las tareas en relación al Plan 94 de Planeamiento Educativo están centradas en darle transparencia a la designación de grupos y horas docentes de la modalidad libre asistido, lo cual muestra que hay un buen desarrollo en otros elementos del plan que se han ido afianzando positivamente en estos 14 años de funcionamiento.

Por último, quisiera destacar el surgimiento de una nueva figura dentro del ámbito liceal que genera esta modalidad, la del profesor tutor, que se diferencia del profesor de aula, ya que ve en menos instancias a sus estudiantes y por ende debe complementar su labor con trabajo a distancia (actualmente a través de internet), lo cual es un nuevo desafío.

En cuanto a la modalidad semi presencial, no he podido recabar información, ya que en el liceo investigado no funciona, y ninguno de los entrevistados ha tenido experiencia en la misma, lo cual confirma que estas modalidades, si bien parecerían resultar adecuadas a los tiempos de algunos estudiantes, su falta de difusión conlleva que no se generen los grupos y los espacios para su desarrollo.

3.6 Trayectorias educativas: entre la frustración y el deseo

“ Somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, es problemático y no inexorable”(Freire, 2010, p.18).

Un elemento que surgió con fuerza del trabajo de campo y que decidí elaborar como una categoría de análisis, fueron las distintas trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados, entre las cuales se destacan como relatos recurrentes la necesidad, o el deseo, de comenzar a trabajar tempranamente, la falta de apoyo familiar para estudiar, la discriminación estudiantil y docente como factores que determinaron, en mayor o menor medida, la desafiliación liceal en la adolescencia.

Comenzaré a analizar cómo impactó, en algunos de los estudiantes, el tema del bullying y la discriminación:

Juan - Dejé a los 14 años, en 3er año, fue en el año 2003, por una cuestión de bullying. Básicamente no podía asistir a clase sin recibir algún tipo de hostigamiento, por lo general pedía para ir al baño antes de salir, y no me iba al baño, me iba antes, porque si no me perseguían y me molestaban mucho. Estuve con mucho resentimiento, durante mucho tiempo, recuerdo que en ese entonces pensaba que por otro camino podía conseguir ciertas cosas...y

como si tuviera que demostrarle algo a alguien, a toda esa gente. Pero en realidad, después te das cuenta que no, y seguís tu camino por diferentes lugares [...] Tuve unos intentos de volver al liceo pero no me sentí cómodo [...] Pasó el tiempo, me fui asentando más en la parte laboral logré tener un negocio propio, estuve tres años y medio, me fue bien. Pasé por diferentes etapas, fue creciendo eso, pero llegó un punto que a mi me faltaba algo, y ese algo era el liceo. Y bueno...acá estamos (Entrevista a Juan, estudiante de 4to anual)

Tomar la decisión de regresar al liceo no resultó nada fácil para Juan, ya que se sentía fuertemente condicionado por el temor de no poder nuevamente y de sentirse “hostigado”, lo cual se relaciona con lo que señala F. Dubet (2017) que la discriminación causa heridas “profundas e íntimas”¹². También Paulo Freire¹³ (2010) plantea lo terrible que es la discriminación y la necesidad de enfrentarla, por más compleja que esta sea.

Considero que en ciertos casos de bullying y discriminación adquiere un papel muy importante la mirada, atenta y sensible, del docente para poder evitar, en la medida de sus posibilidades, episodios que muchas veces ocurren dentro del aula. Estar atento a esos episodios es un acto de inclusión, para que todo aquel que forme parte del sistema educativo se sienta bien tratado allí y esto le posibilite tener las mismas oportunidades de realizar sus proyectos:

En una sociedad justa, cada cual debe tener oportunidades equitativas de llevar a cabo sus proyectos. Como la discriminación se basa, en lo esencial, en estigmas que invalidan a los individuos y los grupos, es importante combatir esas imágenes, multiplicar los dispositivos de lucha contra los estereotipos, para que en cada generación vuelvan a repartirse las cartas (Dubet, 2015, p.76).

El respeto al otro es un valor fundamental que se debería tener en cuenta a diario, y que algunos entrevistados manifestaron haber sentido vulnerado. Como señala Jaques Derrida (2004) el lugar que le doy al otro, brindarle respeto “hospitalidad” y no solamente “tolerancia” parece clave en la forma en que se piensa el encuentro pedagógico.

¹² “La discriminación causa heridas tan profundas e íntimas que pone a prueba hasta el propio carácter de los individuos [...] siempre es una prueba a superar, un dolor y una amenaza, ya que quiebra la fluidez de la vida social” (Dubet, 2017, p.6).

¹³ “Cualquier discriminación es inmoral, y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar” (Freire, 2010, p.50).

La tolerancia es ante todo un acto de caridad. La tolerancia está siempre del lado de "la razón del más fuerte"; es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa (Derrida, 2004, p.185).

A diferencia de esta conceptualización de la tolerancia, Derrida plantea la idea de la hospitalidad como forma de reconocimiento del otro. La hospitalidad constituiría la afirmación de ese otro y su respeto, aceptar al otro como diferente sin intentar asimilarlo a mi cultura, a mi forma de ser, a mi visión del mundo. Este, sin duda, es un gran desafío de la educación, ya sea a nivel de cada encuentro en el aula, de cada grupo humano que allí se vincula, así como también desde lo institucional, dando lugar a todos, pero sin arrasar con sus subjetividades, como señala Flavia Terigi cuando habla de inclusión:

Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros (Terigi, 2009, p.12).

El considerar al otro como diferente, pero con una diferencia que enriquece y que no debe ser homogeneizada es probablemente una de las tareas más complejas de la actualidad, en la que, sin dudas, debemos poner el foco como sociedad.

Tanto Derrida como Levinas¹⁴ reflexionan sobre la alteridad y comparten la idea de abrirse "al otro como promesa, el otro, que es promesa del pensar". Pensar al otro como un diferente, es un desafío, porque trasciende la idea de igualdad, ya que la complejiza. Volviendo al contexto del aula y a esas "huellas" que se dejan, Freire señala:

El profesor autoritario, el profesor permisivo, el profesor competente, serio, el profesor incompetente, irresponsable, el profesor amoroso con la vida y la gente, el profesor mal querido, siempre con rabia hacia las personas y el mundo, frío, burocrático, racionalista, ninguno de ellos pasa por los alumnos sin dejar su huella (Freire, 2010, p.55).

Por ello, considero que cada docente tiene una tarea delicada pero llena de oportunidades en el día a día, en donde su ética juega un rol fundamental, ya que su trabajo no sólo

¹⁴ "Es una relación con un ser que, en cierto modo, no existe en relación a mí [...] Un ser situado más allá de todo atributo que tuviera como efecto el cualificarle, es decir, el reducirle a aquello que tiene en común con otros seres, el hacer de él un concepto" (Levinas, 2001,p.46).

implica transmitir ciertos conceptos e invitar a la reflexión a los estudiantes, si no también fomentar el respeto¹⁵ y la hospitalidad.

En otras entrevistas aparecen nuevos motivos que hicieron a los alumnos abandonar sus estudios en la adolescencia y en donde cobran gran protagonismo los mandatos y condicionamientos familiares:

Cecilia - Dejé de estudiar a las 11 años, a mis padres les pareció que no era necesario hacer liceo, y más en un pueblo del interior, José Batlle y Ordóñez, esto queda por la ruta 7 rumbo a Melo a 200 km de Melo y a 200 de Montevideo. Es un pueblito que no hay nada, es como muy chiquitito. En la cabeza de ellos no se usaba estudiar, trabajás de lo que sea, y tampoco hubo muchos recursos para mandarme al liceo, así que a los 11 años salí de la escuela y empecé a trabajar, cuidando niños o a señoras mayores, ya desde 6to año trabajaba, me quedaba con una señora mayor. (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

El caso de Cecilia no es aislado, también Eliana manifestó que dejó de estudiar porque su familia le planteaba la necesidad de trabajar en vez de estudiar, poco después de culminada la escuela. Este desafío de romper los mandatos familiares para poder ir construyendo su propio camino, fue vivida como una necesidad tanto para Cecilia como para Eliana:

Eliana - Yo en realidad dejé porque trabajaba mucho, mis padres me hacían trabajar un montón, porque no podía estar adentro de mi casa y no estar haciendo nada. Yo a los diez años me tenía que encargar de mi hermana, que era un bebé, y mi madre trabajaba mucho y mi padre bueno...quería dormir la siesta [baja la voz al decir esto último]. Entonces yo tenía que cuidar a mi hermana, nos quedábamos con mi hermano. Y me iba muy mal en la escuela porque no tenía tiempo tampoco para hacer los deberes, tenía la cabeza totalmente en otro lado. Después, cuando ya entré al liceo, ya mi hermana estaba más grande, entonces no me tenía que encargar de ella.

Entonces hice un primer año normal. Después cuando pasé a segundo, ya

¹⁵ "El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentifica el carácter formador del espacio pedagógico" (Freire, 2010, p.75).

tenía como 14 años, y tenía que estar en el comercio de mis padres, un almacén. Trabajaba más o menos de las 8 hasta las 1, pero ta...tenía que trabajar y después llegaba a mi casa, todo tremendo quilombo...que había que hacer cosas, había que limpiar...entonces dejé el liceo.[...] Entonces también lo dejé al liceo porque estaba como frustrada, porque me acuerdo que me había sacado un trabajo de matemática alto y yo se lo llevé, tipo re orgullosa, a mi padre, y me acuerdo que me lo agarró y me lo tiró. Me lo tiró así, no sé por qué...no sé...le dio un poco de celos, o hasta de envidia, porque en mi familia nadie terminó el liceo, o sea...nadie, nadie, nadie. Soy, digamos, que la única que está estudiando más. (Entrevista a Eliana, estudiante de 4to anual)

Las imposiciones familiares que establecen la tradición de no estudiar y trabajar de lo que habitualmente hizo la familia resuenan en estas entrevistas como limitaciones impuestas sobre las cuales tuvieron que ceder en un momento de sus vidas, pero de las cuales lograron despegarse. Tanto Cecilia como Eliana destacan que el rechazo por sus decisiones ha sido duro e incluso continúa hasta la actualidad:

Cecilia - Obviamente que ni quieren que esté acá pero ta, me vine y no me iría igual de vuelta. (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Eliana - Hasta que bueno...decidí dejar el comercio de mis padres y dije yo quiero tener una vida, o sea quiero construir mi vida, no puedo seguir acá. Tengo que buscar otro trabajo porque esto me está consumiendo la vida, los años me pasan y yo veo que no avanzo. Estoy acá encerrada, no estudio, no pasa nada conmigo, es como siempre lo mismo, me levanto, trabajo, ceno y me acuesto. Porque eran muchas horas de trabajo, entonces dejé a mis viejos y me conseguí un trabajo en un depósito, que no estaba muy bien, o sea la pasaba re mal ahí pero ta, tenía mi plata y me permitía estudiar. Me acuerdo que entré a la escuela de fotografía con Juan [actual compañero de liceo], estudiamos juntos fotografía y después hablando con él y otro amigo,

me incentivaron a volver al liceo, porque yo también estaba como “no puedo, no puedo hacerlo”. Juan se anotó y después me sacó número sin decirme, y me dijo “ya tenés número” y yo le dije “¿quéeee?” [risas] Y bueno, voy y me anoto y me fue bien, me está yendo bien (Entrevista a Eliana, estudiante de 4to anual)

Es destacable cómo describe Eliana la rutina de su vida antes de poder retomar el liceo, como una monotonía que no la conducía a nada. Sin embargo, primero estudiar fotografía y luego retomar el liceo le dio sentido a su quehacer cotidiano, de cierta manera le hacen sentir que ahora sí “pasa algo”. Tanto el relato de Cecilia como de Eliana se acercan a la idea de Violeta Núñez de educación como antidesestino”, en la medida que les “posibilita otras formas de ser y hacer”. También destaco la importancia de poder salirse de esquemas familiares acotados, ya que como afirman Skliar y Téllez¹⁶ (2008) la fecundidad de cada proyecto de vida se relaciona con lo imprevisible, y en esto juega un rol muy importante el pasaje por la educación, que propone nuevas filiaciones e interpela las certezas.

También Luis destacó el tiempo que pasó sin estudiar como un tiempo “perdido”, aunque reconoce que adquirió otros conocimientos. Esto lo veo como algo característico de algunos estudiantes adultos que tienen muchas vivencias que los enriquecen pero que siguen sintiendo que el estudio es una “deuda pendiente”:

Luis - En mi vida había perdido demasiado tiempo ya, y ahora tengo que recuperarlo, bueno, perdí...no, yo siempre digo que no lo perdí. Yo hay cosas que aprendí, hay cosas que vi, y que de otra manera no las hubiese aprendido. (Entrevista a Luis, estudiante de 4to semestral)

A Luis también lo condicionó para dejar sus estudios lo laboral, pero en sus caso más por su propio deseo de encontrar trabajo para tener un ingreso:

Luis - Dejé de estudiar y salí a trabajar, estaba cumpliendo 19 años. Traté de retomar en el año 96, en el nocturno, pero por mi trabajo no pude, soy marinerero y en esa época se navegaba demasiado. No pude seguirlo. Y fue pasando el tiempo, conocí a mi actual pareja, y dije “me voy a anotar, como está la Ley esa que hay ahora, de poder trabajar y estudiar, que hay facilidades, y me anoté.(Entrevista a Luis, estudiante de 4to semestral)

¹⁶“Lo que posibilita que cualquier proyecto de vida sea fecundo es que asuma la forma de lo imprevisible, de lo no planificable, de lo incontrolable, que cambie sus formas y su dirección al ritmo variable e inestable de los movimientos vitales”(Skliar y Téllez, 2008, p.144).

Es interesante observar que en los casos de Eliana y Luis fueron sus nuevos vínculos afectivos, como amigos y pareja, quienes motivaron, en mayor o menor medida, su regreso al liceo. También Luis expresa que las “facilidades que hay ahora para trabajar y estudiar” lo impulsaron a retomar el liceo, lo cual no me parece un dato menor, ya que el Estado debe seguir promoviendo beneficios para poder favorecer las trayectorias de estos estudiantes, como forma de propiciar y sostener su inclusión.

Ezel también manifestó que dejó el liceo, entre otras circunstancias personales, por el deseo de tener su propio dinero:

Ezel - Hice la escuela y en 5to año a mitad del curso me fui para Cuba, hasta junio o julio del año siguiente no retorné a clases. Entonces fue como demasiado sabático, le llamo yo. Después 5to y 6to me costó un poco más. Lo que pasa que las personas con discapacidad cuando dependés mucho de la familia, y mi familia ha estado, y yo dependía de lo que ellos le llamaban una rehabilitación. Yo estaba completamente convencido que no la necesitaba, pero ellos tenían la seguridad de que sí la necesitaba, entonces estuve un año luego de la escuela sin entrar al liceo. Ya cuando empecé tenía la fiaca de terminar 6to a empujones, y la cuestión de no acostumbrarme a estudiar. Entonces ¿cómo recuperar el ritmo? Encima de todo esto, ya tenía la seguridad de tener algo de plata, porque tenía trabajo por afuera, tenía 14 o 15 años, y ya estaba trabajando en discotecas. Yo quería mi plata, quería gastarla en mis cosas. Entonces tenía el orgullo de todo adolescente de decir yo trabajo, así que no necesito del estudio, y la fiaca de no agarrar un libro hace tiempo...¿Cómo encarás eso? Era muy complicado. Entonces nada, yo repetía, repetía, repetía...yo llegué a tener el 1er año de liceo 65 faltas y 5 bajas. Las 65 faltas eran demasiado, en un liceo que era de lunes a sábado además. Los sábados, si entraba a clase, me dormía en el salón. Además llegaba con la ropa de fiesta al salón, no era normal. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

En el caso de Ezel aparecen varios elementos que lo hicieron dejar de estudiar en su adolescencia: una fue un viaje a Cuba, con motivo de una operación, que cortó su

trayectoria escolar; luego aparece el deseo de la familia de contar con un apoyo terapéutico, lo cual generó también detener sus tiempos educativos, hasta que llega la adolescencia y aparece su deseo de tener dinero y disfrutarlo como quiere. Otro factor, que no es menor, es su afirmación de no sentirse “normal” por ir al liceo con ropa formal, lo que me recuerda el relato de Juan sobre el bullying, ya que no sentirse parte del grupo genera ese distanciamiento, que en muchas ocasiones termina en la desafiliación. Sin embargo, cuando los compañeros tienen una actitud de “hospitalidad”, en el sentido que aporta Derrida, esto contribuye a sostener las trayectorias educativas. Un elemento a destacar es que ante la pregunta de cómo ha sido su trayectoria educativa hasta llegar a este liceo Ezel responde:

Ezel - Un fracaso total [risas] Yo siempre digo que tengo un doctorado en 1ero porque lo hice cinco años, 1er año de liceo, no es que lo hice porque no tenía la capacidad para pasarlo, lo hice porque no tenía la capacidad de estudiar. Creo que voy desarrollando la capacidad de sentarme a estudiar, a partir del Plan adecuación 2009, fue el que me dejó hacer todo el ciclo básico, fue como otra forma de estudiar. Yo pasé por liceos con adolescentes y con planes de adultos, conozco los tres turnos. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Si bien Ezel, se ríe luego de definir su trayectoria educativa como “Un fracaso total”, lo cual le quita cierto peso trágico, creo que esta percepción condiciona y mucho. Ante esto, me interpela el lugar y la responsabilidad ética que tenemos todos aquellos que formamos parte de la educación, de brindarle a estos estudiantes las mejores condiciones para que esa idea pueda cambiar positivamente.

También Ana empezó a trabajar desde muy pequeña, pero en su caso el trabajo parecería una elección, que le permitió salirse, por momentos, de una situación familiar muy difícil:

Ana - Yo empecé a trabajar tipo a los ocho años. Trabajaba en un kiosko, hacía el pizarrón. Y después a los 16 empecé a trabajar en una panadería. En la escuela me iba mal. Mientras estaba mi padre había situaciones de violencia...todo mal. Recién me estoy dando cuenta que ahora puedo contarle, si no estaría como moqueando...y en realidad me di cuenta que a mí me iba mal en todo el proceso que estaba mi padre, y la separación, y una vez que estuvimos ya libres de eso, yo ya estaba en 6to de escuela. El 6to de

escuela fue el único año que me fue bien. Pero después vino a vivir otra persona a casa, y se volvió igual la situación y yo ya trabajaba un montón. Desde los 16 años que ya trabajaba en una panadería y era volver y todos los días una situación distinta. Me pasó por cuatro años, hasta que no fui más. Después conocí a una persona que estaba yendo a estudiar gastronomía por un plan del MIDES, me llevó, fue mi primer curso de repostería, que hoy es mi profesión. Y después fui a la UTU y así me reinserté en la educación, empecé a hacer cursos de UTU, empecé a avanzar en el trabajo. Mi madre ahora está bien, no tenemos tanto esos problemas...y nada...mejoró la cosa. Yo ahora soy profesional en esto y estoy tratando de terminar el liceo porque me doy cuenta que me faltan cosas...y sí....me falta el liceo. O sea, si bien tengo en la cabeza que sé lo que hay que hacer, me faltan cosas, información.

(Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual)

En el caso de Ana las circunstancias familiares adversas jugaron un rol fundamental en su trayectoria estudiantil. Pero lo interesante es que perduró su deseo de estudiar, logró hacer UTU y actualmente tiene como meta terminar el liceo. Me parece interesante destacar ciertas coincidencias en los relatos de Juan, Ana y Eliana, los cuales sintieron en determinado momento de sus vidas, esa falta, eso que no se dio y que los tres asumen que es el liceo. Más allá de haber dejado de estudiar, le dieron una connotación positiva a lo que el liceo les ofreció y les continúa ofreciendo.

También Paola, tuvo circunstancias familiares que la alejaron del liceo, ella tiene 25 años, trabaja en una zapatería nueve horas, es encargada y vive en la Unión. Dejó en segundo de liceo porque tuvo un problema familiar y su mamá (con la cual vivía) quedó en situación de calle con sus siete hermanos. Ellos vivían en un refugio, a la mañana iba al liceo, y a la tarde tenían que andar por la calle:

Paola - Dejé el liceo porque estuve en situación de calle y tenía que cuidar a mis hermanos, iba al liceo de mañana y a la tarde estábamos en la calle y veía a mis compañeros y me daba vergüenza. (Entrevista a Paola, estudiante de 4to anual)

En un momento, estando en situación de calle, se comunica con una hermana por parte de padre y se va a vivir con ella y a partir de ahí pudo retomar el liceo, con ciertos altibajos, pero este año está culminando 4to.

Este relato de Paola, coincide con algo expresado por Cecilia, sobre lo difícil que es intentar estudiar cargando con la vergüenza, que ellas sintieron, de ser vistas por otros, al sentirse juzgadas:

Cecilia- Después de la escuela hice algún curso en la UTU, corte y confección, tejido...pero no me gustaba. Lo hice porque era gratis, no había mucha cosa más, después había liceo, pero como no fui, después arrancar...ya en el pueblo que todo el mundo te conocía me daba un poco de vergüenza. Y seguí trabajando hasta que me vine a Montevideo. (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Esto me remite a las ideas de Levinas (2001) y la mirada del otro. Este filósofo sostiene que “a través de los otros me veo a mí mismo”(p.65) lo cual nos condiciona y nos construye, a veces, como en los casos de Cecilia y Ana, desde lugares que nos limitan y avergüenzan. Esta misma vergüenza resalta una informante calificada que trabaja en Educación en Contextos de Encierro:

Silvia - Para Uruguay, la escuela, la escuela primaria y la secundaria, es como una cosa identitaria, que si vos no terminaste la escuela, mucha gente no termina la escuela y está privada de libertad, y le da vergüenza decirlo. Cómo eso va marcando a la persona para sentirse que no forma parte de esta sociedad, como muchos de ellos dicen. (Entrevista a Silvia, informante calificada)

Quisiera señalar que en la mayoría de estos estudiantes se puso de manifiesto que si bien dejaron el liceo, varios de ellos realizaron otras actividades educativas, como ser UTU, la Marina o en el área de la salud. Pero más allá de estos recorridos, apareció en ellos el deseo de continuar el liceo, ya sea por el valor del capital cultural que éste brinda o como forma de acceder a otras posibilidades de estudios, que den paso a una mejora en su situación laboral:

Mariano -Te limita pila no tener terminado el liceo, para cualquier trabajo y además para seguir estudiando. Yo quiero ser nurse, para dejar la cocina. (Entrevista a Mariano, estudiante de 4to anual)

Ana - Cuando querés cambiar de trabajo, si querés cambiar a algo mejor, te piden más estudio y te das cuenta [de] que tenés que estudiar...no te queda otra, tenés que estudiar para mejorar. (Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual)

Cecilia - A los 22 se me ocurrió venir a Montevideo, tenía una conocida, me consiguió una entrevista de trabajo y me vine. Y después de ahí como vi que para trabajar en algo mejor tenía que tener estudios porque si no, no te tomaban, me empecé a enganchar a estudiar, y si bien hace ocho años que estoy, recién ahora pude empezar a estudiar porque en la mayoría de los trabajos hacía de 14 a 22hs y no podía estudiar. (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Más allá de que en la actualidad se pone en tela de juicio que exista una relación directa entre la capacitación y el lograr un trabajo bien remunerado, por lo cambiante que resulta el mercado laboral en el S.XXI, es claro que las distintas situaciones de vida de estos estudiantes y trabajadores, les han demostrado que terminar el liceo abre puertas en su vida y los posiciona con mayor probabilidad de tener un trabajo mejor.

Otro caso que refleja una circunstancia habitual de los estudiantes del nocturno es lo que relata Yésica, que tiene 23 años y un hijo de cinco con problemas de salud. Ella dejó el liceo cuando fue madre y ahora desea seguir estudiando para “hacer algo vinculado a la medicina” para ayudar a su hijo. Este deseo de regresar a estudiar para ayudar a sus hijos, ya sea por cuestiones de salud o para poder orientarlos desde lo académico, es una situación que he escuchado muchas veces a lo largo de mi experiencia como profesora, en particular en las estudiantes mujeres. Ella vino de Salto a los nueve años y se anotó nuevamente en el liceo porque fue a inscribir a su primo y se entusiasmó. Trabaja de ocho a diez horas por día, llega temprano al liceo, cansada, y además vive muy lejos. El caso de Yésica, al igual que el de Luis y Eliana, nos muestra que se volvió a inscribir en el liceo porque su primo lo hizo, quizás ver a su primo que podía le dio la fuerza necesaria para sentir que ella también, y de hecho actualmente, ambos están teniendo un trayecto educativo con buenos logros.

Otra situación es lo que relata José (estudiante de 4to anual) que tiene 20 años, es de los más jóvenes de su grupo, e ingresó al liceo nocturno porque a los 17 años, le dijeron en su

liceo que ya no podía seguir por su edad. Entonces se cambió al nocturno, hizo 4to, repitió y ahora está haciendo 4to nuevamente con mejores resultados. Él está trabajando, y al igual que Yésica, Ana y Cecilia, reconoce que tiene poco tiempo para estudiar, ya que viene directo de su trabajo y luego tiene un viaje bastante largo hacia su casa.

Es interesante destacar que, a excepción del caso de bullying vivido por Juan, los demás estudiantes manifestaron haber tenido que dejar de estudiar en su adolescencia por condicionamientos socioculturales o económicos que los afectaron directamente. Por lo cual, podríamos decir que fueron factores externos al sistema educativo, que dejan en un segundo plano la incidencia de algunos elementos cuestionados desde esta investigación, como el plan de estudios o la influencia de los docentes. Incluso desde algunas entrevistas se evidencia que tanto la escuela como el liceo fueron experiencias positivas en sus vidas, quizás por eso permaneció ese deseo, que ahora lograron concretar.

Por último, quisiera detenerme en las palabras de Noelia, que ha vivido gran parte de su vida en Grecia y hace unos años volvió a Uruguay con su madre. Si bien tiene un trabajo estable, sintió el liceo como “esa deuda pendiente”, que ahora se dio el tiempo para realizar.

Ha sido bastante recurrente a lo largo de mi experiencia como docente, en particular en aquellos estudiantes que han tenido que dedicarse a cuidar a sus hijos o a un trabajo muy demandante, que en muchos casos han logrado estabilizarse económicamente, pero de todos modos vuelven al liceo porque sienten que es una deuda consigo mismo:

Noelia -Yo vine por mi madre, que mamá quería venir acá, a visitar las amigas, entonces vinimos acá y...bueno, se enfermó...Alzheimer. Estuvo internada y eso, y justo que mamá estaba ahí, que a veces entendía y a veces no, una vez le digo “lo que quiero, ya que estamos acá, quiero terminar el liceo”. Porque yo había hecho 1er año, una vez que estábamos en Montevideo, porque mi papá era capitán, entonces por eso nosotros andábamos siempre viajando. Entonces falleció papá, y entonces mamá dijo ya no puedo costearle los estudios, y nos fuimos para Grecia. Y le dije “quiero terminar porque es algo pendiente”, a mí siempre me gustó estudiar, yo quiero terminar y me dijo que “es algo que yo no te pude dar pero es un orgullo para mí”, fue lo último, falleció ahí. (Entrevista a Noelia, estudiante de 4to semestral)

Luego de escuchar estas historias de vida, pongo en tela de juicio el concepto de fracaso escolar; primero porque entiendo que la gran mayoría de estos estudiantes realizaron otros trayectos educativos, que seguramente los han enriquecido como personas,

y desde esa realización, considero que no hay fracaso posible. Además, porque varios manifestaron haber dejado el liceo por el deseo de obtener una independencia económica que les permitiera vivir más plenamente, lo cual conlleva una elección personal respetable. También me cuestiono si podemos hablar de fracaso, cuando todos estos estudiantes han logrado vencer sus temores, sus frustraciones, sus “yo no puedo”, sus vergüenzas ante la mirada del otro y se animaron a retomar el liceo.

3.7 ¿Es necesaria la obligatoriedad de asistencia en estudiantes adultos y extraedad?

Uno de los conceptos que tiene relevancia en la mayoría de los planes de estudio de educación de adultos y extraedad es el la obligatoriedad de asistencia. En cuanto a las inasistencias, establece el reglamento del Plan Martha Averbug que se permite faltar un máximo del 20% de las clases que se debieron dictar en los cursos anuales y un 30% en los semestrales. Si bien podemos observar que se permite una mayor cantidad de faltas que en los planes no extraedad, me resuena el cuestionamiento si ¿será verdaderamente necesario que se obligue a asistir a clase a estudiantes con otras obligaciones que también demandan su tiempo?

Incluso he visto en el trabajo de campo, que este argumento de la obligatoriedad se utiliza para algunas actividades de tipo más recreativas, como una charla informativa sobre plantas medicinales, lo cual generó el cuestionamiento de varios estudiantes, ya que se los invitó el día anterior, pero diciéndoles que era obligatoria.

Hoy se realiza una actividad especial sobre plantas medicinales. Llego empezada la actividad unos 30 minutos, algunos estudiantes tienen cara de aburridos, otros se interesan, hay aproximadamente 50 personas, el salón está lleno. La actividad consiste en una presentación de distintas plantas y sus propiedades a cargo de una química, luego una charla sobre la utilización histórica de esas plantas (esto lo preparó la profesora de historia de los 4tos anuales), después un corte con degustación de tés y galletitas caseras (¡muy ricas!) y por último un breve taller de química (dado por dos profesores de 4to) sobre cómo hacer aceites esenciales de cítricos (Diario de campo, 8/6/2017).

Varios estudiantes se fueron en el corte y algunos comentaban que les parecía mal que los obligaran a asistir a este tipo de actividades. Esto me hace pensar en la obligación de

asistir a las clases en general: ¿será correcto esto o es un resabio de la educación tradicional? Esta circunstancia es particularmente interesante, ya que se les propone una actividad no tradicional, pero se las impone mediante un mecanismo coercitivo típico de la escuela tradicional, como es la amenaza de la inasistencia.

Según Ventos Coll (2015)

Si la educación es una necesidad de las sociedades, o que hace humanos a los sujetos, un derecho de los sujetos y los sistemas educativos que proponen los Estados tienden a hacer obligatorios cada vez más años de escolaridad, queda claro que esta obligación de lo escolar conlleva el deber de los Estados de proponer, para ese “pasaje exigido para todos” algo que no sea una insignificancia. De serlo, la educación perdería el carácter de derecho y se pondría en riesgo la legitimidad de la obligación de la escolaridad, porque nadie puede estar obligado a pasar tiempo de su vida en situación de malestar, frustración, pérdida o superficialidad. (p. 327).

Por otra parte, también cabe señalar la mirada de una estudiante que está de acuerdo con el régimen de asistencia obligatoria y lo ve como parte de su compromiso liceal:

Cecilia - Si vos sos una persona adulta y te comprometés, y tenés un límite de faltas, para mí está bien, no sé si es flexible o no, pero para mí está bien, yo no soy de faltar. Pero si te pasa algo y faltás y traes un certificado creo que la falta no la tenés. (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

En las demás entrevistas a estudiantes no surgió el tema del régimen de inasistencias como conflictivo, aunque reconocen que a veces tienen que faltar por cuestiones laborales o familiares.

Sin embargo, sí aparece como un tema de preocupación reiterado en las entrevistas a los docentes, quienes ven la “asistencia intermitente” de los estudiantes, como algo característico de la población del nocturno. Destacan que el fenómeno de la inasistencia tiene múltiples causas, en general relacionado con las responsabilidades personales de los estudiantes, como el trabajo y la familia. Pero yo agregaría, en función de las observaciones realizadas, que también hay causas externas, como el horario de los ómnibus, que a veces los obliga a irse antes de finalizado el horario, los paros (de transporte, generales y docentes), y las advertencias meteorológicas, entre otras.

Según Paula (docente) “esa famosa asistencia intermitente termina siendo una deserción, no en todos los casos, pero sí en muchos”. Por eso, señala que ella encuentra que los estudiantes tienen mayor permanencia en los cursos semestrales:

Paula - Me parece que el semestral está logrando hoy, más, esa inclusión. Porque me parece que el estudiante, el perfil del estudiante que tenemos en el liceo, no puede sostener la anualidad. Va, viene, va, viene, esa famosa asistencia intermitente termina siendo una deserción, no en todos los casos, pero sí en muchos casos. Ves en las listas 30 inscriptos y asisten 8 o 10 a esta altura del año [octubre, las clases culminan a principios de noviembre]. En cambio, en un semestral es como más a corto plazo. (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Lo mismo señala Luisa, adscripta desde 1996 en liceos nocturnos:

Luisa - En el semestral los objetivos del alumno son más a corto plazo, aunque la carga es muy intensa, pero cuando vienen acá [adscripción], les digo: te faltan ocho clases, no les digo dos meses, es cambiarles la mirada para que no estén tan tensos.(Entrevista a Luisa, informante calificada)

Estas percepciones coinciden con lo afirmado por algunos estudiantes entrevistados, como es el caso de Luis:

Luis - Yo trato de no faltar acá, faltó solamente por trabajo, pero si bien yo leo poco, cuando estoy en la clase estoy dando el tema [...] mi trabajo me deja venir acá, pero si yo tengo que navegar no puedo venir (Entrevista a Luis, estudiante de 4to semestral)

Por su parte, Ariel (docente) señala que desde los primeros días de clase hay una brecha entre la cantidad de estudiantes que figuran en la lista y los que asisten efectivamente:

Ariel - Yo en las primeras semanas ya veo que hay mucha gente que deserta, hay gente que se anotó y yo no le veo la cara. En este semestre son entre 18 y 20 [estudiantes por grupo], pero hay anotados más, ponele que hay anotados 24, 25 pero te vienen 18 regularmente, y si la experiencia anterior me sirve para esto, creo que van a ser menos, terminarán la mitad. Y bueno, a mí me parece que muchos se anotan por otros motivos, no sé...los

boletos...algo así...porque realmente veo gente que no lo sigue, o vienen el primer día y después no vienen más. Lo que me hace pensar que ya no tenían mucha motivación.(Entrevista a Ariel, profesor de historia)

Esta “asistencia intermitente”, como la define Paula, la pude apreciar desde el primer día de mi trabajo de campo:

Subo la escalera de mármol, se percibe un ambiente de tranquilidad para ser el primer día de clase. Hay unos lindos murales que acompañan el trayecto de la escalera. Varios estudiantes miran las carteleras con los horarios (15 aprox.) Voy hacia el baño y me sorprende que en algunos salones no haya nadie, en tres salones hay aprox. 15 estudiantes con su profesor, en dos salones hay profesores solos, como esperando. Aparece una adscripta, le comento que me sorprendió lo tranquilo del liceo para ser el primer día y me dice que “los estudiantes van viniendo de a poco, según sus tiempos, sus actividades, sus situaciones de salud”.(Diario de campo, 13/3/2017)

Luego de estos primeros comentarios y de asistir asiduamente a lo largo de ocho meses (de marzo a noviembre de 2017) ha sido claro que la población estudiantil no solo asiste de manera irregular sino que va decayendo en su cantidad notoriamente, como señalaba Ariel. Ante esto me surgen varias preguntas: ¿es toda responsabilidad de los estudiantes el ir dejando de venir? ¿en qué está fallando el liceo, los profesores o los grupos estudiantiles que permiten una desafiliación tan significativa?

Como he dicho anteriormente, he observado que hay algunas situaciones que tienen que ver con cuestiones personales de los estudiantes que las defino como internas, entre las cuales también este año se dio que faltaban muchos alumnos porque se jugaron las eliminatorias para Rusia 2018 y varios clásicos (Nacional y Peñarol) en el horario de la noche, que también, a veces, genera ciertos disturbios en la zona donde se ubica el liceo:

Asisten pocos estudiantes porque hoy juegan Nacional y Peñarol, hay varios salones libres. Un estudiante comenta a una profesora que vino solo al escrito pero ya se va porque después la zona “se pone fea” y recuerda que el año pasado, después de un clásico, estuvieron rompiendo vidrios y robando cerca del liceo (Diario de campo, 5/4/2017)

Esta poca asistencia también se dio el jueves 23 de marzo:

Llego a las 20hs, me ubico en sala de profesores, el liceo está con muy pocos estudiantes ya que juega Uruguay con Brasil por las eliminatorias del mundial de Rusia a las 20hs. Hay solamente cinco salones con diez estudiantes y el resto está vacío. Hay tres profesores en la sala porque no vinieron sus estudiantes. La cantina también está cerrando por el partido (Diario de campo, 23/3/2017)

También, en ocasiones, hay problemas de salud que condicionan su asistencia y generan desánimo y frustración:

Dos estudiantes de 4to anual tuvieron problemas de salud, una chica tiene una gran contractura que le impide trabajar y venir a clase. Por su parte Carlos, que es mozo y además trabaja en una fábrica, se quebró un brazo y también le mandaron reposo por varias semanas, lo cual lo enojó y no quiere seguir con el liceo (Diario de campo, 4/8/2017)

Estas subjetividades de jóvenes que trabajan y estudian están particularmente vulneradas y “puestas en jaque” por cuestiones físicas que los condicionan y los limitan. De hecho ninguno de ellos pudo culminar el curso, a partir de esos eventos, más allá del impulso positivo de docentes y compañeros.

