

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN DESARROLLO

INFORME DE PASANTÍA

**La experiencia de la Unidad de Alfabetización Laboral
en la UTU. Avances en el mapeo productivo en el marco
del Plan de Integración.**

Enzo Feglia
Tutor: Héctor Pastori

Febrero 2021

El siguiente informe fue realizado en el marco de una pasantía educativa acordada entre la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (FCS-UDELAR) y el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

La responsabilidad de la pasantía por parte de la entidad receptora estuvo a cargo del Licenciado en Sociología Gabriel Álvarez, coordinador de la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) de la CETP-UTU, mientras que la tutoría académica de la FCS estuvo bajo la supervisión del Ingeniero Agrónomo Héctor Pastori, del Departamento de Economía (dECON).

El autor desea expresar su agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron posible la realización de esta pasantía.

Índice

Primera parte

1. Introducción	4
2. La Institución	6
2.1. Universidad del Trabajo del Uruguay	6
2.2. Departamento de Planeamiento Educativo	11
2.3. Unidad de Alfabetización Laboral y Plan de Integración	13
2.4. Mapeo Productivo	18

Segunda parte

3. Herramientas conceptuales	22
3.1. Extensión	23
3.2. Territorio	25
3.3. Desarrollo	27
3.4. Investigación	29
3.5. Trabajo	32
4. Objetivos de la pasantía	34
5. Abordaje metodológico	35

Tercera parte

6. Actividades realizadas	37
7. Propuestas presentadas	45
8. Recomendaciones	51
9. Conclusiones	54
10. Reflexiones finales	56

Bibliografía	57
---------------------	----

Anexos	60
---------------	----

PRIMERA PARTE

1. Introducción

Este informe presenta las actividades realizadas en el marco de la pasantía universitaria pre-profesional desarrollada en el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) entre los meses de octubre de 2018 y febrero de 2019, establecido como requisito formal para la obtención del título de Licenciado en Desarrollo. Esta se llevó a cabo en la Oficina 30 de la sede central de la institución receptora, ubicada en San Salvador 1674 esquina Minas, de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Allí se encuentra el Departamento de Planeamiento Educativo, que se describe en la primera parte de este trabajo. Una de las tres unidades que lo componen es la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL), espacio donde se desarrolló esta pasantía.

La UAL tiene como cometido promover el vínculo entre la institución educativa y la comunidad productiva en temas de educación y trabajo. Una de las estrategias desarrolladas para cumplir con su objetivo es el Plan de Integración, iniciado en 2011 cuando la UAL amplió su cobertura de trabajo en la UTU, que consiste en trabajar en dos proyectos paralelos: el Proyecto de Trabajo Singular (PTS) y el Mapeo Productivo (MP). El primero pone el acento en trabajar con los actores de la institución educativa (estudiantes y docentes) y el segundo con los actores del sector productivo (trabajadores y empresarios).

La función principal, definida para el rol de ayudante técnico por mí ocupado durante la pasantía en la UAL, fue contribuir en la reformulación de los mapeos productivos, en el Plan de Integración de dicha unidad organizativa.

El mapeo productivo, además de ser el nombre de uno de los dos proyectos del Plan de Integración, es una herramienta metodológica que utiliza la UAL para generar conocimiento útil

para la institución y el entorno de cada centro¹ educativo, con el objetivo de hacerlo circular entre los actores involucrados, contribuyendo con los procesos tanto educativos de la institución como con los del entorno de la misma, en temas de interés común. Esto se materializa por medio de la presentación escrita de un documento de informe de mapeo productivo, dando cuenta de las actividades realizadas por los alfabetizadores laborales². Precisamente, la reformulación antes mencionada estuvo orientada en obtener mejores informes, esto es, dar un salto de calidad en relación a los informes presentados hasta ese momento.

El documento se organiza en tres grandes bloques. En el primero de ellos se hace un breve repaso histórico de la institución y se presenta el Departamento donde se realizó la pasantía, poniendo el énfasis en la UAL y el Plan de Integración.

La segunda parte del documento comienza con el desarrollo de las herramientas conceptuales de la UAL. A continuación se explicita el objetivo general y los objetivos específicos, concluyendo con abordaje metodológico para cumplir con éstos.

En la tercera parte, se exponen las actividades realizadas durante el lapso de la pasantía así como las propuestas generadas a partir de la lectura de documentos, tanto internos como externos, y del intercambio con los actores vinculados con la pasantía, que se resumen en una serie de recomendaciones presentadas en la reunión de coordinación de la UAL. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo y de la pasantía.

¹ A lo largo de este trabajo se hablará indistintamente de centro educativo o escuela (de UTU).

² Se desarrolla la función y los cometidos de la figura del alfabetizador laboral a partir de la página 14.

2. La Institución

2.1. Universidad del Trabajo del Uruguay.

Los primeros años. Creación de la Escuela de Artes y Oficios.

La Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) se inicia en 1878 cuando se crea en Montevideo la institución pública “Escuela Nacional de Artes y Oficios” (ENDAYO) bajo la presidencia de Lorenzo Latorre, que se encontraba en pleno proceso de modernización del país.

Como describió Barrán (2014) en “Historia de la sensibilidad en el Uruguay” la ENDAYO es hija de un período de cambios fundamentales en nuestro país que denominó “disciplinamiento”. Desde 1860 hasta entrado el novecientos la sociedad uruguaya se disciplinó, esto es, se implantó un nuevo orden social “civilizado” que sucedía la etapa “bárbara” de la república. Aquí la educación se convirtió en un valor clave para imponer esa idea, y la ENDAYO puede enmarcarse en ese contexto de modernización y disciplinamiento del país.

Nahum señala que “en su primera época esa Escuela [ENDAYO] fue considerada como un lugar disciplinario para educar a jóvenes con problemas de conducta, continuando una tradición de desprestigio del trabajo manual que venía desde la época colonial” (2000, p.181).

En ese contexto, como indica Barran, es que se aprueba la Ley de vagos en 1882 que impulsó la importancia de la nueva institución educativa, ya que la misma ordenaba remitir hacia ésta a todo menor que se encontrara en esa condición (2014, p.298).

El Capitán de Navío Carlos A. Oliveri agregaba:

“...se ha establecido (...) una "ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS", para menores que recoge la policía por las calles por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres entregan a la policía a fin de que sean corregidos, y que han sido enviados a esta "Maestranza". A dichos menores, se les enseña lectura, escritura, aritmética y música a todos los que tienen vocación para ello y además, los Oficios de herrero, carpintero,

talabartero y zapatero" (Archivo General del Capitán de Navío Carlos A. Olivieri en Alonzo 2010).

Alonzo (2010) subraya que los buenos resultados alcanzados en los primeros años fueron decisivos para que la Escuela se mudara en 1889 al edificio de la actual sede central, en la calle San Salvador de la ciudad de Montevideo. Esto se produce bajo el fuerte apoyo de Máximo Santos, primero como Ministro de Guerra y después como Presidente de la República.

De Pedro Figari a la Ley de Educación de 2008.

Figari ingresó a la institución por un breve lapso en 1910 regresando a la misma en 1915 cuando fue nombrado director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios por el presidente Feliciano Viera. Al frente de la escuela Figari introdujo rápidamente una serie de cambios tendientes a modernizar y cambiar la reputación de la institución.

Intentó humanizar la institución estableciendo nuevas pautas de relacionamiento con los estudiantes, suprimiendo el internato, lo que redundó en la duplicación de la matrícula y en el aumento de talleres impartidos. Al tiempo que se dispuso una presentación más amigable del espacio de estudios, en consonancia con un centro de educación. Todo bajo una política de optimización de los recursos existentes (Figari, 1965).

Por otra parte, Figari buscó promover una educación integral que pudiera intercalar el aprendizaje teórico-intelectual con el práctico-manual, dotando a los estudiantes de mayores herramientas, y a fin de escapar del rol asignado a la institución hasta ese momento: instruir un oficio a aquellos jóvenes más vulnerables y problemáticos e incapaces, además, de poder acceder a una carrera liberal. Finalmente, la postura de Figari no tuvo la acogida necesaria en importantes sectores políticos y empresariales. Primó otra visión sobre la educación que terminó por adelantar la renuncia a la dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1917 (Batteggazzore y Carbajal 2010).

A pesar del fugaz período como director y de las resistencias que tuvo que afrontar, Figari

modernizó la institución (Figari, 1965³). Un proceso que a partir de 1920 continuará el Dr. Arias, al ser designado presidente del Consejo de Enseñanza Industrial.

Hasta la década de 1940 con la conducción del Dr. Arias se avanzó en varios puntos, entre ellos “se intensificó la incorporación de la ciencia y la tecnología, se enfatizó lo pedagógico, se amplió y diversificó la oferta educativa al abrirse escuelas industriales y agrario-industriales en todo el país.”⁴

También bajó el mandato del Dr. Arias, el 9 de setiembre de 1942, por Ley N.º10.225, la Escuela de Enseñanza Industrial pasa a llamarse, luego de varios cambios desde su creación, Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), como se conoce hasta nuestros días, adquiriendo el grado de ente autónomo de enseñanza.

La culminación en la creación de la UTU “había sido el resultado de importantes procesos de reforma —fundamentalmente los liderados por Figari a principios del siglo XX y por Arias veinte años después—. No obstante, el imaginario colectivo la seguía asociando al orfanato y correccional que le dio origen a fines del siglo XIX” (Hernández et al, 2013, p.2)

La institución “desde la década de 1960 continuó su expansión en el territorio nacional, atendiendo las necesidades educativas y productivas de distintas localidades. La oferta educativa incorporó la tecnología de última generación a nivel medio y terciario en forma creciente hasta nuestros días”⁵.