Otro factor que también incide para que dejen de venir son los malos resultados en un parcial o en alguna prueba: “Otra situación que se ha dado en este grupo y en otro 4to anual es que varios estudiantes han dejado de asistir luego de los parciales” (Diario de campo, 17/8/2017)

Estas subjetividades estudiantiles se ven sensibilizadas ante cuestiones puntuales que quizás los remiten a ese “no poder” que mencioné en anteriores capítulos, por lo cual creo que, desde el colectivo docente y desde el liceo como institución, sería bueno que se pensarán estrategias para poder sostener más estas trayectorias. Que logren quitarles trascendencia al malestar que causan estos eventos, ya que si bien son importantes, es más valioso poder relativizar ciertas adversidades y ser perseverante.

Como señala Paula (docente), a veces ante una nota que no es lo suficientemente buena dejan de venir: “donde en el parcial saquen un seisito, no te digo ni cinco, te digo un seisito, dan por desistido y ya está”. Si bien un seis es el mínimo suficiente, la profesora cuenta que en varios casos dejan de asistir igualmente, creo que este relato da cuenta nuevamente de la inseguridad que acompaña a estos estudiantes, que los coacciona y en definitiva, los termina limitando.

También el vínculo con los docentes, promueve continuar, o no, con el curso, ya que algunas palabras son captadas con esta gran sensibilidad y, a veces, conlleva el abandono, como relata Juan:

Juan - Tuve unos intentos de volver al liceo pero no me sentí cómodo. Fue en el liceo x, más que nada por el plantel docente, la verdad no me sentí muy cómodo, me sentí como bastante subestimado y me parece que el trato que recibíamos no era acorde a personas de nuestra edad. Por ejemplo, que pase una persona banco por banco a ver si hiciste los deberes después de haber estado trabajando 12 horas... Como que no... me sentía bastante subestimado y a la vez como, como cuestionado, en un lugar feo, no me gustó para nada y me abrí (Entrevista a Juan, estudiante de 4to anual)

Juan recuerda una experiencia en otro liceo que lo condicionó negativamente al querer retomarlo, a tal punto que dejó de asistir. También a Paola, estudiante de 4to anual, le sucedió que el primer día de clase en la primer hora le dio miedo lo que dijo una profesora y dejó. Recuerda que le dijo al grupo "Hay que tener tiempo para estudiar, si no, es difícil" y ella pensó que no tenía tiempo para estudiar entonces no iba a poder. Se fue luego de esa primera clase, ni siquiera se pudo quedar a la siguiente. Estos ejemplos dan cuenta de que volver al liceo connota lidiar con una sensibilidad que a veces vulnera esos intentos. Ante esto, pienso que hay una obligación que le compete al liceo y a sus distintos actores, como factores clave para sostener de la mejor manera posible esos trayectos educativos, siendo hospitalarios como afirma Derrida, ya que como señala Violeta Núñez (2005):

La educación, la educación social, nos impulsa en los tránsitos o trayectorias vitales, en la medida que nos provee no sólo de los artilugios simbólicos necesarios para la circulación social y las difíciles relaciones con los otros, sino de la confianza para realizar dichos trayectos, para intentarlo (p.13).

Otro elemento que también los condiciona para dejar de asistir o hacerlo intermitentemente es conseguir un nuevo trabajo, como señala Paula (docente):

Paula - En cuanto a los anuales veo que es muy difícil hacer un proceso con todo el grupo porque nunca es homogéneo, nunca vienen todos, o muy rara vez vienen todos, entonces no hacemos un proceso, son diez pero una clase vienen seis y a la otra clase vienen seis, pero no son los de la primera clase.

Entonces no podés hacer un seguimiento, no podés acompañarlos bien. Se anota, consigue trabajo, tiene que dejar. Deja ese contratito, que de repente era por dos meses, entonces vuelve al liceo, no le vas a decir que no, obviamente que lo aceptás (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Hay muchas cosas que les generan otras actividades que también los ocupan y es allí donde tienen que decidir, como es el caso de Ezel, que además de estudiar, trabaja, hace voluntariado y tiene una militancia política:

Ezel - Esta semana como que pensé ¿carrera política o parciales? Hoy tendría que estar en un acto y dije olvidense [...] Y uno elige. Si queremos hacer 5to, vamos a tener que aflojar unas cuantas cosas. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Como he dicho anteriormente, también se dan otras circunstancias externas a los estudiantes que generan interrupciones en la asistencia. Algunas tienen que ver con cuestiones de funcionamiento institucional, como es el caso de las Asambleas Técnico Docentes (ATD), cuando se suspenden dos días de clase en el año porque los profesores se reúnen para discutir ciertos temas vinculados a la educación. Lo sucedido en la ATD del 5 de junio, refleja muy bien la intermitencia de algunos estudiantes, que quedan desinformados de ciertas circunstancias liceales:

Voy a la ATD, llego 19.30hs, hay aprox. 30 docentes, se realiza en la biblioteca. Al entrar por la escalera del liceo me cruzo con un estudiante de 4to que va bajando y que recién se entera que hoy no hay clase por ATD. Este tipo de situaciones son comunes, ya que los estudiantes faltan bastante y, a veces, no están muy enterados de algunas cosas (Diario de campo, 5/6/2017)

En otras ocasiones los estudiantes no vienen porque hay advertencias meteorológicas amarilla o roja (cuando no se pasa lista), paros de transporte, educación o generales, inasistencia docente, entre otros. Estas circunstancias internas y externas dificultan, sin duda, la continuidad de este trayecto educativo. Incluso las vacaciones, si bien son momentos deseados, tanto por estudiantes como por docentes, generan cierta irregularidad en el retorno a clases, ya que les cuesta regresar después de unos días sin asistir: “Es el primer día luego de diez días de vacaciones, asisten pocos estudiantes” (Diario de campo, 18/4/2017)

En relación a estos elementos que hacen de la asistencia estudiantil en el nocturno algo bastante irregular, con las dificultades que esto conlleva para seguir el curso, creo que sería bueno pensar en alternativas a la asistencia presencial y que le den a los estudiantes mayor libertad para organizarse con sus tiempos. Por ejemplo, lo que sugiere Luisa, ex adscripta de este liceo:

Luisa - Este horario tan tarde, esto se tendría que ver con una plataforma, en vez de dar siete horas de clase das seis, hasta las 23hs, el alumno tiene que ir a descansar como cualquier persona. Gente que trabaja mucho le pedimos montones, le pedimos que salve todo, los tenemos hasta las 2330hs. Sin sacar horario, pero esta hora la hacemos en plataforma...no sé...tutoriales. Porque me parece que el descanso es bien importante para ellos [...] Cosas alternativas que no sea solo la clase presencial, serían como formas diferentes de trabajar (Entrevista a Luisa, informante calificada)

Esta propuesta que sugiere Luisa, parecería ser una opción muy coherente con un elemento clave en la educación de hoy, que es el uso de la informática, ya que podría posibilitarle al estudiante no tener que estar tanto tiempo en el liceo y, de todos modos, seguir el curso.

En definitiva, son muchos los factores que condicionan la asistencia del estudiante del nocturno, pero ante esto surgen algunas alternativas. Una sería interpelarse sobre la necesidad o no de esta obligatoriedad, ya que este plan prevé la modalidad libre asistido y semi presencial, que si bien aún no se han puesto en práctica en muchos liceos, podrían ser formas de ofrecer a los estudiantes otras formas de cursar.

Otra posibilidad sería organizar parte del curso en línea, ya que actualmente existe el Portal Uruguay Educa, que ofrece a los docentes formas bastante simples de organizar actividades allí. La gran cuestión que veo como posible limitante es ¿hasta qué punto los docentes y el liceo como institución, sumamente arraigada en lo tradicional, se animan a promover estos cambios?

3.8 La población estudiantil: ¿Estudiantes adultos o extraedad?

El estudiante del liceo nocturno tiene ciertas características que lo diferencian del estudiante adolescente. En principio, lo podemos adscribir en un grupo al que algunos sociólogos denominan adulto joven, que va desde los 20 a los 40 años, aunque cabe aclarar que en la mayoría de los grupos visitados la población estudiantil promediaba los 25 años.

De hecho, en la observación participante del primer día de clase, a medida que iba pasando el tiempo, los estudiantes y los docentes se iban apropiando de los pasillos, y era difícil distinguir entre unos y otros, porque sus edades oscilaban entre los 20, 30, 40 años, excepcionalmente más. Esta fusión me resultó interesante porque de alguna manera traza cierta horizontalidad etárea entre docentes y estudiantes. El cuestionamiento de Silvia en su entrevista (informante calificada y Coordinadora de Educación en Contextos de Encierro), además que el promedio de edad estudiantil ronde los 25 años, me llevó a preguntarme si realmente podemos incluirlos dentro de lo que significa ser adulto o sería más correcto hablar de estudiantes extraedad.

Esto me parece una distinción importante porque, como he señalado anteriormente, la entrada a la adultez conlleva ciertas responsabilidades distintas a la del estudiante adolescente. Por ello, tomaré como referencia los elementos que enumera la socióloga uruguaya Verónica Filardo que dan cuenta del pasaje de la juventud a la adultez y que van más allá de la edad:

La formación del hogar propio, la tenencia del primer hijo, la desvinculación del sistema educativo, la primera convivencia en pareja y la inserción en el mercado de trabajo han sido los eventos destacados por los estudios sobre “transición a la adultez”. Esos “hitos” marcan de modo irreversible las biografías y condicionan fuertemente las trayectorias vitales futuras (Filardo, 2009, p.25).

En relación a estos elementos mencionados y a excepción de la desvinculación del sistema educativo, es que analizaré la postura que adoptaron los estudiantes, sobre qué concepción tienen de sí mismos y las responsabilidades que les competen.

Un primer elemento muy recurrente en las entrevistas fue el tener trabajo. De hecho 10 de los 11 estudiantes entrevistados tenían trabajo, en general con una gran carga horaria, un ejemplo de esto lo relata Cecilia :

Cecilia -Trabajo de 10 a 18hs, y después me vengo para acá, pero como no tengo libre se me complica un poco el tema del estudio, no me tomo mi día y medio libre, o sea que llego entre 11 y media a 12 a mi casa, porque vivo en el Prado (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Uno de los factores que los impulsan a retomar sus estudios es intentar mejorar laboralmente. Sin embargo, el hecho de tener trabajo también los acota en sus tiempos para

poder estudiar y, a veces, desde el trabajo se les obstaculiza su posibilidad de asistir al liceo:

Cecilia - [...] En mi trabajo estuve dos años peleando para que me arreglaran el horario para estudiar, hace cinco pedí, pero hace dos años que no me arreglaban. Un año vine, saqué número en el liceo 14 y a último momento me dijeron que no me podían arreglar y me quedé con el número, fue terrible, así que ta...y tampoco puedo dejar de trabajar porque soy yo mi único sustento.

Otro factor de entrada a la vida adulta que menciona Filardo es la paternidad o maternidad. Esto también apareció en el caso de Yésica, que tiene 23 años, trabaja de lunes a sábado de ocho a diez horas y tiene un hijo de cinco años. Ella dejó el liceo cuando fue mamá y ahora quiere seguir estudiando para ayudarlo. Es bien interesante cómo estos factores, que son propios de la adultez, como la responsabilidad laboral y familiar, funcionan como limitantes pero también como motores para retomar el liceo.

Un último item, que también surgió en las entrevistas, fue el vivir independientemente de sus padres, como es el caso de Cecilia que se vino de un pequeño pueblo a 200km de Melo, José Batlle y Ordóñez, o el de Paola que vive sola en la Unión y que se vino de Florida.

También algunos entrevistados se posicionan explícitamente como adultos al decir:

Luis - Cuando yo era adolescente mi cabeza estaba en otro lado...no me interesaba estudiar, ahora los que estamos acá, al ser mayores, no venimos a bobear, a pavear, venimos a estudiar, a sacar la materia que debemos
(Entrevista Luis, estudiante de 4to semestral)

Ana - Al ser adulto te cuestionás otras cosas y se da también un intercambio, hay diálogos que antes de repente no había, y chistes. Es diferente y está bien que sea diferente (Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual)

También quisiera trazar una diferencia entre lo que implica ser un estudiante del nocturno y estudiar en privación de libertad porque si bien, en ambos casos, estamos hablando, de estudiantes mayores de edad, hay rasgos de la adultez que el alumno en la cárcel no tendría, como señala Silvia, que es Coordinadora de Educación en Contextos de Encierro:

Silvia - En el caso de los chiquilines, no diría adultos, porque son jóvenes adolescentes, en el caso de los que supuestamente estarían siendo adultos mayores de 18, y a nivel judicial se les llama mayores, creo que hay unas

condiciones que no tienen para considerarse, calificarse adultos, por ej. no deciden sobre su vida, las personas privadas de libertad. No tienen independencia, no solo económica ni ambulatoria, si no sobre otras áreas, su tiempo [...] Después estando libres, ellos mismos te describen que no tenían algunos indicadores que manifiestan la adultez: seguían viviendo con los padres, tenían hijos pero ellos no convivían con ellos, no sabían de sus vidas, se encargaban de repente las mujeres o viceversa...las que tenían hijos siendo mujeres se encargan sus madres. O sea, que hay como condiciones de la adultez, que no las estarían teniendo (Entrevista a Silvia, Coordinadora de ECE)

Esta diferenciación entre los estudiantes del nocturno y los estudiantes privados de libertad, me pareció interesante destacarla, porque pone evidencia que la adultez no sólo se relaciona con la mayoría de edad, si no con ciertos criterios que dan cuenta de haber ido construyendo una relación de independencia de la familia de origen, entre otros.

Volviendo a los estudiantes del liceo investigado, este posicionamiento desde la realidad adulta que evidenciaron casi todos los entrevistados, genera un vínculo particular con sus docentes:

Ana - Yo siento que me exigen como una persona adulta. La destaco mucho la calidad humana, porque yo tuve un problema, lo de la espalda, y si no me hubieran dado la oportunidad de volver o volver con vergüenza. Hace dos meses que no vengo, el apoyo es algo que yo lo valoro mucho y lo quiero destacar. Además me doy cuenta del grado de profesores, son muy buenos profesores o sea no hay profesores descuidados, o que no te presten atención. Te das cuenta que cuando hablan saben y saben un montón y saben bastante de todo. A mi me incentiva eso, o sea, me incentiva más que me enseñen todo de la materia y a preguntarles más, al ser adulto te cuestionás otras cosas y se da también un intercambio, hay diálogos que antes de repente no había, y chistes, es diferente y está bien que sea diferente (Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual)

También surgió algún tipo de cuestionamiento sobre la actitud de algunos profesores que priorizan determinados saberes, más allá de los intereses de los estudiantes: "Me parece que se tendría que impulsar un poco el interés de cada uno. Me parece que estaría bueno y que podría ser un buen enganche, para que la gente se cope más en las clases" (Entrevista a Juan, estudiante de 4to anual)

Surgieron también ciertas críticas a la parte administrativa sobre todo por la falta de fluidez en la comunicación: "Los profesores son muy buenos, pero la parte administrativa la veo muy irresponsable...miran para el otro lado. Mucha desatención. No tengo un carnet, solo la nota que hablo con los profesores y lo que me dicen los profesores" (Entrevista a Ana, estudiante de 4to anual). Me pareció interesante esta crítica ya que también se posicionó como trabajadora para hacerla y destacar que es importante el buen trato en todos los ámbitos.

Más allá de estos cuestionamientos, que entiendo que dan cuenta de una actitud adulta y reflexiva sobre la posición docente y administrativa, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados manifestaron tener una visión positiva de sus profesores y del vínculo que se genera con ellos:

Noelia - Yo siempre digo: respetá para que te respeten, los profesores en sí todos respetan, no veo que ninguno te falte el respeto, lo que sí a veces veo con los alumnos. A mí no, a mí ninguno, ni profesores ni alumnos, me faltan el respeto. Al contrario, todos van, me saludan, hablan. Yo no he tenido problema ninguno, la verdad (Entrevista a Noelia, estudiante de 4to semestral)

Mariano - Yo ya es el tercer año que estoy acá, por eso, ya tengo otro trato también con los adscriptos, más respetuoso (Entrevista a Mariano, estudiante de 4to anual)

Cecilia - Sí, te escuchan, todo el mundo levanta la mano y pueden decir... opinar... está bueno (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Ana -Todas las veces que yo volvía a inscribirme, en un liceo o en otro...claro, también soy bastante aislada, pocos profesores se interesaban. Son pocas

las personas que se preocupan y en este liceo, yo veo eso, que los profesores se preocupan, mucho más por los alumnos que continúen, que en otros lados, y fui a cuatro liceos distintos, tengo experiencia (Entrevista a Ana , estudiante de 4to anual)

Ezel - Es todo muy humano. Yo estoy haciendo un diplomado en gestión de políticas públicas y ahí [...] vienen, te dan la charla y se van. No es humano. Vos sacás los apuntes y el tipo te dejó el conocimiento y se fue. No sabe quién sos, ni porqué estás ahí, podría decir que no les importa. Pero en este caso, que estás todos los días, hay una cuestión humana que atrae (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Esta reiterada valorización del docente quizás tenga que ver con que hubo un trayecto de vida que encontró la respuesta a la pregunta de por qué estudiar, por qué hacer el liceo. También quisiera destacar las palabras de Juan que expresa la idea de estar disfrutando del estudio:

Juan - [...] Lo que me sorprendió de toda esta experiencia fue el hecho, que en realidad, lo estoy disfrutando muchísimo, muchísimo. Yo lo re disfruto, las participaciones en clase, los intercambios con los profesores, con los compañeros, todo...las cosas más chotas, de una clase de la guerra fría que me ayuda a entender la construcción de la realidad que vivimos. Bueno, filosofía, obviamente, me encanta, literatura también, los intercambios que se dan. O en otras diferentes materias, que también se abre, eso me parece que es re importante, y ayuda muchísimo a que se vaya consolidando la relación que hay (Entrevista a Juan, estudiante de 4to anual)

Este disfrute del estudio, que tiene que ver con el ir trazando puntos de encuentro de la realidad, que quizás en otro momento de su vida no se daba, y además ayudado por un buen vínculo con sus compañeros y docentes, creo que es un valor a destacar, y que sin dudas, tiene que ver con el hecho de haber recorrido distintas experiencias que lo han posicionado en donde está, y que son parte de ser un estudiante adulto. Reencontrarse con la idea de que el estudio no es una obligación, sino también un disfrute, es un gran logro.

También quisiera destacar algo, reiterado en los docentes, que fue el reconocimiento positivo que verbalizan, sobre sus estudiantes. Tal es el caso de un mensaje de whatsapp compartido por el profesor de física, luego de las presentaciones finales de los estudiantes del primer semestre:

“Yo más bien diría que fue un nivel desparejo en cuanto a logros, aunque muy bueno en cuanto a sacrificio, voluntad y esfuerzo por superar su propia realidad, por superarse. Y eso es imperioso aplaudirlo, por definición. Muchos, supuestamente más formados, o socialmente mejor posicionados carecen de la conciencia de esta gente que asume sus limitaciones e intenta superarlas y levantar la vara, y lo demuestra con el solo hecho de inscribirse y venir. Eso es loable y es el piso desde el cual parto para evaluarlos. Los admiro, admiro a esta gente y por eso hace más de 20 años elegí trabajar con personas extraedad.”

Estas afirmaciones condicen con un sentir docente sobre los estudiantes, que más allá de ciertas quejas porque asisten de manera irregular, reconocen el esfuerzo que les implica venir, estudiar, a veces luego de largas jornadas de trabajo y teniendo responsabilidades familiares:

Paula - El adulto que va, que asiste, por más que sea intermitente y todo, [...] la gran mayoría que va al liceo, al liceo nocturno, después de laburar, que muchas veces a nosotros nos ha pasado de saber que no tienen para el boleto y 28, 29 y 30 no pueden venir porque no tienen boletos, me parece que lo hace con ganas (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

También Ariel (docente) destaca el cansancio que ve en muchos de sus estudiantes al trabajar y estudiar:

Ariel - Las personas que vienen acá tienen una problemática especial, laboral, llegan con un nivel de cansancio que vos lo notás, no tienen ni ganas de levantar el lápiz (Entrevista a Ariel, profesor de historia)

Es importante subrayar este vínculo de valoración recíproca que se da entre docentes y estudiantes, porque creo que es algo muy característico de los liceos de adultos, lo cual va generando un clima de convivencia y de trabajo ameno, que favorece querer permanecer en la institución.

Volviendo al cuestionamiento inicial de ¿estudiantes adultos o extraedad?, podría señalar que la mayoría de los estudiantes entrevistados se autoperciben como adultos y de hecho, cumplen con varios de los criterios enumerados por Filardo. Aunque debo destacar una excepción, que es José, estudiante de 4to anual, y el más joven de los entrevistados (tiene 19 años) ya que por sus afirmaciones parecería ser el caso de un estudiante extraedad, porque nunca dejó el liceo sino que repitió varias veces y por eso le dijeron que debía concurrir a un nocturno, y si bien trabaja, aun vive con sus padres.

Considero además, que la adultez conlleva tener un “bagaje cultural” que enriquece este trayecto educativo:

Paula - En realidad veo el bagaje cultural que ellos tienen, que no pasa porque se conozcan a Shakespeare, todas esas experiencias que ellos traen son súper ricas. Yo tengo los mismos cursos en diurnos y lográs cosas que te quedás de cara, a veces hacen aportes que ni vos sabés. Y que vos les des para adelante en lo que saben, está buenísimo. Y está muy bueno toda esa cuestión de motivación intrínseca de querer terminar, eso también hay que rescatarlo (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Ariel - El nivel obviamente desciende bastante, hay gente que hace años que no hace el curso, pongámosle que hay gente que lo hizo en 2002 y después no vino más, pierde la práctica. Por otro lado, también la experiencia de vida les sirve, porque de repente hay cosas que las vivieron y aportan desde su experiencia también, hay de todo (Entrevista a Ariel, profesor de historia)

Esta “experiencia de vida” que los posiciona desde un lugar especial ante el saber, me recuerda algo que también planteó Lucas (subdirector) sobre que, en ocasiones, solo se trata de “arreglar” sus conocimientos: “A veces en primer ciclo, con adolescentes, vas a dar un tema y demorás cinco clases, acá en una charla lo arreglaste, porque justamente son adultos.” Muchos traen ideas previas, que si bien se acercan al concepto que se está trabajando, pueden tener algunos errores y al tratarse de adultos, y en su mayoría de adultos jóvenes, este proceso de “acomodación de saberes” se puede dar rápidamente.

Por esto, quisiera traer nuevamente la idea de repensar la evaluación, en la medida que hay otros conocimientos en juego, que podrían servirnos a todos. Me parece inadecuado desconocer esto o ignorarlo al momento de plantear la evaluación. Debo reconocer que

algunos docentes sí logran integrar estos conocimientos previos, que no necesariamente se vinculan a la asignatura, pero que de alguna u otra manera le suman.

Ser adultos los posiciona como estudiantes desde un lugar que está lleno de potencialidades pero también de temores y frustraciones, tener en cuenta esto y tratar de incentivar sus capacidades, es un elemento clave para acompañarlos en esta etapa. Para así incluirlos efectivamente, que se sientan parte del grupo, del liceo y de la construcción colectiva del conocimiento.

3.9 Inclusión y calidad educativa: formas de acceso democrático a los bienes culturales

“La inclusión es un traje a medida”

(Entrevista a Ezel, estudiante)

El concepto de inclusión es polisémico, pero en este caso me limitaré a trabajarlo desde un sentido de dar lugar en la educación y en el patrimonio cultural a todo aquel que así lo desee, para que haga uso de su derecho a la educación como afirma la ley 18.437. Según establece la UNESCO, el Estado es responsable de generar las mejores condiciones para que esto se pueda realizar y debe contribuir a ello:

Asegurar una educación de calidad [...] requiere de sistemas educativos pertinentes y flexibles que contemplen diferentes modalidades y trayectos, articulados entre sí, para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas y las características de los contextos [...] El Estado tiene la responsabilidad indelegable de asegurar una educación de calidad para toda la ciudadanía (UNESCO, 2013, p.75)

Sin embargo, como afirma Dubet, la escuela ha sido un gran agente de exclusión:

Nuestra escuela sigue siendo una extensa plataforma de discriminación. Si no se configura un modelo educativo más abierto e inclusivo, es poco probable que la escuela se perciba como algo más que una máquina de excluir, hostil para quienes resultan demasiado “diferentes” (Dubet, 2017, p.8).

Ante esta aguda afirmación me parece interesante, en primera instancia, dar voz a los estudiantes del liceo investigado para que ellos expresen sus vivencias en relación a la inclusión. Para esto, tomaré tres ejes que irán guiando este capítulo: en primera instancia analizaré la inclusión en relación a condicionantes físicas (problemas de movilidad y baja visión), luego vinculada al respeto por la diversidad y la alteridad (Skliar). Por último,

expondré la perspectiva del liceo como promotor de inclusión, en relación a la apropiación del patrimonio artístico y cultural en otros ámbitos diferentes al aula.

Como entiendo que la inclusión es un tema que pone en juego las vivencias que vamos experimentando sobre esta, es que primero quiero destacar lo que siente Ezel, (estudiante) que cuando comencé mis observaciones participantes en este liceo, me interpeló particularmente, ya que para acceder al liceo hay que subir una escalera de mármol bastante grande y lo vi a él (aún sin conocerlo) esperando, con su bastón blanco, en la puerta de la adscripción:

Llego al liceo 19.50hs, es 13 de marzo, primer día de clase, el liceo se ve tranquilo, hoy empiezan los cuartos del nocturno. Los salones están semi ocupados, hay un ambiente como de “irse acomodando”. En la adscripción hay una cola de cinco o seis estudiantes y entre ellos veo a uno con un bastón blanco y me pregunto ¿Qué tipo de inclusión ofrece el liceo para este estudiante?(Diario de campo, 13/3/2017)

En octubre tuve la posibilidad de realizarle una entrevista y me contó que tiene baja visión. Le pregunté si los profesores se adaptan a su condición y me respondió: “Es una jungla, hay de todo”. Recordó algo que escuchó en una actividad a la que asistió: “la inclusión es un traje a medida. Se pueden construir rampas, instalar ascensores, pero si la otra persona no viene y no te pregunta qué necesitas, no hay inclusión sino integración. Todavía estamos lejos de la inclusión, pero por lo menos algunos te preguntan (y esto lo dice con cierto dolor) ¿Qué hago contigo?”. Estas palabras me quedaron resonando, y aquí no puedo dejar de interpretarlas desde mi trabajo como docente. Qué difícil es, a veces, ese gesto de preguntarle al otro, qué es lo mejor que uno, como profesor, puede proponer o hacer para que aprenda, sin que eso se interprete como un acto de discriminación. Recuerdo haberle preguntado por el acceso por la escalera, aquello que me había cuestionado el primer día de clase:

E - ¿Y el tema de la escalera cómo te resulta?

Ezel - Me da exactamente lo mismo. A mí puntualmente me da lo mismo, capaz que no es muy accesible, pero a mi lo que me importa es que yo puedo llegar. Si pienso en un liceo ideal con accesibilidad universal, yo creo que este liceo tiene toda la intención, pero su estructura patrimonial no lo va a dejar. Si rompemos la escalera del liceo, rompemos el patrimonio del liceo. Es

algo simbólico, esa estructura en particular. Es decir, si queremos hacerlo accesible, vamos a mudarlo (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

La sencillez de su respuesta no dejó de sorprenderme, él naturalizó que acceder por escalera era parte de lo que implicaba venir a este liceo e igualmente lo eligió. Con esto me doy cuenta de que, cuando me propongo hablar de inclusión, a veces las limitaciones visibles no necesariamente son las esenciales, ya que para él, sentirse incluido tiene más que ver con un acercarse y preguntar, quizás con implementar una metodología de trabajo próxima a sus necesidades, que con una barrera arquitectónica. De todos modos, no puedo dejar de reconocer que esto se transforma en algo excluyente para las personas que deben utilizar sillas de rueda, de hecho, no vi a nadie en esta situación en las observaciones que hice de marzo a noviembre.

Otro elemento que Ezel destaca del liceo es la parte humana:

Ezel - Es todo muy humano. Yo estoy haciendo un diplomado en gestión de políticas públicas y ahí es como que ta, son tipos del carajo, pero vienen, te dan la charla y se van. No es humano [...] Pero en este caso, que estás todos los días, hay una cuestión humana que atrae, que capaz que en un liceo grande no lo podés encontrar, quizás lo encontrás en algún que otro docente, pero son muchos alumnos para algún que otro docente humanista. En este caso sí se encuentra, porque el profesor convive con el alumno y eso se refleja (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Para Ezel sentirse incluido es sentirse reconocido como persona, esa mirada del otro, como afirma Levinas, que me constituye. Sentirse cómodo, reconocido, “valorado” como afirma Lucas (subdirector), en donde uno está y con quién está, sin dudas sostiene esta etapa de sus trayectorias educativas:

Cecilia - Me gusta venir al liceo. Primero que es algo que vas a hacer para vos, tu futuro, me gusta el ambiente, está bueno. Voy a extrañar, me parece, cuando ya no venga. Capaz porque no tuve nunca la etapa esta del liceo (Entrevista a Cecilia, estudiante de 4to semestral)

Luis (estudiante) afirma que se logró apropiarse del lugar hasta el punto de hacer ciertos sacrificios en los tiempos personales para continuar asistiendo:

Luis - En el liceo en general la atención es excelente, ya desde que llegué, es más, no quise cambiarme para otro liceo que podía hacer 5to nocturno, para

mi es bárbaro, yo me acomodé muy bien acá.(Entrevista Luis, estudiante de 4to en el primer semestre de 2017)

Estos relatos creo que son fruto de un grupo de compañeros, un equipo docente y la tarea de gestión que ha hecho Lucas (subdirector). El destaca esa valoración del estudiante y de los docentes, que se va construyendo con pequeños gestos cotidianos y que tratan de borrar esos fantasmas de un pasado estudiantil que los ha marcado, en mayor o menor medida, de manera negativa:

Lucas - Yo acostumbro en las entradas y las salidas estar siempre en la puerta, primero para darles las buenas noches y cuando se van yo no les digo "Chau", les digo "Hasta mañana" y parezco un disco rayado, y que no dice nada, pero el "Hasta mañana" supone que hay alguien, por lo menos uno, que te está esperando y que quiere verte al otro día [...] Eso, en la cabeza de cualquier persona, que ha venido de un conjunto de frustraciones, es bien interesante y al principio no, pero después te lo reconocen.

E - Sentirse cómodo en el lugar donde se trabaja o se va a estudiar es básico.

Lucas - Valorado, vos ahí no sos algo que entra y sale, sos una persona. [...] Cuando un estudiante empieza 4to año, después de diez años de haber dejado, tiene que entrar a otro mundo, que ya tiene una experiencia frustrante y como va a transitar, entonces, ahí, siempre es importante un decirle te esperamos, sos bienvenido, cualquier problema vení consultá. [...] que de alguna forma lo vamos a arreglar. Creo que eso en las instituciones educativas, sobre todo en el mundo adulto tienen que estar, ni que hablar el tema de ingresarlos a la vida cultural (Entrevista a Lucas, subdirector)

Considero que esta actitud de Lucas de saludar, de demostrarle valoración a los estudiantes, logra crear un clima muy favorecedor y hace de la inclusión algo vivencial, que no queda solo en las formalidades de un reglamento o de una ley. A veces, esta inclusión también se logra desnaturalizando prácticas que repetimos por tradición, como es el sentarse en fila, ya que proponer una distribución circular, poder mirarse a las caras, puede tener efectos positivos:

Lucas - [...] Demoré en identificar a la docente y me dejó integrarme a la ronda, e inmediatamente pasé a estar en ese círculo de estudiantes o semi círculo. Me dice que no hay estudiantes que están más atrás o más adelante, sino que todos estamos en el mismo plano. Y eso capaz que no impacte a nivel consciente, pero a un nivel inconsciente impacta y mucho, porque de alguna manera me está diciendo “yo estoy igual que mis compañeros, yo puedo aprender y mi docente no es una figura que está en el escritorio, allá perdida, si no que está conmigo, acompañando un proceso” (Entrevista a Lucas, subdirector)

Estos gestos cotidianos de saludar, de verse la cara entre todos, sin duda van construyendo vínculos que pueden ayudar a ir dejando atrás inseguridades o experiencias negativas en relación al liceo:

Juan - El día que me vine a escribir, me vino un ataque de pánico en la Secretaría, estaba sentado en un banco y como que me fui calmando, calmando, calmando...y después ta. Las primeras veces que hablaba en clase, yo que hablo mucho, me daba taquicardia, igual lo hacía porque sentía que tenía que hacer eso y vencer la situación (Entrevista Juan, estudiante de 4to anual)

Esta experiencia evidencia lo difícil que es sobreponerse a ciertos recuerdos negativos que se imprimen en el cuerpo. Juan dejó el liceo en su adolescencia por bullying y recuerda que si bien estudió fotografía y le fue bien en un emprendimiento laboral, el deseo de asistir al liceo lo acompañó por mucho tiempo hasta que logró concretarlo, anotándose en este liceo en el Plan 2009 para terminar ciclo básico y ahora cursar 4to año.

Estas vivencias dan cuenta de lo sensible y subjetivo que es el tema de la inclusión. Ante esto, deseo recordar las palabras de Paulo Freire (2010) que “somos seres condicionados pero no determinados” (p.18). Lo cual implica abrirnos a la posibilidad que la construcción de nuestro presente genere otras experiencias distintas a las de nuestro pasado.

También he observado, en ciertas clases, algunas prácticas educativas que promueven el trabajo colaborativo, y entiendo que esto también propicia espacios de inclusión:

En una clase de inglés de uno de los 4tos semestrales veo algunos estudiantes sentados de a dos, el resto se sienta solo. La profesora propone trabajar en parejas, le deben hacer algunas preguntas identificadas en la fotocopia y el compañero contesta (Diario de campo, 9/5/2017)

En una clase de literatura de un 4to anual, la profesora plantea una actividad grupal de cuatro integrantes y los estudiantes en seguida se organizan para hacerlo, entre charlas y risas (Diario de campo, 9/5/2017)

Algo tan simple como proponer una actividad grupal, abre el diálogo entre compañeros, y por qué no decir que suscita el encuentro, ya que como señalan Skliar y Téllez (2008) la educación es una forma de generar encuentros con ese otro, con ese otro que es la alteridad misma y que me interpela como sujeto en sus diferencias, intentando “Que los encuentros no anulen la diferencia” (Skliar y Téllez, 2008, p.130).