El desarrollo de la UTU a partir de la segunda parte del siglo XX también se manifestó en el aumento del estudiantado, que pasó de atender 23.805 estudiantes en 1963 a 59.716 en 2000, como consta en las estadísticas de matrícula del sitio web de Planeamiento Educativo de la UTU⁶.

En enero de 1973 la institución pierde la autonomía por Ley Nro 14.101 al crearse el Consejo Nacional de Educación, por lo que la UTU, junto con la educación primaria y secundaria, quedaron bajo la órbita de este nuevo consejo “que centraliza la gestión de la educación pública. Esta Ley

³ Véase en capítulo “Lo que era y lo que es la Escuela de Artes” (pp. 71 a 85), donde Figari repasa los cambios más importantes bajo su gestión al frente de la institución.

⁴ Véase en: <http://www.montevideo.gub.uy/noticias/cultura/un-recorrido-por-la-historia-de-la-utu>

⁵ Véase en: <http://www.montevideo.gub.uy/noticias/cultura/un-recorrido-por-la-historia-de-la-utu>

⁶ Véase en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>

14.101 se sustituye por una Ley de Emergencia de la Enseñanza en 1985, Ley N° 15.739 que mantiene los Consejos Desconcentrados dependiendo del Consejo Directivo Central (CODICEN) hasta el año 2008 en que se sanciona una nueva Ley de Educación” (Uri, 2012, p.16).

Siglo XXI

Actualmente, el sistema educativo uruguayo se encuentra regulado por la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008 y se descompone en cinco niveles: Nivel 0 (educación inicial); Nivel 1 (educación primaria); Nivel 2 (educación media básica); Nivel 3 (educación media superior); y Nivel 4 (educación terciaria). La UTU participa en los niveles 2, 3 y 4.

Todos los niveles se rigen por los tres principales organismos de la Educación en nuestro país: El Ministerio de Educación y Cultura (MEC), La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UDELAR). La UTU se encuentra bajo la égida de la ANEP, dentro de uno de sus cinco Consejos Desconcentrados: el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). De allí su nombre compuesto CETP-UTU.

De acuerdo a Departamento de Estadística (2019) de la UTU la cantidad de alumnos matriculados alcanza los 102.116⁷, repartidos en un total de 311 establecimientos educativos gestionados por la institución, localizándose 91 de ellos en Montevideo y 220 en el interior del país.

La UTU como institución educativa se adapta a los tiempos que corren tomando en cuenta las nuevas necesidades que van surgiendo, generando de esta manera nuevas ofertas educativas para cumplir con la demanda. Tal es así que actualmente ofrece un gran abanico de opciones educativas, facilitando de esta manera las herramientas para enfrentar las exigencias que plantea el mundo moderno.

En esa línea, la UTU “brinda educación científica, técnica y tecnológica profesional, de nivel medio y terciario, ajustada a las demandas sociales y productivas. Sus programas están distribuidos

⁷ Es de destacar el exponencial aumento en esta materia. Como bien se detalló antes en el año 2000 la matrícula no alcanzaba los 60.000 alumnos. Una década después la cifra había pasado los 70.000, hasta superar hoy la barrera de los 100.000 alumnos matriculados.

en cuatro grandes áreas: administración y comercialización, educación para el agro, educación tecnológica básica y procesos industriales”⁸. Los cursos que imparte la institución, en esas cuatro áreas mencionadas, abarcan una gran cantidad y variedad de sectores, tales como comunicaciones, agraria, construcción, vestimenta o gastronomía.

Para finalizar este apartado, se exponen los objetivos generales de la UTU. Estos son:

“brindar una educación básica y media tecnológica mediante una formación polivalente e integral que prepare a los y las jóvenes para participar activamente en el desarrollo económico y social del país (...) fomentar en el alumnado las capacidades para el aprendizaje permanente y para el descubrimiento de sus propias aptitudes y vocaciones (...) atender la formación de los recursos humanos del país a través de la titulación técnica de nivel medio o superior y/o mediante acciones de capacitación, actualización o perfeccionamiento (...) habilitar para el acceso a estudios de nivel terciario”⁹.

⁸ Véase en: <http://snep.edu.uy/universidad-del-trabajo-del-uruguay-utu/>

⁹ Véase en: <https://www.oitcinterfor.org/instituci%C3%B3n-miembro/consejo-educaci%C3%B3n-t%C3%A9cnico-profesional-universidad-del-trabajo-del-uruguay>

2.2. Departamento de Planeamiento Educativo

Cabe recordar que la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL), espacio en el que se realizó esta pasantía, se encuentra bajo la órbita del Departamento de Planeamiento Educativo. Se presenta a continuación las competencias y la composición de este departamento, a fin de contextualizar el ámbito en el que se desenvuelve la unidad receptora de esta pasantía.

El departamento de Planeamiento Educativo se encarga del Programa de Planeamiento Educativo del CETP-UTU. Como surge del sitio web institucional¹⁰, “corresponde a este programa asistir al Consejo [de Educación Técnico Profesional] en la formulación y ejecución de las políticas y estrategias vinculadas con:

1. Orientar y dirigir las actividades relacionadas con la planificación, diseño, programación y evaluación de las diferentes innovaciones y actividades educativas desarrolladas por el CETP.-UTU, cuidando de su pertinencia, calidad y aporte a la justicia social.
2. Generar conocimiento pertinente que alimente los procesos educativos y pedagógicos a nivel de los centros, de los Campus o regiones y de la institución en general.
3. Brindar apoyo al proceso de descentralización institucionales.
4. Mantener actualizada la oferta educativa del CETP-UTU.
5. Organizar un sistema de información de los cursos ofrecidos por el CETP-UTU.

El Programa Planeamiento Educativo está estructurado en tres divisiones con sus correspondientes Departamentos y equipos de trabajo:

- División Académica y Administradora de la Oferta Educativa, conformada por los Departamentos de Diseño y Desarrollo Curricular, Programación de la Oferta Educativa, e Información Integral del Estudiante.
- División de Investigación sobre Educación y Trabajo que la conforman los Departamentos de Investigación y Evaluación y el Departamento de Estadística.

¹⁰ Véase en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/planeamiento-educativo>

- División Orientadora de Unidades Operativas que la integran los Departamentos de: Unidad de Alfabetización Laboral y Educación Permanente de Docentes”.

2.3. Unidad de Alfabetización Laboral y Plan de Integración

Unidad de Alfabetización Laboral

Desde su creación y puesta en funcionamiento en el período 2007-2008 la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) actuó como una unidad de apoyo para acompañar los primeros pasos del Plan de Formación Profesional Básica.

La unidad en ese momento era, a decir de Agüete y Rocca:

“un dispositivo [educativo] de trabajo que se enmarca [ba] en el Plan de Formación Profesional Básica (F.P.B.) que se comenzó a implementar a partir del año 2008 en algunas de las Escuelas Técnicas del Consejo de Educación Técnico – Profesional (C.E.T.P.–U.T.U.) de nuestro país, como alternativa para la aprobación del Ciclo Básico para quienes se han desvinculado o no han ingresado a la Educación Media y tienen más de 15 años de edad” (s/f, p.1).

El objetivo principal del Plan F.P.B. era “garantizar la culminación de la EMB [Educación Media Básica]” y los objetivos específicos “promover y garantizar la continuidad educativa considerando los intereses formativos de los alumnos, acreditando competencias académicas y técnicas que le permitirán incorporarse a la EMS [Educación Media Superior] y al mercado laboral”¹¹.

La UAL, como ya se dijo, surge como apoyo al Plan F.P.B. y en sus comienzos la finalidad de la unidad “fue lograr en el estudiante la base conceptual y los procesos que le permitan saber leer y escribir la cultura del trabajo, así como resolver el saber hacer y el saber ser” (Ramírez y Da Luz, 2018, p.10). La UAL, de esta manera, planteaba “aportar elementos, para que estudiantes de F.P.B, elaboren su proyecto y trayectoria vital en tanto ciudadanos, en el cual su inclusión al mundo del

¹¹ Véase en: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/fpb-plan-2007>

trabajo sea un posible y un derecho” (idem, p.10).

A partir de 2009, la UAL extendió su participación a más escuelas al tiempo que incorporó grupos de estudiantes de otros niveles educativos, esto es, Educación Media Superior (Educación Media Profesional y Educación Media Tecnológica) y de Nivel Terciario, siendo su cometido, hasta la actualidad, promover nexos entre los agentes del centro educativo de la UTU (estudiantes, docentes, y dirección) y la comunidad productiva en el territorio de influencia de cada centro, en aquellos temas prioritarios para la unidad: educación y trabajo.

Para ello, dispone de una variada gama de actividades, entre las que se encuentran la realización de talleres y seminarios con docentes y estudiantes sobre derechos y obligaciones laborales y cuestiones relativas al mundo del trabajo, acercamiento al medio productivo a través de visitas a fábricas e industrias, prácticas de aprendizaje y pasantías laborales curriculares, promoción de proyectos productivos asociativos y cooperativos, y realización de documentos e informes.

La UAL busca salirse del espacio físico institucional educativo eliminando las fronteras entre el centro educativo y el mundo exterior, introduciéndose en los espacios de la sociedad civil organizada, aportando conocimiento a través de las vivencias del mundo del trabajo.