Por otra parte, también deseo señalar la importancia del liceo como promotor de la apropiación de los bienes culturales, ya que la inclusión también es brindarle al otro sentirse parte de estos, más allá de los que se propicie en el aula. Acceder al patrimonio cultural, si bien es un derecho, muchas veces no se da y en relación a esto, considero que el liceo puede ser un facilitador en cuanto al acceso a espectáculos. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas afirma:

Laura - Hay que desterrar que el alumno solo aprende en el aula, que el alumno solo tiene que aprender un programa que está establecido. Creo que el alumno aprende en todo momento, aprende con el ejemplo, aprende con la actitud, aprende con sentir oportunidades nuevas, con sentir situaciones de igualdad, aprende con el cariño, con el afecto, con el buen trato, con la amabilidad, con los lugares lindos. Yo creo que se aprende en todos esos aspectos, no es solo la parte del aula y lo curricular (Entrevista a Laura, profesora de educación ciudadana)

También Lucas (subdirector) destaca el valor de promover en los estudiantes que hagan salidas a espectáculos para integrarlos al patrimonio artístico:

Lucas - Creo que yo en la primera sala docente, una de las primeras cosas que dije, fue el liceo es un centro de cultura, multicultural, que tiene que

promover en los estudiantes eso, y más en los adultos que a veces no saben lo que es un teatro, nunca vieron nada, entonces es muy bueno [...] Y como ven que en mi caso, porque todo tiene que pasar por la gestión, que es el centro de poder, yo no soy una persona que diga...no, no porque perdemos clase. Al contrario, voy, los acompaño y que yo vaya también es importante, porque le da otro marco. De hecho, los otros días que no pude ir al teatro y pasaron dos estudiantes por la puerta del liceo, yo ya estaba cerrando y me dijeron: "Dire, no fuiste", digo "No, hoy no podía..." "Ah que lástima, la obra estuvo buenísima". Y en esa frase engloba un montón de eso que tienen que ser los liceos para adultos, un generador de oportunidades, de opciones, "mirá que esto también existe y vos podés transitarlo, no sos parte de otro público, sos parte del público", incluso alguno en el futuro puede ser actor, o lo que sea. Pero despertar esas semillas que a lo mejor quedaron dormidas (Entrevista a Lucas, subdirector)

Poder acceder a un espectáculo, ya sea de teatro, danza, música, invita a ser parte de una experiencia estética que moviliza sensitiva y emocionalmente. Por lo cual, creo que es parte de las actividades que se deben promover desde el liceo, porque quizás muchos de los estudiantes tengan intereses artísticos que desde la cotidianeidad no se ven potenciados. Como señala Violeta Núñez:

La educación requiere de aprendizajes: de una buena relación con la palabra, con los otros, con los libros, con los conocimientos y con las técnicas, para poder abrir, en algún momento, las nuevas inquietudes, y lanzar a la búsqueda de otros horizontes. La educación va más allá del aprendizaje (Núñez, 2007, p.5).

Esta capacidad que puede tener el liceo en la adquisición de un patrimonio cultural que les pertenece, pero del cual algunos no se sienten parte, me parece fundamental y más teniendo en cuenta, como afirma Núñez, que ser parte de eso puede conducirlos a lanzarse a "la búsqueda de otros horizontes".

En mayo acompañé a un grupo de estudiantes a una salida al teatro Solís, para ver danza contemporánea, como parte de una serie de actividades que se realizaron en este

liceo y que denotaron esa idea de que el acceso a la cultura también se construye desde fuera del aula:

Cuando llegamos al Solís nos encontramos con aproximadamente 15 estudiantes. Recorremos un poco un museo que hay en el subsuelo (ya que la profesora de formación ciudadana les había propuesto, a sus estudiantes, recorrer un poco el teatro, porque varios nunca habían ido). El subdirector hace de guía, algunos se sacan fotos y hacen comentarios de una exposición de Gurvich.

El subdirector señala una gran foto de una gala del Solís de 1917 y afirma que antes, ir al Solís era privativo de las clases altas. Pienso lo bueno que es que eso haya cambiado y que actualmente se invite a los liceos públicos a ser parte de la cultura artística. Esto me recuerda una clase de formación ciudadana donde la profesora explicaba que el concepto de democracia tiene un significado que abarca varios ámbitos, por ejemplo el cultural. Fueron aproximadamente 28 estudiantes de los cuales casi la mitad nunca había ido al Solís (Diario de campo, 24/5/2017)

Luego del espectáculo de danza hubo una charla con las bailarinas en donde se propuso dar la opinión sobre las sensaciones y las dudas que les despertó el espectáculo:

Me pareció tan interesante esta instancia, donde no había tabú en el qué decir, donde muchos se animaron a expresarse libremente, sin el qué dirán. Esa habilitación a decir funcionó de manera excelente y ahora me pregunto si ¿siempre se habilita a decir en el liceo? (en su edificio concretamente y en la clase en particular) Finalmente, me despido de los estudiantes y me voy con la docente de educación ciudadana a la parada y ella comenta que le encantó el espectáculo y haberlo podido compartir con los estudiantes. Coincido con ella en que este tipo de instancias son esenciales para la democratización de la cultura. Hay que ver cosas diferentes para poder decir: esto me gusta y esto no.(Diario de campo, 24/5/2017)

Por último, en relación a la inclusión, quisiera destacar que este plan es el único que incluye en su reglamento a los estudiantes en situación de privación de libertad. Lo cual, no me parece un detalle menor, ya que abarca a estudiantes que son víctimas de una múltiple exclusión, que tiene que ver con el aislamiento social y a veces también del patrimonio cultural. Ya que considero que no hay rehabilitación posible si no se dan condiciones dignas en el transcurso de esta. Posibilitar el acceso al trayecto educativo liceal propicia, como señala Violeta Núñez, una concepción de educación como “antidestino”:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación...[...] La educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura y relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos. Si la educación social dimite de su tarea de hacernos parte de lo social y cultural, el lugar que abre es el de la exclusión de los beneficios a los que todo sujeto humano tiene derecho (Núñez, 2005 , pp.12 y 13).

Vinculado con esto, Silvia que es Coordinadora de Educación en Contextos de Encierro, destaca el valor que representa pertenecer a una institución educativa en Uruguay:

Silvia - El valor de lo simbólico en nuestro país, creo que particularmente, del estar en una Institución educativa o de no estar es, a veces, como inconmensurable [...] La persona se siente parte de la sociedad de la que muchas veces se percibe afuera porque no tiene las condiciones económicas o sociales para sentirse participante. Entonces, esta referencia de estar en un programa donde su escolaridad, o su documentación estudiantil, es la misma que la de cualquier liceo les sorprende. Entonces, cuando salen en libertad, o

en el medio, porque piden esa certificación, la comparan con la de sus hijos, con la de sus familiares y es lo mismo como si estuviera en un liceo. Esa cuestión de inclusión, en ese sentido, creo que sí, son programas de inclusión (Entrevista a Silvia, informante calificada)

Finalmente, quisiera destacar unas palabras de Graciela Frigerio en las que apunta a la importancia de ese abrirse al otro, de manera respetuosa, de hacerlo parte, de incluirlo. Propone que la educación es una forma de filiación, la cual conlleva un vínculo que va a trascender al sujeto ya que será parte de ese irse constituyendo. Por ello creo, que es una obligación, no solo para el Estado, como afirma la actual ley de Educación, si no para cada actor educativo, incluir a todos los estudiantes en ese "rito de integración", "de oportunidad de lo nuevo", que en definitiva constituye un acto de justicia :

Entendemos que la educación conlleva simultáneamente hacia los "recién llegados" [...] un "rito de integración" y la "oportunidad de lo nuevo", ocasión de "emancipación intelectual" (como la pedagogía explícitamente declarara en la voz de Jacotot) y "práctica del ejercicio de la libertad en la actividad de conocer" [...] Espacio simbólico de filiación. Podríamos entonces decir que educar es el nombre de los "imperativos de inscripción social y de transmisión" que se vuelven "imperativos de reparto y distribución con justicia" (Frigerio, 2001, p.4).

CAP. 4 REFLEXIONES FINALES

“La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria”(Freire, 2011, p. 93).

Para finalizar este trabajo, deseo realizar algunas reflexiones. En principio, tomando en cuenta los objetivos que me había propuesto y posteriormente incluyendo aquellos elementos que fueron surgiendo del trabajo de campo, que me han conducido a nuevos caminos de pensamiento.

En relación al objetivo general, que era aportar conocimiento sobre la situación actual de la educación media para adultos enfocándome en el análisis del Plan Martha Averbug y poniendo especial atención en recoger la mirada de los estudiantes sobre el mismo, diría, que esta educación, si bien ha tenido un extenso desarrollo en Uruguay, recién a partir de la década de los 90, surgen inquietudes por parte del plantel docente, para que se cree un plan de estudio, específicamente diseñado para esta población, atendiendo al gran vaciamiento que se estaba dando en las aulas de los liceos nocturnos, como señaló la profesora Mabel Quintela, una de las protagonistas de su creación en 1993.

Además he confirmado, a través de entrevistas a informantes calificados, que aún no se ha hecho ninguna evaluación de este plan, aunque se proyecta hacerla en 2018 por parte de la Oficina de Planeamiento Educativo del CES. Lo cual da cuenta que el tema de la educación para adultos no es prioritario en la agenda del Consejo de Educación Secundaria. Por lo que, considero necesario darle mayor importancia, ya que la educación para adultos, como afirmó uno de los entrevistados: “no es una carga si no una oportunidad y de hecho es una muy buena oportunidad para todos aquellos que con el sistema que tenemos han fallado” (Entrevista a Lucas, subdirector).

En relación a la perspectiva de los estudiantes sobre este plan, la gran mayoría de los entrevistados manifestaron tener una visión positiva del mismo y consideran que les brinda una buena oportunidad de continuar sus estudios. Una muestra de ello es lo que afirma Ezel (estudiante): “El plan es como un estímulo, busca todas las alternativas para que no pierdas.” De manera similar, Cecilia (estudiante) ante la pregunta de qué le cambiarías responde: “Considero que está bien” y afirma “Estoy muy contenta con el estudio, la verdad que bárbaro, una experiencia muy linda, de varios compañeros que me llevo muy bien”. Esta expresión de Cecilia sintetiza otros relatos recogidos, ya que los estudiantes destacaron como fundamental el elemento humano, por encima del diseño curricular, como pilar que ayuda a hacer de este trayecto educativo una experiencia grata y sostenible.

Debo precisar, que incluso me llamó la atención que tuvieran una postura poco crítica en relación a algunos elementos, como es el énfasis que se le da a la evaluación escrita y la obligatoriedad de asistencia, pero quizás esto se deba, justamente, al hecho de darle mayor relevancia a los vínculos que se tejen, tanto entre compañeros, como en relación a docentes, por encima de los criterios reglamentarios que establece el plan. Coincidiendo con este sentir, Laura (profesora) afirmó: "Todos los planes van acompañados del elemento humano, podés hacer el mejor plan del mundo pero si la gente no se compromete...Cualquier plan funciona con un componente que sea el cooperativo y el pensar en el otro."

Tanto esta docente, como los estudiantes, ponen especial importancia en el quehacer cotidiano que se va construyendo a través del vínculo educativo, por lo cual, hacer de ese encuentro el mejor posible, creo que es el gran desafío que está presente en la educación de adultos. Ya que reflexionar sobre las prácticas, a veces, es un tema relegado por los emergentes cotidianos, pero entiendo que es muy necesario, teniendo en cuenta las apreciaciones de los distintos actores.

En relación a los objetivos específicos, uno de ellos era indagar sobre los orígenes del plan y analizar su reglamento en clave de "alternativa pedagógica", concepto tomado de Adriana Puiggrós (1994). En relación a esto, entiendo que este plan comparte ciertos elementos con este concepto por ejemplo, el ser pensado para una población estudiantil que tiene características particulares, por lo que esta adecuación me parece que altera la idea del currículo normal y homogeneizante, en donde a todos se le daba lo mismo, sin detenerse en las especificidades y requerimientos de cada población estudiantil. Sin embargo, posee otros elementos, que dan cuenta de una continuidad muy arraigada en la educación uruguaya, como son las pruebas escritas e individuales, dejando de lado otras propuestas que prioricen los saberes de su población estudiantil y el trabajo colaborativo. Más aún, teniendo en cuenta que se trata, mayoritariamente, de una población adulta, que posee diversas trayectorias educativas y experiencias de vida que pueden ser volcadas para enriquecer el trabajo de aula. Generar nuevas formas de evaluación, que involucren esas experiencias y que logren transformar la instancia evaluativa en algo menos estresante, e incluso agradable, al jerarquizar al estudiante, valorando su saber previo, me parece fundamental.

Además, entiendo que se constituye en una alternativa pedagógica en la medida en que, según lo describió la profesora Quintela, se creó en base a una organización "autogestiva" y no "jerárquica", criterios que se plasman en su actual reglamento (2013). Esta forma de organización tiene líneas de encuentro con lo que Deleuze y Guattari llamaron rizoma, ya que su origen tuvo en cuenta las voces de los distintos actores educativos y su reglamento

la considera como fundamental para su puesta en práctica y adaptación a los distintos contextos.

Por otra parte, no ha habido en este plan, una revisión en cuanto a las asignaturas que se ofrecen, ya que son prácticamente las mismas que en el Plan 76, al igual que su contenido conceptual. A excepción de algunas materias, en donde, desde su Inspección se sugiere tomar los programas del Plan 2006 de liceos diurnos. Por lo que, en estos aspectos, no lo incluiría como “alternativa pedagógica”, ya que continúa con un formato tradicional, sin tener en cuenta los intereses de su población.

Otro de los objetivos específicos fue investigar sobre cómo perciben, fundamentalmente los estudiantes, tres de los principales cambios que introduce este plan: la opción de cursar en distintas modalidades (semestral, anual, semi presencial y libre asistido), el cambio en la evaluación (pasar de escritos a pruebas sumativas y parciales) y finalmente la creación de las horas de apoyo.

En relación a la opción de cursar de manera semestral o anual, los estudiantes han tenido diversas opiniones, ya que algunos sentían muy exigente el curso semestral y tenían miedo de no poder rendir de acuerdo a esos requerimientos. Sin embargo, otros manifestaron que, si bien la semestralidad “exige un ritmo ágil”, la prefieren porque se ajusta a sus condicionantes laborales. De hecho, en las entrevistas a los docentes y al subdirector, también hay criterios diversos, puesto que hubo opiniones que veían como negativo el curso semestral, ya que tenían que “recortar” demasiado el programa de su asignatura. Sin embargo, otros consideraron que era un “buen ejercicio jerarquizar”, porque implica poner énfasis en lo verdaderamente importante, en pos de una educación para la vida y no estrictamente propedéutica para la Universidad.

En relación a los tiempos reducidos del curso semestral, ciertos docentes ven como positivo generar “metas más a corto plazo”, ya que afirmaron que a los estudiantes del nocturno “les cuesta sostener la anualidad”.

Si bien la percepción de algunos estudiantes es de verse demasiado exigidos por la semestralidad, como he dicho anteriormente, considero que esto es más una auto limitación generada por una experiencia previa negativa en relación al liceo, que una imposibilidad real. Ya que los datos estadísticos, de este liceo en particular, en el año 2017 y de otro liceo, relevados por su director durante tres años consecutivos, dan cuenta que hay una mejor relación ingreso egreso en los cursos semestrales que en los anuales. Quizás estas percepciones podrían ser modificadas informando a los estudiantes de estos datos en las reuniones que se realizan antes de cada semestre.

En relación a las nuevas modalidades de cursar que propone el plan, que son la semi presencial y la libre asistido, si bien no funcionaban en el turno nocturno del liceo investigado, noté cierto desconocimiento por parte de los estudiantes de estas alternativas.

Por ello, considero que sería apropiado generar una mayor difusión de estas modalidades, para poder ofrecerles un abanico de opciones más amplio.

El siguiente punto que me pareció interesante poner en cuestión, es cómo perciben el cambio del escrito mensual por asignatura, a las pruebas sumativas y parciales. Si bien aquí hubo mayor acuerdo en las opiniones estudiantiles de preferir esta nueva modalidad de evaluación, es importante destacar que sus preferencias están influenciadas por elementos subjetivos, en relación a cómo cada uno va asimilando los conocimientos y los tiempos que tienen para aprender, que los lleva a sentirse más cómodos en una u otra modalidad.

Por parte de los docentes, hubo bastantes críticas a esta forma de evaluación, ya que algunos expresaron que “se da la clase pensando en el parcial” dejando de lado la “formación para la vida”. Algunos dijeron que sería bueno tener evaluaciones colectivas y no necesariamente escritas, más acorde a los intereses y las capacidades de los estudiantes adultos, que ya vienen con un bagaje cultural que puede resultar muy fructífero y enriquecedor. Debo señalar que supe de experiencias de evaluación que contemplaron esto, pero eran excepcionales y no lo común en este liceo.

Quisiera destacar que la totalidad de los estudiantes entrevistados naturalizaron la evaluación escrita e individual, ya que en ningún momento propusieron otras alternativas para aprobar el curso. Creo que esto se relaciona con aquellos elementos, tanto de la escuela como del liceo, que están introyectados, a tal punto, que parecen incuestionables.

En relación a las horas de apoyo, que según el reglamento (2013), “funcionan para complementar las horas pizarrón”, al trabajar dudas o profundizar en algún tema, los estudiantes manifestaron que les parecen bien que estén, pero que depende mucho de cada docente para que se detenga a repasar o continúe dando el programa.

Por su parte, una docente señaló que su experiencia ha sido variable, en algunos años funcionó bien y en otros no, en relación a cómo se ubicaba esa hora de apoyo, si era al final del turno, muchas veces los estudiantes se iban, ya que no se pasa lista. Cuando estaba cerca de la hora pizarrón era mucho mejor aprovechada. En relación a este punto, parece existir una condicionante en la organización horaria institucional, que funciona para beneficiar o perjudicar la utilización de esta hora de apoyo. Además parecería que queda a criterio de cada docente si se utiliza esa hora para repasar o profundizar ciertos temas, o si se siguen adelantando los contenidos del curso.

Otro objetivo específico fue relevar cuáles han sido las implicancias, a nivel subjetivo, de retomar el trayecto educativo liceal y qué elementos han incidido en su experiencia educativa: el liceo, el plan de estudio, los compañeros, los docentes, entre otros. Ante esto, se fueron generando distintos emergentes, por lo que decidí crear cuatro categorías de análisis que dieran cuenta de: cómo han sido las distintas trayectorias educativas previas a la llegada a este liceo, qué opinan de la obligatoriedad de asistir, si los estudiantes se

autoperciben como adultos, cómo se sienten considerados por sus docentes y por último, si se sienten realmente incluidos.

La primera categoría de análisis mencionada, consistió en relevar los distintos trayectos educativos que los condujeron hasta este liceo. En estos se destacaron varios factores por los cuales tuvieron que dejar el liceo en su adolescencia, entre los cuales resultaron recurrentes: la necesidad o el deseo de comenzar a trabajar tempranamente, la falta de apoyo familiar para estudiar, la discriminación estudiantil y docente, la maternidad o paternidad como factores que determinaron, en mayor o menor medida, la desafiliación liceal en la adolescencia.

Estos fragmentos de relatos de vida me interpelaron sobre el concepto de “fracaso escolar”, que es una idea muy asociada al estudiante adulto y extraedad, este cuestionamiento se debe a las diversas experiencias de vida que han tenido y que los hicieron adquirir múltiples conocimientos, algunos vinculados a lo académico y otros más desde lo experimental. También me cuestioné si podemos hablar de fracaso, cuando todos estos estudiantes han logrado vencer sus temores, sus frustraciones, sus “yo no puedo”, sus vergüenzas ante las miradas del otro y se animaron a intentar retomar el liceo porque sentían que era una “deuda pendiente” consigo mismos o un bien cultural al cual querían acceder y ser parte, o un medio para su mejoría laboral, más allá de la edad, del trabajo o de otras obligaciones.

En relación a la autopercepción que tienen los estudiantes, sobre sentirse o no adulto, diría que la gran mayoría evidenció sentirse adulto: “cuando yo era adolescente mi cabeza estaba en otro lado...no me interesaba estudiar, ahora lo que estamos acá, al ser mayores, no venimos a bobear, a pavear, venimos a estudiar, a sacar la materia que debemos” (Luis, estudiante). Incluso algunos recordaron haberse sentido subestimados al no ser tratados como tales e incluso Juan (estudiante) afirmó haber hecho un proceso de reflexión que le da sentido al estar allí, “en ese banco”.

Otros elementos que también los inscriben dentro del mundo adulto, según lo que plantea la socióloga Verónica Filardo, es que la gran mayoría de los entrevistados dijo tener trabajo y haberse independizado de sus padres. En algunos casos por haber venido a Montevideo desde el interior, como Cecilia y Paula. En otros, por un deseo de independencia o de vivir en pareja. Cabe señalar que inscribiría a la población de este liceo dentro de lo que son adultos jóvenes, de hecho en las observaciones realizadas en varios grupos, el promedio de edad oscilaba en los 25 años, quizás por esto, de los estudiantes entrevistados solo en un caso ya había sido madre, el resto aún no tenía hijos, que sería el único elemento que no comparten de la adultez.

Otra categoría de análisis fue la obligatoriedad de asistencia, ante esto surgieron varias perspectivas docentes que, en general, destacaron su preocupación por la “asistencia

intermitente” de los estudiantes del nocturno. Según la información obtenida en el trabajo de campo, esto se debe tanto a motivos personales de los alumnos (laborales, familiares, inconvenientes de salud, entre otros), como a razones externas a ellos como son los paros de transporte, docentes la suspensión de clases por periodos de exámenes o ATD. Ante esta irregularidad de asistencia, algunos entrevistados sugirieron poder trasladar parte del trabajo del aula a una modalidad virtual, a través de alguna plataforma educativa. También sería importante difundir las modalidades semi presencial y libre asistido, ya que hay muy poco conocimiento de estas alternativas de cursar y considero que podrían facilitarles a muchos estudiantes este trayecto educativo.

También quisiera destacar la importancia de desnaturalizar algunas prácticas educativas, como la organización de la clase en estrictas filas de bancos, las formas de evaluación individuales y generalmente escritas, pensar no sólo en el liceo como lugar de la educación, si no en otros ámbitos, donde se permita ser parte de la cultura, como son los espectáculos de teatro, música y danza, que brindan la posibilidad de conocer y sentir desde otros lugares. Considero que todo esto es fundamental, para ir generando cambios que nos permitan salir de un esquema jerárquico, homogenizador y normalista, que aún sigue imperando en nuestra educación, para posibilitar otras formas de ser, hacer con el otro y participar en esta sociedad.

La última categoría de análisis fue la vinculada al concepto de inclusión, indagando en qué medida los estudiantes se sentían incluidos en este liceo, ya sea desde el aspecto humano, así como desde la propuesta curricular. Ante esto, se relataron episodios de bullying y discriminación en otras instituciones educativas que provocaron la desafiliación, episodios que quedaron incluso como “cicatrices psicológicas”, pero que poco a poco, fueron superados hasta lograr regresar al liceo. En relación a la parte humana, de los compañeros y el colectivo docente, hubo opiniones muy positivas, que creo se constituyen en factores que promueven su permanencia en esta institución.

Finalmente, quisiera destacar que este trabajo de tesis me ha llevado a poner en cuestión muchos elementos, y considerar que no hay interpretaciones unívocas. Por lo cual, coincido con las ideas que plantea Violeta Núñez (2002) de la educación como paradoja, ya que se inscribe en una encrucijada entre el saber como poder impuesto (Foucault) y la educación como liberación (Freire), como acto de creación ético y estético (Skliar y Téllez). Donde se entretujan diferentes concepciones de para qué educar, cómo hacerlo, cómo ser parte de la educación y qué lugares se habilitan al otro para decir, pensar, hacer.

Interpelarnos cómo hacer del encuentro educativo algo que movilice positivamente a cada sujeto, que lo conmueva, que lo lleva a cuestionar, aún a aquellas convicciones más afianzadas, sigue siendo la gran tarea cotidiana. Ser capaces de salirnos de los condicionamientos sociales, familiares y económicos, para poder ser parte crítica de este

mundo, sensibilizarnos ante el otro, sin discriminar y adoptando una actitud de hospitalidad como afirma Derrida, se hace inminente en un mundo que cambia vertiginosamente y, a veces, está demasiado guiado por lo virtual. Por lo cual, reencontrarse desde la presencia sigue siendo una gran posibilidad que puede brindar el liceo.

Creo que posicionarse desde el lugar de la sensibilidad, el respeto y la hospitalidad, siendo susceptibles al cambio, a la afectación, a la interpelación, brinda un terreno fértil para una educación que enriquezca, transforme y brinde “nuevas posibilidades de ser y hacer” (Núñez, 2007, p.34), en pos de ir trazando otro porvenir posible.

CAP. 5 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, M. (2002). Implicación. Luces y sombras del concepto louraniano. Bs. As., Argentina.
- Altamirano, H.(2017) Disputas en la educación: las alternativas pedagógicas como posibilidad de luchas contrahegemónica. Recuperado de https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2017/06/16/Disputas-en-la-educaci%C3%B3n-las-alternativas-pedag%C3%B3gicas-como-posibilidad-de-luchas-contrahegem%C3%B3nica?_amp_=true
- Barcos, R. (2002). La educación media superior uruguaya en el S.XX. Cuaderno nro 7, ANEP, Montevideo.
- Barco, S.(Coord.), Ickomiv, M, Iuri, T, Trincheri, A.(2005) Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO, UNCo. Argentina, Cap.II, pág 47 a 72.
- Blanco, R.(2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, vol.4, nro 3.pp1_15.,Montevideo, Uruguay.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Revista Andamios, Volumen 9, número 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74.
- Bolaña, M. J.(2017) Investigación sobre el liceo Nro 1, José Enrique Rodó, de Montevideo, (sin publicar)
- Bourdieu, P. (1975). El oficio de sociólogo. S.XXI editores, Bs As, Argentina.
- Braslavsky, C.(1985).La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Bralich, J.(1996) Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras, FCU, Montevideo.
- Brusilovsky, S.(2005).La educación escolar en adultos: una identidad en construcción. Ed Noveduc. Bs As, Argentina.
- Brusilovsky, S. Y Cabrera, M.(2009).Cultura escolar en educación media para adultos. Una topología de sus orientaciones. Revista Convergencia, vol 12, nro 30, pp.277/311. UAM. Toluca, México.
- Cáceres, M (coord.) (2006), Informe final de la Comisión para el estudio de la educación en jóvenes y adultos, ANEP, Montevideo.
- Cano, A., Castro, D. y Sangüinetti, M.(2015), Escenarios de la educación terciaria y superior en Uruguay: entre la diversificación integrada y la conformación de paisajes educativos duales. En Revista Contrapunto N° 6, Montevideo, p. 27-47.
- Casimiro Lopes, A (2008) Articulaciones en las políticas de currículo, vol. XXX, núm. 120, pp. 63-78.

- Cea D'Ancona, M.A. (1998). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis ed. Madrid, España.
- Cristoforo, Martinis, Miguez, Viscardi (coord.) (2017) Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión, CSIC, Montevideo.
- Deleuze, G. y Guattari, F.(1994) Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia, Editorial Pre textos, Valencia.
- De Los Santos, Carmen (2014).La instalación como paisaje en el campo de la clínica. Cap. I. En Clinamen, acontecimientos y derivas en psicoterapia. Rodríguez, J., compilador, Montevideo, Uruguay, Psicolibros Universitario.
- Derrida, J. (2004) La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida. Trad. de J.J. Botero y L.E. Hoyos, Buenos Aires, Taurus.
- Diaz Barriga, A.(1994).Una polémica en relación al examen. Revista iberoamericana de educación. Nro 5 ,p 161/181.
- Donya, M.(2015) Tesis de Maestría: Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria. ORT, Montevideo,Uruguay.
- Dubet, F.(2017).Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de las diferencias. Siglo XXI editores. Bs As.
- Dubet, F.(2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad?, Siglo XXI editores, Bs As.
- Dubet, F.(2011)Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades, Ed Siglo XXI editores, Bs As.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. El monitor, nro 1, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>
- Frigerio, G.(2001) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? UNESCO
- Fernández Aguerre, T. (comp) (2011).El peso del origen de lo institucional: una hipótesis sobre políticas de inclusión en la educación media en el Uruguay (2005-2009),UdelaR. Montevideo.
- Fernández Aguerre, T(coord. y ed.) y otros(2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. FCU. Colección Art.2 Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo, Uruguay.
- Fernández Aguerre, T, y Bentancur, N. (2008) La educación media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional, UdelaR. Montevideo.

- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E., Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad, *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, Octubre, pp. 5-20.
- Filardo (coord.), Chohuy, Noboa,(2009) *Juventudes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*, Montevideo, Uruguay.
- Fontes, M. E.(2006). Informe final para el estudio de la educación de jóvenes y adultos. ANEP. OEI. Montevideo.
- Foucault, M.(2003) *Vigilar y castigar*, Siglo veintiuno editores, Bs As.
- Foucault, M.(1980) *Microfísica del poder*, Ediciones de la piqueta, Madrid.
- Freire, P. (2011) *Cartas a quien se atreve a enseñar*, Ed. Siglo XXI, Bs As.
- Freire, P.(2010).*Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos. La Habana.
- Freire, P. (2009). *Política y educación*, Ed. Siglo XXI, Bs As.
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. CIEEN Morevallado ed. México DF.
- García Sánchez, E.(2007) El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 6, junio, 2007, pp. 199-216 Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México.
- Glazman, R. e Ibarrola, M.(1978) *Diseño de planes de estudio*. Ed. CISE UNAM. México DF.
- Graña, F.(2009).*Metodología cuantitativa vs cualitativa*. Ed FCU. Montevideo, Uruguay.
- Guber, R.(2001)*La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bs As.
- Levinas, E. (2001) *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-Textos.
- Lourau, R. (1991) *Conferencia Implicación y Sobreimplicación*, Bs As, Argentina.
- Luaces, E.(2010).*Construcción de un nuevo rol: el docente tutor en la modalidad libre asistido*. *Revista Educarnos*. Montevideo. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_05/educ_01_ex_03.html
- Manero Brito, R.(1996). El análisis de las implicaciones. III Foro Departamental de Educación y Comunicación, UAM-X, junio de 1995.
- MEMFOD (2003). *La Trayectoria Educativa de los Jóvenes: el Problema de la Deserción*. ANEP, Series Aportes para la Reflexión y la Transformación de la Educación Media Superior, no.22, Uruguay
- Ministerio de Educación y Cultura.(2013).*Informe sobre logro educativo*, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/54900/1/logro_2013_web.pdf

- Ministerio de Educación y Cultura.(2014).Ley de educación, Montevideo, Uruguay.
Recuperado de
http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf
- Monitor Educativo 2016(2017).Consejo de Educación Secundaria. Recuperado de
<https://www.ces.edu.uy/index.php/liceos/22128-monitor-educativo-liceal-2016>
- Murillo Pacheco, H.(2006).Curriculum, planes y programas de estudio. Recuperado de
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Nahum, B.(2008) Historia de Educación Secundaria 1935-2008, CES, Montevideo.
Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/lourdes/My%20Documents/Downloads/ANEP_2008_Historia%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%201935-2008.pdf
- Núñez, V. (2007).Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos, Barcelona.
- Núñez, Violeta,(2005) Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social, Barcelona.
- Pascual Cabo, A.(2000).Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas. Ed. Ocatadro. Madrid, España.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.)(1994)Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Reglamento del Plan Martha Averbug (2013) CES, Circular Nro.3252. Recuperado de:
<http://www.ces.edu.uy/index.php/plan-1994>
- Revista educativa Convocación, Separata nro.18, p.24-30, setiembre de 2014, ed. Contexto SRL, Montevideo, Uruguay
- Revista educativa Convocación, nro.1, p.10-20, marzo de 2005, ed. Contexto SRL, Montevideo, Uruguay
- Rockwell, E (2009).La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs As, Argentina, Paidós.
- Sabino, C.(1996).El proceso de investigación ,Lumen-Humanitas, Bs. As, Argentina,
- Skliar, C. y Téllez, L.(2008) Conmover la educación. Novedus, Bs As, Argentina.
- Tenti Fanfani, E.(2002).Los docentes y la evaluación. UNESCO.Bs As. Recuperado https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/docentes_evaluacion.pdf
- UNESCO(2013) Educación, diversidad e inclusión. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html>
- Ventos Coll, M.(2015) "¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? :sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios

- a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)".
Tesis de maestría. Montevideo : UR.FP, 2015.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.(1984).Introducción a métodos cualitativos. Ed. Paidós. Bs As, Argentina.
- Terigi, F. (2008).Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, año 17, num. 29. Pp. 63-72
- Terigi, F.(2009).Las Trayectoria escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ed. Ministerio de educación. Bs. As, Argentina.
- Terigi, F. (Coord) (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), Madrid.
- Veleda, C. Rivas, A. y Mezzadra, F.(2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPEC UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- Wilson,T.(1990).Métodos cuantitativos versus cualitativos en Investigación Social. Montevideo, Uruguay ,FCU, Ficha N° 256.

CAP.6 APENDICES

6.1 Diario de campo

MARZO

Lunes 13 de marzo de 2017: primer día de clase del Plan 94:Martha Averbug

Hay tres o cuatro estudiantes en la puerta charlando. Subo la escalera de mármol, se percibe un ambiente de tranquilidad para ser el primer día de clase. Hay unos lindos murales que acompañan el trayecto de la escalera. Pienso en ir a adscripción a presentarme, pero no hay nadie, varios estudiantes miran las carteleras con los horarios (15 aprox.)

Voy hacia el baño y me sorprende que en algunos salones no hay nadie, en tres salones hay aprox. 15 estudiantes con su profesor, en dos salones hay profesores solos, como esperando. Aparece una adscripta con túnica bordó, a la cual conozco del liceo IAVA, se apoya en la mesa de cantina donde estaba tomando mis notas, le suena mi cara, le cuento mi función en el liceo de investigadora para un trabajo de Facultad de Psicología. Le comento que me sorprendió lo tranquilo del liceo para ser el primer día y me dice que los estudiantes van viniendo de a poco, según sus tiempos, sus actividades, sus situaciones de salud. ASISTENCIA Y MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL

Voy al baño y una estudiante expresa su alegría porque hay jabón líquido en un liceo público (pienso sobre ciertas CONCEPCIONES DE LO PUBLICO Y LO PRIVADO)A medida que pasa el tiempo los estudiantes y los docentes se van apropiando de los pasillos, es difícil distinguir entre unos y otros porque sus edades oscilan entre los 20, 30 , 40 y excepcionalmente más. ESTA FUSIÓN ME RESULTA INTERESANTE. ¿ESTUDIANTES ADULTOS O EXTRAEDAD? Se escuchan algunas expectativas: voy a hacer cuatro (materias) después veré...

Es un liceo bastante grande, tiene aprox. 13 salones, dos o tres laboratorios, adscripción (toda vidriada, AL ENTRAR AL LICEO, al estilo del PANÓPTICO de Foucault, EDUCACIÓN Y CONTROL) biblioteca, sala de informática, sala de profesores, una cantina pequeña pero acogedora y variada, con menú diario, y que funciona como centro de fotocopiado. Si bien las condiciones edilicias no son las óptimas (las paredes y techos están descascarados) los murales de la entrada, el color beige de las paredes y varias plantas y asientos que hay en los pasillos generan un clima agradable. Es un edificio viejo que le falta mantenimiento.

De 13 salones del liceo sólo cinco o seis están con estudiantes, 15 a 20 aprox. Veo a una señora que se está presentando a un grupo y supongo que es la adscripta, cuando sale le pregunto y efectivamente lo es, me presento, me atiende con calidez, me dice su nombre, y se ofrece para brindarme la información que necesite.

Hoy empiezan los 4tos del nocturno (dos anuales y dos semestrales).Los salones están semi ocupados, hay un ambiente como de irse acomodando. al igual que en el diurno cuesta

diferenciar entre estudiantes y docentes. Los adscriptos son Marcela y Pedro. El subdirector es Lucas, comenzó este año a trabajar en el liceo. En la adscripción hay una cola de cinco o seis estudiantes y entre ellos veo a uno con un bastón blanco y me pregunto ¿QUE TIPO DE INCLUSIÓN OFRECE EL LICEO PARA ESTE ALUMNO?

Martes 14 de marzo 20.40hs

Turno nocturno

Llego a las 2040hs, hay bastante movimiento, los salones están llenos, hay aprox de 20 a 30 estudiantes en cada grupo. Hay varias personas charlando abajo en la puerta del liceo y cuando suena el timbre los pasillos y la cantina se llenan de gente. Los adscriptos buscan a alguien, probablemente a algún profe, dentro del caos aparente, hay un orden o control?. Me siento en la misma mesa que ayer pero reflexiono que debería cambiar de lugar porque restringe mi perspectiva.

Jueves 23 de marzo 20hs

Turno nocturno

Llego a las 20hs , me ubico en sala de profesores para hacer las anotaciones en este diario, el liceo está con muy pocos estudiantes, ya que juega Uruguay con Brasil por las eliminatorias del mundial de Rusia a las 20hs. Hay solamente cinco salones con aprox diez estudiantes y el resto está vacío. Hay tres profesores en sala de profesores por falta de estudiantes. La cantina también está cerrando por el partido.

Miércoles 29 de marzo 21.25hs

Turno nocturno

21.25hs, los grupos se ven completos en sus clases. Salvo en los recreos que los estudiantes andan con fluidez por los pasillos, en las horas de clase el liceo se muestra muy tranquilo. Manuel, el limpiador, barre y ordena los salones que van quedando vacíos. Al entrar al 1er piso del liceo hay un pizarrón en donde se escriben las faltas docentes por turno, en general está el apellido de dos o tres profesores, hoy me sorprende encontrar anotados cinco nombres en el turno nocturno.(Esto me hace pensar que debo a detenerme a pensar en el AUSENTISMO DOCENTE y cómo influye en los estudiantes)

ABRIL

CATEGORÍAS TENTATIVAS DE ANÁLISIS (2.4.2017)

1. ASISTENCIA Y MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL
2. CONCEPCIÓN DE LO PUBLICO Y LO PRIVADO
3. ¿ESTUDIANTES ADULTOS O EXTRAEDAD?

4. EDUCACIÓN Y CONTROL
5. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD
6. OBLIGATORIEDAD (Ley de educación 2008)
7. LAS NUEVAS PROPUESTAS DEL PLAN 94 MARTHA AVERBUG

Miércoles 5 de ABRIL DE 2017 18.30 hs, fin del turno vespertino

El liceo está muy tranquilo, hay muchos salones libres, 1940 hs se inicia el turno nocturno. Asisten pocos estudiantes porque hoy juegan Nacional y Peñarol, hay varios salones libres. Un estudiante comenta a una profesora que vino solo al escrito pero ya se va porque después la zona (el Centro) "se pone fea" y recuerda que el año pasado, después de un clásico, estuvieron rompiendo vidrios y robando cerca del liceo.

TURISMO DESDE EL 10 AL 14 DE ABRIL

17 DE ABRIL SE ADELANTA EL FERIADO DEL 19 DE ABRIL

Martes 20 de abril voy a una reunión con M. R. en el Instituto de Educación para poder ver si me puedo integrar a éste, lee mi hoja de información, me hace algunas observaciones sobre los objetivos, hablamos sobre cómo cumplir esos objetivos desde la perspectiva etnográfica, le cuento que estoy yendo a observar pasillos y sala de profesores y me sugiere comenzar a hacer observación de clases, lo cual me parece muy apropiado.

Miércoles 26 de abril

19hs, turno nocturno, coordinación del Plan 2009

El subdirector informa a los docentes que un estudiante de tercero se autoeliminó. Pide que no se les comente nada al resto del grupo pero genera un clima de tensión y dolor en el grupo docente que se interpela qué hacer. Me pregunto: ¿qué podemos hacer los docentes ante este tipo de situaciones, qué puede hacer la institución liceal para prevenir esto, cómo se sigue? ¿CÓMO SE TRANSITA EL DOLOR DESDE LO LABORAL?

MAYO

LUNES 1 DE MAYO FERIADO

Miércoles 3 de MAYO

20hs, turno nocturno

Comienzo mis observaciones :ASISTO A UNA CLASE DE APOYO DE FILOSOFÍA Y QUÍMICA EN UN MISMO SALÓN. Le pregunto previamente a las docentes si puedo entrar a observar, me presento ante los estudiantes y les explico mi función y el tiempo que estaré

con ellos, 30 min. Algunos estudiantes atienden a la profe de filosofía que se encuentra en el escritorio y luego se acerca a un subgrupo de aprox 10 estudiantes a la derecha del salón.

La profe de química se ubica sentada en unos de los bancos más hacia la izquierda del salón y parece atender dudas puntuales de algunos alumnos. Me parece inadecuado esto de compartir salón para dos actividades diferentes, y pienso que más adelante le podría preguntar al subdirector ¿por qué sucede esto?

La profe de filosofía parece estar haciendo la corrección o discusión de una actividad ya hecha, le hace preguntas a los estudiantes y estos responden, se acerca a ellos, les llama por su nombre, participan oralmente con libertad, no levantan la mano. Algunos estudiantes comen, otros toman mate.

En el “sector” filosofía se habla de ética, de humanidad, de legalidad, siento satisfacción en estar siendo parte de este ámbito educativo donde haya espacio para pensar en estas cosas. Se escuchan entre ellos, se prestan atención.

Un estudiante gordito, que está sentado en la primera fila, hacia la izquierda, mira con mucha atención el celular, está como en otra. Van entrando algunos estudiantes más tarde, me llama la atención uno con ciertos problemas de movilidad, como rengueando, y luego lo escucho que también tiene ciertos problemas al hablar, se sienta junto con la chica que entró.

Ahora se para y “toma” el escritorio la profe de química, anuncia que va a entregar unos escritos (o prueba sumativa, supongo). **TODO UN SÍMBOLO DE PODER EL ESCRITORIO Y LAS LIBRETAS.** En total son aprox. 20 estudiantes, algunos se agrupan, otros se sientan solos. El salón es grande, tiene capacidad como para 40 o 50 bancos.

Un estudiante llama a la profesora de química por su nombre, me pareció interesante que no le diga profe, o profesora. La profesora de química dice que los resultados de la prueba no fueron lo que ella esperaba (sugiriendo que fueron más pobres de lo que suponía), y les pregunta : ¿Qué les pasó?, a lo que una estudiante le responde “ A MI ME DA MIEDO”. La profe parece no haber escuchado este comentario que a mi me pareció muy representativo de lo que ocurre en los estudiantes adultos, les da miedo las evaluaciones escritas. EL ESTRÉS DE LAS EVALUACIONES ESCRITAS

El promedio de edad es de aprox. 25 años, hay tres o cuatro estudiantes de más de 30 e incluso dos de más de 40. El vocabulario técnico de química parece serles particularmente difícil, participaban más en filosofía, creo que se sentían más cómodos al poder opinar libremente. Suena el timbre, les agradezco haberme recibido y me retiro.

Jueves 4 de mayo

21hs, turno nocturno

Visito al grupo 4to 2 semestral en una clase de historia, el profesor es hombre (Ariel), destaco esto, porque la gran mayoría del plantel docente son mujeres (¿70% mujeres y 30% hombres?) Hay ocho estudiantes, en un salón como para 40, todos son varones, la mayoría anda por los 20 años, hay dos que parecen andar por los 30. Me presento y el profe me cede un tiempo para que los estudiantes opinen del Plan 94, toma la palabra uno de los mayores del grupo (muy charlatán). Afirma que: “ depende de cada docente que las clases se hagan llevaderas tantas horas juntas de cada materia”. Otro estudiante comenta que : “a literatura no le encontramos la vuelta”. El profe sale un momento a comprar un marcador, otro estudiante comenta “No vengo más a literatura”, otro dice “Es muy estricta” y el que no quiere entrar más a literatura dice : “No podés entrar con el termo ni el mate”. Aprovecho este tiempo y les pregunto si las pruebas de esta modalidad semestral les resultan muy seguidas, y uno me responde que él no estudia, repasa lo que dieron en clase y con eso la lleva. Luego me interroga sobre mi rol en el liceo y sobre qué es una Maestría, le explico lo mejor que puedo.

El profe vuelve y plantea la fecha del primer parcial, hay un clima distendido en la clase, los estudiantes se sientan solos en distintos puntos del salón. El profe dice : “Habría que pasar la lista” (Pienso, que a veces las formalidades cuestan) Un estudiante come en clase, otro mira el celular. Todos tienen el cuaderno abierto y lapiceras en mano. El profe dice : “Empezamos con la Perestroika, ¿no?” , los estudiantes le responden y anota en su libreta en qué va. El profe tiene una laptop abierta en su escritorio, además de la libreta.

Toma la palabra, explica, los estudiantes escuchan sin participar, uno toma apuntes. El profe camina delante del pizarrón. Toca el timbre de 21.20hs, agradezco el haberme recibido y me retiro.

Martes 9 de mayo

21hs, turno nocturno

Entro a visitar la clase de inglés de un 4to semestral, me presento al grupo, hay aprox. 12 estudiantes sentados más bien hacia la parte de adelante del salón, sobran como 20 bancos, es un grupo de edades bastante heterogéneas, tres tienen más de 30 y el resto anda por los 20. Son cinco varones y siete mujeres.

La profe habla casi todo en inglés, lo cual me sorprende bastante, y los estudiantes le responden (lo cual me sorprende, gratamente) Les hace preguntas, sobre una fotocopia que todos tienen en sus bancos, a distintos estudiantes por su nombre. Me pregunto ¿cuánto les servirá el inglés en su vida diaria o si lo ven como algo desconectado? A mi me llevó años valorar la importancia de aprender idiomas, quizás cuando empecé en Humanidades y a usar más internet fue que lo valoré.

Veo que en esta clase, los estudiantes son más escuetos en sus respuestas, e incluso les cuesta más participar que en otras clases, los siento como temerosos de decir algo mal (cuatro o cinco días después hablo con la profesora y le comento esto, que se hablaba mucho en inglés y ella me dijo que el grupo era bueno, entonces podía hacerlo, también destaca que quizás no se animaron a hablar más porque estaba yo, pero ella considera que lo que más les cuesta es escribir en inglés)

La profe dice algo en español cuando nota que no le responden. El salón es grande, como para 50 estudiantes, hay algunos sentados de a dos, el resto se sienta solo. La profe propone trabajar en parejas, le deben hacer algunas preguntas identificadas en la fotocopia y el compañero contesta. Individualismo vs cooperación: CREO QUE ES UNA INTERESANTE ACTIVIDAD PARA INTEGRARLOS. La profe circula por el salón y va ayudando o guiando a las duplas. Algunas parejas, medio perdidas le preguntan a otro compañero que parece tenerla más clara, en otros casos un miembro del equipo ayuda al compañero traduciendo la pregunta. TUTORÍA ENTRE PARES , TAMBIÉN ME RECUERDA A VYGOTSKI Y LA ZDP. Un estudiante come en clase. Toca el timbre, saludos y me retiro a las 21.20hs.

Martes 9 de mayo

2120hs, turno nocturno

Clase de literatura del grupo 4to 1 anual, el grupo es de aprox 30 estudiantes, hay tres o cuatro chicas por arriba de los 30 y dos varones, el resto tiene alrededor de 20 años. Es un grupo participativo, opinan, charlan, comentan entre ellos. Como el salón es relativamente adecuado a su cantidad, sobran sólo seis o siete bancos, están sentados la mayoría de a dos.

Una estudiante de aprox 40 años pregunta la opinión de la profe sobre la esposa del presidente electo de Francia, la profe hace un resumen de lo que escuchó al respecto y dice que le parece bien esta diversidad. Luego de intercambiar grupalmente ideas al respecto, la profe plantea una actividad grupal de 4 integrantes y los estudiantes en seguida se organizan para hacerlo, entre charlas y risas. TRABAJO EN EQUIPOS

Martes 9 de mayo

2225hs, turno nocturno

Clase de literatura, 4to 2 anual , hay 11 chicas y cuatro varones, hay un estudiante que parece ser ciego (ahora sé que tiene baja visión, muy baja por lo que me comentó una profe de biología que lo tuvo en otro liceo), está con una notebook del Plan Ceibal y unos auriculares, escribe allí. Los estudiantes se distribuyen en subgrupos de dos o tres en diferentes partes del salón, el estudiante ciego se sienta solo al lado de un enchufe para la

laptop. Todos tienen aprox 20 años, es el grupo más joven y homogéneo de los cinco que he visto hasta ahora. Son bastante extrovertidos, dicen que no hicieron la tarea domiciliaria y la profe los pone a trabajar en equipo de dos o tres para realizar la actividad pedida.

Miércoles 17 de mayo

1530hs, turno intermedio

Se va a realizar una actividad por los 100 años de La Cumparsita en la biblioteca, en donde bailará una pareja y algo más, supongo... esto lo veo en una cartelera, pero no se ha invitado con énfasis al turno nocturno. La sensación que estoy teniendo es que funcionan casi como dos liceos diferentes.

LUNES 22 DE MAYO FERIADO

Martes 23 de mayo

Turno nocturno 4to 1 anual

Se realiza la primera prueba sumativa, los estudiantes se muestran nerviosos, le comentan a la profesora "sea buena", "qué sea fácil". Me pregunto por qué las instancias de evaluación escrita les resultan tan estresantes, y luego se los pregunto, algunos dicen que les cuesta escribir o explicar con palabras lo que piensan, otros dicen que hace muchos años que no escriben, por sus comentarios noto que no saben priorizar aun la información importante a estudiar, de la anexa o secundaria, quizás los docentes deberíamos ser más explícitos o explicativos con esto, para guiarlos mejor al estudiar. Creo que hay algo de viejas frustraciones que renace en estas instancias. NUEVAMENTE SURGE EL TEMOR A LA EVALUACIÓN (como en la observación de la clase de química)

Miércoles 24 de mayo

20hs, turno nocturno

Acompaño una salida con tres grupos del liceo al Teatro Solís para ver un espectáculo de danza "In media res", van 4to 1, 4to 2 (anuales) y el M3G3, del Plan 2009. Es una invitación del teatro Solís por el Programa de sensibilización de nuevo público, por lo cual le dan entradas gratuitas para tres espectáculos diferentes en el año. Es un día lluvioso y frío, partimos del liceo a las 19.40hs junto con la preparadora del nocturno, el subdirector y tres estudiantes. Cuando llegamos al Solís nos encontramos con aprox. 15 estudiantes, recorreremos un poco un museo que hay en el subsuelo (ya que la profe de formación ciudadana les había propuesto a sus estudiantes recorrer un poco el teatro, porque varios nunca habían ido), el subdirector hace de guía, algunos se sacan fotos y hacen comentarios de una exposición de Gurvich.

El subdirector señala una gran foto de una gala del Solís de 1917 y afirma que antes, ir al Solís era privativo de las clases altas, pienso lo bueno que es que eso haya cambiado y que actualmente se invite a los liceos públicos a ser parte de la cultura artística. Esto me recuerda una clase de formación ciudadana donde la profe explicaba que el concepto de democracia tiene un significado que abraza varios ámbitos, por ej. el cultural. Fueron aprox. 28 estudiantes de los cuales casi la mitad nunca había ido al Solís. El espectáculo de danza contemporánea duró aprox 40 min. y luego tuvimos una charla con las bailarinas, el dj y otros miembros del colectivo artístico. El baile fue bastante raro, empezó con electrónica, parecía que entrabas en una discoteca, las bailarinas estaban en distintas partes de la sala Zavala Muñiz moviéndose al ritmo de la música. Luego se chocaban, se arrastraban, caían en el piso como muertas, finalmente soltaron unas cintas negras y bajó un gran pedazo de carne, algunos adelante aplaudieron y ahí nos dimos cuenta que terminaba la obra.

A los diez minutos comenzó la charla debate, la organizaba una persona del teatro que le preguntó a los estudiante qué les llamó la atención, qué no entendieron, etc. Un estudiante comentó que no había entendido pero que le gustó. Otros preguntaron sobre el título de la obra, otros por la carne, algunos se atrevieron a dar sus interpretaciones, sus sentimientos, sus temores con lo que vieron. Me pareció tan interesante esta instancia, donde no había tabú en el que decir, donde muchos se animaron a expresarse libremente sin el que dirán, esa habilitación a decir funcionó de manera excelente y ahora me pregunto si ¿siempre se habilita a decir en el liceo? (en su edificio concretamente y en la clase) Finalmente me despidió de los estudiantes y me voy con la docente de educación ciudadana a la parada y ella comenta que le encantó el espectáculo y haberlo podido compartir con los estudiantes. Coincido con ella en que este tipo de instancias son ESENCIALES EN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA, HAY QUE VER COSAS DIFERENTES, PARA LUEGO PODER DECIR ESTO ME GUSTA O ESTO NO.

Jueves 25 de mayo

4to 1 anual

Una estudiante le acerca a la profe un texto que había escrito sobre el espectáculo de danza que vieron el miércoles, la profe pregunta al resto de la clase qué les había parecido y en general las apreciaciones fueron positivas, aunque alguno dijo que no le había gustado en un principio, pero luego de la charla le cerró un poco más y también señaló que estuvo bueno que no hubiesen pagado.

Viernes 26 de mayo, turno nocturno

4to 2 anual

La profe pregunta al grupo, que tenían sumativa, por Ezel, el estudiante de baja visión, algunos le comentan que hace unos días que no va, “que está de vivo” con cierto tono humorístico. Otro estudiante, muy extrovertido y con profundas reflexiones afirma categórico: “Es que el sistema los excluye. Los profesores no pueden dedicarle tiempo sólo a él, porque tienen que darnos la clase a todos, entonces es el propio sistema que los excluye”. Otra estudiante explica que el profe de matemáticas se comunicó con el CER (Centro de recursos para estudiantes ciegos y con baja visión) para que le hagan en braille los repartidos pero no le respondieron, el propio Ezel señaló algunas veces que el Cer funciona muy lento. ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN?

Los estudiantes se ponen en parejas para hacer la prueba y a los 20 minutos llega Ezel, bromea que no recordaba la prueba y la profesora le dice que quizás podría hacerla oral, él afirma estar de acuerdo y le recuerda que se salió con la suya en no hacerla en equipo, ¿habrá llegado tarde para evitar esto? ¿Será que él también se excluye? Su rendimiento en la prueba fue bueno, pero le cuesta asimilar elementos técnicos, palabras y conceptos específicos de la materia.

JUNIO

Lunes 5 de junio, 19hs ATD

Voy a la ATD del nocturno, pero hay más personas que no son del turno o quizás del liceo, llego 19.30hs, hay aprox. 30 docentes, se realiza en la biblioteca (supongo porque hay aire acondicionado y está bastante frío)

Al entrar por la escalera del liceo me cruzo con un estudiante de 4to que va bajando que recién se entera que hoy no hay clase por ATD, este tipo de situaciones son comunes, ya que los estudiantes faltan bastante y a veces no están muy enterados de algunas cosas.

Hay dos docentes que dirigen la Asamblea, (la ATD es un espacio en donde se propone discutir a los docentes ciertos temas pero no tiene carácter resolutivo, se elevan las decisiones a los delegados de la ATD nacional y luego estos los discuten con los representantes del CES, en general creo que con los Consejeros, se hacen dos por año y si bien en Secundaria no se descuenta por no asistir, este año se corrió un rumor que sí se iba a descontar, quizás porque cada vez va menos gente a esta instancia) Los docentes que dirigen la Asamblea comentan los temas a tratar y se propone tocar aquellos referidos específicamente al nocturno. Uno de estos temas es la modalidad B, libre asistido, del Plan 2009, una mezcla de Uruguay estudia y plan 2009 en grupos pequeños pero con clases bastante individualizadas, aparentemente.

La asamblea se desarrolla con un buen clima de diálogo, se votan las decisiones, se va labrando un acta con los resultados. Algunos docentes afirman que Secundaria publica

información en su página sobre algunos temas pero que los docentes no nos enteramos de esto. Dos o tres docentes tienen sueño, bostezan y cierran un poco los ojos.

Luego de abordar los temas de interés se cierra la asamblea a las 21.10hs y cada docente va a hacer firmar su constancia de asistencia a los que dirijan la ATD..PERSPECTIVA DOCENTE: LA ¿PARTICIPACIÓN? EN LA TOMA DE DECISIONES

Jueves 8 de junio

Turno nocturno, 2030hs

Hoy se realiza una actividad especial, coordinada por la preparadora de biología, sobre plantas medicinales. El día anterior ella pasó por las clases invitando a la actividad y señalando que era obligatoria (lo cual me pareció que era para que fueran los estudiantes, porque no tiene sentido obligar a asistir, pero en fin...)

Llego empezada la actividad unos 30 minutos, algunos estudiantes tienen cara de aburridos, otros se interesan, hay aprox. 50 personas, el salón está lleno. La actividad consistió en una presentación de distintas plantas y sus propiedades a cargo de una química, luego una charla sobre la utilización histórica de esas plantas (esto lo preparó la profe de historia de los 4tos anuales), después un corte con degustación de tes y galletitas caseras (muy ricas!) y por último un breve taller de química (dados por los profes de 4to) sobre cómo hacer aceites de cítricos.

Varios estudiantes se fueron en el corte y algunos comentaban que les parecía mal que los obligaran a asistir a este tipo de actividades. Esto me hace pensar en la obligación de asistir a las clases, en general, de los estudiantes adultos, ¿será correcto esto o es un resabio arcaico de la educación?

14 de junio

Whatsapp compartido por el profesor de física de 4to anual y algunos grupos del Plan 2009, luego de las presentaciones finales de los estudiantes del Plan 2009:

“Yo más bien diría que fue un nivel desperejo en cuanto a logros, aunque muy bueno en cuanto a sacrificio, voluntad y esfuerzo por superar su propia realidad, por superarse. Y eso es imperioso aplaudirlo, por definición. Muchos, supuestamente más formados, o socialmente mejor posicionados, carecen de la conciencia de esta gente que asume sus limitaciones e intenta superarlas y levantar la vara , y lo demuestra con el solo hecho de inscribirse y venir. Eso es loable y es el piso desde el cual parto para evaluarlos. Los admiro, admiro a esta gente y por eso hace más de 20 años elegí trabajar con personas extraedad.”

Me sorprende que el docente escriba tan bien, pero recuerdo que alguna vez comentó que había ido a un taller literario por bastante tiempo. Estas afirmaciones, aunque pueden ser cuestionables, condice con un sentir bastante reiterado en los docentes de los

estudiantes extraedad, más allá de ciertas quejas porque faltan mucho, se suele reconocer el esfuerzo por venir, estudiar y preocuparse, muchas veces luego de largas jornadas de trabajo y teniendo una familia de la cual son responsables. PERSPECTIVA DOCENTE: LA ADMIRACIÓN

LUNES 19 DE JUNIO FERIADO

Miércoles 28 de junio

20hs a 2130hs

El liceo se muestra tranquilo, pero poco a poco van llegando estudiantes del Plan 2009, módulo 3, ya que hoy a las 21hs se entregan sus diplomas de culminación de Ciclo Básico. Asisto a una reunión del CER, Centro de Recursos para estudiantes ciegos y con baja visión, debido a que en 4to 1 anual , hay un estudiante con muy baja visión.

Hay 9 docentes, el director y el subdirector. La charla la dan dos docentes, de química y matemáticas, especializadas en estas cuestiones. Anuncian que el año que viene se dará un curso de braille on line para docentes, lo cual me resulta muy interesante.

Presentan diferentes patologías con breves videos, lo que es bastante ilustrativo, luego dan paso a lagunas preguntas y se discute la situación de Ezel en particular. Finalmente presentan material para trabajar con estos estudiantes, como impresiones 3d de células , prismas, entre otras cosas.

Me voy con la sensación que se puede trabajar bien con estos estudiantes pero que habría que tener más tiempo en nuestras clases y en nuestras vidas para poder dedicarles y me pregunto si no sería bueno que estén en grupos muy reducidos o con apoyo didáctico constante , ya sea desde el CER o desde un docente en el propio liceo. ¿cómo potenciar la integración? Me propongo pensar en la inclusión no solo como el acto de abrir las puertas a estos estudiantes si no a hacerlos parte realmente.

Luego se invita a Ezel a ser parte de la reunión, se le llama la atención sobre que falta mucho, es un estudiante que hace varias cosas vinculadas a su condición y además tiene una comprometida militancia política. Me tengo que ir por otro compromiso, pero me quedo con ganas de escuchar a Ezel, quizás en una próxima entrevista.

VIERNES 30 DE JUNIO: FIN DEL PRIMER SEMESTRE

Desde el 3 de julio al 14 son las vacaciones de invierno y el periodo de exámenes.

Jueves 6 de julio 1930hs

Es un día de mucha lluvia y frío, hay tres mesas de examen: educación ciudadana, inglés y literatura. Hay muy poca gente en el liceo, 6 estudiantes, 7 docentes, adscripta, subdirector, Manuel, el muchacho que limpia y dos administrativas. Hay un clima de cierta tensión porque vino la inspectora de literatura al liceo, ella asiste a presenciar el examen y comenta que en el nocturno uno de los grandes problemas es que los estudiantes asisten de manera intermitente, pero resalta lo importante que es que sigan estudiando y que se los trate y exija como adultos jóvenes que son.

Todo transcurre con calma, ya que hay muy pocos estudiantes para dar examen, hasta que a eso de las 22hs, la adscripta y profesora de literatura que había estado en el examen, descubre que no está su campera ni su mochila en la adscripción, donde las había dejado. Esto genera mucha angustia y nerviosismo en los pocos que quedábamos, ayudamos a buscar sus cosas, pero nada...finalmente el subdirector llamó al 911 para hacer la denuncia, llegan a los pocos minutos y a eso de las 23.30hs nos vamos, desconsolados por las pérdidas de la adscripta y por lo triste que es que te roben en tu propio lugar de trabajo.

Al día siguiente el subdirector propone hacer una colecta entre los docentes para poder ayudarla con sus gastos, pero la sensación de inseguridad y tristeza nos invade irremediabilmente. PERSPECTIVA DOCENTE: INSEGURIDAD E IMPOTENCIA

Desde el 24/7 al 4/8 periodos de parciales de 4to anual (se suspenden las clases)

El 31/7 comienzan los dos nuevos grupos de 4to semestral y continúan dos semestrales del 1er semestre

Viernes 4 de agosto

Dos estudiantes de 4to 2 anual tuvieron problemas de salud, una chica, Ana de aprox. 27 años tiene una gran contractura que le impide trabajar (es cocinera en el restaurant de la Alianza francesa) y venir a clase. Por su parte Carlos, de aprox la misma edad, que es mozo y trabaja en FUNSA, se quebró un brazo y también le mandaron reposo por varias semanas, lo cual lo enojó y no quiere seguir con el liceo, incluso se peleó por esto con su novia, con la cual era compañero de clase. ¡VAYA SI PASARAN COSAS EN NUESTRAS VIDAS MIENTRAS UNO ESTUDIA! “SUBJETIVIDADES EN JAQUE”

Lunes 8 de agosto

Visita al Liceo 1 Nocturno para coordinar una entrevista con la adscripta e informante calificada

Este fue el primer liceo en donde se implementó el plan 94, hablo con la subdirectora, que hace muchos años que está en ese rol y le pregunto si sabe algo del origen de este Plan y si conoció a Martha Averbug, me dice que fue una profesora de literatura y directora

del 1 nocturno, y me dijo que había salido una entrevista en la revista “Convocación” sobre este Plan. Le pregunto sobre una profesora de historia, que había hecho, el año pasado (2016) una investigación sobre la historia del liceo Rodó, entre la que incluyó la historia del nocturno y del Plan Averbug. Por suerte, esta docente estaba trabajando nuevamente en este liceo y justo estaba en clase en ese momento, así que fui a hablar con ella y gentilmente me compartió su material.

Martes 9 de agosto

Observación de clase, 4to 2 anual

Entrega del primer parcial de literatura, Ezel llega tarde, entra de traje y con su bastón blanco, justo Juan (estudiante de aprox 27 años, que le gusta la fotografía y tiene una gran sensibilidad artística, además es activista de los derechos humanos) estaba comentando que él dejó de estudiar a los 14 años por sufrir bullying y rescata el valor de lo grupal para sostenerlo, recuerda que cuando vino a inscribirse al liceo tuvo un ataque de pánico en la adscripción e intentó respirar y calmarse, por suerte lo logró. ME QUEDO PENSANDO EN EL CUERPO, EL DOLOR, EL SÍNTOMA, PARECEN JUGARNOS EN CONTRA, ¿UN AUTOBOICOT?, ¿QUÉ TANTO NOS ESCUCHAMOS??

Jueves 17 de agosto

Luego de entrevistar a Paola y de otros episodios que se dieron unos días antes, pienso que su historia me llama la atención poderosamente, porque cuando la vi en algunas visitas de clase, ni me imaginé todo lo que había vivido, se la veía una chica sonriente, simpática y algo conversadora, quizás a veces hasta desinteresada por la clase, algunos de sus compañeros le dicen cariñosamente “la modelo”, quizás porque siempre está muy bien vestida y maquillada, pero en una clase sobre el Lazarillo (en donde se habla de la situación de un niño de aprox. 11 años que es dejado por su madre y se lo da a un ciego para que lo guíe y se relatan todas las peripecias que pasa con él y con otros amos) un estudiante comenta que él también trabajó para un ciego en Cabo Polonio, comenta que se fue de la casa, que estuvo girando por varios lados y viviendo en la calle, hasta que en una de las changas en la Aduana se desmayó cuando comió porque hacía días que no comía y su jefe se interesó por él y le dio facilidades para volver a estudiar, ahora vive con su madre, a la cual cuida porque está en tratamiento de quimioterapia. Ante esta historia, Paola también compartió con el grupo, que ella y sus hermanos también estuvieron en situación de calle y lo difícil que fue. El jueves 17 en ese mismo grupo de 4to anual otro estudiante, que creo que no había asistido el día del Lazarillo, también comenta que estuvo en situación de calle con su madre y ahora ambos tienen trabajo y él retomó sus estudios (tiene 23 años, trabaja y tiene una hija de 2 años).

En ese mismo grupo hay dos muchachos que son policías , Diego de 23 años y Sandro de cerca de 40. Ambos son buenos estudiantes y estos relatos de la gente en situación de calle los interpela porque ellos ven la situación desde el lado del que tiene que sacar de la calle. Sandro entiende más estas situaciones, pero a Diego lo indigna porque dice que algunos le dicen que están en la calle y no quieren trabajar porque el Estado los mantiene, ante esto Valeria, una estudiante de 49 años, que tiene 3 hijos, trabaja y vive en Pocitos (el esposo no quiere que estudie) le dice a Diego que le dijeron eso para herirlo, que no se lo tome literalmente. ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE CALLE Y POLICIAS: DOS PERCEPCIONES DE LA REALIDAD

Otra situación que se ha dado en este grupo y en el otro 4to anual es que varios estudiantes han dejado de asistir luego de los parciales, como es el caso de Julio, un muchacho de 30 que trabaja en el Mides muchas horas, vive en el palacio Salvo con su pareja y al cual no le fue bien en varios parciales y no se quiso presentar a las pruebas complemento porque según me dicen sus compañeros “Se sintió decepcionado”.

Decido culminar el registro de este diario de campo para enfocarme en la realización de las entrevistas.

6.2 Entrevistas

Códigos de transcripción de las entrevistas

E: Entrevistadora

En el entrevistado pondré un nombre ficticio, como una forma de personalizar más sus palabras, ya que han surgido relatos muy íntimos que entiendo ameritaban esto.

Subrayado: el entrevistado pone énfasis en lo que expresa.

[...]: Se excluye un fragmento de la entrevista, ya sea por problemas técnicos de la grabación u otros motivos similares.

= solapamiento

(x) duda o tartamudeo

(.) pausa breve

... prolongación de sonido

Subrayado: indica acentuación

°texto° indica susurro o expresiones más bajas

[] comentarios sobre la entrevista

>texto< el texto entre estos símbolos indica que se habla más rápido de lo habitual

<texto> el texto entre estos símbolos indica que se habla más lento de lo habitual
((doble paréntesis)) anotación de actividad no verbal

6.3 Pauta de entrevista a estudiantes

Formulario guía:

- 1) ¿Por qué decidiste volver al liceo?
- 2) ¿Cómo fue tu trayectoria educativa?
- 3) ¿Hacia cuánto que no cursabas educación media?
- 4) ¿Cursaste otros estudios, ej. UTU o algún curso privado?
- 5) ¿Cómo te sientes en este liceo?
- 6) ¿Qué diferencias encuentras entre el liceo en esta etapa de tu vida y cuando lo cursaste por primera vez?
- 7) ¿Estás cursando en la modalidad anual o semestral? ¿Por qué te inscribiste a ésta?
- 8) ¿Sientes que este Plan se adapta a tus tiempos e intereses?

6.3.1 Entrevista colectiva 1: Juan, Ana y Eliana

Estudiantes de 4to anual, 1/9/2017

Realizada en la biblioteca del liceo, el viernes 1 de setiembre de 2017. Esta entrevista se realizó de manera colectiva por voluntad de los estudiantes. Juan, tiene 29 años, estudió fotografía y trabaja en el outlet de ropa de Uniform. Eliana, tiene 23 años, trabajó últimamente de moza, pero ahora sólo está estudiando. Ana, tiene 27 años, ha trabajado en varios restaurantes como cocinera, pero ahora está sin trabajo por problemas de espalda, vive hace unos años con su pareja que estudia economía.

E- ¿Cómo han sido sus trayectorias educativas?

Juan - En mi caso, dejé a los 14 años, en 3er año, fue en el año 2003, por una cuestión de bullying...básicamente...no podía asistir a clase sin recibir algún tipo de hostigamiento, por lo general pedía para ir al baño antes de salir, y no me iba al baño, me iba antes, porque si no me perseguían y me molestaban mucho. Y todo el mundo iba para el mismo lado, entonces para evitar esa situación, hacía esto. En mi caso fue por eso, y lo que me sirvió de excusa, y de impulso para dejar, fue que una compañera me propuso estudiar en otro lugar, ella iba a ser diseño de moda y yo me copé con eso e hice un año ahí, y ta...por razones económicas, por ser privado, tuve que dejar...y ta...después ya me enganché trabajando, haciendo diferentes cosas...y me costó muchísimo reinsertarme...en general...hice como cursos y otras cosas, pero lo que es secundaria, la educación formal, recién ahora, el año pasado.

E-¿ Y habrá sido por temor a sufrir algún episodio similar o porque no te interesaba?

Juan -Sí, yo particularmente estuve con mucho resentimiento durante mucho tiempo, en cierta forma, como que quería conseguir cosas, recuerdo que en ese entonces pensaba como que por otro camino podía conseguir ciertas cosas...y como si tuviera que demostrarle algo a alguien, a toda esa gente...Pero en realidad, después te das cuenta que no, y seguís tu camino por diferentes lugares. Tuve unos intentos de volver al liceo pero no me sentí cómodo, fue en el liceo x, más que nada por el plantel docente, la verdad no me sentí muy cómodo. Me sentí como bastante subestimado y me parece que el trato que recibíamos no era acorde a personas de nuestra edad, por ejemplo, que pase una persona banco por banco, a ver si hiciste los deberes después de haber estado trabajando 12 horas, como que no...me sentía bastante ...subestimado y a la vez como...como cuestionado todo. En un lugar feo, no me gustó para nada y me abrí. Aparte tenía mucho trabajo y demás, como que me tiré más por ese lado, después sí, con el paso del tiempo me fui asentando más en la parte laboral, logré tener un negocio propio, estuve tres años y medio, me fue bien...pasé por diferentes etapas, fue creciendo eso, pero llegó un punto que a mi me faltaba algo...y ese algo era el liceo. Y bueno...acá estamos...

E- ¿Y acá te sentiste cómodo con los docentes?

Juan - Me sentí cómodo con los docentes y el plan 2009, si bien no te da mucho conocimiento, está bueno la facilidad que te da en cuanto a incorporarte, después como que te vas copando y seguís...como aumentando el nivel de complejidad, pero para una persona que tienen que hacer como esa etapa de adaptación está buena. Porque es como que no tenía mucha exigencia y de última, es un primer acercamiento a la educación formal, a la hora de reinsertarse al menos. Y ta, obviamente que el plan, y la parte docente tuvo muchísimo que ver y los compañeros también...el grupo...un muy buen grupo. Para un adulto en general, uno tiene ciertas herramientas para manejarse en ámbitos que le pueden resultar hostiles...lugares de trabajo y eso...pero en mi caso por el tema de cicatrices psicológicas, me cuesta un poquito más en lo que es el sistema educativo, por ahí en otros ámbitos no. El día ése, que me vine a inscribir, me vino un ataque de pánico en la Secretaría, estaba sentado en un banco y como que me fui calmando, calmando, calmando...y después ta. Las primeras veces que hablaba en clase, yo que hablo mucho, me daba taquicardia, igual lo hacía porque sentía que tenía que hacer eso y vencer la situación.

E- ¿Y ustedes recuerdan por qué dejaron?

Eliana -Yo en realidad dejé porque trabajaba mucho, mis padres me hacían trabajar un montón...porque no podía estar adentro de mi casa y no estar haciendo nada...

E-¿Tenías cuántos años?

Eliana -Bueno vamos a empezar...yo a los 10 años me tenía que encargar de mi hermana, que era un bebé, y mi madre trabajaba mucho y mi padre bueno...quería dormir la siesta...

[baja la voz al decir esto último] Entonces yo tenía que cuidar a mi hermana, nos quedábamos con mi hermano, y me iba muy mal en la escuela porque no tenía tiempo tampoco para hacer los deberes, tenía la cabeza totalmente en otro lado. Después cuando ya entré al liceo, ya mi hermana estaba más grande, entonces no me tenía que encargar de ella. Entonces hice un primer año normal, después cuando pasé a segundo, ya tenía como 14 años y tenía que estar en el comercio de mis padres, un almacén, trabajaba más o menos de las 8 hasta las 1. Pero ta...tenía que trabajar y después llegaba a mi casa todo tremendo kilombo...que había que hacer cosas, había que limpiar...entonces dejé el liceo, entonces tenía que trabajar de 8 a 2 y de 5 a 11 o 12 de la noche. Entonces para mí, no era una posibilidad, no era una realidad ir al liceo, yo no concebía que yo podía ir al liceo, o sea vos, vos lo podías hacer, pero yo no, o sea nunca fue una posibilidad eso para mí. Hasta que le dije a mi madre que yo quería estudiar, que quería volver...y le insistí tanto y me anotaron en el nocturno, yo tenía como 16 o 17, tuvieron que hacer una carta porque no podías... y fui pero igual seguía trabajando, o sea no tenía como un descanso donde yo pudiera estudiar, yo me levantaba a trabajar, salía de trabajar al liceo...y también era una adolescente, ahora capaz que te lo tomás diferente y de repente te acostás más tarde y no importa, pero en ese momento...