“Su accionar está enmarcado en dos de las líneas transversales definidas en el Artículo 40 de la Ley de Educación (...) Educación en derechos humanos y educación a través del trabajo (...) En consecuencia, emerge como eje articulador de la alfabetización, y en la conjunción entre ciudadanía y trabajo, el concepto de trabajo decente” (Álvarez y Feglia, 2019, p.6).

Por tanto, y en el marco de lo estipulado por la Ley de Educación, “los derechos humanos y la incorporación del trabajo como actividad creativa de los seres humanos (...) constituyen los ejes transversales de la UAL (...) Cada equipo UAL (...) contribuye con los estudiantes en el desenvolvimiento del lenguaje ciudadano y laboral entendido éste desde una perspectiva amplia que va más allá del empleo y otras actividades productivas remuneradas”¹².

Los equipos UAL refiere a la figura del “alfabetizador laboral”. El rol que cumple el

¹² Véase en: https://www.utu.edu.uy/utu/inicio/2015/julio/perfil-funcional-y-academico-integrantes-ual-resolucion178-12_2012-02-15.pdf

alfabetizador es trabajar conjuntamente en los centros educativos y con los entornos productivos que rodean a cada centro, articulando las propuestas e intereses de todos los actores involucrados. Para ello, se encarga de cumplir con todas las actividades previstas por la UAL que sirvan para establecer nexos entre el adentro y el afuera de cada centro educativo en lo que atañe a la educación y el trabajo.

Estos equipos UAL se componen de dos alfabetizadores por centro educativo.

Plan de Integración

El plan de integración, surgido entre 2009 y 2011 a partir de la expansión de la UAL hacia otros niveles educativos “es la estrategia desarrollada desde los centros educativos, que estructura las actividades de enseñanza -con los estudiantes de EMS [Educación Media Superior] y ET [Educación Terciaria], y de extensión e investigación.” (Álvarez y Feglia, 2019, p.6), en la intersección temática de educación y trabajo.

Este plan se compone dos líneas de trabajo bien definidas para cumplir con los objetivos de la UAL: el Proyecto de Trabajo Singular (PTS) y el Mapeo Productivo (MP). Ambas tareas son llevadas a cabo por los alfabetizadores laborales a lo largo y ancho del país. El PTS se focaliza en el trabajo con los grupos de estudiantes de cada escuela así como en la gestación de pasantías laborales (los que se pueden denominar alfabetizadores “de aula”). El MP trabaja fuertemente la vinculación de la escuela con el sector productivo (los que se pueden denominar alfabetizadores “de territorio”).

Los alfabetizadores laborales:

“promueven la construcción de una trayectoria laboral mediante talleres, seminarios, salidas didácticas a fábricas y establecimientos productivos o industriales, para que los participantes perciban la cotidianidad laboral. Son una respuesta proyectada en función del concepto de "trabajo decente", definido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), según el respeto por la calidad en

el sistema productivo, respeto por los derechos en el trabajo, protección social y diálogo”¹³.

Para cumplir con sus objetivos, la UAL cuenta con unos 320 alfabetizadores laborales que ofician de articuladores entre la institución y los estudiantes, así como del centro educativo con la comunidad productiva.

Estos alfabetizadores buscan expandir el aula al sector productivo mediante la investigación y la extensión. Son los gestores para que la relación entre centro educativo y sector productivo sea posible, con el eje relacional educación-trabajo. Son quienes fomentan los vínculos de la institución con el afuera (sector productivo).

Del total de alfabetizadores, unos 210 trabajan principalmente con los estudiantes del centro educativo asignado (alfabetizadores “de aula”). El resto, 110, lo hacen con la comunidad productiva que rodea a cada centro (alfabetizadores “de territorio”).

El plan establece que esas duplas se conformen de la siguiente manera: un alfabetizador con un perfil vinculado al área psico-social (procesos grupales, cooperativismo y construcción de ciudadanía) y otro vinculado con el área de derecho o relaciones laborales (trabajo y producción). Estas duplas de alfabetizadores trabajan todo el año en una escuela asignada realizando un documento permanente que se cierra con un informe final. Las duplas de alfabetizadores “de aula” entregan un informe final titulado “Proyecto de Trabajo Singular (PTS)” y las duplas de alfabetizadores “de territorio” entregan un informe final titulado “Mapeo Productivo (MP)”.

En definitiva, el objetivo último del plan en particular y de la UAL en general es contribuir a desarrollar estudiantes (y futuros trabajadores) no solamente capacitados y calificados para el mundo del trabajo sino que además adquieran componentes de formación política (ciudadanía).

Es decir, que puedan desarrollarse como ciudadanos y trabajadores críticos y reflexivos; construir un sujeto que interactúa (crítica y reflexivamente) con el medio en el que vive para

¹³ Véase en: <http://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/convenio-unidades-alfabetizacion-laboral-utu-republica-afap>

transformar su propio entorno de trabajo, esto es, capaces de ser actores transformadores en el devenir de la sociedad.

2.4. Mapeo Productivo

El mapeo es una técnica que consiste en recabar información general respecto a una realidad no conocida, pudiendo ser una población, un territorio, o cualquier otro conglomerado que se establezca como foco de investigación. Es una herramienta que permite conocer de forma eficiente un estado de situación, con pocos recursos y en un tiempo razonable.

Al respecto, Sandoval escribe lo siguiente:

“...la literatura anglosajona denomina ‘mapping’ y que hemos querido traducir como mapeo o trazar el mapa. Cuando uno se quiere orientar en un lugar desconocido, consigue un mapa o, en su defecto, lo elabora, cuando éste no existe o no está disponible. El concepto de mapa es tomado aquí en un sentido figurado ya que, si bien dentro de ese proceso de mapeo se incluyen lugares físicos, la verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social [económica] o cultural objeto de estudio, donde se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de ‘cartografía social’, como lo denominan Schwartz y Jacobs (1984)” (1996, p.119).

Acuñamos el término “mapeo productivo” para referir al conjunto de procedimientos orientados a sintetizar información sobre los procesos productivos de un territorio concreto. Cada territorio (concepto a definir más adelante), fue establecido a partir del radio de influencia potencial de cada escuela en las dos áreas significativas para la UAL: la educación y el trabajo.

Según el material de apoyo para la alfabetización laboral de la UAL, la realización del mapeo productivo “implica elaborar un producto por escuela que sistematice y comunique las diferentes “miradas” (empresarios, trabajadores, organizaciones, gestores, docentes, estudiantes) sobre la

producción, los oficios y la formación profesional de cada región” (Da Luz, 2016, p. 8).

El mapeo productivo, llevado a cabo por las duplas de alfabetizadores laborales de cada centro escolar, comienza, en caso de que exista, con la lectura de informes anteriores de mapeo productivo de la escuela asignada. Esto es, leer e incorporar como insumo los antecedentes de la UAL en el centro escolar, así como la bibliografía que fue utilizada por éstos. En caso contrario, la tarea comienza de cero.

Con la sistematización de los antecedentes se elige, tomando en cuenta los intereses del centro escolar, el sector productivo a tratar; uno de los 11 temas de la alfabetización laboral; los grupos de estudiantes con los que se va a trabajar; y la modalidad de trabajo del Plan de Integración.

El sector productivo surge del estudio minucioso de la información recogida hasta el momento. Para su selección se consultan los distintos grupos de actividad del Consejo de Salarios que están a disposición en el sitio web del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, donde se detallan los sectores y los subsectores. En caso de ser necesario se puede elegir más de un sector productivo.

A continuación se selecciona un tema de la alfabetización laboral. La UAL promueve una serie de temas a trabajar en la intersección de educación y trabajo, a saber: 1. Territorio, 2. Diálogo social y negociación colectiva, 3. Trabajo infantil, 4. Trabajo forzoso, 5. Discriminación en el ámbito laboral, 6. Mercado de trabajo y acceso al empleo, 7. Protección social: seguridad social y condiciones de trabajo, 8. Análisis de la producción local, 9. Cadenas productivas y sectores productivos, 10. Desarrollo sustentable, y 11. Tipos de emprendimientos y relaciones contractuales.

Por último, corresponde realizar dos definiciones: en primer lugar, debe elegirse los grupos de estudiantes con los que se va a trabajar dentro del centro escolar. Esto es, grupos de estudiantes de nivel II (cursando Educación Media Superior) o grupos de estudiantes de nivel III (cursando Educación Terciaria). Y en segundo lugar, establecer la modalidad de trabajo del Plan de Integración, existiendo las siguientes variantes: procesos de egreso; pasantías laborales; temas

transversales; e integración de centros educativos. Estas son los cuatro tipos de actividades concretas que se desarrollan con los grupos de estudiantes seleccionados.

Habiendo delimitado el campo de acción de trabajo se sigue incorporando información para enriquecer el trabajo. Simultáneamente se realiza un mapeo de actores en base a los datos recogidos hasta el momento y con el foco puesto en el recorte realizado previamente (elección de sector, tema, grupos de estudiantes y modalidad de trabajo). Como bien se indica en el documento Material de apoyo para el desarrollo de las actividades del mapeo productivo “el mapeo de actores se lleva a cabo considerando, especialmente, el interés de los mismos en trabajar los problemas del sector en relación con el tema. Este factor es fundamental para asegurar la participación en un proceso de construcción de problemas, su estudio y el desarrollo de actividades para abordarlos.” (Álvarez y Feglia, 2019, p.20).