E- ¿Ahora cuántos años tenés?

Eliana –23, entonces también lo dejé al liceo, aparte también me acuerdo que estaba como frustrada porque me acuerdo que me había sacado un trabajo de matemática alto y yo se lo llevé, tipo re orgullosa, a mi padre y me acuerdo que me lo agarró y me lo tiró, me lo tiró así...no sé por qué...no sé...le dio un poco de celos, o hasta de envidia porque en mi familia nadie terminó el liceo, o sea...nadie, nadie, nadie...soy digamos que la única que está estudiando más.

E-¿Sos de Montevideo?

Eliana- Sí. Hasta que bueno, decidí dejar el comercio de mis padres y dije yo quiero tener una vida, o sea quiero construir mi vida, no puedo seguir acá. Tengo que buscar otro trabajo fuera de acá, porque esto me está consumiendo la vida, los años me pasan y yo veo que no avanzo, estoy acá encerrada, no estudio, no pasa nada conmigo. Es como siempre lo mismo, me levanto, trabajo, ceno y me acuesto. Porque eran muchas horas de trabajo, entonces dejé a mis viejos, o sea como son mis viejos los dejé...y me conseguí un trabajo en un depósito, que no estaba muy bien, o sea la pasaba re mal ahí pero ta, tenía mi plata y me permitía estudiar. Me acuerdo que entré a la escuela de fotografía con Juan [un actual compañero de liceo], estudiamos juntos fotografía y después hablando con él y otro amigo, Claudio, me incentivaron a volver al liceo, porque yo también estaba como “no puedo, no puedo hacerlo”. Juan se anotó y después me sacó número sin decirme, y me dijo ya tenés

número y yo le dije ¿quéeee? [risas] Y bueno, voy y me anoto y me fue bien, me está yendo bien.

E- Así que también empezaste en el plan 2009 y ¿después te entusiasgaste y seguiste, y se puede?

Eliana- Sí, se puede.

E-¿ Y por ahí... te acordás por qué dejaste?

Ana - Sí, yo dejé muchas veces, pero también...yo empecé a trabajar tipo a los ocho años, trabajaba en un kiosko.

E- A los ocho años...

Ana -Sí, hacía el pizarrón , así con tiza, y después a los 16 ahí empecé a trabajar en una panadería. En la escuela me iba mal, mientras estaba mi padre había situaciones de violencia, todo mal. Recién me estoy dando cuenta que ahora puedo como contarlo, si no estaría como moqueando, y en realidad me di cuenta que a mi me iba mal en todo el proceso que estaba mi padre, y la separación y no sé qué...y una vez que estuvimos ya libres de eso, yo ya estaba en 6to de escuela, el 6to de escuela fue el único año que me fue bien. Pero después vino a vivir otra persona a casa, y se volvió igual la situación y yo ya trabajaba un montón, desde los 16 años que ya trabajaba en una panadería y era volver y todos los días una situación distinta...me pasó por cuatro veces, por cuatro años...hasta que no fui más. Después conocí a una persona que estaba yendo a estudiar gastronomía por un plan del MIDES, me llevó...fue mi primer curso de repostería, que hoy es mi profesión. Y después fui a la UTU y así me reinserté en la educación, empecé a hacer cursos de UTU, empecé a avanzar en el trabajo. Mi madre ahora está bien, no tenemos tanto esos problemas...y nada...mejoró la cosa. Yo ahora soy profesional en esto, y estoy tratando de terminar el liceo, porque me doy cuenta con otras personas y el resto de mis compañeros...me faltan cosas...y sí....me falta el liceo. O sea, si bien tengo en la cabeza que sé lo que hay que hacer, me faltan cosas...información.

E-¿Como cultura general?

Ana - Sí, como cultura general. Si bien puedo hablar de cualquier música o cualquier película, pero yo noto que me faltan cosas, al hablar con otra gente. Si ya querés tener como otro nivel, ves que otros saben más cuando hablás...pa...y saben y te llegás a sentir como un bobo...o una boba...y te das cuenta que te falta. Y cuando querés cambiar de trabajo, si querés cambiar a algo mejor, te piden más estudio y te das cuenta que tenés que estudiar, no te queda otra, tenés que estudiar para mejorar. La diferencia, que si bien todas las veces que yo volvía a inscribirme, en un liceo o en otro...claro, también soy bastante aislada, pocos profesores se interesaban...si bien tengo con algunos profesores de la UTU, son pocas las personas que se preocupan y en este liceo, yo veo eso, que los profesores se

preocupan, mucho más por los alumnos que continúen, que en otros lados, y fui a cuatro liceos distintos...tengo experiencia.

E-¿Y vos empezaste también en el plan 2009 o ahora en 4to?

Ana - En 4to.

E- Y en esto que planteaba él, de sentirse respetados como adultos, ¿sienten que sus opiniones se escuchan, o más o menos?

[Risas]

Juan - Eso es medio relativo, porque existe un prejuicio de que la gente que no terminó el secundario, como la sensación que tiene ella de que le falta cultura, puede faltarle el liceo pero por ahí las herramientas personales, intelectuales y demás...no tienen nada que ver con eso. Y, en realidad, desde ese lugar sí hay un preconceito. Desde el primer día, hay un profesor que es muy bueno, muy bueno, y capaz que tuvo muy buenas intenciones y el primer día planteó , como tipo...que teníamos que terminar el liceo y por qué...capaz que tuvo buenas intenciones, pero para mi al menos, me chocó un poco esa situación, porque no sé si fue el tono en que lo dijo...no sé capaz que soy yo...pero yo sentí que no era necesario que diga todas esas cosas, que hay que terminar el liceo, como sermón adolescente. Porque en realidad se supone que si estás ahí, es por algo, ya se tomó una decisión y por algo estás ahí, en ese lugar, en ese banco y en esa clase. No sé...con otros profesores también nos pasó...Otra cosa muy diferente es que me preguntes qué objetivo tenés de todo esto o que esperas, o qué pensás hacer después...o bla, bla, bla. Y otra cosa es porqué debería ser tal cosa de tal modo, eso es muy diferente, y eso a mi no me gustó. Tampoco en general, no tengo demasiadas quejas...Con algunas orientaciones pasa, como que se le da mayor importancia, por ejemplo con las matemáticas, es como fundamental que sepas eso, se le quita lugar a otras cosas, por ejemplo en mi caso yo tengo una orientación más artística, más creativa, más filosófica, más de ese lado. Y el hecho de que te estén tirando abajo todo el tiempo, como entrelíneas, porque nunca se dice nada...como esto es lo que sirve para la vida...En realidad todo lo que yo quiero estudiar, es todo lo que la gente popularmente dice que te vas a cagar de hambre, o sea, arte y antropología. No sé, me parece que se tendría que impulsar un poco el interés de cada uno. Me parece que estaría bueno y que podría ser un buen enganche, para que la gente se cope más en las clases.

Yo en general le busco la vuelta a todo y encuentro siempre un punto de conexión con cada materia. Pero, lo que me sorprendió a mi y fue del propio prejuicio que yo me cree, en base a la experiencia que había tenido, de decir “no necesito esto para mi vida, no me va a servir para nada”, no sé qué...porque en realidad no podía afrontar un miedo, y en realidad era eso. Lo que me sorprendió de toda esta experiencia fue el hecho, que en realidad, lo estoy disfrutando muchísimo, muchísimo...yo lo re disfruto...las participaciones en clase, los intercambios con los profesores, con los compañeros, todo. Las cosas más chotas, de una

clase de la guerra fría que me ayuda a entender la construcción de la realidad que vivimos. Bueno...filosofía obviamente me encanta, literatura también, los intercambios que se dan...o en otras diferentes materias que también se abre, eso me parece que es re importante, y ayuda muchísimo a que se vaya consolidando la relación que hay. Después lo que pasa, que mucha gente también al haber una relación es más difícil que deje, si es solamente una relación académica y no hay una relación humana. Eso pasa también con otras compañeras que vuelven más allá de la importancia, también porque se sienten cómodas y porque hay un grupo humano que está detrás de todos eso, me parece que eso es súper importante en cualquier ámbito de la vida. Sobre todo en este proceso de aprendizaje.

E-¿Y ustedes también se sienten respetadas o por algunos docentes sí y otros no tanto?

Eliana - Yo personalmente sí, me siento respetada y me siento tratada como una persona adulta.

Ana -Yo también, siento que me exigen como una persona adulta. La destaco mucho la calidad humana, porque yo tuve un problema, lo de la espalda, y si no me hubieran dado la oportunidad de volver o volver con vergüenza, tipo hace dos meses que no vengo...el apoyo es algo que yo lo valoro mucho y lo quiero destacar. Además me doy cuenta del grado de profesores, son muy buenos profesores, o sea no hay profesores descuidados, o que no te presten atención. Te das cuenta que cuando hablan saben y saben un montón y saben bastante de todo...A mi me incentiva eso, o sea, me incentiva más que me enseñen todo de la materia y a preguntarles más. Al ser adulto te cuestionás otras cosas y se da también un intercambio, hay diálogos que antes de repente no había, y chistes ...es diferente y está bien que sea diferente.

Si bien hay personas que no hacen lo correcto y abandonan, por diferentes circunstancias, a todos les pasan distintas cosas. También el que haya dicho que esto era importante y que quiso dar el sermón, quizás no fue la mejor manera, pero lo quiso hacer bien...y lo dijo y tenía razón porque el 50% o el 70% de los que están inscriptos, no están viniendo a clases, entonces lo quiso decir como dando un consejo, un apoyo, que algunos les cae de repente bien y les viene bien y a otros no le cae tan bien, porque a nadie siendo adulto le gusta que le vengan a decir nada.

E - Lo que hay que hacer...

Ana - Y menos cuando vos estás haciendo lo mejor posible y teniendo pocas horas de sueño, y de tiempo y te tenés que esforzar en tu día libre, de repente, para ponerte al día, en un día solo con todas las materias. Y bueno, estoy acá porque quiero estar y me estoy esforzando y vos me venís a decir esa pelotudez, o sea...no me digas eso porque ya me lo digo yo. Pero sí, me siento escuchada, no tuve ninguna situación en que alguien me diera la espalda. Mirá...tuve sí situaciones, los profesores son muy buenos, pero la parte administrativa la veo muy irresponsable, miran para el otro lado, mucha desatención, no

tengo un carnet, solo la nota que hablo con los profesores y lo que me dicen los profesores. Y si me dicen que van a faltar, me dicen los profesores o por mail o por lo que sea, pero por parte de la administración, la adscripción, no quiero decir administración, porque de repente las administrativas no tienen nada que ver. Pero con respecto a faltas, notas, avisos, nos van a preguntar a veces a los alumnos si el profesor faltó o no faltó, es increíble, a mi me parece un chiste, porque es tu trabajo. Yo entiendo que sea un empleo público, y debe haber empleados públicos que hacen las cosas muy bien, claro, los profesores son empleados públicos, ¿no...? Pero hay otros que no, como en todas partes, me parece que eso que estás cansado por hacer tu trabajo 6 horas, 8 horas o 12 horas, no sé cuánto tiempo deben trabajar...nosotros también 8, 10 horas y todavía venimos a estudiar, como para que cuando te vengo a preguntar algo, me mires con cara de estoy cansado...no me jodas. Yo tampoco quiero joderte y quiero estar en mi casa sentada y ojalá si yo estuviera trabajando pudiera estar así sentada como vos, seguramente lo haría con más corazón, ayudaría más de lo que vos estás ayudando, yo lo haría sí, pero ta, todos somos distintos.

E - En cuanto a las evaluaciones, ¿ustedes se anotaron en un curso anual por opción o alguna vez se les pasó por la cabeza anotarse a un semestral?

Juan - En mi caso personal, decidí el anual por la cuestión de que tenía ciertos preconceptos con respecto a mi mismo...En un plan con mayor exigencia y por todo el preconcepto de no poder por tanto años, si quiera asistir a clase, lo cual fue un sueño recurrente que tuve durante mucho tiempo, pero tenía como eso metido, entonces sentía que necesitaba un año para asimilar el conocimiento, no seis meses. Sentía que no iba a recibir la misma calidad, ni que yo iba a poder dar el 100% en cuanto al aprendizaje, puntualmente con matemáticas, en las otras materias por ahí no tanto, me gustaría que fuera más rápido, pero bueno...

E -¿Fue una opción?

Juan - Sí, me parece que tenía más chance.

E - ¿Y ustedes eligieron anotarse en anual?

Eliana - Sí, yo elegí el anual, por lo mismo que Juan, no me sentía segura, en tan poco tiempo, de retener, no me sentía capaz, entonces creía y creo, que necesito tiempo...en matemáticas sobre todo, para asimilar ciertos conceptos.

Ana - Yo creo que lo único que pensé es me va a llevar un año igual hacerlo semestral u anual, y entonces me anoté en anual, si bien me avisaron que el semestral era como más rápido y todo, yo dije recién que tuve unos problemas de salud, si yo hubiera faltado en el periodo semestral el tiempo que falté en el anual, me hubiera perdido muchísimo...varios temas, porque son muchas horas de la misma materia, me hubiera atrasado. Si bien me hubiese podido reenganchar, me costaría un montón, más que es mucho más difícil conseguir cuadernos, material, que vengas siempre, que no te falten las cosas...es difícil, es

muy difícil, digo si hubiera venido al semestral, no hubiera podido...y aparte también por ese miedo de miren que va más rápido, más acelerado, dan mucha información. El conocimiento anual es el mismo, el tiempo también [...] Pero como dijo...van a ir rápido, yo hacía como tres años que no iba al liceo, UTU, UTU, UTU, y digo...pa... ¿me dará el cerebro para razonar así rápido como van a razonar estos gurises? Y después me di cuenta que no eran todos tan gurises.

E - Y el cerebro da.

Ana -Tal cual, una vez que lo empezás a ejercitar...pero me gusta así, me gusta como es ahora (.)

E - ¿Y las evaluaciones qué tal? ¿El periodo de parciales? ¿Ustedes llegaron a la época del plan 76 donde tenían un escrito por mes?

Juan- Yo sí , tuve.

E -¿Y qué les parece en relación a esto que tienen dos instancias de parciales y pruebas sumativas?

Juan - A mi me parecen mejor los parciales, sí, sin duda. Porque te da espacio para relajarte un poco y absorber el conocimiento, pero tranqui, sin la presión de tener que poner ese conocimiento a prueba. O sea tengo un tiempo para asimilarlo, tranqui y después bueno...se ven los pingos en la cancha...pero todos los meses, es como mucho.

E - ¿Todos llegaron al escrito mensual?

Eliana - Sí, lo bueno es que con los parciales tenés la mitad del año salvada y si lo perdés con 4 o 5 lo podés volver a dar, que un escrito no lo podés volver a dar y yo me acuerdo que de repente venías bien la mitad del año y después bajabas la nota en una materia y ya está.

E - ¿Era difícil remontar una nota baja?

Juan - Sí, en contraposición, este plan te da pila de chances y más oportunidades.

Ana - A mi me gustaban los escritos, trabajar de un tema o dos y especificarlo, cuando llega la instancia del parcial hay cosas que ya me olvidé, soy como Dori, viste de la película , que tiene memoria a corto plazo. Y lamentablemente estudio de memoria muchas cosas, o sea , no sé estudiar bien y me falta pila de tiempo para leer, entonces cuando me ponés cuatro cinco temas para leer o ejercitar y a mi me falta tiempo, pero me falta tiempo de verdad. Te hago un itinerario de mi día y decís no sé cómo hacés...y sí...pero todo el mundo, cualquiera que se haya recibido de lo que sea y sea medianamente humilde, todo el mundo, se rompió el lomo y estudió 5 horas y de repente viven lejos y tienen que viajar. Yo tenía una compañera de trabajo que vivía en Suárez y se quedaba en casa, haciendo tiempo, porque si no, se tenía que quedar en la calle y llegaba a las 12 de la noche. Me pasaba a mi, cuando vivíamos lejos, salía cinco y media de la mañana de mi casa y después de trabajar, me iba a estudiar, y llegaba a las doce y media o una de la noche. Y al otro día me

levantaba así, dormía 4 horas y llegar a lavar el uniforme, y comer algo y los ingredientes para la UTU, y no tenés tiempo, a veces, ni para hablar por teléfono, ni nada...Por ejemplo, yo casi siempre libraba los días de semana, pero libraba de una tarea y no de la otra. Pero no tenés un día libre para decir me dedico a mirar el sol mientras escribís o hacés lo que quieras. Después cuando vas a facultad creo que es más difícil, te tenés que acomodar los horarios, es cuestión de voluntad también, depende muchísimo de la voluntad, ahora...yo digo que los profesores cuando vienen de noche se están esforzando también, es porque necesitan o más plata, porque todos, digo yo, que quieren trabajar de mañana...yo también quisiera salir a las dos de la tarde y llegar a casa. Pero si estás trabajando de noche, se están esforzando ellos para venir a dar clase, porque están trabajando de noche y vos estás estudiando de noche y ya trabajaste de día, y ellos también ya trabajaron, entonces todos están haciendo como un esfuerzo para estar en un determinado tiempo y lugar y tienen que haber una buena relación. Es el primer año que encuentro una buena relación con pila de profesores, creo que no tengo un profesor para quejarme.

Digo...es tipo cuando llegás a casa de tu trabajo y dejás la mochilita afuera, bueno, también tiene que ser acá, como dije, estoy muy disconforme con parte de la adscripción del liceo, con el trato, más allá de que te vea o no te vea en la calle y me das vuelta la cara porque veas ciertas situaciones... Yo lo tengo muy superado eso y me muero de risa, pero antes de que eso sucediera, encontrar a uno durmiendo y al otro que te atiende mal, porque también se está durmiendo...y hablarte mal, no, viste...Tengo 28 años, capaz que tengo 20 o 30 años menos que vos pero soy una persona grande, a mi no me mires así porque no lo hace mamá...eso, respeto.

E - ¿Algo más que quieran agregar?

Juan - Yo el esfuerzo de los profesores...Yo lo veo y me siento agradecido de los profesores que tengo.

Ana - Que sepan tanto...yo me doy cuenta de cómo saben, te das cuenta cuando alguien sabe y cuando da la clase por darla, pero me doy cuenta que saben pila.

6.3.2 Entrevista colectiva 2: Noelia y Mariano

Noelia es estudiante de 4to semestral y Mariano del anual.

11/8/2017

Entrevista colectiva Noelia (estudiante de 4to semestral, ahora en 5to Humanístico en el diurno, tiene 50 años) y Mariano (25 años, estudiante de 4to anual). Ambos entrevistados vivieron varios años en el exterior, Mariano en Francia por su pareja que era de allí y Noelia en Grecia por cuestiones familiares.

E -¿Antes de inscribirse al liceo habían hecho otros estudios?

Mariano - Sí, había hecho. Acá y en Francia.

Noelia -No.

E - Han tenido una historia de vida re cuantiosa...

Mariano - Pesada. ¡Ja, ja!

E -¿Por qué les dio ganas de volver al liceo?

Mariano -Yo para terminar de estudiar, en sí, lo que más me gusta, no sólo quedarme con lo que estudié (pastelería).Porque también te limita pila no tener terminado el liceo, para cualquier trabajo y además para seguir estudiando.

E -¿Qué proyecto tenés?

Mariano -Yo, ser nurse, para dejar la cocina.

E -¿Y vos Noelia?

Noelia -Yo vine por mi madre, que mamá quería venir acá, a visitar las amigas de ella, entonces vinimos acá y...bueno, se enfermó... Alzaimer. Estuvo internada y eso, y justo que mamá estaba ahí, que a veces entendía y a veces no, una vuelta le digo, lo que quiero, ya que estamos acá, quiero terminar el liceo, porque yo había hecho 1er año, una vuelta que estábamos en Montevideo. Porque mi papá era capitán, entonces por eso nosotros andábamos siempre viajando, entonces falleció papá, y entonces mamá dijo ya no puedo costearle los estudios, y nos fuimos para Grecia. Y le dije quiero terminar porque es algo pendiente, a mi siempre me gustó estudiar, yo quiero terminar y me dijo que es algo que yo no te pude dar pero es un orgullo para mi, fue lo último, falleció ahí. Pero justo yo ya me había anotado acá, y dije irme no me voy a ir, porque a mamá la tengo acá, tengo que esperar los años en el cementerio para hacer la reducción, entonces sigo estudiando, y voy a seguir acá. Aparte ya me dieron el pase de allá, yo estaba trabajando en el hospital x. Quiero terminar 6to y ahí sí me anoto en la facultad, y me dijeron que en un año ya está, porque ya tengo toda la práctica,

E -¿En el liceo cómo se sintieron? ¿Cómo les resultó 4to?

Noelia - En 4to, el semestre es bastante intenso, pero uno tiene que abocarse a querer estudiar, no son ni cuatro meses, son tres meses nada más...pero el problema es que en seguidita tenés la sumativa, después el parcial, después la sumativa de vuelta y el otro parcial. O sea que no respirás para nada. Pero me gustó, no me arrepiento de haberlo hecho semestral.

E - ¿Y a vos Mariano cómo te resulta el anual?

Mariano - Para mi es mejor, a mi siempre me gustó más el anual.

E -¿Por qué?

Mariano - Porque es más largo...además nosotros agarramos el plan semestral de 2do y 3ero y ya me quedaba mejor el anual, porque capaz que no entendés algo en el anual y

tenés más para repechar, en un semestral, no, si es tan intenso...te perdiste en algo... ¿con qué lo repechas? Esa es mi forma de pensar.

Noelia - No podés faltar un día, porque donde te pierdas un día, sabés lo qué...Es bravo, pero nosotros también, nos tuvimos que anotar en semestral porque terminamos 3ero justo en la mitad del año. Entonces si no lo hacíamos quedábamos *stand by*.

E - Y ustedes como estudiantes adultos, ¿se sienten respetados en sus necesidades, con el trabajo, en sus opiniones?

Noelia - Sí, yo no he tenido problema.

Mariano - Además es un liceo tranquilo también. Estamos todos en la misma, eso también te acompaña, los profesores también.

E - Si tuvieran que mejorar algo del plan de estudios...

Mariano - Me gusta, nos sentimos cómodos.

Noelia -Yo no tengo problema, me gusta prestarles atención. Yo siempre digo: respetá para que te respeten, los profesores en sí todos respetan, no veo que ninguno te falte el respeto, lo que sí a veces veo con los alumnos...A mí no, a mí ninguno, ni profesores ni alumnos me falta el respeto. Al contrario, todos van, me saludan, hablan, yo no he tenido problema ninguno, la verdad.

Mariano - Yo ya es el tercer año que estoy acá, por eso, ya tengo otro trato también con los adscriptos, más respetuoso...

E - Bueno, ¡muchísimas gracias por el tiempo!

6.3.3 Entrevista colectiva 3: José y Jéssica

Estudiantes de 4to anual , 11/8/2017

Entrevista no grabada, por lo cual trato de recoger aquí los fragmentos más significativos de lo hablado.

Jéssica tiene un hijo de 5 años con problemas de salud, y quiere seguir estudiando para ayudarlo, en particular algo vinculado con medicina por él. Dejó el liceo cuando tuvo a su hijo, tiene 23 años, su familia es de Salto, ella vino a los 9 años para Montevideo.

Se anotó nuevamente en el liceo porque vino a anotar a su primo (hoy él cursa 4to semestral) y se entusiasmó. Trabaja de 8hs a 10hs, llega temprano al liceo y cansada. Vive cerca de los accesos de ruta 5. Se siente bien en el liceo, salvo por dos docentes que van rápido y no le entiende. Reconoce que tiene muy poco tiempo para estudiar, trabaja de lunes a sábado. Se sienta atrás en el salón, al lado de Paola (también entrevistada)

José a los 17 años (ahora tiene 20) le dijeron en el liceo que ya no podía seguir en el liceo de adolescentes entonces se cambió al de adultos, hizo 4to repitió y ahora está haciendo

4to nuevamente con mejores resultados. Trabaja 8hs. Vive por Belvedere. Se siente bien en el liceo y quiere seguir estudiando. Reconoce que tiene poco tiempo para estudiar.

6.3.4 Entrevista individual a Luis

11/8/2017

Estudiante de 4to semestral durante el 1er semestre de 2017, ahora cursa 5to humanístico en el turno vespertino de este liceo. Es marinerero, Tiene aprox. 40 años.

E - Contame un poco tu historia estudiantil, ¿por qué dejaste? ¿por qué quisiste volver?

Luis-Fue un poco como capricho, tenía aprobado materias de 3ero y de 4to, y de caprichoso dejé de estudiar y salí a trabajar. Ahí estaba cumpliendo 19 años. Traté de retomar en el año 96, en el nocturno, pero por mi trabajo no pude, soy marinerero y en esa época se navegaba demasiado. No pude seguirlo. Y fue pasando el tiempo, conocí a mi actual pareja, y dije: me voy a anotar, como está la ley esa, que hay ahora, de poder trabajar y estudiar, que hay facilidades, y me anoté e iba a hacer las materias que debía y ahí me enteré del plan este.

E -¿Del plan 2009?

Luis - Sí, y bueno iba a cambiar tres materias por ocho pero bueno...y dije vamos a probar y me pareció bien, rápido, dinámico. A esta altura lo que preciso es eso. En mi vida había perdido demasiado tiempo ya, y ahora tengo que recuperarlo, bueno, perdí...no, yo siempre digo que no lo perdí, yo hay cosas que aprendí, hay cosas que vi, y que de otra manera yo no las hubiese aprendido.

E - En tu trabajo como marinerero habrás conocido pila de países...

Luis - Sí, sí, se conoce, circunstancias diferentes, pero más allá de eso, yo siempre fui de saber para el lado de las leyes, porqué es esto, porqué ante el mismo delito uno sale en cinco años y otro en seis meses, todas esas cosas para mí son interesantes.

E - Así que te motiva seguir estudiando ¿y hacer facultad?

Luis - Sí, es la idea.

E - Vos pasaste del Plan 2009 al 94, que tienen otra forma de evaluación, ¿qué tal te resultó eso?

Luis - Bastante accesible, es bastante rápido, me parece que al programa lo achican, van a lo más importante. Yo tengo un compañero que está haciendo 5to anual y yo hablaba con él y le terminaba explicando algunas cosas, porque es más sencillo, más rápido, van a lo más importante. No me deja descansar, yo llego del trabajo y no paro, llego a casa, como algo, leo algo, descanso y ya al otro día estoy en lo mismo, entonces me mantiene despierto, me mantiene con esa vorágine.

E - ¿Y qué tiempos tenés para estudiar?

Luis - Son pocos, pero por esa misma vorágine que da. Yo trato de no faltar acá, faltó solamente por trabajo, pero si bien yo leo poco, cuando estoy en la clase estoy dando el tema.

E - ¿Como te sentís como estudiante adulto, sos respetado en tus opiniones por los docentes?

Luis - Veo un respeto mutuo, tanto el profesor respeta al estudiante, lo escucha, su forma de pensar, aclara determinadas cosas de sus temas.

E - ¿Y el vínculo entre compañeros qué tal?

Luis - Por suerte bárbaro, a mi me encanta conocer gente, hablar, aunque soy un poco reservado, pero es bueno, sí, conocer amistades siempre es bueno, todos estamos en la misma, estamos trabajando y estudiando, para poder llegar algo, se genera un vínculo.

E - ¿Vos notás que tenés mayor compromiso ahora que cuando estudiabas en tu etapa de adolescente?

Luis - Sí, cuando yo era adolescente mi cabeza estaba en otro lado...no me interesaba estudiar, ahora lo que estamos acá, al ser mayores, no venimos a bobear, a pavear, venimos a estudiar, a sacar la materia que debemos.

E - ¿Por qué te anotaste en la modalidad semestral?

Luis - Porque me gusta el ritmo ágil, mi trabajo me deja venir acá, pero yo si tengo que navegar no puedo venir, entonces es como una apuesta, yo aposté a que en los seis meses pasados saliéramos poco a navegar y yo poder terminar 4to, ahora me anoté de vuelta y apostado que no me saquen mucho a navegar para poder terminar el primer semestre de 5to...Y ahí voy, es más factible a cursar todo el año entero.

E - ¿Qué esperás del liceo? ¿Qué cosas están bien y qué se podría mejorar?

Luis - En el liceo en general la atención es excelente, yo desde que llegué, es más, no quise cambiarme para otro liceo que podía hacer 5to nocturno, para mi es bárbaro, yo me acomodé muy bien acá.

E - Bueno, ¡muchas gracias!

6.3.5 Entrevista individual a Paola

Estudiante de 4to anual, 17/8/2017

Quedamos en encontrarnos en el liceo a eso de las 19.20hs, antes de sus clases (19.40hs) llega apurada, agitada y disculpándose porque llegó unos minutos tarde. Le leo el consentimiento informado y le doy la hoja de información. Le consulto si puedo grabarla y me dice que no, que se va a poner muy nerviosa.

Paola es una muchacha delgada, alta, rubia, de pelo largo y lacio, siempre viene prolijamente maquillada al liceo y bien vestida, con ropa moderna. Tiene 25 años, trabaja en

una zapatería 9hs, es encargada, vive en la Unión sola, es de Florida, no tiene hijos. Su novio también está cursando en el liceo 4to, pero semestral.

E - ¿Por qué dejaste el liceo y qué te motivó a volver?

Paola - Dejé en 2do de liceo porque tuve un problema familiar y mi mamá, con la cual vivía, quedó en situación de calle con mis siete hermanos. Vivimos en un refugio, a la mañana iba al liceo y a la tarde teníamos que andar por la calle:

“Dejé el liceo porque estuve en situación de calle y tenía que cuidar a mis hermanos, iba al liceo de mañana y a la tarde estábamos en la calle y veía a mis compañeros y me daba vergüenza”

En un momento, estando en situación de calle, se comunica con una hermana por parte de padre y se va a vivir con ella. Retomó el liceo, pero cuando se llevó un examen volvió a dejar, dice:

“Me cuesta expresarme” [en realidad en esta entrevista no demuestra que le cueste expresarse, pero sí se muestra como una muchacha muy sensible que ciertas situaciones de estrés, como dar un parcial o un examen, la angustian porque siente que no puede con eso, dice que a veces de los nervios se “pone en blanco”, sin embargo recuerda que en el parcial de física se puso en blanco, se fue angustiada y llorando del salón y sin embargo luego se sacó siete]

Dice que se siente sola y que se aferra mucho a las personas, ahora vive sola en la Unión, no va mucho a Florida a ver a sus hermanos, me cuenta que no tiene una buena relación con la madre. Retomó sus estudios en este liceo en el 2016, se anotó a 4to semestral y el primer día de clase, en la primer hora le dio miedo lo que dijo una profesora y dejó. Recuerda que les dijo al grupo “Hay que tener tiempo para estudiar, si no, es difícil” [cabe aclarar que la profesora que dijo esto, es la misma que en las observaciones de clase algunos estudiantes decían que es muy estricta] y ella pensó que no tenía tiempo para estudiar, entonces no iba a poder, se fue luego de esa primer clase, recuerda que ni siquiera se quedó a la siguiente hora.

E - ¿Cómo sentís las evaluaciones, tener dos pruebas sumativas y dos parciales obligatorios?

Paola - Prefiero esta evaluación a la de antes, de tener escritos todos los meses de todas las materias.

Cuenta que se inscribió a la modalidad anual porque le parecía mejor para poder seguir los cursos que la modalidad semestral.

6.3.6 Entrevista individual a Cecilia

Estudiante de 4to semestral en el 2do semestre

17/8/2017

E - Contame, ¿cómo fue desde que dejaste hasta que decidiste volver a estudiar en el liceo?

Cecilia - Dejé de estudiar a las 11 años, a mis padres les pareció que no era necesario hacer liceo, y más en un pueblo del interior.

E - ¿De dónde son?

Cecilia - José Batlle y Ordóñez, esto queda por la ruta 7 rumbo a Melo a 200km de Melo y a 200 de Montevideo, es un pueblito que no hay nada, es como muy chiquitito. En la cabeza de ellos no se usaba estudiar, trabajás de lo que sea...Y tampoco tuvo muchos recursos para mandarme al liceo, así que a los 11 años salí de la escuela y empecé a trabajar, cuidando niños o a señoras mayores, ya desde 6to año trabajaba, me quedaba con una señora mayor. A los 22 se me ocurrió venir a Montevideo, tenía una conocida, me consiguió una entrevista de trabajo y me vine. Y después de ahí como vi que para trabajar en algo mejor tenía que tener estudios porque si no, no te tomaban, me empecé a enganchar a estudiar, y si bien hace ocho años que estoy, recién ahora pude empezar a estudiar porque en la mayoría de los trabajos hacía de 14 a 22hs y no podía estudiar.

E - En ese interín de los 11 a los 22 ¿hiciste algún curso?

Cecilia - Algún curso en la UTU, corte y confección, tejido, pero no me gustaba, lo hice porque era gratis, no había mucha cosa más...después había liceo, pero como no fui, después arrancar, ya en el pueblo que todo el mundo te conocía, me daba un poco de vergüenza. Y seguí trabajando hasta que me vine a Montevideo.

E - ¿Y ahí empezaste en este liceo o fuiste a otros?

Cecilia - Ahí averigüé en el 14 que daban este curso (Plan 2009) y después no había espacio y vine acá, hice 1ero, 2do y 3ero y ahora estoy haciendo 4to.

E - ¿Y este 4to semestral cómo te está resultando en cuanto a las evaluaciones?

Cecilia - Lo noto como un poquito más exigente que el ciclo básico, pero bueno, también es 4to, y yo como no tengo mucho tiempo para estudiar...y van a ser las sumativas bastante seguidas y los parciales también, en realidad, quizás no es tan exigente.

E -¿Estás cursando cuantas materias?

Cecilia - Cuatro

E - ¿Y el semestre que viene tendrías 5?

Cecilia - Tengo 5, pero me parece que voy a hacer un curso de farmacia hospitalaria o algo, como para poder irme del shopping y después volver a hacer esas materias, porque el liceo lo quiero terminar y me gustaría hacer abogacía o escribanía, si puedo. Quiero hacer una carrera, está bueno, si me dan los tiempos...

E - ¿Cuántas horas hacés en tu trabajo?

Cecilia - Hago de 10 a 18hs, y después me vengo para acá, pero como no tengo libre se me complica un poco el tema del estudio, no me tomo mi día y medio libre, o sea que llego entre 11 y media a 12 a mi casa, porque vivo en el Prado, no tengo mucho tiempo para estudiar, me voy a tener que tomar algún libre para estudiar, si no, no voy a rendir en esto tampoco.

E -¿Así que aprovechás estos tiempos desde que llegás de tu trabajo hasta que entrás a clase para estudiar?

Cecilia - Igual anoche ya busqué toda esta información, ayer me dormí a las dos y media de la mañana, y busqué todo lo que tenía que buscar de biología, porque no me gusta que te pidan algo y no traerlo. Pero ta, ahora estaba chequeando si no me faltaba algo para ponerlo, como me dijo que evaluaba mucho esto de los trabajos.

E -¿Te sentís respetada en tus opiniones en clase?

Cecilia - Sí, te escuchan, todo el mundo levanta la mano y pueden decir, opinar, está bueno.

E - En cuanto a las faltas ¿se tiene flexibilidad o no?

Cecilia - Para mí está bien en eso, porque si vos sos una persona adulta y te comprometés, y tenés un límite de faltas, para mí está bien, no sé si es flexible o no, pero para mí está bien, yo no soy de faltar. Pero si te pasa algo y faltás y traes un certificado creo que la falta no la tenés, o no sé como es...

E - Si traes un certificado tenés media falta.

Cecilia - Si te comprometés tenés que asistir, en el momento en que te decidís a que vas a estudiar tenés que venir, no lo veo mal eso de las faltas.

E -¿Te tomás tus días en el trabajo por examen o parcial obligatorio?