Los actores identificados, a modo de ejemplo, son: los pertenecientes al sector empresarial y al sector de los trabajadores así como los representantes de las cámaras empresariales y los gremios y sindicatos de trabajadores. Los actores e instituciones vinculadas con el sector público, como los intendentes, los alcaldes, ediles, centros CAIF, policlínicas de salud, etc Y también las distintas asociaciones que se nuclean en el territorio, como las ligas de fomento, las cooperativas, grupos de vecinos organizados, ONG´s, entre muchos otros.

El mapeo de vínculos es el siguiente paso: luego del mapeo de actores, y la categorización de cada actor según el grado de interés y el poder de decisión que estos tengan respecto al sector y tema seleccionado, se mapean los vínculos entre los actores seleccionados. Se estudian los tipos de relación existentes entre los distintos actores: relaciones de dependencia, de cooperación o colaboración, de conflicto, indirectas, puntuales, de desinterés, etc. En resumen, las relaciones pueden ser fuertes, débiles o inexistentes.

En base al mapeo de actores y de vínculos se realizan los primeros encuentros y entrevistas con

los actores. A partir de las fuentes secundarias y de las primeras entrevistas con los actores del territorio se comienza a construir el problema crítico o problema central a trabajar. Esto es, aquel problema del desarrollo que se visualiza en el territorio de influencia del centro educativo. El problema crítico tiene que ser un problema que se entienda que está afectando el bienestar del territorio y, al mismo tiempo, debe ser un problema de posible solución. La construcción del problema, así como todo el mapeo productivo, es una actividad dirigida por los alfabetizadores laborales, pero debe ser abierto a la participación de todos los actores involucrados, por medio de espacios de encuentro para debatir ideas.

Finalmente, para concretar la elección del problema crítico se utiliza la técnica de árbol de problemas¹⁴ como apoyo para visualizar mejor cuál es el problema a seleccionar. Desde el momento en que se define el problema central del mapeo productivo se trabaja intensamente en la búsqueda de acciones para mejorar o solucionar el problema. Sin embargo, no necesariamente la eficacia del proyecto radica en la solución efectiva, sino también en los aprendizajes y la mayor conciencia sobre el problema. No se debe perder de vista el fin pedagógico. No obstante, la búsqueda de soluciones o transformaciones es la motivación para el abordaje del problema.

El mapeo productivo se cierra con la entrega del informe final donde queda por escrito el trabajo realizado durante todo el año, con los aprendizajes incorporados, las acciones desarrolladas tendientes a solucionar el problema seleccionado así como su implementación. Y tomando en consideración la experiencia de trabajo y el informe final es que se presentan las líneas de acción para el futuro.

¹⁴ Para más detalles sobre el árbol de problemas ir a la tercera parte de este documento.

SEGUNDA PARTE

3. Herramientas conceptuales

Los conceptos que aquí se exponen fueron desarrollados por la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) en el marco del proyecto “Caja de herramientas de la alfabetización laboral, fase II”, y documentados en la publicación “Caja de herramientas. Material de apoyo para el desarrollo de la alfabetización laboral” de Da Luz (2016). Constituyen “una forma de mirar la realidad en la que estamos insertos, una modalidad de ‘hacer’ con los estudiantes, con los docentes y el sector productivo. Contribuye a la instauración de la perspectiva social del oficio alfabetizador” (Da Luz, 2016, p.9).

La pasantía, al acoplarse a las actividades de la unidad, tomó como propios los conceptos centrales de la UAL, utilizados como eje para el trabajo de mapeo productivo. Sin embargo, este capítulo hace una ampliación de los mismos en base a el aporte realizado en la pasantía, y contemplados en el documento “Material de apoyo para el desarrollo del Mapeo Productivo en el marco del Plan de Integración” de Álvarez y Feglia (2019), así como de otras apreciaciones incorporadas en este informe que refuerzan las ideas ya vertidas desde la UAL.

Para comenzar este capítulo es primordial establecer a qué se refiere cuando se habla de extensión y de territorio, ya que el sustento inicial de los mapeos productivos está en estos dos puntos, en el entendido que el primero es la actividad principal de la UAL y el segundo es donde pone el acento el proyecto de mapeo productivo.

Luego se presenta, en orden, el concepto de desarrollo, investigación, y trabajo. Cerrando de esta manera las conceptualizaciones fundamentales que hacen a la UAL.

3.1. Extensión

Para la Real Academia Española el término extensión puede referir a la “acción y efecto de extender o extenderse”¹⁵. Pero también puede ser la “superficie de terreno” o “medida del espacio ocupado por algo”¹⁶. Es decir, en términos genéricos y cotidianos podemos hablar de extensión como aquello que alude a alargarse o ampliarse o al espacio o longitud que puede tener una cosa.

Concretamente cuando aquí hablamos de la palabra extensión estamos refiriéndonos a la extensión en el plano educativo. Podemos decir que son aquellas actividades propuestas desde el centro educativo que buscan “sacar el aula a la calle”. Es decir, la realización de actividades que acerquen la institución con el medio que rodea el centro educativo y en el cual se encuentra inserto.

Podemos ver el concepto de extensión como una estrategia, una metodología o una praxis pedagógica. En todos los casos, es una actividad que amplía el horizonte del conocimiento, más allá del estrictamente institución en cada centro de estudio.

Cuando hablamos de la extensión a nivel educativo, al menos en nuestro país, rápidamente nos remite a la idea de extensión universitaria. Aquí la extensión tiene una larga tradición de un siglo de vida, desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. La extensión es una de las funciones básicas de la Universidad de la República (Udelar), junto con la enseñanza y la investigación.

Para la Udelar se entiende a la extensión como un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar (...) que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social”¹⁷.

Asimismo “es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su

¹⁵ Véase en: <https://dle.rae.es/extensi%C3%B3n>

¹⁶ Véase en: idem

¹⁷ Véase en: http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora”¹⁸.

La Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar describe la extensión en términos más concretos “como la función a través de la cual se implementan actividades con soporte institucional, que se realizan en el medio, en interacción con el resto de la sociedad, mediante prácticas presenciales”¹⁹.

Para la UAL la extensión se entiende como “la problematización con los y las estudiantes a partir de vivencias y/o experiencias de trabajo” (Da Luz, 2016, p.17). Para lograr esa problematización es que surge la herramienta y la figura del alfabetizador laboral, que busca “expandir el aula al sector productivo más allá del taller del centro educativo mediante las estrategias y actividades de extensión” (idem, p.17).

Las estrategias y actividades de extensión de esta unidad son: “acercamientos a los emprendimientos y oficios presentes en el territorio, acompañamiento y orientación de proyectos productivos elaborados por los estudiantes, negociaciones y acuerdos con empresas para el desarrollo de pasantías laborales curriculares (...) realización de seminarios, foros, encuentros entre estudiantes, docentes y actores del sector productivo” (idem, p.17), así como entrevistas con diferentes actores del territorio, entre otras actividades.

Todas estas actividades de extensión se producen mayoritariamente en los territorios de influencia de cada escuela. Allí se contextualizan. Los alfabetizadores laborales son el brazo ejecutor de las actividades de extensión, donde además “no solo promueven el diálogo interinstitucional y con los actores del sector productivo sobre la relación educación-trabajo, sino que además producen insumos didáctico-pedagógicos para ser distribuidos entre los actores educativos” (idem, p.17).

Como vemos la noción de extensión está muy ligada a la noción de territorio, porque es allí donde acontece y se practica la extensión.

¹⁸ Véase en: idem

¹⁹ Véase en: <http://cienciassociales.edu.uy/extension/que-es-la-extension-universitaria/>

3.2. Territorio

La idea que se tiene coloquialmente del concepto de territorio se asocia al espacio físico, geográfico o jurisdiccional. Pero el territorio es mucho más que eso. Es también un espacio social. Es el espacio donde acontece la actividad humana. Es allí donde interactúan los distintos actores de la sociedad, las instituciones, organizaciones, las capacidades y los conocimientos, así como la cultura y las tradiciones de cada comunidad. Es un espacio moldeado por las personas y con historia.

Para Boiser “el territorio es todo recorte de la superficie terrestre” (1999, p.6). A los efectos que aquí interesa, este autor habla de “territorio organizado” para aludir a aquel en el cual el ser humano ha intervenido fuertemente, donde se visualiza “la existencia de actividades de mayor complejidad, de sistemas de asentamientos humanos, de redes de transporte, pero sobre todo, de la existencia de una comunidad que se reconoce y que tiene como auto referencia primaria el propio territorio y que está regulada mediante un dispositivo político-administrativo que define las competencias de ese territorio y su ubicación y papel en el ordenamiento jurídico nacional” (idem, p.6).

Más concretamente el territorio es “una forma de sistema complejo que aparece como una construcción social, un espacio apropiado por la gente que lo habita, en el que se dan relaciones de diferente índole y magnitud (...) Es un recurso con historia, producido, manejado y valorado en forma colectiva (...) Cada territorio se construye como resultado de la intersección de diferentes fuerzas que se solapan e interactúan dándole un carácter específico” (Bertoni et al., 2011, p.99-100).

El territorio es entonces un producto y productor de subjetividades. Las sociedades construyen allí su devenir histórico generando su propia identidad (territorio como producto), pero al mismo tiempo tienen la posibilidad de crear y cambiar la historia (territorio como productor).

La UAL comparte esta concepción integral de territorio, que supera la mera dimensión física o administrativa, incorporando la dimensión social, que hace que el territorio sea una “geografía histórica específica” (Álvarez, 2018, p.4).