Cecilia - Nunca me tomé, pero quiero averiguar, porque me parece que para esta instancia lo voy a necesitar, necesito estudiar un poco más, no sé bien cómo es, pero bueno, lo voy a plantear en mi trabajo. Pero bueno, en mi trabajo estuve dos años peleando para que me arreglaran el horario para estudiar, hace cinco pedí, pero hace dos años que no me arreglaban. Un año vine, saqué número en el liceo 14 y a último momento me dijeron que no me podían arreglar y me quedé con el número, fue terrible, así que ta...y tampoco puedo dejar de trabajar porque soy yo mi único sustento.

E -¿Vivís sola?

Cecilia - Sí

E -¿Fue todo un desafío, venir, estudiar, trabajar?

Cecilia - Sí, obviamente que ni quieren que este acá pero ta, me vine y no me iría igual de vuelta.

E - Fue una etapa...

Cecilia - Sí, he pasado obviamente, cuando no conocés nada, es todo nuevo...no es como tu pueblito que todo el mundo te conoce, pero ta. Ahí lo voy llevando.

E - Considerás que el grupo sostiene esto de venir, concentrarse, ¿o hay de todo?

Cecilia - Hay de todo. Me parece que en ciclo básico nos pasaba más que estábamos como más unidos, uno le decía al otro y todo... acá está como más abierto, cada uno está por su lado. Yo tengo a Marcos, un compañero, que estamos más juntos, 4to están como más separados. Es gente nueva toda y veo más como separado.

E -¿Si tuvieras que mejorar algo de este Plan para adultos, qué le harías?

Cecilia - Considero que está bien, por lo menos por ahora...

E -¿Y te gusta venir al liceo?

Cecilia - Sí, me gusta. Primero que es algo que vas a hacer para vos, tu futuro, me gusta el ambiente, está bueno, voy a extrañar me parece cuando ya no venga. Capaz porque no tuve nunca la etapa esta del liceo...

E - Bueno, ¿algo más que quieras agregar?

Cecilia - No, estoy muy contenta con el estudio, la verdad que bárbaro, una experiencia muy linda, de varios compañeros que me llevo muy bien y eso, todo bárbaro.

6.3.7 Entrevista individual a Ezel

Estudiante de 4to anual

6/11/2017

Tiene 23 años, actualmente trabaja en un call center de un banco y vive con su familia. Ezel es un estudiante de baja visión (usa el bastón blanco). Le pregunto si los profesores se adaptan a su condición y me responde “Es una jungla, Hay de todo”. Recuerda algo que escuchó en una actividad a la que asistió “La inclusión es un traje a medida, se pueden construir rampas, instalar ascensores, pero si la otra persona no viene y te pregunta qué necesitas, no hay inclusión sino integración. Todavía estamos lejos de la inclusión, pero por lo menos algunos te preguntan ¿Qué hago contigo?”

E - ¿Cómo ha sido tu trayectoria educativa?

Ezel - Un fracaso total [risas] Yo siempre digo que tengo un doctorado en 1ero porque lo hice 5 años 1er año de liceo, no es que lo hice porque no tenía la capacidad para pasarlo , lo hice porque no tenía la capacidad de estudiar. Creo que voy desarrollando la capacidad de sentarme a estudiar, a partir del plan adecuación 2009, fue el que me dejó hacer todo el ciclo básico, fue como otra forma de estudiar. Yo pasé por liceos con adolescentes y con planes de adultos, conozco los tres turnos.

E - ¿La escuela te resultó sencilla?

Ezel - Me encantaba, yo era muy bueno en lectura en la escuela, de hecho en 2008 llegué a hacer un spot publicitario de la campaña derecho a leer de la Organización Latinoamericana

de Ciegos, porque era un muy buen lector. A los ocho años perfectamente me leía un libro de 400 páginas en una tarde.

E - Todo en braille...

Ezel - Todo en braille, lo que pasa que cuando dejé Cuba, a la vuelta a Uruguay empecé a tomarme muy en serio eso de que esté muy sabático y no tocaba nada. Hice la escuela y en 5to año a mitad del curso me fui para Cuba, hasta junio o julio del año siguiente no retorné a clases, entonces fue como demasiado sabático, le llamo yo. Después 5to y 6to me costó un poco más...lo que pasa que las personas con discapacidad cuando dependés mucho de la familia, y mi familia ha estado, y yo dependía de lo que ellos le llamaban una rehabilitación. Yo estaba completamente convencido que no la necesitaba, pero ellos tenían la seguridad de que sí la necesitaba, entonces estuve un año luego de la escuela sin entrar al liceo. Ya cuando empecé tenía la fiaca de terminar 6to a empujones...Y la cuestión de no acostumbrarme a estudiar, entonces ¿cómo de alguna forma recuperar el ritmo? Encima de todo esto, ya tenía la seguridad de tener algo de plata porque tenía trabajo por afuera, tenía 14 o 15 años, y ya estaba trabajando en discotecas.

E - ¿Y empezaste a trabajar a esa edad?

Ezel - Sí, yo quería mi plata, quería gastarla en mis cosas y me la gano yo. Entonces tenía el orgullo de todo adolescente de decir yo trabajo, así que no necesito del estudio, y la fiaca de no agarrar un libro hace tiempo... ¿cómo encarás eso? Era muy complicado. Entonces nada, yo repetía, repetía, repetía...yo llegué a tener el 1er año de liceo 65 faltas y 5 bajas. Las 65 faltas eran demasiado, en un liceo que era de lunes a sábado, además los sábados si entraba a clase me dormía en el salón. Además llegaba con la ropa de fiesta al salón, no era normal. Después pasé por el liceo xx , tuve unos cuantos baches porque como era un liceo muy liviano.

E - ¿Y al 27 fue la primera vez que fuiste a un liceo extraedad?

Ezel - Sí, extraedad, pero era el alivio de salir de los adolescentes de 12, pero te encontrás con los adolescentes de 18, y yo no sé porqué, pero nunca me llevé muy bien con gente de mi edad, antes, capaz que cinco años atrás, yo decía, estos pibes...

E -¿Vos ahora tenés 23?

Ezel - Tengo 23, hoy por hoy me pongo en una actitud de referente, hace poco hablaba eso con mi pareja, no es que yo puedo bajar a la edad de ellos, en el sentido que mi mente no tiene 23, porque yo en el fondo ya viví muchas cosas...Entonces estoy apuntando hacia arriba, hacia lo que viene. Por eso, es que estoy haciendo 4to año de liceo y básicamente ya sé que tengo una torta de exámenes para dar, pero los voy preparando y voy dando esos exámenes. Mi posibilidad era, o voy otro año a 4to y dije no, otro año no puedo perder. Pero dije, vamos a dar exámenes, entonces mi mente está apuntando hacia arriba, no sé si le

llamo ego...estoy apuntando a una realidad que busco que los chicos de mi edad lleguen, por eso es que me coloco en una situación de referente.

E - ¿Cuándo decís estoy apuntando hacia arriba, te referís a una carrera universitaria?

Ezel - Universitaria. Y siempre con una convicción, no es que hoy voy a estudiar derecho. Voy a estudiar derecho porque estoy viendo la necesidad de que pueda surgir un abogado. Voy a estudiar marketing porque en el trabajo donde estoy me va a ayudar mucho, me puede dar muchas opciones en el empleo.

E - ¿Y ahora estás trabajando?

Ezel - Estoy en un call center de ventas. Cuando entré al call center [...] siempre tuve seguridad, entonces, dicen que es una actitud de cobardes imponer respeto cuando no tenés respeto por vos mismo, cuando no tenés seguridad por vos mismo, pero eso me ha ayudado bastante, yo cuando me siento inseguro, me demuestro más seguro. Esto no sé si es audacia o no sé qué es, pero me funcionó pila...me ha dado posibilidades en este call center. Hoy por hoy, estoy bastante posicionado. No como el chico nuevo que entró, pobrecito, sino que dicen a dónde está la discapacidad que tenés vos, que me la digan, porque no la ven...De hecho hay algunos inconvenientes en la accesibilidad en el call y yo les dije vamos a hacer una cosa, se toman un tiempito para reprogramar todo y cuando esté listo me llaman y vengo [...] Ante el problema, planteo la solución en seguida, al instante, y eso también me lo dio el estudio, era muy fácil, repito, repito, repito y en una dije "dejo de repetir". Tuve que encarar este plan, de tres años en uno, prepararlo, presentar un proyecto, como se pedía en el plan, hacerlo y punto.

E - ¿Vos cursaste acá el plan 2009?

Ezel - No. En el xx. Y después llegué acá...venís de un plan tan liviano y después agarrás otro plan y sentís como...

E -¿Sentiste cambios del 2009 al 94?

Ezel - Sí, sí, sí...muchísimo, es mucho más exigente. Y yo tengo un problema, que el liceo lo hago por obligación,.

E - ¿Porque querés llegar a la facultad?

Ezel - Claro, no es que el liceo me guste, es por obligación personal. Todo lo que no te gusta es mentira que le vas a poner el mayor empeño, hacés lo justo y necesario. Me pasó que estaba haciendo un proyecto de ley de menús accesibles en braille y esto pasó porque en la ONG donde hago voluntariado ganó un fondo de la juventud. Dije, ok, esto está buenísimo, hagámoslo un proyecto de ley.

E - Así que estás estudiando, medio salteadito, porque vos mismo dijiste que no venís siempre, estás trabajando y estás como voluntario en una ONG...

Ezel - Sí, esta semana como que pensé...carrera política o parciales. Hoy tendría que estar en un acto y dije olvidense. Y a veces también lo que hago, más que nada en verano, es

que reviente el mundo me voy el fin de semana. Y me he dado cuenta también que necesito hacer gimnasia porque es como que no. Pero bueno, volviendo al estudio, sentí muchísimo el cambio, pero a su vez me vino muy bien, porque a medida que subís de escalón suben las responsabilidades, y ahí vas viendo y decís ¿podemos con esto? Y uno elige...si queremos hacer 5to vamos a tener que aflojar unas cuantas cosas.

E - ¿Cómo te sentís vos en relación a este Plan? ¿Cómo te sentís con la modalidad de parciales?

Ezel - Es flexible porque si no tuviera los parciales básicamente yo estaría anotándome en 4to el año que viene, porque con escritos y faltas perdés la materia, pero de repente un parcial, repeché y salvé.

E -¿Y las horas de apoyo te han servido? ¿Las has aprovechado?

Ezel - No, no.

E - ¿Qué te parece que está fallando?

Ezel - Lo que falla es mi horario. El plan es como un estímulo, busca todas las alternativas para que no pierdas. Y es un poco a lo que está apuntando hoy en día Secundaria, buscar todas las alternativas para que el alumno salve y entonces eso también es un estímulo. Si yo sé, por ejemplo, que pierdo la sumativa y pierdo, abandono, me voy hago otra cosa, voy a UTU o un curso privado y compro un título, pero como Secundaria te esté dando estas posibilidades, no en todos los planes, más que nada en los planes de extraedad , que es otra cosa...da la posibilidad de que el alumno salve o salve, si no salva es porque no tiene el más mínimo empeño, es un estímulo.

E - ¿Y cómo te sentís vos en este liceo?

Ezel - Me encanta, de hecho yo antes de venir a este liceo, busqué la historia del liceo y acá estudiaron muchos políticos. Busqué, busqué y dije, acá tengo que estar yo.

E -¿Y vivís lejos de acá?

Ezel - Sí, pero yo siempre estudié lejos, mi barrio casi ni lo conozco. Por eso, no podría ser nunca ni alcalde, ni concejal, porque sería un hipócrita. Es que yo Centro y Ciudad Vieja lo tomo como mi barrio, porque yo siempre fui un poco de ir en busca de las oportunidades, no vas a encontrar en Piedras Blancas el intendente, lo vas a encontrar en el Centro.[...] Yo siempre fui en busca de eso, moverme por donde se mueve el entorno [...]

E - Contame ¿por qué te sentís cómodo acá, qué te gustó, qué crees que se puede mejorar?

Ezel - Primero me queda cómodo porque me queda a tres cuadras de la ONG y eventualmente si quiero seguir trabajando, me queda a pocas cuadras de mi trabajo. Como me muevo en el Centro, me queda bien. Segundo, porque tengo una línea de ómnibus que me deja cerca de casa a pocas cuadras de acá, entonces primero que nada es la ubicación

geográfica. Después es la poca cantidad de alumnos que tiene el liceo, comparado con el IAVA [...]

E - ¿Cómo te sentís con los profesores?

E - Es todo muy humano. Yo estoy haciendo un diplomado en gestión de políticas públicas y ahí es como que ta...está Conrado Ramos, está Soasnabar, está Dutra, un tipo del carajo, es una bestia, pero vienen, te dan la charla y se van. No es humano. Vos sacás los apuntes y el tipo te dejó el conocimiento y se fue. No sabe quién sos ni porqué estás ahí, podría decir que no les importa. Pero en este caso, que estás todos los días, hay una cuestión humana que atrae, que capaz que en un liceo grande como el IAVA no lo podés encontrar, quizás lo encontrás en algún que otro docente, pero son muchos alumnos para algún que otro docente humanista. En este caso sí se encuentra, porque el profesor convive con el alumno y eso se refleja.

E - ¿Y el tema de la escalera cómo te resulta?

Ezel - Me da exactamente lo mismo. A mi puntualmente me da lo mismo, capaz que no es muy accesible, pero a mi lo que me importa es que yo puedo llegar, si pienso en un liceo ideal con accesibilidad universal, yo creo que este liceo tiene toda la intención pero su estructura patrimonial no lo va a dejar. Si rompemos la escalera del liceo, rompemos el patrimonio del liceo. Es algo simbólico esa estructura en particular. Es decir, si queremos hacerlo accesible, vamos a mudarlo.

E -Y en cuanto a cosas que se podrían mejorar del plan, ¿ qué te parece? ¿ Cambiarías la evaluación, el régimen de asistencia?

Ezel - No sé si cambiaría el régimen de asistencia, lo que pasa es que como yo no soy muy pedagógico...no podría decir qué es lo que cambiaría del plan, desde el punto de vista pedagógico. Lo que sí seguro que yo haría sería sacar los escritos, y dar conocimientos para llevarlos bien preparados a las sumativas y que estas sean una especie de previa a los parciales. Porque el escrito ayuda al estudiante por ahí, a no olvidarnos o a hacer un ensayo de la sumativa, pero a veces es como mucha cosa. No terminás con los escritos y empezás con las sumativas y hay que no olvidarse que muchos de nosotros estamos estudiando, trabajando, algunas personas pueden estar viviendo solos o en pareja, entonces si tenés una casa a cargo y todavía estás trabajando y tener escritos, sumativas y parciales, es mucho.

6.4 Entrevistas a docentes y subdirector

6.4.1 Pauta de entrevista

Formulario guía:

- 1) ¿Qué rol ocupás dentro de la educación para adultos?
- 2) ¿Hace cuánto tiempo que estás vinculad@ a la educación media de adultos o extraedad?
- 3) ¿Qué cambios has notado en ese lapso de tiempo?
- 4) ¿Qué perfil crees que tiene este estudiante?
- 5) ¿Qué opinión tienes del Plan Martha Averbug(94)?
- 6) ¿Cómo crees que se podría mejorar?
- 7) ¿Qué entiendes por inclusión?
- 8) ¿Consideras que esta educación propicia la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo?¿Por qué?
- 9) ¿Qué modalidad consideras mejor: la anual o la semestral?¿Por qué?
- 10) ¿Crees que el nivel académico alcanzado es mayor o menor que en liceos comunes?
- 11) ¿Quieres agregar algo?

6.4.2 Entrevista individual a Ariel , profesor de historia

Entrevista Ariel, profesor de historia de 4to semestral, además trabaja en el Museo de historia del arte de la IMM, tiene aprox 40 años.

E - ¿Hace cuánto que estás vinculado a la educación de adultos?

Ariel - No recuerdo bien una fecha, voy y vengo, hay años que doy diurnos y otros nocturno, no estoy permanentemente, pongámosle 2009 para dar una fecha, pero en realidad no ha sido continuo.

E - ¿Qué te parece el plan 94?

Ariel - Lo de eximir está bien, que al estudiante que le fue en la primera parte, pero no estoy viendo los resultados que se supone que tendría que tener...en el sentido que igual hay un montón de gente que esta desertando, cuando ya le va mal en la sumativa hay un montón de gente que ya deja.

E- ¿Y vos tenés cursos semestrales?

Ariel - Sí, yo en las primeras semanas ya veo que hay mucha gente que está desertando, hay gente que se anotó y yo no le vi la cara.

E -¿Cuántos hay en cada grupo, ahora que comenzó el segundo semestre?

Ariel - En este semestre son entre 18 y 20, pero hay anotados más, ponele que hay anotados 24, 25 pero te vienen 18 regularmente, y si la experiencia anterior me sirve para

esto, creo que van a ser menos, terminarán la mitad...Y bueno, a mi me parece que muchos se anotan por otros motivos, no sé...los boletos...algo así...Porque realmente veo gente que no lo sigue, o vienen el primer día y después no viene más. Lo que me hace pensar que ya no tenían mucha motivación.

E -¿Te parece que este Plan se adapta al estudiante adulto, a sus tiempos o podría mejorar?

Ariel - Bueno, no sé, yo veo que son horas de 30 minutos, se te pasan. Tenés tres horas pero se te pasan como nada las tres horas, no es real. Por otra parte, está pensado para que ellos puedan tener un espacio de tiempo razonable, puedan trabajar y no salir a la una de la mañana, serán tres horas y media reloj. Se supone que eso los tiene que favorecer, para que se sientan más incentivados, pero yo no noto que sea tan así.

E - ¿Cómo notás el nivel académico en relación a los diurnos?

Ariel - Uno se ve obligado, un poco, a bajar las exigencias en el nocturno. Porque además está el tema que si vos te ponés muy exigente ellos se desmotivan, ellos tienen que sentir que lo que hacen les sirve para avanzar en el curso. El tema de las sumativas recorta un poco la posibilidad de evaluación, las sumativas y los parciales, deberían haber otras instancias más que agreguen...yo mando tareas domiciliarias, lo hago como una cosa mía, es como que los estoy incentivando a que se informen más allá de las clases, porque si no dos días antes estudian para la sumativa y tres días antes para el parcial, está difícil. El nivel obviamente desciende bastante, hay gente que hace años que no hace el curso, pongámosle que hay gente que lo hizo en 2002 y después no vino más, pierde la práctica. Por otro lado, también la experiencia de vida les sirve, porque de repente hay cosas que las vivieron y aportan desde su experiencia también, hay de todo...Te encontrás con deportistas también, que se ve que van a cumplir con un itinerario porque el club los obliga, pero van a la sumativa sin haber estudiado nada, capaz que se enchufan más sobre el último parcial y ahí empiezan a estudiar un poco más. Te faltan....Encontré de todo, gente con un nivel de compromiso importante y gente que no. Hay gente que le ponen una última materia a las 11 de la noche y se tienen que ir 11 y cinco y a veces soy permeable con ellos, les digo bueno vengan a este otro grupo, así no tienen que venir 15 minutos a las 11 de la noche, hay cosas que no favorecen tampoco que el chico venga...el horario.

E -¿Ves al Plan 94 como una política que favorece la inclusión educativa?

Ariel - Creo que el Plan lo intenta, pero el hecho que veo tanta deserción en algunas clases es que algo debe estar fallando, las personas que vienen acá tienen una problemática especial, laboral, llegan con un nivel de cansancio que vos lo notás, no tienen ni ganas de levantar el lápiz. Igual hay cosas que sobrepasan las posibilidades del plan, hay gente que se debe adaptar bien, yo no digo que no...pero hay personas a las que todavía sigue costándoles.

E - Claro, los deportistas profesionales...

Ariel - Por algo vendrán...pero yo no sé si después estarán preparados para una vida académica...no lo veo así.

E - ¿La universidad?

Ariel - Sí, claro...no lo veo así, pero no por voluntad del cuerpo docente, sino por la estrechez del tiempo de trabajo y las posibilidades reducidas de profundizar. Yo comparo lo que doy en el semestral, lo que doy en estos cuartos y doy mucho menos, siempre hay que jerarquizar, jerarquizar, jerarquizar, pero lo recortás tanto que se pierden los objetivos del programa ...Hay que aprender tales y cuales cosas y de repente cumplís con la tercera parte de los objetivos, es algo que se deja por el camino, por la dinámica de los tiempos acelerados de los semestres.

E - ¿Algo más que quieras agregar?

Ariel - Yo creo que habrá que cambiar algunas cosas más porque me parece que no es la calidad de educación que se les debe brindar a una persona, que salga preparada.

6.4.3 Entrevista individual a Paula, profesora de inglés

17/10/2017

Entrevista a Paula, profesora de inglés de dos 4tos anuales y dos semestrales.

E - ¿Considerás al Plan Martha Averbug como una política de inclusión efectiva?

Paula - En principio, me parece que sí, pero de ambas modalidades me parece que el semestral está logrando hoy, más, esa inclusión. Porque me parece que el estudiante, el perfil del estudiante que tenemos en el liceo, no puede sostener la anualidad...va, viene, va, viene...esa famosa asistencia intermitente termina siendo una deserción, no en todos los casos, pero sí en muchos casos. Ves en las listas 30 inscriptos y asisten ocho o diez a esta altura del año [octubre, las clases culminan a principios de noviembre]. En cambio, en un semestral es como más a corto plazo, por un lado creo que apunta a la inclusión, por otro lado me parece que es un Plan, desde la evaluación, lo encuentro demasiado sumativo. Demasiada cuestión formal, parcial, sumativa...me parece que debiera tener una cuestión más formativa. Más de trabajar con portafolio, con otro tipo de evaluación, que pueda ser más amplia, y que tenga que ver con la inclusión. Creo que esta evaluación tan estructurada, no va de la mano con la inclusión [...]

E - ¿Notás que después de los parciales hay mayor desafiliación?

Paula -Yo creo que termina siendo como un plan, que diseñás vos tus clases, pensás o creás y armás, para el parcial. Porque es todo tan corriendo, entonces esta cuestión de enseñar para la vida, no sé si se logra...Por un lado sí, porque ellos logran, hacen y lo terminan, por otro lado, está toda esta cuestión a la que uno apunta que no la lográs.

Después de los parciales, te puedo hablar más del semestral porque hace años que estoy, en el anual es la primera vez, en el primer semestre todo el mundo viene, pero en el segundo semestre tiran la chancleta. Viene, hacen la diagnóstica, la primer sumativa, y después donde en el parcial saquen un seisito, no te digo ni cinco, te digo un seisito, dan por desistido y ya está. Y en cuanto a los anuales veo que es muy difícil hacer un proceso con todo el grupo porque nunca es homogéneo, nunca vienen todos, o muy rara vez vienen todos, entonces no hacemos un proceso, son diez pero una clase viene seis y a la otra clase vienen seis, pero no son los de la primer clase. Entonces no podés hacer un seguimiento, no podés acompañarlos bien. Se anota, consigue trabajo, tiene que dejar. Deja ese contratito, que de repente era por dos meses, entonces vuelve al liceo...no le vas a decir que no...obviamente que lo aceptás. Tenés que hacer un reciclaje de lo que estás dando [...] Veo que hay un discurso que es apuntemos a la inclusión y, después por otro lado, te están bajando como pautas muy claras de evaluaciones muy estructuradas y muy sumativas, y no están dejando la posibilidad de buscar una evaluación más amplia [...] Que puedan traer eso que tienen e intentar relacionarlo con eso que están diciendo, escribiendo o intentando decir. Quizás buscar algo intermedio, que no sea todo formativo, de pronto hacer una evaluación que sea sumativa, pero no tener cuatro evaluaciones que sean todas sumativas [...] Las pautas están dadas por la inspección nacional. Yo armé un proyectito, que le llamaban de intervención, como supervisor hacés todo un estudio de caso, de trabajo de campo y lo presentás dando una solución. Entonces yo veía que los grupos que tuve a cargo semestrales, tienen dos dificultades en inglés: la oralidad, la falta de confianza, que hacen que no se sientan seguros para poderse expresar en inglés...se logran cosas...pero hay una constante que se repite. Y la otra falla, son los programas, que están como obsoletos, que tendría que ser un programa más adecuado al estudiante adulto, con una evaluación más abierta, en donde el estudiante se involucre en lo que entienda que es significativo para él. Le interesa aprender sobre otros pueblos, entonces buscar por ese lado, que genere como más dinamismo y más interés. Otra de las cosas que se están haciendo, si bien es incipiente, es la evaluación diferenciada, con varios niveles dentro del grupo, y que los grupos trabajen en la misma gran tarea pero con subtareas diferenciadas en base a los niveles que tienen. Que todos logren el mismo objetivo pero que lo logren distinto y que se les vayan marcando tareas en base a las fortalezas y ciertas debilidades, que tienen que ver con la lengua. Por ejemplo, en los estudiantes adultos, hay muchos que necesitan aprender de determinada manera, que por más que uno quiera enseñarles de otra, porque te parece a vos que es mejor y entendés la teoría, no aprende de esa manera, aprende de la otra. Entonces explicale la otra y bueno [...] Entonces tomar eso como fortaleza y trabajar en base a eso [...] yo generalmente presento las cosas que vi y ellos en general están de acuerdo y los objetivos que planteo son los que me parecen posibles, los

que puedan lograr. Primero, me parece que genera una horizontalidad con el docente, que eso está bueno, y que vos los hacés partícipes de su proceso, que se contrapone a esta cuestión de evaluarlos tan sistemáticamente y tan estructuradamente. Con todo, yo alguna libertad me tomo, en la segunda sumativa les digo que ellos busquen y armen algo, dentro de lo que estamos dando, les doy como más libertad, que lo hagan en la casa, que busquen con un compañero, pero no estás tan libre como quisieras.

E - ¿Cómo vivís como docente el tema de las horas de apoyo?

Paula - Las horas de apoyo, sin duda que están planteadas como un refuerzo a la clase. Yo creo que el primer año que trabajé, incluso eran antes del turno, y entonces lo que yo hacía eran como actividades introductorias que uniera la clase anterior con la próxima ["looping"] entonces lo aprovechaban, lo tomaban como parte del curso. Eran como actividades introductorias, se armaban tipo jueguitos y ellos iban trabajando solos y yo monitoreando, era como una preparación a la clase que venía después. Ese año funcionó bien, el otro año creo que también. Al tercer año, y esto es algo bien funcional, me pusieron la hora de apoyo compartida con el profesor de física, las dos horas de apoyo, entonces una vez daba él, otra vez daba yo. Bueno y ahí creo que se desvió de lo que fue originalmente. Hoy por hoy, te diría que la ponen a última, entonces ellos no se quedan y yo no les puedo decir quédense...O la ponen fuera de día de clase [...] Entonces desde lo funcional tampoco está bueno, cómo está implementado en este liceo. Obviamente que es porque el horario no les da, porque los docentes tenemos otras actividades y queremos buenos horarios, eso se entiende [...] Porque los chiquilines se desmotivan muy fácil, entonces dicen: "ay, me voy a quedar a última" [...]

E - ¿Cómo ves el nivel académico que se alcanza en la educación en adultos en relación al de los adolescentes?

Paula - En realidad veo el bagaje cultural que ellos tienen, que no pasa porque se conozcan a Shakespeare, todas esas experiencias que ellos traen son súper ricas. Yo tengo los mismos cursos en diurnos y lográs cosas que te quedás de cara, a veces hacen aportes que ni vos sabés...y que vos les des para adelante en lo que saben, está buenísimo. Y está muy bueno toda esa cuestión de motivación intrínseca de querer terminar, eso también hay que rescatarlo.

E - ¿Y en relación a los adolescentes, que en general pueden sostener más el ir a clase, lo compensa este bagaje cultural?

Paula - Yo creo que se compensa, porque si bien los adolescentes a veces son más dinámicos, también hay una cuestión de apatía, va porque tienen que ir y no se lo cuestionan demasiado...en cambio el adulto que va, que asiste, por más que sea intermitente y todo...Capaz que el adulto más bien joven que tenemos ahora, está como tomando esa conducta más adolescente, esto me fastidia, pero la gran mayoría que va al

liceo, al liceo nocturno, después de laburar, que muchas veces a nosotros nos ha pasado de saber que no tienen para el boleto y 28, 29 y 30 no pueden venir porque no tienen boletos. Algunos no, me parece que lo hace con ganas, me parece que está bueno que todo ese bagaje cultural sea usado en pos de obtener mejores rendimientos académicos. Tampoco uno porque sean adultos que vienen, asisten, dejamos...no hago eso, y lo digo en clase también, porque sería subestimarlos. Me parece que hay que exigirles y completar esta otra cuestión, es como encontrar el equilibrio adecuado, por ellos mismos, porque tampoco es ponerles el almohadoncito para que no se golpeen.

E - Me ha pasado de escuchar muchas quejas en la sala de profesores y después vas a la reunión final del grupo y promueven y decís ¿qué es esto?

Paula - A mi me parece que la base es encontrar el equilibrio entre llegar a ellos, que ellos participen del proceso, hacerlos responsables, porque de esa manera también comprometes, la exigencia, no la sobreexigencia, acompañarlos, contemplar...si tenés que contemplar alguna falta, porque tampoco ser intransigente en ese punto. Como tampoco lo somos con los adolescentes, yo no lo soy. Buscar como el equilibrio entre esas cosas, porque prepararlos también, sos adulto, estás estudiando y estás terminando, te lo recontra entiendo y lo felicito además, pero también te vas a enfrentar a una facultad o no...o a un futuro trabajo donde vos estás cansado y tenés que ir a trabajar igual, aunque tengas que estudiar. Hay cosas que tenés que hacerlas. Para mi es como eso, encontrar el equilibrio.

E - Y que hay mucho de intuitivo ahí...

Paula - Mucho de intuitivo, es lo que yo te decía, no sé si es todo teórico, es mucho lo que vos ves, lo que vos sentís...Yo hay decisiones que tomo al toque, si ves mi planificación la tiré a la basura, no me sirvió, porque estaba mal y me di cuenta y lo hice en el momento. Mis practicantes a veces me dicen, porque viste que cuando empezás es todo como muy punteado, ¿cómo hiciste? Y lo cambié porque no era el día para hacer eso y lo cambié. Después te ponés a pensar que lo que estaba proponiendo no era adecuado en ese momento, lo voy a hacer la semana que viene, o lo voy a proponer la semana que viene.

E - Esas cosas están buenas que pasen...

Paula - Está bueno, sí, porque uno no es...el docente no puede ser...tenemos una evaluación medio cuadrada y nosotros tratamos de no ser cuadrados, entonces ahí estamos peleando, y venimos de aprender en forma cuadrada, nos formamos así, fuimos estudiantes así, estamos hablando de la época de la dictadura, hay otras cuestiones en juego también. Y después cuando nos formamos para ser docentes, nos formamos cuadraditos, entonces luchamos con eso también, y si todavía encima nos cuesta esa lucha interna, que queremos cambiar y que queremos innovar...porque estamos convencidos que otra cosa es mejor, y hay una evaluación que nos está como marcando, y bueno, eso también pesa...

6.4.4 Entrevista a Lucas, subdirector del nocturno

3/11/2017

Entrevista a Lucas, subdirector del liceo investigado y profesor de biología en un liceo diurno. Tiene 40 años.

E - ¿Cómo ha sido tu experiencia en el Plan 94 y con el trabajo con adultos?

Lucas - Mi experiencia en el Plan 94, yo fui docente en el nocturno, entonces uno lo sigue desde un lugar docente, después cuando cruza a un lugar de gestión lo ve desde otra óptica, sobre todo porque yo estuve en 5to y viste que hay una diferencia sustancial entre la evaluación de 5to y 6to y la de 4to. Ya en eso te digo que a mi me parece que es mucho más conveniente evaluar 4to, 5to y 6to de la misma forma, cambiaría unas cositas, que el segundo parcial en 5to y 6to no sea el examen, si no que sea otro parcial como tiene 4to y la posibilidad de que la persona exonere, exonere y no tenga que ir a esa otra instancia que está fuera de los cursos. Porque me parece que además, la distinción es como muy arbitraria de por qué en 4to sí, y en 5to y 6to no, de hecho me llegó una información que el CES habilitó a evaluar igual 4to, 5to y 6to. Después con el sistema de evaluaciones yo las sumativas, sinceramente, las sacaría, dejaría ahí la libertad de cátedra del docente e incluso en los parciales tendría otra flexibilidad. De hecho cuando los docentes, te hablo bien como gestor, te vienen a plantear algunos problemas que surgen en la reglamentación, como por ejemplo, qué hago cuando en el parcial sacó un 5 y yo sé que en realidad tiene problemas, no escribe, tiene dificultades en el aprendizaje. Fácil, hacés una adecuación curricular, si le tenés que tomar un oral, que no está previsto en la normativa, pero por adecuación curricular le tomamos un oral y ya está. Porque acá, yo creo que lo que más importa, es que el estudiante aprenda, se empodere, pero que pueda promover aunque tenga alguna dificultad, alguna discapacidad, algún problema...Para mi es importante, si no, si tenemos sumativas y parciales, me parece que es como muy tedioso, siempre tenés que estar rindiendo algo, es como un escollo la parte evaluativa, entonces dejaría sí los dos parciales, y ya está con eso.

E - Como subdirector ¿qué ves en los estudiantes cuando están en periodo de parciales?

Lucas - En los anuales es mortífero, porque los anuales tienen nueve parciales, que la gente no llega, tampoco tenemos un calendario que vos digas tenemos tres semanas para nueve materias, es una asignatura atrás de la otra. En el semestral como son cuatro o cinco materias, es como más llevadero y los estudiantes, o les cae un fin de semana y pueden estudiar esos dos días, me parece que ahí es más habilitador, de hecho los resultados siempre se ven mucho mejores en los semestrales que en los anuales, porque nueve materias de corrido es mortal. Esas son las cosas que yo veo inconveniente de anualizar las materias, desde lo estadístico hasta lo pedagógico, prefiero los semestrales, porque además

en lo semestral, más allá que yo siempre voy a poner como docente y como gestor, siempre voy a poner en tela de juicio si esos son los contenidos pertinentes para formar a un ciudadano. Porque nosotros, según la Ley de educación, de 1ero a 6to año formamos para ser ciudadanos, no formamos preuniversitarios, entonces ese detalle no es menor, porque cuando vos decís estoy formando ciudadanos, ciudadanos para todo, para que se integre a una facultad o no siga ningún estudio, o lo que sea. Entonces ese tema del “preu” que antes lo teníamos como muy presente no debería de existir. Entonces todo ese conjunto de contenidos, que yo te soy sincero, siempre estoy pensando que no está en ninguna discusión de ningún tipo, ni gremial, ni de las autoridades docentes, ni de ninguno, porque mirá que yo soy una persona que siempre me estoy capacitando y en el país nadie está hablando de si esos contenidos son pertinentes. Hablamos de cómo enseñamos, de la forma de enseñar, de los recursos en el aula, los contenidos de enseñanza, entonces a mi lo que me parece bueno, que en un semestral lo que tiene el docente es que jerarquiza contenidos, y en esa jerarquización, no va a dar todo el programa porque es utópico, de hecho es utópico siempre dar todo el programa, pero si el docente se pone a pensar cuáles son esos contenidos fundamentales o esas herramientas que le van a servir a la persona para la vida. Y creo que ese ejercicio está muy bueno, porque es una herramienta que te ayuda a comprimir algunas cosas, que se habla de bueyes perdidos, que en realidad no sé si es formativo. Para mí, eso es importante en el plan 94, que podamos evaluar como evaluamos en 4to a 5to y 6to, eso una, y lo otro es que sea semestralizado. Sí, los estudiantes sufren de nerviosismo, pero sufren de nerviosismo de la prueba.

E - Sí, y en la prueba escrita en particular.