Para la UAL el concepto de territorio es clave porque es allí donde se despliega gran parte del Plan de Integración. Una de sus actividades fundamentales es la extensión. Y esta se produce en el

territorio por medio de la actividad de mapeo productivo, buscando el acercamiento y aprendizaje del medio, al tiempo que se construye conocimiento sobre los problemas del desarrollo que acontecen en cada territorio en la relación educación-trabajo.

Por tanto, la noción de territorio está vinculada fuertemente al concepto de desarrollo. A decir de Arocena y Marsiglia “se puede en cierto sentido decir que el territorio (...) es el ancla de los procesos de desarrollo” (2017, p.60). Esto es, el territorio como el escenario del desarrollo, donde este se desenvuelve.

3.3. Desarrollo

Durante gran parte del siglo XX el concepto de desarrollo fue sinónimo de crecimiento de las economías y el PBI su indicador por excelencia. Sin embargo con el paso del tiempo los estudios del desarrollo comenzaron a ampliarse y enriquecerse de varias disciplinas, áreas de conocimiento y saberes diversos.

En la actualidad la noción de desarrollo ya no se limita a aquella idea inicial asociada al crecimiento económico de las sociedades. Las transformaciones que ha ido sufriendo el concepto hasta nuestros días hacen de este uno mucho más abarcativo y complejo. Esto no quiere decir que sea un concepto definido, todo lo contrario, es un concepto abierto que está siempre mutando y en disputa.

A decir de Amartya Sen (2000) el desarrollo es un proceso que busca expandir la libertad de las personas. Este autor entiende que “la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal. El desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada” (p.16).

En todas las acepciones fundamentales, el desarrollo es definido como un proceso tendiente a promover cambios que permitan mejorar el bienestar de los seres humanos. Para promover esos cambios es necesario saber que “el carácter multidimensional del desarrollo obliga a forjar estrategias multidisciplinarias e interdisciplinarias para descubrir y entender los problemas, identificar los posibles caminos para superarlos y proponer acciones tendientes a su resolución (Bertoni et al., 2011, p.18).

El desarrollo es un proyecto político. En consecuencia, “el proceso del desarrollo implica pues la concepción, el diseño y la implementación de objetivos comunes” (idem, p.81). Pero éstos pueden variar, ya que el concepto de desarrollo también se circunscribe al tiempo y espacio en que se piensa. Su definición es una construcción social, por tanto, su significado puede sufrir modificaciones según las prioridades que presenta una sociedad en un momento histórico

determinado..

Existe un consenso en cuanto a que “el desarrollo no es un proceso espontáneo sino una construcción colectiva [proyecto colectivo], lo que implica la concepción, el diseño y la implementación de acciones para alcanzar un objetivo deseable por una comunidad [objetivos comunes], ya sea a nivel local, regional o nacional” (idem, p.81).

Si concebimos el desarrollo como un proyecto colectivo debemos tener en cuenta que éstos “enfrentan el desafío de articular intereses diferentes y a veces contrapuestos que se manifiestan en conflictos latentes o manifiestos. El conflicto es inherente a las sociedad humanas, por lo que no puede ser valorado como bueno o malo, solo debe tomarse como un dato de la realidad. Comprender las raíces y la dinámica del conflicto es condición necesaria para promover el desarrollo” (idem, p.81).

Para Arocena y Marsiglia “la construcción del desarrollo es entonces (...) un desafío que cada vez más se vincula con la integración social, la distribución equitativa de los ingresos y la búsqueda de niveles crecientes de participación ciudadana en las decisiones colectivas. Y son los territorios los que cuentan con condiciones para operar como “laboratorios” de experiencias novedosas de articulación de los diferentes actores públicos, privados y comunitarios” (2017, p.20).

La UAL entiende el desarrollo en clave de “problemas del desarrollo” o “problemas situados del desarrollo”, esto es, aquellos nudos problemáticos visualizados en el trabajo de mapeo productivo que son necesarios destrabar o mejorar para contribuir al progreso general, y particularmente al del interés del territorio de cada centro educativo; con el foco siempre en la relación educación-trabajo.

Para la UAL y especialmente para los alfabetizadores laborales es fundamental, a la hora de poder visualizar aquellos problemas del desarrollo en cada territorio, atender y entender que “en la práctica el desarrollo exige siempre una aproximación territorial a partir de las circunstancias específicas de cada territorio, de su medio físico, de sus recursos humanos, culturales, técnicos y financieros (...) a fin de poder indagar sus potencialidades endógenas y las derivadas del dinamismo externo existente” (Albuquerque, 2006, p.40, en Arocena y Marsiglia, 2017, p. 59).

3.4. Investigación

La palabra investigación deriva del latín *investigare* que significa “en pos de la huella de”. Investigar refiere a la acción de descubrir y adentrarse en algo. En un sentido general el concepto de investigación refiere a una acción humana que en mayor o menor medida y con mayor o menor rigurosidad solemos hacer en algún momento, ya sea para obtener nuevos conocimientos o para intentar solucionar problemas.

La investigación para la Real Academia Española “es el conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, con la intención de incrementar los conocimiento sobre un determinado asunto”²⁰.

Si avanzamos un poco más, se puede hablar de la investigación científica. Cuando nos referimos a ésta hablamos de “un proceso sistemático de análisis e indagación, que conlleva diversas acciones, tales como: explorar, indagar, examinar, rastrear, inspeccionar (...) Su finalidad última es conocer la realidad, descubrir algo, entender un proceso, encontrar un resultado, a través de la búsqueda y el posterior análisis exhaustivo de datos precisos, para lo que se utilizan métodos concretos de investigación” (Vázquez Fernández, 2019, p.99-100).

En nuestro país, la Udelar comenzó sus actividades de investigación a fines del siglo XIX estudiando los problemas vitales para el desarrollo social. Hoy en día, es la generadora de más de la mitad de las investigaciones que se realizan en nuestro país.

Para la Udelar “la investigación es el conjunto de actividades de creación y búsqueda de nuevos conocimientos en todos los campos, para expandir la cultura y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad”²¹.

Sin embargo, la investigación tradicional tiene sus problemas. Su propia evolución ha llevado a pensar que ésta se ha distanciado de los problemas de las personas.

²⁰ Véase en: <https://dle.rae.es/investigaci%C3%B3n?m=form>

²¹ Véase en: (<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/89>).

En esta línea, Rafael Cofiño señala:

“la investigación está alejada de la acción. El mundo académico campa a sus anchas en un mundo de preguntas, respuestas y métodos de investigación que a veces poco influyen en las vidas de las personas afectadas (...) [Aquí] las personas (...) son meros objetos de la investigación. El poder, la adquisición de poder y conocimiento está fuera de las poblaciones ‘investigadas’ en cada una de las fases de la investigación” (2015, s/p).

Así es que surgen alternativas para contrarrestar aquellos puntos débiles de la investigación tradicional. La investigación participativa es una de ellas.

Para la UAL la investigación es participativa. Esta “comprende todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de las fases del proceso de investigación” (Logroño, 2013, p.1). La cita refiere a la población involucrada. A los efectos del trabajo de la UAL puede ser más correcto hablar de actores involucrados.

Este tipo de investigación “es un conjunto de procedimientos técnicos que buscan adquirir un conocimiento que sea de utilidad para la resolución de los problemas del desarrollo de un determinado territorio, a fin de que se pueda actuar sobre la realidad social y productiva”(Álvarez y Feglia, 2019, p.12).

La investigación participativa se amolda a las exigencias de la UAL ya que atiende los siguientes puntos: “supone una colaboración en el trabajo de los alfabetizadores, actores educativos y productivos; las vivencias de experiencias en el trabajo y la producción no solo aportan conocimiento de la realidad de todos los actores, sino que contribuyen especialmente a que las y los alfabetizadores comprendan los problemas del territorio; favorece la circulación del saber entre los actores educativos y productivos sobre los problemas del desarrollo”. (idem, p.12)

En términos procedimentales, y para la finalidad de la UAL, la investigación participativa

comienza con la “identificación de una situación problema que requiere ser cambiada (...) El punto de llegada es el compartir y discutir con los participantes la información recogida y analizada, y la toma de decisiones en conjunto sobre las acciones a realizarse que contribuyan a su abordaje” (idem, p.12).

3.5. Trabajo

El origen de la palabra trabajo proviene del término en latín “tripalium”, que remite a un instrumento de tortura. Supervielle y Zapirain entienden que “es el verbo trapiculare o tripaliere, que significa ‘hacer sufrir’, el concepto que más se aproxima a lo que hoy entendemos por trabajo” (2009, p.18).

Aproximadamente hasta el siglo XV la noción de trabajo, en sus distintos sentidos, aparece vinculada a esta misma idea de “tortura”, “esfuerzo” o “actividad penosa”. A partir del siglo XVI se produce un giro y comienza a relacionarse el término con la idea de “eficacia productiva” y posteriormente con el “cumplimiento de una función”, donde se asocia con “labor u obraje”.

Sobre la noción de trabajo Supervielle y Zapirain “identifican cuatro grandes conceptualizaciones: el trabajo considerado como esfuerzo y sacrificio, el trabajo como actividad profesional, el trabajo como mercancía y finalmente el trabajo como ‘resolución de problemas’ (2009, p.54). Cada idea de trabajo ha sido acompañada [a lo largo del tiempo] por el reclamo o el reconocimiento de uno o más Derechos Humanos” (idem: p.54).