Lucas - El escrito es como muy arcaico, sigue la línea muy tradicional, por eso yo si hay alguien que me plantea algo que salga de eso, en este liceo una docente me dijo que el primer parcial va a ser una exposición de una encuesta que van a hacer los estudiantes [...] Y es una herramienta que les sirvió mucho, el cara a cara, el cómo preguntar, y cómo evaluar, porcentuar, eso es bien de la matemática estadística, pero usaron varios recursos para poder llegar a un resultado y contrastar además con las lecturas, porque con toda la bibliografía que les dio la profesora, qué opinabas sobre los medios de comunicación, ese era el tema, contrastarlo con los autores y eso yo creo que es mucho más fermental que hacer un escrito repitiendo lo que dijo cualquiera de los filósofos... yo creo que eso tiene un valor agregado que le da ese plus, me lo preguntó yo le dije sí, ellos van a entregar la carpeta ¿sirve eso?, sí, sirve. A mi me parece que tenemos que salirnos, sin evadir la reglamentación, pero innovar sobre lo que está escrito. Y ahí me parece que es bien importante cómo lo ve la gestión, porque hay profes que no se animan a plantear situaciones nuevas porque hay gestores que son demasiado reglamentaristas, pero además el plan 94, si uno lee la fundamentación, está concebido como un plan para adultos con

todas las flexibilidades que tiene. Entonces yo siempre veo ese concepto de fundamentación, más allá que fue hecho en el 94 y estamos en el 2017 y no ha tenido básicamente cambios, deberíamos tender a eso. A mi me gustan mucho los trabajos de presentación de proyectos, de investigación, porque les mueve la cabeza a los estudiantes y más a nuestros estudiantes que ya nos adultos. Y están acá no porque los obliga nadie, están acá porque quieren aprender y seguir adelante, entonces a mi me parece que una mirada adulta del plan 94 no es tanto hacer prueba y prueba, los dos parciales, las dos sumativas e irse bien a los temas de conducción colectiva, yo no tengo ningún problema. Si quieren hacer la prueba tradicional genial, si no quieren y quieren zafarse...El año pasado, en el otro liceo que trabajé, la profesora de visual y plástica, era una profesora muy joven, y yo sutilmente la llevé a la dirección un día y le dije mira que quiero hablar contigo, entonces la llevé y le dije a mi me encantaría que el parcial no fuera en el aula, si no que quiero, necesito, que esta pared se cubra con un mural. Y los estudiantes usando todas las técnicas que nosotros le conseguimos la pintura, los pinceles y el aguarrás. La profesora, claro, es joven, tiene otra cabeza, me dijo les voy a proponer...“Dónde está la prueba? Ahí, en la pared”, que va a quedar por muchos años, porque es una estructura en la escalera además que uno entra y está genial, y además los gurises idearon el mural de tal forma que cuando uno entra es la noche, que simboliza la ignorancia, cuando sube el segundo tramo de escalera va amaneciendo en el sentido de que la educación es luz, tiene un pensamiento que habla de eso, al final de la escalera dice “cada vez que nos educamos encontramos la luz en el camino”. Y eso lo escribieron ellos, todo, con sus destrezas, con sus capacidades bien distintas, porque algunos podían hacer los diseños, otros pintaban, pero todos muy comprometidos, ese fue el parcial y para mi es tan válido o mejor todavía, porque además muchos de ellos siguen estando en el liceo, se anotaron en 5to y ya están terminando pronto para 6to y se quedan, porque se sienten que hay algo de ellos que está plasmado allí.

E - Y el trabajar colectivamente creo que enriquece...más allá de las tensiones...

Lucas - Yo soy de la biología y la enseñanza darwiniana de lo evolutivo trabaja con el tema de la competencia pero lo que Darwin se olvida, en realidad lo menciona pero queda como en un segundo plano, es el tema de la cooperación, en el caso de la evolución humana la cooperación ha sido muy importante, porque si los humanos no hubiésemos cooperado no tendríamos ni cultura, ni educación, ni sociedad, ni un montón de tecnología, gracias a la cooperación. En el S.XXI, con la teoría de sistemas, nosotros trabajamos en base a gente que en equipo piensa y trabaja. Hoy en los premios Nóbel no se le da a uno, se les da a dos o tres, porque justamente son los miembros de un equipo. El premio Nóbel de cambio climático fue dado a casi 800 científicos alrededor del mundo que colaboraron todos para decir el cambio climático existe y esto es lo que podemos ver a futuro. Entonces cuál es la

tendencia mundial, a un cerebro individual estilo Newton pensando... no, es a colectivizar, justamente a trabajar con las inteligencias múltiples que habla Gardner. Me parece que ese potencial de trabajar con las inteligencias múltiples y trabajar con lo que la persona sabe hacer y sabe hacer bien, más allá del escrito, típico y tradicional, a mi me gusta mucho la idea.

E - En el caso de este liceo puntualmente y de otros liceos de adultos, más allá de que los estudiantes vienen con trayectorias educativas de fracasos también se han reinventado y traen cosas bien interesantes..

Lucas - Eso que vos decís que traen todos sus fracasos es tal cual, te voy a contar una cosa yo cuando entro a las clases a ver cómo trabaja el docente en general, los vínculos que se generan, siempre termino viendo que con el paso del semestre hay algunos que dejan y viste que un estudiante después de que se acostumbra a estar en un banco va y se sienta en ese mismo banco [...] Entonces una de las cosas que le pido a los docentes es trabajar con esa energía que tienen que ver con la clase, que tiene que ver con los bio ritmos, o sea, cuando vos lográs la sintonía de la clase, entre los estudiantes con el docente, los bio ritmos tienen que ver con eso, sintonizamos y es bien interesante cuando uno lo logra. Yo el año pasado entré a una clase de literatura y cuando entré no sabía dónde estaba la docente, porque en realidad eran 12 estudiantes más la docente, estaban en una ronda y yo demoré en poder ingresar porque había toda una energía compartida ahí adentro, hablo de la energía puntual y además la sincronización que se produce, es un trabajo hasta sinérgico. Además demoré en identificar a la docente y me dejó integrarme a la ronda, e inmediatamente pasé a estar en ese círculo de estudiantes o semi círculo, me dice que no hay estudiantes que están más atrás o más adelante sino que todos estamos en el mismo plano, y eso capaz que no impacte a nivel consciente pero a un nivel inconsciente impacta y mucho, porque de alguna manera me está diciendo yo estoy igual que mis compañeros, yo puedo aprender y mi docente no es una figura que está en el escritorio, allá perdida, si no que está conmigo, acompañando un proceso, todas esas son señales, que la gestualidad y lo corporal importa y mucho, y más con estos adultos que vienen con esos fracasos en esos escritos, en esa forma de evaluar, en esa forma de medir...

E - Además, en esos vínculos...

Lucas - En varias clases noté que el profesor, en los últimos días de clase, el docente se para adelante o se sienta en el escritorio y los estudiantes en un enorme salón se distribuyen, eso es un desgaste energético para el docente y el docente también tiene que cuidar las energías ahí, y además a los estudiantes les genera como eso de no canalizar la energía correctamente. Me llevó a preguntarle a esos estudiantes, en varias clases, por qué se sentaban ahí atrás, sabés cuáles fueron las respuestas...las respuestas fueron muy insólitas, pero muy buenas para la práctica, unos me dijeron: "En realidad, porque adelante

se sientan los tragas”, y otros me dijeron “Es porque adelante va la gente inteligente, yo soy burro , me siento atrás...toda la vida me senté atrás”. O sea lo que vos seguís viendo es el conjunto de frustraciones, el “yo no puedo, yo no soy tan inteligente, no me corresponde ese lugar”, y creo que ahí la labor docente de decir, yo siempre les digo a los docentes vos sos el dueño de la clase, entonces no podés decirme yo dejo, podés decirle “venga para acá delante y quédese conmigo...y vamos a sacar esto adelante”. Esos gestos...uno enseña siempre y eso es educación informal, que es tan importante como la educación formal, porque tan importante como dar El Lazarillo de Tormes es cómo yo lo doy, desde qué lugar, desde qué calidez. Y eso me parece que es bien interesante en la formación de un docente que trabaja en educación para adultos, porque justamente ellos vienen con ese miedo interno de “me voy a enfrentar a algo que yo ya no pude y tengo que ver si puedo...” y si yo en realidad manejo el mismo código, es muy difícil que ellos puedan superar esa barrera, y vos sabés bien que querer es poder. Una persona que ya viene negada es difícil.

Yo acostumbro en las entradas y las salidas estar siempre en la puerta, primero para darles las buenas noches y cuando se van yo no les digo “Chau”, les digo “Hasta mañana” y parezco un disco rayado y que no dice nada, pero el “Hasta mañana” supone que hay alguien, por lo menos uno, que te está esperando y que quiere verte al otro día. Yo siempre les deseo que pasen bien, descansen, que esto ya se terminó, esto horrible ya pasó, pero no se olviden que mañana tienen que volver. Eso, en la cabeza de cualquier persona, que ha venido de un conjunto de frustraciones, es bien interesante y al principio no, pero después te lo reconocen, te lo reconocen tanto, porque saben que hay alguien que te está esperando. Cuando uno hace eso, en realidad, parece que es insignificante, pero genera mucho en la cabeza. Yo por ejemplo, a esta altura del año [principios de noviembre], consigo que todos me saluden, aunque esté hablando con quien sea.

E - Sentirse cómodo en el lugar donde trabaja o va a estudiar es básico...

Lucas - Valorado, vos ahí no sos algo que entra y sale, sos una persona. Yo hace muchos años leí un libro de un antropólogo, que dice que los humanos somos seres sociales pero de grupos pequeños, y nos desacomodamos cuando tenemos un grupo grande, que no somos reconocidos como lo que somos, como personas. Porque los humanos, viste que a lo largo del día vamos transitando por diversos grupos, en los que somos reconocidos, pero cuando un estudiante empieza 4to año después de diez años de haber dejado, tiene que entrar a otro mundo, que ya tiene una experiencia frustrante y cómo va a transitar, entonces ahí siempre es importante un decirle “Te esperamos, sos bienvenido, cualquier problema vení consultá...por más bobo que te parezca vení y consultá...que de alguna forma lo vamos a arreglar”. Creo que eso en las instituciones educativas, sobre todo en el mundo adulto tienen que estar, ni que hablar el tema de ingresarlos a la vida cultural.

Creo que yo en la primera sala docente, una de las primeras cosas que dije, fue el liceo es un centro de cultura, multicultural, que tiene que promover en los estudiantes eso, y más en los adultos que a veces no saben lo que es un teatro, nunca vieron nada, entonces es muy bueno [...]Y como ven, que en mi caso, porque todo tiene que pasar por la gestión, que es el centro de poder, yo no soy una persona que diga "No, no porque perdemos clase", al contrario, voy, los acompaño y que yo vaya también es importante, porque le da otro marco. De hecho los otros días, que no pude ir yo al teatro, pasaron dos estudiantes por la puerta del liceo, yo ya estaba cerrando el liceo y me dijeron: "Dire no fuiste", digo: "No, hoy no podía", "Ah que lástima, la obra estuvo buenísima". Y en esa frase engloba un montón de eso que tienen que ser los liceos para adultos, un generador de oportunidades, de opciones. Mirá que esto también existe y vos podés transitarlo, no sos parte de otro público, sos parte del público, incluso alguno en el futuro puede ser actor, o lo que sea. Pero despertar esas semillas que a lo mejor quedaron dormidas. Además las cualidades humanas son muchas, afortunadamente, a mi me parece que los liceos, que tienen que ver con adultos, tienen que dar como un giro, me gusta mucho la libertad de cátedra del docente, porque el docente más allá de que a veces parece que pierde piso, como en el plan 2009, que te vas a caer en un precipicio, pero después, en realidad, cuando te das cuenta que vos sos el docente, los contenidos los podés formar a tu antojo, sabiendo que estás formando una persona, ayudando a formar, o arreglarle el conocimiento a esa persona...

A veces en primer ciclo, con adolescentes, vas a dar un tema y demorás cinco clases, acá en una charla lo arreglaste, porque justamente son adultos. Entonces, yo creo que desde ese lugar nos deberíamos de mover con la educación para adultos. Ha habido algunos intentos, lo que pasa es que, yo creo que lamentablemente Secundaria está 99,9% abocada a los adolescentes y termina siendo como una carga y no como una oportunidad. Lo que no se da cuenta, me parece a mi, es una opinión personal y obviamente asumo las consecuencias, es que no se da cuenta, que no es una carga sino una oportunidad y de hecho es una muy buena oportunidad para todos aquellos que con el sistema que tenemos han fallado, se van...Y yo he sido docente durante 18 años de mi vida de 1er ciclo, y antes la gente abandonaba el liceo en 3ero, desde hace más de diez años abandonan en 1ero.

La mayor desafiliación del sistema se da en el 1er año del liceo, porque no se adaptan a 12 docentes, que piden escritos a cada rato, que además cuando hay que cerrar promedios todo el mundo corre a hacer escritos, entonces es evidente la presión, la tensión, en la cabeza del gurí. Y con este mundo de diversión que hay, que tenés juegos en todos lados, la computadora, películas, series, los contenidos que nosotros damos son muy poco atractivos. Imaginate entre jugar al Dragon Ball o al Candy Crash y aprender los números primos, yo voy a seguir jugando al Candy Crash, que además me entrena en otras

competencias y me divierte. Entonces habría que repensar todas estas estrategias, en la adolescencia, imagínate en la adultez...

E - ¿Cómo ves estas nuevas propuestas que trae el plan 94 de la hora de apoyo, la modalidad libre asistido y el semi presencial?

Lucas - Yo con relación a esos dos no tengo mucha experiencia, el libre asistido y el semi presencial en los liceos donde he trabajado en ninguno funciona.

E - Creo que hay que hacer un llamado a que se inscriban y en función de la cantidad se solicita crear algún grupo...

Lucas - Pero nadie lo hace...creo que el IAVA.

E - Y en el Dámaso.

Lucas - Ah, en el Dámaso también...[...]

E - ¿La hora de apoyo qué te parece, da resultado o no da resultado?

Lucas - No, no da resultado, no da porque la mayoría de los docentes da contenidos en la hora de apoyo.

E - Y acá pasa algo especial, porque a veces se ponen horas de apoyo compartidas entre dos docentes.

Lucas - Porque en realidad se podrían poner, porque es como una tutoría, es una cuestión de que solamente los estudiantes en esa hora de apoyo, los estudiantes que tienen dudas van a una o a otra docente, o a los dos.

E - ¿Fue como decir tenemos este horario para apoyo y quizás aprovechar para reducir un poco el horario?

Lucas - Sí, las horas de apoyo en general no resultan porque los docentes dan clase de corrido, por eso que yo te digo del plan...y todavía el plan 94 está bastante reglamentado, que tenés que ir dos por tres a revisar la reglamentación a ver lo que dice, pero no creo que funcione. No lo he visto, así como esta es hora de apoyo y tenés tres estudiantes, nunca tenés todos y das todos los contenidos.

E - ¿Cómo ves a los docentes en esto de animarse a hacer cosas nuevas en este año, en el plan 94 puntualmente?

Lucas - En el plan 94 excepcionalmente, no es la regla.

E - ¿Pesa mucho la tradición?

Lucas - Sí, pesa, pero sabés porqué es, vuelvo al discurso del inicio, preuniversitario, seguimos pensando en preuniversitarios [...] De hecho los docentes que toman plan 94 están pensando en como aprendíamos hace 25 o 30 años, 25 o 30 años. Como aprendí yo como aprendiste vos en el liceo, entonces un docente viene, se para, da clase, se va, escupe un montón de conocimientos, los copian apuraditos, quizás alguna mano levantada para preguntar alguna cosa...si no ya está...y después todo eso se vuelca en los parciales. Yo no sé si eso produce reales aprendizajes, yo sé que a quien más les produce

aprendizajes es al docente , porque es el que repite más veces las cosas [risas] Nosotros aprendemos más porque entramos a razonar las cosas, no sé si los estudiantes aprenderán. De hecho, a lo largo de este tiempo que he estado en la parte de dirección, en una devolución a un docente de plan 94, que curiosamente era de mi asignatura, yo si hay algo que no puedo tolerar es que un docente de mi asignatura, no esté en el laboratorio, teniendo todo el laboratorio libre. Y me acuerdo que hizo un esquema muy rudimentario sobre un ser vivo, que si lo mirás desde la óptica yo conozco ese ser vivo, es indudable, ves las partes, pero desde una persona que recién se enfrenta a eso, ese esquema en el pizarrón no me dice nada o puede decirme diez cosas. Porque acordate que uno interpreta en base a lo que tiene, pero si no tienen ese conocimiento , no lo entiende, entonces mirabas la clase y tenía buena comunicación con los estudiantes, se llevaba muy bien en esa parte, pero en la comunicación hacia el conocimiento bastante mala, porque yo no sé si el estudiante podía captar eso.

E - Uno naturaliza, piensa que el otro también debe tener claro.

Lucas - Yo no sé, vos lees el Quijote cuando habla del yelmo, y vos lo tenés clarísimo en tu cabeza qué es un yelmo, pero los estudiantes no entienden, porque hace cuántos siglos que no se usan los yelmos y si nunca lo viste, es nuevo totalmente. Esto es lo mismo en biología, yo creo que en el siglo XXI, tecnología siempre en la clase y buscar las formas de usar la tecnología. De hecho en la devolución a ese docente le dije: “Habiendo tantos videos en youtube, teniendo tantas imágenes, fotografías del ser vivo, buenos esquemas, que podés hacerlo en Power Point, podés ir”. Porque en el otro liceo donde trabajaba había dos hermosas salas de informática que se podían usar, podés hacer que ellos hagan una presentación de Presentation, Power Point o lo que quiera. Generar una carpeta con archivos en el celular, pero buscale alternativas de que ellos se impregnen de ese conocimiento, y el docente me dijo, claro estaba hablando desde el punto de vista biológico, “Yo creo que los humanos desde hace siglos no cambiamos nuestra forma de aprender”. Yo le dije: ”capaz que nuestra forma no, pero los recursos sí”. Y cuando vos tenés un siglo donde tenés tantos recursos y además en el otro liceo teníamos todo. Sabés lo que es poder usar la sala de informática y que te den los recursos, y que vos lo desaproveches haciendo un menguado diagrama, poco claro, en le pizarrón...Yo creo que la calidad educativa desciende mucho y mucho de la calidad educativa depende del docente. Los estudiantes no todos los días se enfrentan a un porífero, y claro, hay que enriquecer la clase y más para los adultos. Yo creo que incluso podemos mediar una cena compartida con pizza y lo que sea, y trabajar el tema y que eso redunde en aprendizaje muy significativo, porque se engancha, algo que nunca podemos perder desde lo educativo que es lo emocional. Yo creo que el día que tengamos solo los medios y los docentes nos retiremos, y no pongamos eso de la emoción docente, la educación no va a ser educación, va a ser otra cosa.

6.5 Entrevista a informantes calificados

6.5.1 Pauta de entrevista

Formulario guía:

- 1) ¿Qué rol ocupás dentro de la educación para adultos?
- 2) ¿Hace cuánto tiempo que estás vinculad@ a la educación media de adultos?
- 3) ¿Qué cambios has notado en ese lapso de tiempo?
- 4) ¿Qué entiendes por inclusión?
- 5) ¿Considerás que esta educación propicia la inclusión en el sistema educativo?
¿Por qué?
- 6) ¿Qué perfil crees que tiene este estudiante?
- 7) ¿Considerás mejor la modalidad anual o semestral? ¿Por qué?
- 8) ¿Crees que el nivel académico alcanzado es mayor o menor que en liceos comunes?
- 9) ¿Cómo y por qué surge el Plan Martha Averbug?
- 10) ¿Cómo se van produciendo los cambios en este Plan, por ej. la semestralidad?
- 11) ¿Se ha ido evaluando el Plan? ¿De qué manera?
- 12) ¿Qué resultados o reflexiones se han obtenido de esa evaluación?
- 13) En sus orígenes ¿se vinculó la creación del Plan con un sentido de inclusión?
- 14) ¿Cuál es el fundamento teórico del Plan?

6.5.2 Entrevista a Laura: profesora de sociología

13/9/2017

Tiene aprox. 50 años, vive en Capurro. Trabaja, además de profesora de formación ciudadana y sociología, en la IMM. Estudia en FHUCE lengua de señas. Trabaja en el nocturno en plan 2009 y en otro liceo diurno como traductora de lengua de señas.

E -¿Crees que el plan 94 es una política de inclusión efectiva que logra la permanencia y el egreso de los estudiantes?

Laura -La experiencia que yo tengo con el plan es muy fascinante, porque el plan ha sacado a la gente de situaciones que ni ellos mismos pensaron que podían salir. Si bien, es un plan muy intenso en algunas materias, hacen que los alumnos empiecen a concientizarse y ver que pueden. Me parece que ayuda muchísimo el perfil que tienen los docentes, que a la larga. deciden trabajar en esos planes, porque se comprometen muchísimo, con la institución y con los alumnos. Me ha pasado de tener un alumno y a lo años encontrarlo en una universidad, y abrazarme y decirme que me agradece tanto, porque ahí se dieron cuenta que podían llegar a donde querían, así que a mi me parece que es un excelente plan. Me parece que es un plan que une a perfiles de gente con características muy similares, a la larga ellos mismos entienden lo que es el trabajo en equipo, el esfuerzo.

E -¿Llegaste a trabajar en el plan 76?

Laura - No, yo trabajé siempre en este plan, al principio lo desconocía, pero me sentí muy comprometida porque a medida que pasaba el tiempo, me daba cuenta que es un plan que además de todo tiene un componente que es muy humano, me parece que la gente que se compromete a estar tantas horas en un aula con los alumnos.

E - ¿Trabajaste siempre en el semestral?

Laura - Sí, trabajé siempre en el semestral, en 5to de bachillerato en la materia sociología son muchísimas horas, pero me he dado cuenta cómo la gente responde, a la larga se compromete, y me parece que es muy buen plan.

E - Estaba pensando qué bueno que es esto que nos inviten al teatro y poder ir, y acercarlos a la cultura desde otros espacios diferentes al aula.

Laura - Sí, me parece que hay que desterrar un poco que el alumno solo aprende en el aula, que el alumno solo tienen que aprender un programa que está establecido, creo que el alumno aprende en todo momento. Aprende con el ejemplo, aprende con la actitud, aprende con sentir oportunidades nuevas, con sentir situaciones de igualdad, aprende con el cariño, con el afecto, con el buen trato, con la amabilidad, con los lugares lindos, yo creo que se aprende en todos esos aspectos, no es solo la parte del aula y lo curricular. Lo que tiene también el plan éste, es esa cintura, además el liceo x, es un hogar, una casa, están todos comprometidos en ese plan, es un grupo donde estamos atentos, si podemos detectar una falta de algo. Así que creo que este plan saca de muchos que están, capaz, en un naufragio, caídos, agarrados de una tabla. Saca y le da un horizonte totalmente optimista de un futuro, después los he visto, los he visto en otros contextos y son otra persona.

E - Aprender eso de que sí podés lograr, porque la mayoría viene de trayectos educativos de fracaso.

Laura - Creo que el fracaso es el peor enemigo del ser humano, pero creo también que el fracaso es cultural, hoy ya no hablamos de fracaso, hoy hablamos de volver a empezar. Bueno, no te salió tan bien, quizás tenés que replanteártelo y hacerlo mejor. Ya no es una desgracia un fracaso, hoy un fracaso es aprendido como un aprendizaje. Creo que eso es lo que los chiquilines se están dando cuenta ahora, cuando retoman sus estudios, se dan cuenta que si se esmeran, si se esfuerzan, si manejan otras cuestiones, pueden llegar a lograr lo que desean.

E - ¿Algo más que quieras agregar?

Laura- Todos los planes van acompañados del elemento humano, podés hacer el mejor plan del mundo pero si la gente no se compromete...Cualquier plan funciona con un componente que sea el cooperativo y el pensar en el otro, en la empatía y en luchar juntos. Hoy, hay que desterrar un poco la idea del rol del docente que ocupa un lugar de preponderancia, si no que la preponderancia no está en el lugar que ocupa el docente, si no en los resultados que

el docente logre con el alumno, así que me parece que el plan es muy bueno, pero también festejo el compromiso de los docentes que trabajan en este plan.

6.5.3 Entrevista a Lidia, ex adscripta del liceo investigado

Actual adscripta del liceo x nocturno, es maestra y ha trabajado en el liceo investigado también como adscripta por varios años.

E -¿Cuánto hace que estás vinculada a la educación de adultos?

Lidia -22 años.

E -¿Siempre en el rol de adscripta?

Lidia - Siempre en el rol de adscripta, egresé en el año 97, en el 98 ya tomé el cargo de interina en el liceo x, y después pasé con la efectividad al xx nocturno.

E -¿ Tuviste el cambio de plan en el nocturno?

Lidia - Sí, porque nosotros éramos 93 nocturno, de 1ero a 4to y después cambió al 94, todo anual, pero después empezó a haber semestrales [...] Pero lo que tenemos de oídas es que va a pasar a ser todo semestral. En sí, para mí, el semestral es mejor, el semestral para el alumno, pero lo que tiene es que el sistema no es bueno, porque a los alumnos adultos se les exige más que al plan 2006 [actualmente es el que funciona en los liceos diurnos para estudiantes adolescentes] Ellos no pueden promover en el año ninguna materia, esto sería como en el plan 76, que tenían la promoción de tres materias, y dan las específicas, en este plan dan de todo examen. Esto es bastante injusto para los alumnos que tienen familia, trabajo, que trabajan todo el día, que vienen acá y esperan las materias y no les damos nada, al contrario les exigimos más. Porque tres materias menos es mucho más llevadero, por lo menos hay más entusiasmo, porque puedo promover. Estos alumnos están dejados de lado de la promoción, por lo menos en las materias generales: filosofía, inglés, dibujo, literatura, las específicas de la opción me parece que tendrían que dar examen como el viejo plan 76.

E - ¿Viste cambios en relación a la permanencia con el cambio de planes?

Lidia - Al principio, cuando se implementó la semestralización, estaban todos muy copados, les encantaban los cuatro meses, pero no resistían, a los dos meses ya dejaban porque eran súper intensivos, se daban muchos temas durante las clases. El alumno tiene que leer mucho, entonces al principio dejaban bastantes. En estos últimos dos o tres años ha cambiado un poco, ha venido más gente porque se han enterado cómo es el plan y vienen con más expectativas y más entusiasmo de terminar. Te diré que, ahora si bien, disminuyen los alumnos, pero hay todavía gente que confía y que termina en una semestralización. Depende del aluvión de gente que tengamos, si tenemos muy jóvenes capaz tienen mucho tiempo, si tenemos gente de 28 para arriba, a veces le pone más, y bueno, la gente de más

de 45 o 50 años es la que dice lo estoy haciendo para terminar y de a poco...y viene permanentemente.

E -¿En qué crees que podría mejorar este plan?

Lidia - Se le podría permitir promover a 5to y 6to, total o en algunas asignaturas.

E - ¿Lo ves como un plan que promueve la idea de inclusión?

Lidia - Lo que pasa que la inclusión, desde el punto de vista social no hay problemas, el problema es desde el punto de vista del conocimiento. Hay mucha gente que dejó hace mucho tiempo, hay gente que ya te dice, yo voy a tener que pedir a alguien que me ayude, a mis hijos, al que sea...o reunirnos, porque no tienen el *training* de volver a sentarse, a volver a refrescar su mente en los conocimientos, al docente que muchas veces no lo entienden. Si estás fuera del sistema mucho tiempo te pasa eso. Tenemos gente que vuelve, gente que no vuelve más porque se siente como decepcionada, y bueno...,eso no lo podemos manejar. Yo creo que depende mucho del docente de aula, que la asignatura le guste, que sea amena, que sea dinámica, para así mantenerlos hasta terminar estos tres meses y medio, cuatro.

E -¿Por qué te gusta más el plan semestral?

Lidia - Porque los objetivos del alumno son más a corto plazo, aunque la carga es muy intensa, pero cuando vienen acá [adscripción] , les digo: te faltan ocho clases, no les digo tres meses. Es cambiarle la mirada para que no estén tan tensos, que les faltan dos meses de clase [...]

E- Sé que hay una Comisión de seguimiento del nocturno...

Lidia - La que estaba en esa Comisión, el año pasado, era la subdirectora, pero yo no sé... [...] Esta posición que tengo yo, no la tienen todos, yo soy como peleadora, en cuanto me parece que le tenemos que dar mucho más posibilidad a los alumnos adultos, porque están en otras condiciones, tienen otras expectativas. Y bueno, hacerles cumplir un sueño de poder terminar u otros que quieren seguir la carrera dentro de su propio trabajo, pero bueno...está bueno que terminen bachillerato, aunque no vaya a seguir [...] A mi me parece que el nocturno tendría que tener la promoción y ese apoyo que el alumno necesita, porque vienen con una carga de cosas, dificultades, poco tiempo, trabajos no muy bien remunerados, pero tienen que cuidarlos. Te dicen “yo no puedo pedir, yo no puedo venir a las siete al examen porque a las siete salgo...y no quiero pedir”, porque claro, si a los empresarios les pedía media hora...Y entonces, yo les doy ideas, y si el día del examen no pedís para almorzar y te venís media hora antes. Yo como estoy en la parte privada les digo, vamos a buscar la ley, la ley tanto...tu cuántas horas trabajás...tenés que pedir esto, pero eso es todo el año, tenés que ir dosificando desde febrero a diciembre. También eso, ponerlos en conocimiento de los derechos que tienen. Porque sino no piden, tienen miedo, y bueno, y quieren estudiar.

E - Yo recuerdo algo que siempre dice Paola [subdirectora del liceo xx nocturno] que muchos estudiantes tienen miedo al examen y prefieren recurrir todo el semestre.

Lidia -Yo recuerdo una profesora, que era de sociología, me pareció maravillosa la idea, aunque no sé si se puede dar en todos los ámbitos, en todas las asignaturas, pero ella tenía un cuestionario de 25 preguntas, entonces decía con saber estas preguntas ustedes tienen todo el panorama del programa, de esas yo voy a elegir cinco y voy a poner dos temas más, y yo creo que ellos iban con más confianza [...]

E -¿Algo más que quieras agregar?

Lidia - A mi me encantan que vengan, lamentablemente uno no llega a conocer a todos los alumnos, sus características y todo eso...que podría ayudar un poco más...

E - Sí, porque además yo recuerdo que este plan semestral se proyectaba para grupos bien pequeños, no más de 20 estudiantes, sin embargo ahora hay más.

Lidia - ¡En matemáticas 50! Ahora se tuvo que pedir un profesor adjunto, porque el profesor no puede llegar a cada uno en esa ejercitación [...] Otra cosa que me gustaría comentarte, yo no sé , yo no investigué, pero me parece que a nivel de los liceos nocturnos, las materias de los grupos semestrales no son las mismas, hay alumnos que vienen de otros liceos que las materias no coinciden, yo no sé cómo salió esa organización de asignaturas. Otra cosa... este horario tan tarde, esto se tendría que ver con una plataforma, en vez de dar siete horas de clase, das seis, hasta las 23hs. El alumno tiene que ir a descansar como cualquier persona, gente que trabaja mucho le pedimos montones, le pedimos que salve todo, los tenemos hasta las 2330hs. Sin sacar horario, pero esta hora la hacemos en plataforma, no sé, tutoriales. Porque me parece que el descanso es bien importante para ellos [...] Cosas alternativas que no sea solo la clase presencial, serían como formas diferentes de trabajar.

6.5.4 Entrevista a Silvia, coordinadora de Educación en Contextos de Encierro

1/4/2017

Docente de química en el Colegio Agustín Ferreiro (3ero y 4to) y Coordinadora del Programa de Educación en Contextos de Encierro (ECE) desde 2003 a la fecha. Entrevista realizada el sábado 1 de abril de 2017 en el patio de Facultad de Psicología de la UdelaR, a las 1330hs, luego de la entrevista Silvia me comenta que un muchacho al cual saludó hacía unos minutos había sido estudiante en la cárcel y ahora está haciendo Psicología, le costó reconocerlo porque dijo que “está muy canoso”, incluso recordó su nombre y apellido.

E - ¿Aceptás ser parte de esta investigación y participar como entrevistada?

Silvia - Acepto.

E - ¿Actualmente qué rol ocupas dentro de la educación para adultos?

Silvia - Coordino el programa ECE en las cárceles de grandes y adolescentes.

E - ¿Hace cuánto que estás vinculada con este tipo de educación?

Silvia - Hace 15 años.

E - ¿Antes trabajabas...?

Silvia - Igual siempre seguí trabajando en dos cosas, hasta el 2003 trabajaba solo en liceos que no fueran extraedad, liceos diurnos digamos, privados y públicos. Y desde el 2003 empecé a trabajar en el Programa Áreas Pedagógicas en convenio con Inau, era con chicos extraedad, no judicializados y judicializados, y en la cárcel de mujeres, que eran mayores de 18.

E - ¿Eso de judicializados y no judicializados?

Silvia - Que están presos o no presos.

E - Bien.

Silvia - Porque pueden estar presos, pero lo llevaban a estudiar al lugar en donde estábamos, no entrábamos a la cárcel. No entrábamos a los lugares, los llevaban esposados (baja la voz de la entrevistada en este último enunciado)

E - Así que desde el 2003 ya estás trabajando con una población adulta, si bien el concepto de adulto ahora lo podemos charlar un poco, estamos hablando de 14 años...

Silvia - En realidad yo diría que es la población extraedad.

E - Bien...

Silvia - Porque no es lo esperado para el nivel que ellos tienen que cursar.

E - Perfecto...

Silvia - Yo no diría adultos.

E - ¿Por qué no dirías adultos?

Silvia - En el caso de los chiquilines, no diría adultos, porque son jóvenes adolescentes, en el caso de los que supuestamente estarían siendo adultos, mayores de 18, y a nivel judicial se les llama mayores, creo que hay unas condiciones que no tienen para considerarse, calificarse adultos, por ej. no deciden sobre su vida, las personas privadas de libertad. No tienen independencia, no solo económica ni ambulatoria, si no sobre otras áreas, su tiempo. Ehhhh...y después estando libres, ellos mismos te describen que no tenían algunos indicadores que manifiestan la adultez: seguían viviendo con los padres, tenían hijos pero ellos no convivían con ellos, no sabían de sus vidas, se encargaban de repente las mujeres o viceversa...las que tenían hijos siendo mujeres se encargan sus madres. O sea que hay como condiciones de la adultez que no las estarían teniendo.

E - ¿Y de qué edades estamos teniendo esta población de las cárceles? Y que vayan a estos programas de educación.

Silvia - De mayores de 18, son los que van a estudiar, entre 18 y 28 años, y en las cárceles que están ahora a cargo de INISA, son de adolescentes a partir de 13 años, entre 13 y 23, o sea que tenemos estudiantes en INISA que llegan a 23 años.

E - ¿Y qué cambios has notado, quizás desde lo pedagógico, más que lo Institucional, que sí ha cambiado, desde que vos te iniciaste a trabajar con ellos hasta ahora? Si es que has notado algún cambio...

Silvia - Sí, el tema del número es un cambio significativo.

E - Hay más gente.

Silvia - Porque claro, nosotros cuando empezamos a trabajar no existía la Ley de humanización, que es la que reconoce el trabajo y estudio en las cárceles de grandes, o sea, no para los chiquilines porque es una obligación. En realidad, para los que están privados de libertad, siendo menores para el Estado. Esteee...es una obligación estudiar, pero no para los mayores de 18. Eso de la obligatoriedad es todo un tema...

E - ¿Vos te referís a la Ley de Educación del 2008 que generó cambios?

Silvia - Claro, la Ley de Educación del 2008 hace que todo el ciclo de media sea obligatoria, por lo tanto, eso a nivel de los judicializados menores, el tutor, que en este caso es INISA, los obliga a estudiar, tienen que ir a clase. En cambio, en las cárceles de grandes, como son mayores de 18 años, no están dentro de la obligatoriedad.

E - Eso es interesante, y sabés qué me venía a la mente, algo que me quedó resonando, que creo que lo decía Graciela Frigerio, ¿ hasta dónde uno puede obligar al otro a estudiar? si en definitiva lo que le ofreces...

Silvia: Es más de lo mismo...

E - Es más de los mismo, el mismo sistema que por ahí lo hizo salirse...No sé si vos tenés alguna reflexión sobre eso... ¿Qué te parece eso de la obligatoriedad?

Silvia - Ehhh... [Pausa de unos segundos] en realidad tengo varias reflexiones, una que el tutor, que es el Estado, en este caso, debería garantizar que en ese tiempo de reclusión, que están en castigo, el castigo que el Estado les pone por haber infringido una Ley, esa persona pueda convertirse o abrir su acervo cultural, ¿no?, aumentarlo. O sea tener el vínculo con la cultura que no lo tuvo de repente afuera, o empezarlo. Me parece que en eso debería ser obligatorio para todos. En realidad, por lo menos si en el país se concibe que la educación mínima obligatoria es hasta 6to de liceo.

E - Sí, sí.

Silvia - Entonces, bueno...eso es una de las cosas que, siendo el Estado tutor, no podría permitir que una persona pase el tiempo que sea, sin salir con lo mínimo, o sea con la alfabetización básica. Eso no ocurre en las cárceles de grandes, ¿no?. Pero, aparentemente, realmente, sí ocurre en las de chicos. Ehhh...después...tiene que ser un dispositivo diferente a lo que le pasó, o sea, si estudiás la forma de vínculo institucional de estos estudiantes, hemos hecho algunas estadísticas, con respecto a eso, la mayoría ha tenido su pasaje por UTU y por Secundaria, pero la mayoría nunca salieron de primero, con

más de una inscripción, no es que tuvieron un fracaso. Entonces, obviamente no le podés ofrecer lo mismo...