Esto se traduce en una expansión de los Derechos Humanos en cada una de las conceptualizaciones presentadas, quedando de manifiesto la idea del trabajo como una construcción socio-histórica. Este avance en los derechos que se fueron adquiriendo en relación al mundo del trabajo está muy relacionado con la definición que maneja la UAL, en particular cuando refiere a la definición de trabajo como trabajo decente.

La UAL entiende el trabajo “como la actividad propiamente humana, como acción transformadora de la naturaleza, generadora de conocimiento, tecnología y cultura” (Da Luz, 2016, p.14). En este sentido, la noción de trabajo es mucho más amplia que la noción de empleo que se reduce a una relación contractual (PNUD, 2015). Para la UAL “empleo es una categoría que reduce el concepto trabajo, destacando la relación empleado-empleador, en las relaciones contractuales para la compra-venta de la fuerza de trabajo” (Da Luz, 2016, p.14).

El trabajo es constitutivo del hombre, es decir, éste se forma en relación con el trabajo: “el

hombre al producir sus medios de vida material también produce su vida espiritual, es decir produce también las formas en que se comprende a sí mismo o su conciencia” (idem, p.14).

En consecuencia, el trabajo, en base a los cometidos de la UAL, hay que pensarlo desde sus “dimensiones ontológicas e históricas para que este se constituya en principio educativo con el potencial de alcanzar el mayor nivel de desarrollo crítico y capacidad de acción de los educandos” (idem, p.14).

Siguiendo esta línea, la UAL indica que busca “instalar prácticas educativas que potencien la capacidad de los y las estudiantes para efectuarse preguntas, buscar respuestas y tomar decisiones con otros actores, generando simultáneamente procesos de autonomía ante las situaciones del mundo del trabajo que vulneran derechos, potenciando sus capacidades de transformar conscientemente la vida social” (idem, p.13-14).

Comprendiendo el trabajo como una construcción socio-histórica, como una actividad transformadora y como un principio educativo, la UAL comprende al trabajo como trabajo decente²², “entendido como oportunidades para que los hombres y mujeres, puedan conseguir un trabajo productivo, oportuno, seguro, con calidad y estabilidad, con igualdad y respeto a los derechos laborales y de protección social, con ingresos adecuados, con diálogo social, con libertad sindical, con formación y negociación colectiva y también con participación” (Morales, 2016, p.12).

²² La noción de trabajo decente fue promovida por la Organización Mundial del Trabajo en la Conferencia Internacional del Trabajo de 1999.

4. Objetivos de la pasantía

La pasantía en la UAL se extendió desde el mes de octubre de 2018 hasta finales de febrero de 2019. Tomando en consideración la duración de la misma es que se plantearon los siguientes objetivos.

El objetivo general de la pasantía fue contribuir en la reformulación de los mapeos productivos en el marco del Plan de Integración de la UAL.

Este objetivo supuso como objetivos específicos las siguientes actividades:

1. Revisión bibliográfica y lectura de documentos e informes de la UAL.
2. Participación en las reuniones de la coordinación de la UAL y de ésta con los alfabetizadores laborales.
3. Estudio del documento “Pauta de Trabajo para el Mapeo Productivo y el Proyecto de Trabajo Singular en el marco del Plan de Integración 2018”.
4. Realizar comentarios a la coordinación de la UAL acerca de los MP y de los documentos e informes estudiados.
5. Enumerar problemas visualizados y promover líneas de acción para establecer modificaciones.
6. Cooperación en la realización de talleres de capacitación para los alfabetizadores laborales.
7. Apoyar en la corrección de trabajos presentados por los alfabetizadores.
8. Colaborar en la construcción de documentos de la UAL.

5. Abordaje metodológico

Según Taylor y Bogdan “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (1987, 15).

La metodología es el método o métodos que se siguen para generar conocimiento que permita alcanzar los objetivos que se ha propuesto una investigación.

Comenzamos con esta definición general de metodología para resaltar que este trabajo presenta un informe de pasantía y no una investigación formal, por lo que no es pertinente ceñirse a una definición específica del término. Más que plantear una metodología planificada de antemano, lo que se hizo fue seguir una estrategia de trabajo abierta, esto es, ir adaptando los métodos a los requerimientos de la coordinación de la UAL, siempre en pos de cumplir con el objetivo general.

En base a la temática de la pasantía y a lo anteriormente señalado se siguieron los lineamientos generales de la metodología de tipo cualitativa, tanto por el enfoque de los objetivos como por la manera de poder abordarlos. La metodología cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 1987, 19-20).

Estos mismos autores caracterizan este tipo de metodología como inductiva porque sus conceptos emergen de la información recogida; flexible porque se parte de formulaciones básicas; y tiene una perspectiva holística en el sentido de que ve el problema de investigación como un todo.

La primera etapa de la pasantía estuvo focalizada en el relevamiento general de variada información, desde conocer la UTU como institución hasta adentrarse en los mapeos productivos del Plan de Integración de la UAL.

Como bien indica Hernández Fernández en Noboa y Robaina, “en el transcurso de una investigación de corte cualitativo, una gran parte del tiempo y del esfuerzo está dedicado a la recopilación de la información que constituirá el corpus de datos para el análisis” (2015, p.129).

En este sentido, la revisión bibliográfica, la lectura de documentos e informes de la UAL así como de los informes de mapeo productivo fueron la base para comenzar el análisis de los datos

recabados.

Paralelamente al estudio de textos y documentos se participó en los encuentros permanentes de la coordinación de la UAL con los alfabetizadores laborales y de las reuniones mensuales de la coordinación, espacios en los que se realizó una observación detallada a fin de extraer la mayor cantidad de información. De esos encuentros se tomó varias notas, siendo éstas un insumo más para el análisis.

La suma de estas instancias desembocan en la segunda etapa de la pasantía: la sistematización de la información recabada. Es el momento en que “el investigador cualitativo se enfrente a un cúmulo de informaciones de muy diversa índole que, antes de poder ser analizadas e interpretadas, deben ser sometidas a un proceso de clasificación, catalogación y ordenación, que las transforme en un conjunto de datos relacionados mediante algún ‘sistema de orden’” (idem: p.129).

En el transcurso del análisis de la información se esbozaron los primeros comentarios con el equipo de la UAL respecto al Plan de Integración en general y al mapeo productivo en particular.

Luego de analizada toda la información llegamos a la tercera etapa de la pasantía: la presentación de los primeros comentarios generales acerca del mapeo productivo y de posibles líneas de acción con propuestas concretas para cumplir con el objetivo general: contribuir en la reformulación de los mapeos productivos en el marco del Plan de Integración de la UAL.

Finalmente, una cuarta etapa, que fue la puesta en marcha de algunas de las propuestas sugeridas y discutidas con la coordinación de la UAL. Entre ellas, la creación de un manual básico de trabajo para la realización del informe de mapeo productivo y la introducción de la técnica de árbol de problemas.

TERCERA PARTE

6.Actividades realizadas.

La pasantía comenzó formalmente el lunes 8 de octubre de 2018. Ese día comencé a interiorizarme del funcionamiento de la UAL y a tomar nota de aquello que consideraba relevante para mi trabajo. Al tiempo que la coordinación de la unidad me suministraba material interno para profundizar todos los aspectos relativos al mapeo productivo, actividad central de mi pasantía.

Unos días antes me había reunido con Gabriel Álvarez (coordinador de la UAL) y Reto Bertoni (en representación de la coordinación de la Licenciatura en Desarrollo) y en esa instancia se había adelantado el trabajo central que debía cumplir en la UAL. Mi cometido como pasante de la unidad era poder contribuir a reformular los mapeos productivos.

La coordinación de la UAL, en palabras de Álvarez, entendía que el trabajo de mapeo productivo necesitaba dar un salto de calidad porque el producto generado no estaba siendo acorde a lo esperado, en base a los cambios que se habían estado implementando. Algunas de las falencias o debilidades mencionadas hacían hincapié en que existía un problema de concepción de parte de los alfabetizadores para entender la propuesta de mapeo productivo que impulsaba la coordinación.

A modo de ejemplo: los alfabetizadores concluían en un trabajo que se basaba en impulsar acciones tendientes a satisfacer las demandas recabadas de los actores entrevistados, en especial de los empresarios. Por ende, estos trabajos tendían a enfatizar la promoción de determinados cursos a implementar por la UTU que pudieran contemplar aquellas demandas.

La propuesta de la coordinación de la UAL tenía otro objetivo: con el mapeo productivo como herramienta, poder visualizar y construir problemas del desarrollo, en conjunto con los actores involucrados del territorio de influencia de cada centro educativo. Y de esta forma, producir conocimiento y generar acciones coordinadas para actuar sobre aquellos problemas relevados a partir del mapeo productivo. En consecuencia, el objetivo era alcanzar un producto más elaborado, con mayor criticidad y con la visión puesta en los problemas del desarrollo.

Para poder actuar sobre el problema mencionado era fundamental familiarizarse con la

institución (áreas, actores, siglas, cifras). Incorporar una cantidad de información general que me permitiera ponerme en órbita con la tarea que tenía que realizar.

El trabajo en pos de contribuir a reformular los mapeos productivos comenzó con mi asistencia, primero como escucha y posteriormente con algunas participaciones, a los encuentros que hacia la coordinación con las duplas alfabetizadores. Estos encuentros podían darse en dos formatos: presenciales o por videoconferencia. Estos eran una instancia en la cual Álvarez escuchaba las inquietudes, los problemas y las dudas de parte de los alfabetizadores procurando responder y solucionar cada una de ellas. Además los alfabetizadores recibían las devoluciones, ya sea con sugerencias y correcciones, de los adelantos que iban presentando ante la UAL del documento de informe de mapeo productivo. Las duplas del área metropolitana eran recibidas en la oficina de la UAL y con las duplas del resto del país se entablaba comunicación por videoconferencia. Mi asistencia tuvo lugar en ambas instancias.