Nosotros en la cárcel trabajamos con el Plan extraedad 96 para ciclo básico, pero con formatos o adecuaciones que se han ido construyendo con la práctica, ¿no? Por ej. los grupos no exceden las ocho o diez personas con el docente. Ellos diseñan su trayectoria, de alguna forma, porque como son libres, pueden cursar semestralmente. Todo esto, obviamente con flexibilidad, no es un semestre rígido, que si no pudo completar a junio, esa asignatura que él está cursando porque hubo muchos problemas que no son personales, o sea en muchos casos no son decisiones de ellos y no pudo ir a clase, se extiende el tiempo. El tiempo se adecua al proceso de la persona, eso en las instituciones de afuera no ocurre. Y esa rigidez, muchas veces, en esta población, hace que los expulse. ¿No...?

E - ¿Y para bachillerato qué Plan están utilizando ahora?

Silvia - El 94.

E - El Martha Averbug.

Silvia - El Martha Averbug, pero, en la modalidad también de libre, que la adecuación en la práctica es como un libre asistido, pero no hacemos la evaluación que propone para el libre asistido. Porque la ley de redención reglamenta que Secundaria tiene que evaluar con exámenes libres, entonces ese libre se está explorando digamos...que bueno, los profesores discriminan si esa persona vino a clase o no vino, en las propuestas de evaluación que van haciendo. Eso como parte de la exploración pedagógica que tenemos de dentro de los programas, esta flexibilidad.

E - ¿Ustedes tiene la autonomía para diseñar un Plan de estudios específico?

Silvia - No, pero hay una Comisión que asesora en Contextos de Encierro, ahora en febrero de 2017 presentó una adecuación del Plan 2013 y del Plan 94 para poder reglamentar un poco más, todo lo que hemos venido construyendo en la práctica, que no está escrito en ningún lado.

E - ¿Y esa propuesta la hicieron ustedes desde la coordinación?

Silvia - La Comisión está integrada por Inspectores de Institutos, Directores de liceos referentes del programa, la coordinación, ATD, Inspectores de asignatura ...y bueno, esa Comisión estuvo estudiando, desde el 2015, todo lo que va pasando y cómo poder armar una propuesta que no existe todavía en el país, para probar en el 2018, en dos o tres centros, con diferentes características, para ver cómo va a funcionar, o sea que vamos en vías de...

E - Bueno y volviendo un poco a la Ley de Educación del 2008 y un concepto que se asocia también y que está muy presente en esta Ley, que es el concepto de inclusión ¿Cuál sería tu definición de inclusión? ¿Qué ideas tenés de esto?

Silvia - En realidad, lo que nos ha pasado es que realmente son inclusivos desde que muchas de las personas que participan del Programa no se sentían incluidos, o sea... el valor de lo simbólico en nuestro país, creo que particularmente, del estar en una Institución educativa o de no estar es, a veces, como inconmensurable. Te das cuenta por ej. cuando hay que ir a hacer la jura de la bandera, que es un rito, pero a su vez es una exigencia para poder tener tu certificado de ciclo básico, no puede salir nadie si no juró la bandera, y cómo cobran otra relevancia esos ritos que hacen a la inclusión. La persona se siente parte de la sociedad de la que muchas veces se percibe afuera porque no tiene las condiciones económicas o sociales para sentirse participante. Entonces, esta referencia de estar en un programa donde su escolaridad o su documentación estudiantil es la misma que la de cualquier liceo les sorprende. Entonces, cuando salen en libertad, o en el medio porque piden esa certificación, la comparan con la de sus hijos, con la de sus familiares y es lo mismo, como si estuviera en un liceo, esa cuestión de inclusión, en ese sentido creo que sí, son programas de inclusión. Lo que no logra hacer la institución educativa afuera, estando liberado, se lo muestra estando adentro. Pero bueno...en ese sentido, creo que son programas de inclusión.

E - Desde la acreditación

Silvia - Sí... y conceptualmente ...porque repito que para mí tiene que ver con lo que significa pertenecer a una institución educativa en Uruguay en particular, más allá de las leyes de la obligatoriedad. Creo que es una marca fuerte, para Uruguay, la escuela, la escuela primaria y la secundaria, es como una cosa identitaria, que si vos no terminaste la escuela, mucha gente no termina la escuela y está privada de libertad y le da vergüenza decirlo. Cómo eso va marcando a la persona para sentirse que no forma parte de esta sociedad, como muchos de ellos dicen...

E - Una cosa que me quedé pensando en el Plan Martha Averbug, es, trabajan en la modalidad semestral, ¿no? Es decir, en julio, o por ahí, dan exámenes...

Silvia - Flexible a los tiempos...

E - Sí.

Silvia - Porque nosotros no tenemos horas de bachillerato y de ciclo básico, las horas son multigrado. Y la persona puede entrar en cualquier momento del año a la cárcel y entonces hay que garantizarle el espacio educativo. Todas esas condiciones hacen que los tiempos no sean los que están predeterminados por el Plan. Hay una cantidad de situaciones que no están previstas en el Plan, porque no fue hecho para esto.

E - Hay un espíritu de hacerlo a corto aliento...

Silvia - Lo que se plantea respecto al tiempo es esto, de que va acompasado al proceso que va haciendo la persona, entonces a veces, la condición es que la persona va respondiendo

bárbaro, se pueden encontrar semanalmente con los profesores, y el proceso se da más rápido. No es a priori el tiempo, no está predeterminado.

E - ¿Qué perfil crees que tiene el estudiante extraedad?

Silvia - Mmm....ese, extraedad.

E - Estar simplemente por fuera de lo que es una trayectoria educativa adolescente, digamos...

Silvia - Es que en realidad, saliendo de las cárceles y volviendo a los liceos, cosa que hemos estado en estos dos últimos años trabajando, colaborando con unas propuestas de inclusión justamente, diseñadas para jóvenes extraedad, uno conversando con directores y con otras autoridades de Secundaria, ve que un alto porcentaje de la población de Secundaria es extraedad, en realidad [...] es alto el porcentaje de los alumnos de primero en todos los liceos.

E - Que ya llegan con ese rezago, digamos...

Silvia - O que llegan o que están, no con 12 años en primero, o en segundo entre 14 y 15, cuando deberían tener 13, es más lo extraedad que los que están en la edad...que se espera.

E - ¿A nivel de calidad educativa, el nivel académico, vos que estás trabajando en este Programa Especial y también estás trabajando en educación secundaria, además privado que tiene como ciertas características, qué te parece? ¿Es mejor, es peor, es similar?

Silvia - ¿Qué cosa?

E - El nivel académico al que se llega.

Silvia - Yo creo que el nivel académico depende mucho de ...

E - Porque los programas son los mismos, ¿no? El tiempo es flexible, se recorta, pero...

Silvia - Yo creo que es multicausal el tema, en el nivel académico, el abordaje que propone el equipo docente, porque tampoco puede ser un docente, el proyecto de centro que se propone ese liceo, es independiente del tema de los Planes, la formación de los docentes. En el Colegio que yo trabajo en particular, que es un colegio de barrio, de clase media trabajadora, hay un acompañamiento de la familia relativo, o sea que los chicos tienen las mismas dificultades que en el liceo público más cercano, en este caso en el liceo 29, en el cual trabajé muchos años, o sea que vos no ves una diferencia de población. Si ves esto de una preocupación, o un llamado permanente a las casas, a las familias, no siempre se consiguen respuestas. Los grupos sí son pequeños, no exceden los 20 alumnos, y la búsqueda permanente de los profesores, que también se da en los liceos públicos. Conozco experiencias de liceos públicos que se dan, esto de atención más individual, cuando están los recursos.... Y todo eso hace al nivel académico y también a la proyección. Creo que eso es una cuestión básica, que el estudiante, poder colaborar con el chiquilín desde que está en primero, en proyectarse, en diseñar su propio proyecto de vida, si

empezamos en un liceo x, público o privado, sin nosotros pensar en esa cuestión de ir diseñando su proyecto, que ellos puedan imaginarse siendo grandes o dentro de dos años, qué cosa pueden hacer. Ese límite del día a día que en algunos contextos está como establecido, no pensemos en futuro porque no sabemos si va a existir, también en algunos contextos determina lo académico. O sea, yo para qué... si no sabemos si voy a estar vivo mañana, eso nos han dicho en algunos liceos, entonces creo que ahí hay que empezar a trabajar desde otro lugar, para que lo académico aparezca con fuerza, el sentido, ¿no? Para que no sea un *per se*, porque vengo al liceo tengo...encontrarle el sentido, creo que ahí sube lo académico. Como una motivación.

E - ¿Como una motivación de vida?

Silvia - Claro...a los chiquilines obviamente siempre les cuesta en todas las etapas, me parece que ahí hay como una vuelta, que nosotros encontramos, conversando en equipo y actuando en equipo, de poder trabajar esto de la motivación, cuando están llegando a 3ero trabajar de otras formas, hacerles notar las necesidades académicas para poder enfrentar un nivel superior...las debilidades fortalecerlas. Entonces no veo mayor diferencia con otros centros públicos en donde también se trabaja de esa forma, no hay como una generalidad, entonces ta, más dificultades o menos dificultades.

E - Bueno, ¿algo más que quieras agregar que haya quedado ahí en el tintero?

Silvia - No.

E - Muy bien, ¡muchas gracias!

Silvia - De nada.

6.5.5 Entrevista a Karina (profesora de biología) ex subdirectora del liceo investigado y actualmente trabaja en Planeamiento Educativo de Secundaria

E - Contame tu experiencia como subdirectora del liceo x

Karina - Estuve cinco años, dos en el día y tres en la noche. Además es un liceo que tiene tanto en el turno diurno como en el nocturno todos adultos. Además, salvo un pasaje como profesora de biología en el liceo xx nocturno, no tenía experiencia de trabajo con adultos, fue una experiencia diferente y además desde la gestión, porque no es lo mismo pensarlo en el aula que en la gestión. Uno tiene ciertos preconceptos, que se supone que es más sencillo, trabajar con esa población que si bien toda no es adulta, pero ya es grande, mayor de 18, que hay ciertas cosas que se dan por supuestas, pero en realidad en su rol de estudiantes, se posicionan muchas veces casi como un adolescente.

E - Por ejemplo ¿en qué?

Karina - En la necesidad de información, esa es una. O sea, ellos necesitan, también orientación. Uno piensa que es adulto y ya sabe lo que va a hacer, cómo lo va a

hacer...cómo se proyecta, porqué está ahí, para qué está ahí. Y no es tan así, una cosa importante para ellos me parece que es la información y la orientación sobre cómo mejorar su tránsito por esta vida académica, qué le conviene hacer, pensando en para qué quiere cursar eso...hacia dónde quiere ir, entonces uno lo puede orientar. O cuál ha sido su trayectoria, qué cosas tiene pendientes, entonces quizás le conviene terminar lo que tiene pendiente para después proyectarse. Porque a veces vienen con trayectorias de fracaso o con situaciones que los han hecho relacionar la institución educativa con una experiencia negativa, superar esa situación negativa o de fracaso, reinsertarse, superarse, todo eso, uno piensa, bueno es adulto, se arregla...para eso tienen la cartelera, que lean. Y a veces no alcanza con la cartelera, con que vos digas miren ahí o verán cómo resuelven, dígame en qué se va a anotar...Necesitás conversar con ellos [...] en estos casos se suponen que ellos ya tienen la intención, que por eso van al liceo, y está cómo transitar esa etapa.

E - ¿Te parece que el plan 94 favoreció la permanencia y el egreso de los estudiantes en relación a los otros planes antes vigentes?

Karina - Yo viví la transición hacia el plan 94, cuando entré al liceo x, era de los últimos que quedaban con el Plan 76 y a partir de una resolución del año 2012 se extendió, de manera obligatoria, que todo el bachillerato del país tuviera plan 94. Ese año tuvimos plan 76 y al año siguiente, con quien estaba en la dirección, tuvimos que ver cómo se implementaba el nuevo plan para nosotros. Entonces eso significó trabajar con inspección, con los docentes, nosotros mismos, tratando de entender el plan, de solicitar ayuda a otras personas. En ese momento todavía estaba la Comisión de nocturnos, entonces pedimos información, nos reunimos, fue todo un trabajo de cómo aterrizarlo al liceo y adaptarlo. Charlas, ver el reglamento de evaluación y pasaje de grado, fue todo un proceso y una de las cosas que nosotros detectamos a lo largo del tiempo fue que la mayor preocupación fue el tema de la evaluación para los docentes. Y en ese momento la directora lideró la implementación, tanto en el diurno como en el nocturno, yo trabajé todo ese año en el diurno tratando de apoyar a los docentes, de trabajar y de buscar algunas ayudas externas: la comisión de nocturnos, la gente del liceo Dámaso, la ATD y también en el sentido de la evaluación pedimos a un profesor de física que trabaja en la Universidad Católica, justamente en la parte de evaluación, y él como un proyecto de extensión de la Universidad Católica vino a acompañarnos y a asesorarnos en el tema de evaluación. Al mismo tiempo, trabajamos con la educación de adultos, la línea de la andragogía, las características de la educación de adultos, y se trabajó no solo tratando de implementar el plan 94 si no de apostar a esas dos líneas fuertes, como apoyo a los docentes para un nuevo plan. Lo que veían los docentes eran que, primero, necesariamente, en la parte de evaluación, el plan propone que todas las personas tenían que rendir examen, a diferencia del plan 76 que tenía que se podía promover algunas asignaturas, que no eran específicas, y exonerar los prácticos en la rama

científica. Acá tenían que ir todos a examen, pero qué pasa había una cuestión de enfoque del plan, que me parece que todavía sigue en debate porque se pide para el plan 94 la misma forma de evaluación de la reformulación 2006, que es la promoción, se dice porque sí a los adolescentes les permiten promover en el plan 94 no. Y en realidad a mi me da la sensación del plan, que a lo que apunta es que el curso, ya sea anual o semestral, está dividido en dos partes y son como dos instancias de evaluación: un primer parcial y un segundo parcial. Son parciales, no son instancias de exámenes, pero a veces se conceptualiza como exámenes, lo que está dando el estudiante es una prueba total, si no pudo eximir la primera parte o una prueba parcial de la segunda parte del curso, pero el enfoque no debiera ser de examen. Inclusive el tipo de propuesta que se plantea, muchas veces, son propuestas como el examen clásico, aunque la reglamentación si uno la mira cuidadosamente habilita a otras instancias, habilita a otros formatos. Me parece que tiene que ver más con la formación de los docentes en el área de evaluación y de animarse a cambiar algunas prácticas [...] Pero cambió hasta en la estructura horaria, tener horas pizarrón, horas de apoyo, o sea era un plan que cambiaba, en el diseño curricular no, porque las materias son las mismas, pero sí en la forma de trabajo. Lo que sí creo que el enfoque es equivocado del pensado.

E - ¿El tema evaluación tiene que ser repensado?

Karina - Sí, y desde las inspecciones no todas dan pautas para la educación de adultos, son cuatro o cinco donde aparece específicamente la orientación para Plan 94, entonces donde no aparece lo que se sugiere es que en cuanto al programa se ciñan al 2006, pero este plan tiene una evaluación diferente que requerirían otras orientaciones. Una consulta que hicimos nosotros el año pasado, en una Comisión.

E - ¿La Comisión de seguimiento del plan?

Karina - No, es una Comisión diferente, porque en mayo de 2016 por resolución del CES se disuelve la Comisión de Nocturnos o de Seguimiento del plan, que tenía una fuerte incidencia en la modalidad libre asistido que es parte del plan 94 y el CES dice que esa organización de la oferta pasa a Planeamiento educativo.

E - Que es a donde estás vos ahora...

Karina - Sí, y a raíz de eso se genera un grupo de trabajo donde se invita a algunas personas a participar de manera personal y en las primeras reuniones tuvimos encuentros con esa Comisión, para hacer un poco el pasaje. Este grupo que formamos no era un grupo resolutorio sino simplemente de estudiar el tema de los adultos, eso terminó en un informe final en el cual se hizo un estudio en relación a los planes que hay vigentes, las características de cada plan, eso permitió la discusión de algunos aspectos y de algunas formas alternativas de evaluación. Y quisimos obtener la voz de las comunidades educativas, hicimos una consulta que sirviera también como insumo para una futura

evaluación, de hecho ahora se está haciendo por parte de Planeamiento una evaluación de los planes, ahora se está haciendo del plan 2013 y después se va a hacer de plan 94. Nosotros consultamos algunos liceos que sabíamos que podrían estar abiertos para esto y en realidad no nos enfocamos en plan 94 sino en todos los planes de jóvenes y adultos. Pero un reclamo específico de esas comunidades, al leer lo que decían los docentes y en particular del plan 94, tenía que ver con la modalidad de evaluación, así como ahora para 4to año existe la posibilidad de promoción se plantea extender el mismo régimen para 5to y 6to. De hecho, yo he visto varias resoluciones que llegaron a Planeamiento que en algunos liceos lo están haciendo de manera piloto.

E -¿La Comisión de seguimiento del plan quiénes la integraban?

Karina - Eran directores, subdirectores, de educación de jóvenes y adultos, básicamente de plan 94 y también quedó una integrante de la Comisión de nocturnos que a su vez era subdirectora de nocturno, porque ya se jubiló y también la integraba la coordinadora del DIE, Gabriela Garibaldi.

E -¿Así que ahora esa tarea quedó a cargo de Planeamiento educativo y ustedes van a ser los encargados de hacer los cambios reglamentarios?

Karina - Ese grupo de trabajo era *ad honorem* y *ad oc* [...] nosotros fuimos a los liceos porque, para la Comisión de adultos, eso era importante también, y estamos trabajando en los grupos de libre asistido, que antes los hacía la Comisión de nocturnos. Estamos en una cuestión más administrativa, cómo se asignan los grupos de libre asistido, entonces desde Planeamiento hicimos un instructivo de cómo realizar esto [...] Eso se elaboró a fin de 2016 y se empezó a implementar este año 2017 con muchas dificultades, porque si bien hicimos el instructivo no éramos quiénes definían eso, porque la solicitud surge de la necesidad de las instituciones, quien iba a validar eso eran los inspectores, que conocen el territorio y saben que necesidades reales hay. Lo que se intentó con este protocolo era dar transparencia a la solicitud y a la elección de horas, porque la elección de horas de esos docentes que tomaban eran designados con un listado del liceo y se validaba en la inspección de asignatura, pero después en definitiva quien la asignaba era el liceo.

Entonces no era designado a través de departamento docente [...] Hay desconocimiento del mundo de la educación de adultos, dentro de las inspecciones y de las instituciones.

E - Así que se centraron en la modalidad de libre asistido que era como la pata más débil del plan...

Karina - Era la parte como más artesanal.

6.6 Hoja de información

En el marco de la formación en la **Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR)**, se pone en su conocimiento que la maestranda **Lourdes Toth Serrentino** proyecta realizar la investigación titulada: **La educación media para adultos desde una perspectiva etnográfica**. Este trabajo tiene como directora de tesis a la Mag. Virginia Gramaglia, actual coordinadora de lenguas extranjeras del Instituto de Formación Docente y como directora académica a la Mag. Julia Tabó, profesora agda de la Facultad de Psicología (UdelaR), perteneciente al Instituto de Clínica .

Dicha investigación consistirá en recabar información sobre la educación media superior para adultos y las implicancias que tiene para los estudiantes retomar su trayecto educativo liceal en esta instancia de vida: por qué dejaron de concurrir al liceo, cómo impacta esta educación en sus proyectos personales y por qué decidieron retomar estos estudios, qué implica reinsertarse al sistema educativo formal, si se sienten incluidos en el mismo, respetados en sus opiniones y necesidades como adultos y si las nuevas modalidades de participación del Plan Martha Averbug han logrado disminuir la desafiliación y aumentar el egreso, que son algunos de los principales desafíos de la educación para adultos en Uruguay.

Los objetivos de este estudio son:

Obj. general:

I) Aportar conocimiento sobre la situación actual de la educación media para adultos en Uruguay a través de un relevamiento de cuáles son las implicancias a nivel subjetivo de retomar el trayecto educativo liceal en la adultez y la incidencia del Plan Martha Averbug, en su modalidad semestral, fundamentalmente en relación al ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en un liceo de Montevideo.

Obj. específicos:

i) Analizar los fundamentos teóricos en que se sustenta este Plan.

ii) Relevar datos cuantitativos y comparar cifras de egreso y permanencia entre la modalidad anual y semestral del Plan.

iii) Recabar información de los diferentes actores (estudiantes, docentes, equipo de dirección y administrativos) sobre los aspectos positivos y negativos del mismo, para poder esbozar posibles lineamientos que posibiliten su mejoría.

Para esto utilizaré una **perspectiva etnográfica** (Elsie Rockwell, 2009) lo cual implicará mi presencia en el campo para realizar una observación participante (integración del investigador a la realidad, sin pretender modificarla) en este sentido es que sólo acompañaré la actividad en el liceo, observándolo. Así como también proyecto hacer

algunas entrevistas (de aprox. 30 minutos) las cuales se registrarán de manera escrita o grabada en función de la voluntad del participante, para lo cual previamente le presentaré al posible entrevistado un consentimiento informado y esta hoja de información. Todo el material recabado a través de las entrevistas y la observación será tratado de forma confidencial, resguardando la identidad de sus participantes y respetando las normativas éticas en Psicología, ajustándose al **Decreto CM/515** del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos y la **Ley 18331 Habeas data**. El participante podrá renunciar en cualquier momento a ser parte de esta investigación: *la participación es voluntaria y libre sin que ello configure un perjuicio para el participante o el estudio.(...)el mismo puede retirarse en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión. (DCM 515, Anexo, cap.III, art.8, f).___*

Entiendo pertinente detenerme en este tema de investigación para generar conocimiento académico sobre la situación actual de la educación media para adultos, ya que no hay estudios específicos al respecto, sin embargo es una temática de relevancia puesto que comprende a un gran porcentaje de estudiantes que están intentando completar su trayecto educativo liceal, haciendo uso de su derecho a la educación como afirma la Ley 18.437.

Prof. Lourdes Toth Serrentino

tothserrentino@gmail.com



6.7 Consentimiento informado del participante

En el marco de la **Maestría en Psicología Y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR)**, bajo la dirección de la Magíster Julia Tabo y la tutoría de la Mag. Virginia Gramaglia, con la autorización del equipo de dirección del liceo en donde se desarrolla esta investigación y el aval institucional del CES, la **Prof. Lourdes Toth Serrentino** se encuentra desarrollando su tesis de maestría titulada: **La educación media para adultos desde una perspectiva etnográfica**, para lo cual desea solicitar su participación en la misma a través de una entrevista de aproximadamente 30 minutos en donde se preguntará sobre su experiencia en la educación media para adultos y su participación en el Plan Martha Averbug como estudiante/docente/administrativo/ etc. Y si usted lo permite se tomará un registro escrito o grabado de la misma.

El objetivo de este estudio es indagar en las implicancias que ha tenido el desarrollo del Plan Martha Averbug desde una perspectiva etnográfica, debido a esto se utilizarán esencialmente dos técnicas de recolección de datos: la entrevista y la observación participante, por lo cual lo invito a ser parte de esta investigación concediendo su participación como entrevistado.

Todo el material recabado a través de las entrevistas y la observación será tratado de forma confidencial, resguardando la identidad de sus participantes y respetando las normativas éticas en Psicología, ajustándose al **Decreto CM/515** del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos y la **Ley 18331 Habeas data**:

(...)La libertad para llevar a cabo una investigación en seres humanos tiene como límite el respeto de los derechos y libertades esenciales que emanen de la personalidad humana, se hallen reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales ratificados por la República y que se encuentren vigentes (Anexo, cap.I, art 1, DCM 515)

Sólo la responsable de la investigación tendrá acceso directo a los registros de los mismos, y los datos recabados únicamente serán utilizados para sistematizar la información, el participante podrá renunciar en cualquier momento a ser parte de esta investigación: *la participación es voluntaria y libre sin que ello configure un perjuicio para el participante o el estudio.(...)el mismo puede retirarse en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión. (DCM 515,Anexo, cap.III, art.8, f).__*

Ante cualquier duda, comuníquese con la investigadora responsable Prof. Lourdes Toth Serrentino a la siguiente dirección de correo electrónico: tothserrentino@gmail.com o al cel. 099204048.

Al firmar, acepto las condiciones acordadas en el presente documento y declaro haber recibido previamente información sobre esta investigación a través de una Hoja de información y he tenido un espacio para evacuar mis dudas al respecto. Por lo cual **declaro mi participación libre y voluntaria.**

Firma del participante

Aclaración

Firma del investigador responsable

Aclaración

Fecha de la firma de este consentimiento informado:

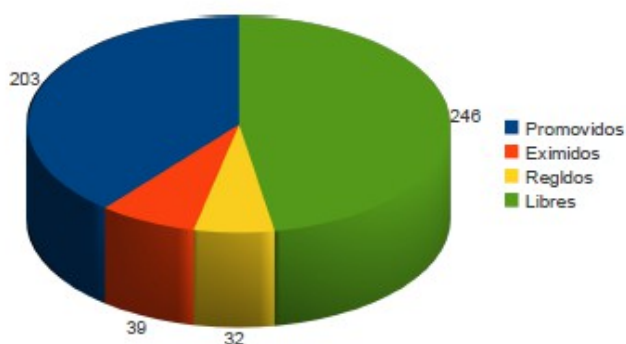
CAP.7 ANEXOS

Cierre estadísticos de los 4tos, elaborados por el liceo investigado (21/11/2017)

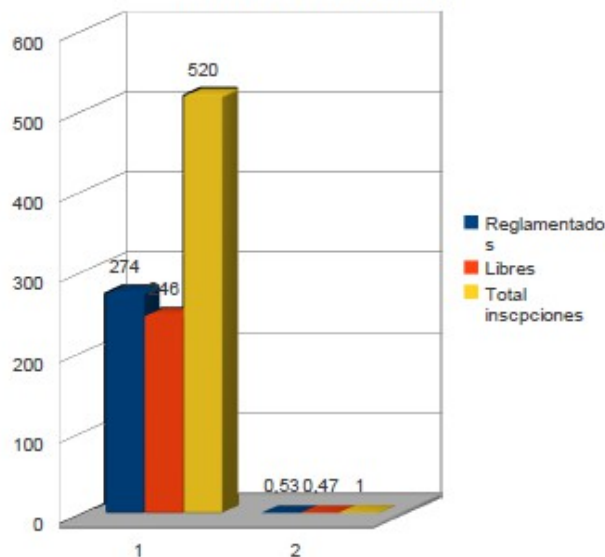
ESTADÍSTICAS DE LOS DOS 4TOS ANUALES (Plan 94)
2017

Inscripciones	Estudiantes	que	cursaron	Libres (abandono)	Total de inscripciones
	Promovidos	Eximidos	Regldos		
	203 39 %	39 7,5 %	32 6 %	246 47,5 %	
Total que cursaron			274 52,5 %		520

Estudiantes que cursaron



Total de Inscripciones

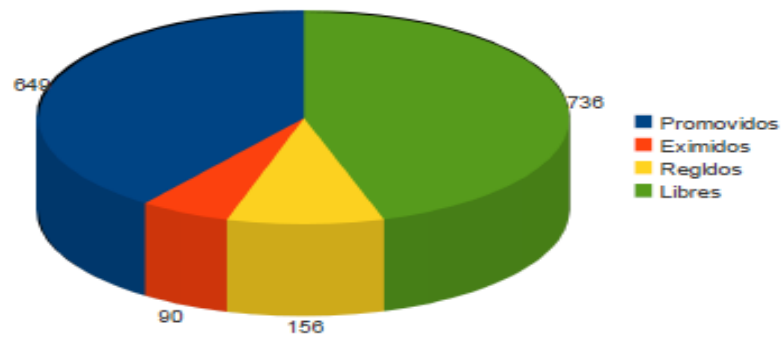


**COMPORTAMIENTO GENERAL DE LAS INSCRIPCIONES
2017**

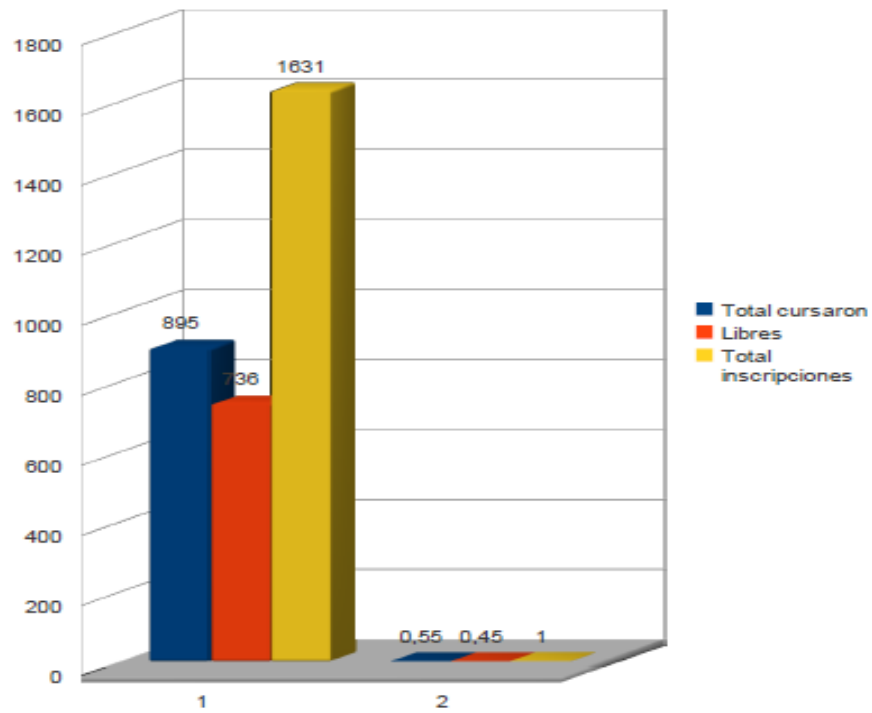
Inscripciones	Estudiantes	que	cursaron	Libres (abandono)	Total de inscripciones
	Promovidos	Eximidos	Regldos		
	649 40 %	90 5,5 %	156 9,5 %	736 45 %	
Total que cursaron			895 55 %		1631

Diagramas de resultados sobre el total de inscripciones

Total de Inscripciones de Estudiantes



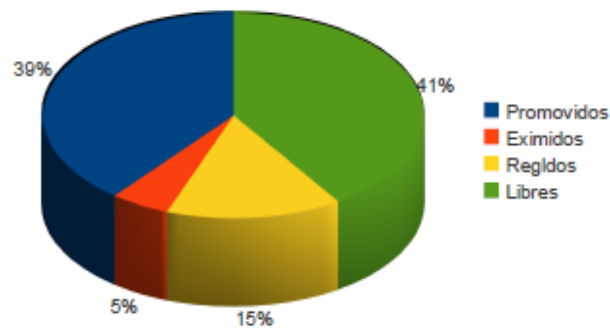
Total de Inscripciones



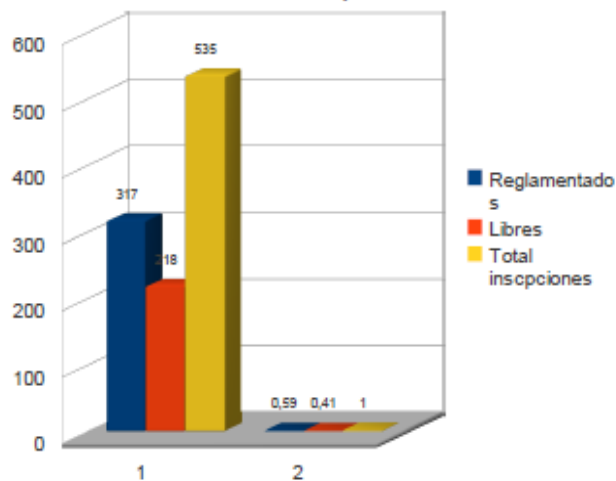
ESTADÍSTICAS DE 4TO SEMESTRAL
1er semestre 2017

	Inscripciones de Estudiantes que cursaron			Libres (abandono)	Total de inscripciones
	Promovidos	Eximidos	Regldos		
	210 39 %	27 5 %	80 15 %	218 41%	
Total que cursaron			317 59%		535

Estudiantes que cursaron



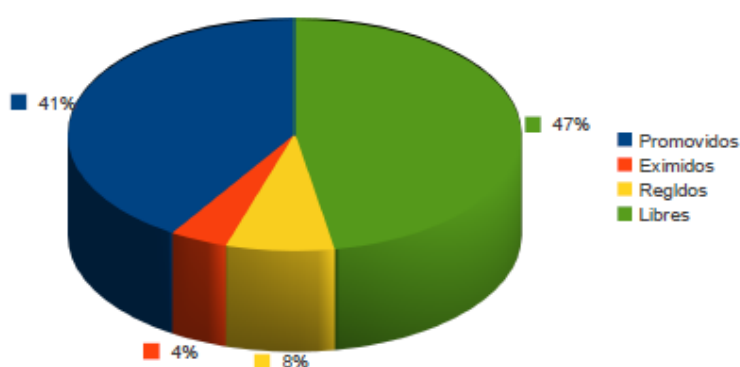
Total inscripciones



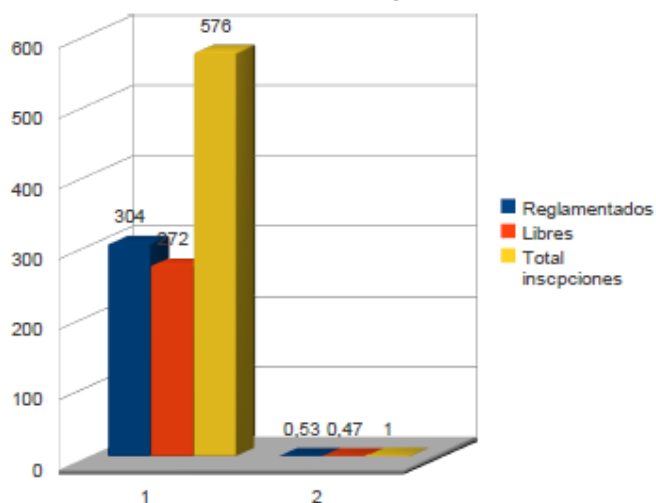
ESTADÍSTICAS DE 4TO SEMESTRAL (Plan 94)
2do semestre 2017

Inscripciones	Estudiantes	que	cursaron	Libres (abandono)	Total de inscripciones
	Promovidos	Eximidos	Regldos		
	236 41 %	24 4 %	44 8 %	272 47 %	
Total que cursaron			304 53 %		576

Estudiantes que cursaron



Total Inscripciones



COMPORTAMIENTO GENERAL DE LAS INSCRIPCIONES
2017

Inscripciones	Estudiantes	que	cursaron	Libres (abandono)	Total de inscripciones
	Promovidos	Eximidos	Regldos		
	649 40 %	90 5,5 %	156 9,5 %	736 45 %	
Total que cursaron			895 55 %		1631

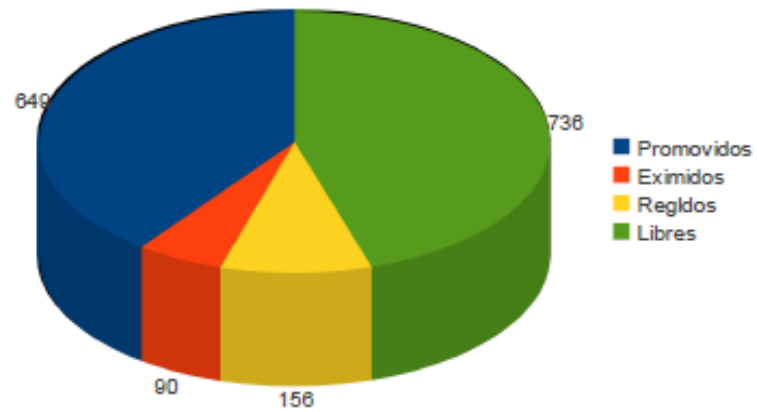
Seguimiento de los estudiantes que dejaron de asistir

Trabajo conjunto ascripción, docentes y subdirección.
Es muy difícil poder realizar el seguimiento

Motivos	Familiares	Laborales	Salud	otros	Total
4tos anuales	5 20 %	14 56 %	0 0 %	6 24 %	25
4tos semestrales	2 5 %	28 72 %	1 2,5 %	8 20,5 %	39

Diagramas de resultados sobre el total de inscripciones

Total de Inscripciones de Estudiantes



Total de Inscripciones