De estos múltiples encuentros, que llegaron a ser hasta tres o cuatro por jornada, me hice un borrador con aquello que consideraba importante, al tiempo que leía los documentos de la UAL que me iban acercando (“Documento de Trabajo Nro 1; 2; 3; Caja de Herramientas. Material de Apoyo para el Desarrollo de la Alfabetización Laboral, etc.). Esta etapa de lectura del material de la unidad intercalada con la asistencia a las reuniones con los alfabetizadores me demandó los primeros quince días de la pasantía.

El 12 de octubre asistí a la primera reunión de la coordinación de la UAL. Allí se reunían los coordinadores de las cinco regiones del país y se hacía una puesta en común de diversos temas. Se evaluaban acciones implementadas, se compartían problemas comunes o particulares de cada región y se discutían ideas a promover para el futuro. De esta instancia también tomé nota, sin participación activa. En esa reunión primera reunión a la que asistí se estableció, para el mes de noviembre, realizar una serie de talleres de capacitación como parte de los esfuerzos de la coordinación para orientar con mayor profundidad a los alfabetizadores.

A partir del 18 de octubre y hasta los primeros días de noviembre me concentré en leer los

adelantos de trabajo (o informes) presentados ante la coordinación de la UAL de cada mapeo productivo que estaban realizando las duplas alfabetizadoras en todo el país. Estos eran documentos en formato word o pdf donde se relataba las tareas que estaban realizando los alfabetizadores en su centro educativo hasta el momento de la entrega. En total, accedí a la lectura de 45 informes.

De la atenta lectura de los informes pude ampliar mis notas anteriores. Con los apuntes generados y una visión más clara del mapeo productivo es que comencé a clasificar los informes. Separé aquellos que entendí eran los más aptos como forma de obtener una referencia deseable. No sin antes separar los informes que eran de mapeo productivo (MP) de los que eran del proyecto de trabajo singular (PTS).

Fue en ese momento, fines del mes de octubre, que compartí con Álvarez mis primeras impresiones sobre el mapeo productivo. En esa ocasión le comenté, a mi entender, los problemas visualizados y le hice saber los cambios posibles que se podían llevar adelante.

Parte de lo recabado hasta ese momento quedó plasmado en una presentación realizada el 6 de noviembre, en ocasión del primer taller pautado con los alfabetizadores. Espacio donde presenté algunas reflexiones y comentarios generales respecto al mapeo productivo.

Los talleres se realizaron en el piso 26 de la Torre de Antel con alfabetizadores de la zona metropolitana presentes en la sala y una pantalla gigante con el resto de los alfabetizadores del interior del país en modo de videoconferencia. En estos encuentros, de cuatro horas de duración cada uno, se produjo un intercambio permanente con los alfabetizadores y los coordinadores. En las tres instancias de taller acompañe a Álvarez, tanto en la preparación previa como en la presentación y exposición de los mismos

En el primer taller estaba pautado hablar acerca del cometido de los talleres y de las conceptualizaciones fundamentales del mapeo productivo, además de una breve exposición con mi opinión sobre la lectura de los informes de MP a los que había accedido. La presentación de los talleres se realizó correctamente así como mi presentación posterior. Sin embargo, los “comentarios generales sobre el mapeo productivo”, así titulé la exposición, terminó acaparando la mayor parte

del encuentro, sin quedar espacio para el otro punto pautado.

La presentación tuvo como eje compartir mi parecer sobre la actividad de mapeo productivo y enfatizar las particularidades que presentaba el mapeo llevado a cabo por la UAL, como una forma de empatizar con la difícil tarea de los alfabetizadores. Luego de esto me dispuse a detallar algunas cuestiones de orden, formato y presentación de los trabajos. Y finalmente, otros más vinculados a lo específico del mapeo de la UAL, como la selección del tema a trabajar, del sector productivo y de los actores. La exposición fue bien recibida por todos los alfabetizadores, generando preguntas y comentarios complementarios respecto a cada punto presentado.

Finalizado el primer taller comencé a trabajar en la principal modificación que le había planteado a la coordinación: construir un manual básico de mapeo productivo donde se delimitara lo más ajustadamente posible cada momento del trabajo, detallando paso por paso la correcta realización del mapeo. Este trabajo fue transversal desde el mes de noviembre hasta el final de la pasantía debido a que se fue superponiendo con otras actividades, como la preparación de los siguientes talleres, nuevas tareas que me fueron asignadas y las vacaciones del mes de enero.

El 23 de noviembre tuvo lugar la segunda jornada de taller con los alfabetizadores. En esa oportunidad se trabajó en afianzar las conceptualizaciones fundamentales del mapeo productivo de la UAL, es decir, desarrollar los conceptos teóricos que están por detrás de la metodología de mapeo productivo. La presentación de estos temas se hizo a modo de comprender con mayor cabalidad el sustento que cimienta la tarea de mapeo productivo. Esto significó explicitar los conceptos, ya presentados aquí, de extensión, territorio, investigación, desarrollo y trabajo. Y finalmente, el sentido del mapeo: ¿qué es? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

Asimismo en este segundo taller se avanzó en afirmar la idea de “problema crítico para el desarrollo”. Y diferenciar este concepto de la idea de “problemática” y “problema”. Como forma de hacer más didáctico este punto es que se realizó un ejercicio práctico donde cada dupla participante del taller debía presentar un ejemplo de problemática, de problema y de problema crítico. Allí quedó al descubierto las dificultades que encierra transmitir el concepto y de trazar una línea clara

de cuándo estamos ante un problema crítico y cuándo no.

También se presentó la técnica de árbol de problemas, como una incorporación al mapeo productivo con el fin de facilitar el camino para la ardua tarea de construcción de un problema crítico.

Finalmente, el 28 de noviembre se realizó el último taller, comenzando con una ampliación de la presentación anterior respecto al árbol de problemas, enfatizando en los nudos críticos del árbol, esto es, en aquellos problemas que pueden ser identificados en las raíces (causas) del árbol como fuentes para trabajar en busca de acciones y soluciones²³. Esta primera parte del taller culminó con un trabajo práctico para afianzar los puntos presentados: causas, nudos críticos y acciones-soluciones.

La segunda parte del taller fue presentada casi en su totalidad por mí y se concentró en presentar en forma casi íntegra algo que había sido reclamado por los alfabetizadores, a partir de un relevamiento efectuado por la coordinación: obtener mayor apoyo en cuestiones metodológicas. En esta instancia se hizo una breve introducción de la metodología cualitativa, de las fuentes primarias y secundarias, y se presentó la técnica principal que utilizan los alfabetizadores: la entrevista, especialmente la individual.

Al día siguiente del último taller, el 29 de noviembre, se realizó una nueva reunión de la coordinación de la UAL donde se intercambiaron las primeras sensaciones y conclusiones que arrojaron los talleres. Y esta vez sí, a diferencia del encuentro de la coordinación de la UAL en octubre, tuve una participación activa.

A partir del mes de diciembre, finalizada la ronda de talleres, se continuó con la elaboración del manual básico, siendo los talleres un insumo fundamental para mejorar la construcción del mismo al extraerse de estas nuevas ideas a incorporar en el documento. Esta tarea, en la que era el principal abocado hasta ese momento, se fue extendiendo en el tiempo debido a la realización de otros trabajos en paralelo que demandaban mayor urgencia. Tal es así que recién en febrero es que se

²³ Para una mejor comprensión del Árbol de problemas, ver el punto 7: “Propuestas presentadas”.

logró avanzar con mayor detenimiento sobre este punto.

El principal trabajo en el que me concentré durante el mes de diciembre fue en realizar la corrección y devolución de los árboles de problema elaborados por las duplas alfabetizadores, como nueva tarea a desarrollar por éstos, en el marco de los cambios implementados a partir de los talleres del mes de noviembre. Se hizo un seguimiento de los árboles de problema construidos por cada dupla, actuando como tutor-guía.

La lectura y corrección (sugerencias) de cada uno de estos documentos implicó un esfuerzo considerable. Personalmente era la primera vez que me enfrentaba a evaluar directamente el trabajo de otros. Fue un proceso donde me fui marcando ciertas pautas o parámetros a partir del cual hacer las correcciones o sugerencias. Esto implicó establecer criterios, tomando como referencia lo presentado en los talleres, para separar aquellos trabajos que sí cumplían con los requisitos y expectativas de la coordinación de los que no. En la comunicación con las duplas había que ser receptivo con los trabajos pero también firme con las devoluciones de éstos. En todos los casos la devolución a cada dupla, antes de ser enviada, pasó por el intercambio con Álvarez, donde se trataba de unificar criterios y de mejorar las respuestas dadas en aquellos casos que así se entendiera.

Cada corrección de los árboles podía configurar la obligatoria lectura del mapeo productivo correspondiente al árbol analizado para establecer el orden lógico del mismo y su pertinencia. El mayor desafío se presentaba en la formulación del problema central del árbol o problema crítico. Allí es donde más tiempo de trabajo hubo que poner para establecer cuándo la redacción presentada era un problema crítico y cuando no. En caso negativo había que establecer y comunicar posibles caminos para alcanzar el objetivo.

Sobre fines de enero se retomaron las actividades en la UTU y allí se terminó los árboles de problemas atrasados, a los cuales se les había dado una segunda instancia y última instancia de corrección. Al empezar febrero, el último mes de la pasantía, mi tarea se focalizó en redactar el manual que había quedado prácticamente desplazado durante el mes de diciembre. Tomando en

cuenta los documentos previos de la UAL y los avances realizados por mi parte es que se llega a la entrega a fin de mes de un trabajo de 40 páginas, detallando paso por paso el procedimiento para realizar el mapeo productivo. De esta manera la coordinación de la UAL tenía ahora a disposición un documento más acabado con el fin de mejorar la construcción, seguimiento y evaluación de los mapeos productivos.

Sobre fines de febrero e incluso los primeros días de marzo se entregó el último documento que me fuera solicitado por la coordinación. La redacción de un texto, no superior a las tres carillas, donde estableciera una serie de recomendaciones para las líneas de trabajo sobre el MP durante el año lectivo 2019. Este documento fue presentando en la reunión de la coordinación el 15 de marzo, dando de esta manera por finalizada mi pasantía.

A continuación se adjunta el cronograma de actividades realizadas:

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

octubre	Primer encuentro con Gabriel Álvarez y Reto Bertoni
octubre	Revisión bibliográfica (lectura de documentos UAL; bibliografía de Facultad; sobre mapeos-productivos-; metodología) Observación de devoluciones con los alfabetizadores
octubre	Participación de la reunión UAL
octubre	Lectura de informes de MP (45)
octubre	Primeras devoluciones a Gabriel Álvarez sobre MP (problemas visualizados y cambios posibles)
noviembre	Jornada de Taller I – Comentarios generales de los MP
noviembre	Construcción de “Material básico” de MP (momentos y pasos)
noviembre	Jornada de Taller II – Conceptualizaciones fundamentales del MP (extensión, territorio, investigación, desarrollo, sentido del mapeo, trabajo y problema crítico)
noviembre	Jornada de Taller III – Técnica de Árbol de Problemas y Técnica de Entrevista
noviembre	Participación de la reunión UAL
diciembre	Devolución (corrección) de árboles de problema (25)
diciembre	Continuación de construcción de “Material Básico” de MP
febrero	Corrección final de árboles de problema Finalización de “Material básico” Recomendaciones para las líneas de trabajo en la formación de MP-2019

7. Propuestas presentadas

Manual básico

Luego de haber ordenado y clasificado toda la información recogida, principalmente en el primer mes de la pasantía, es que se arriba a las primeras conclusiones. Como se dijo en el capítulo anterior, antes de la realización del primer taller con los alfabetizadores le comuniqué a Gabriel la necesidad imperiosa de construir un manual básico de mapeo productivo.

Existía ya un material de consulta, el que fue repartido en abril de 2018 como referencia para la construcción de los informes. Del análisis del documento mencionado como del análisis de los informes de mapeo productivo se hizo un comparativo, resultando evidente brindar a la UAL un manual de trabajo más acorde a la realidad, acercando los planteos de la coordinación con el trabajo de los alfabetizadores.

Justamente, uno de los disparadores para promover la construcción de un manual fue comprobar aquella idea que tenía la coordinación de la UAL respecto al trabajo de los alfabetizadores en relación al informe de mapeo productivo: éstos realizaban un informe donde se buscaba promover acciones que contemplaran las demandas de los actores entrevistados lo que se traducía en impulsar cursos en la UTU que contentaran esas demandas.

La propuesta de la coordinación de la UAL era otra muy distinta: a partir del trabajo con los actores del sector productivo de la zona de influencia de cada centro educativo generar propuestas para superar los problemas del desarrollo visualizados conjuntamente en cada territorio. Por tanto, había que generar conocimiento crítico (problemas del desarrollo) y con esa base promover acciones (propuestas concretas).

Otro problema visualizado rápidamente al momento de leer los informes de mapeo productivo fue la superposición y confusión entre el MP y el PTS. Muchas veces en la redacción del informe no se dejaba claro si se refería a uno u otro.

El manual debía recoger estos problemas y para eso tenía que cumplir con ciertas exigencias: delimitar de forma precisa las tareas de mapeo productivo de las que correspondían al PTS y definir

ajustadamente el trabajo que se debía realizar detallando paso a paso la actividad de MP.

El manual tenía el cometido de ordenar el trabajo y establecer con mayor claridad cada una de las tareas que hacían a la realización del informe de mapeo productivo. De esta forma, se facilitaba el trabajo de la UAL, ya que no solo las duplas alfabetizadoras se iban a ver beneficiadas, también la coordinación. Era una manera de unificar criterios y mejorar el desfase que existía entre la propuesta y las expectativas de la coordinación con el trabajo llevado a cabo por los alfabetizadores.

Esta propuesta también buscaba ser el puntapié inicial para estimular una mayor estandarización de los procesos de trabajo de la UAL con respecto a los mapeos productivos. Especialmente si se tiene en cuenta que el equipo de coordinación es reducido en comparación con la cantidad de alfabetizadores laborales a los que asiste, y sin desatender ni olvidar que cada coordinador no tiene dedicación total para estar a cargo de los informes de mapeo productivo.

Finalmente, la principal idea aportada al proceso de reformulación de los mapeos productivos se tradujo en un documento de 40 páginas titulado “Material de Apoyo para las Actividades de Mapeo Productivo”, que tomando como base el material repartido a principios de 2018 buscó contemplar lo mejor de éste para agilizar la construcción del nuevo documento.

Árbol de Problemas

La otra propuesta, en conjunto con Gabriel, fue la incorporación de la técnica del Árbol de Problemas, a modo de facilitar la tarea de los alfabetizadores para poder construir el problema crítico.

El árbol de problemas es una técnica para facilitar y ordenar la selección de un problema para trabajar, así como visualizar sus causas y sus efectos. Lo podemos definir entonces como “una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican” (Martínez y Fernández, 2008, p.2).

Es una técnica que es muy pertinente por su sencillez y practicidad, logrando además ordenar las

distintas ideas y propuestas que se van generando para establecer un problema en el que ahondar. A decir de Ortegon et al., que lo describe como un método, “es el más adecuado para iniciar el proceso analítico de identificación de un proyecto de inversión. Esto es organizar el análisis a partir de una “lluvia de ideas” en torno a una “situación problema” y poder construir un árbol de problemas. El método es muy flexible, eficiente, efectivo” (2005, p. 13).

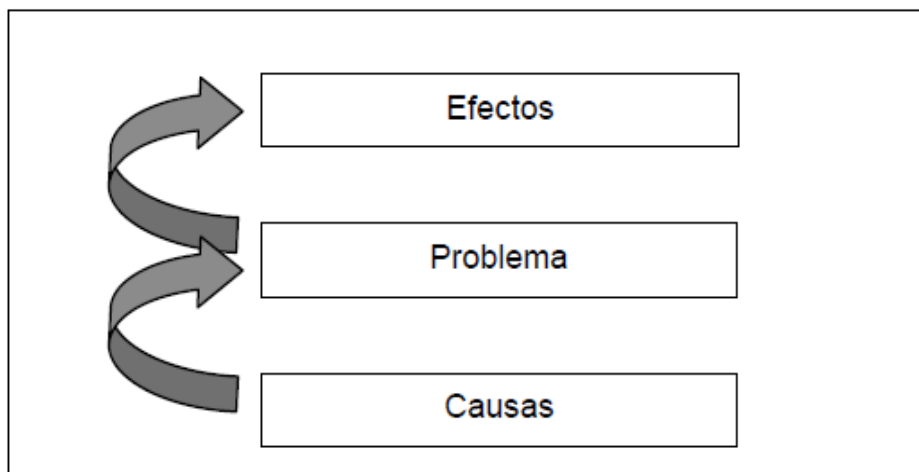
En el contexto del trabajo de mapeo productivo está técnica se introdujo con el fin de ayudar a las duplas alfabetizadoras a encontrar su problema principal, sus efectos y sus causas. Y la salvedad es que la técnica fue adaptada al propósito del trabajo de la UAL con el fin de generar una herramienta más para las duplas de trabajo. En este sentido, la técnica no fue utilizada en forma completa, sino parcial. Esto quedará de manifiesto en los siguientes párrafos.

El árbol de problemas consiste en formular un problema central con el cual se va a trabajar. En segundo lugar se deben establecer una serie de efectos, también llamadas consecuencias, que se derivan de ese problema elegido. Si se considera que los efectos que ese problema genera son lo suficientemente importantes para generar líneas de acción en pro de solucionarlo es que hay que establecer las causas del problema. Por tanto, es necesario ahondar en aquellas causas, también llamadas raíces, que se entiendan son las que generar el problema. Hasta aquí es la parte de la técnica que se implementó para el trabajo de la UAL.

Es importante aclarar que “esta técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema. Por tanto es complementaria, y no sustituye, a la información de base” (Martínez y Fernández, 2008, p.2). Esto significa que la técnica se debe utilizar una vez que se haya reunido una cantidad importante de información. En el caso concreto de la UAL estamos hablando de fuentes primarias y secundarias. Es decir, la técnica aplica para identificar, clasificar y organizar la información con la que se cuenta. El árbol de problemas se puede decir que es un sintetizador de esa información.

Si se dibujara se puede decir que el problema central es el tronco del árbol, las raíces son las causas y las ramas son los efectos.

ORDENAMIENTO LÓGICO DE CAUSAS, PROBLEMA Y EFECTOS

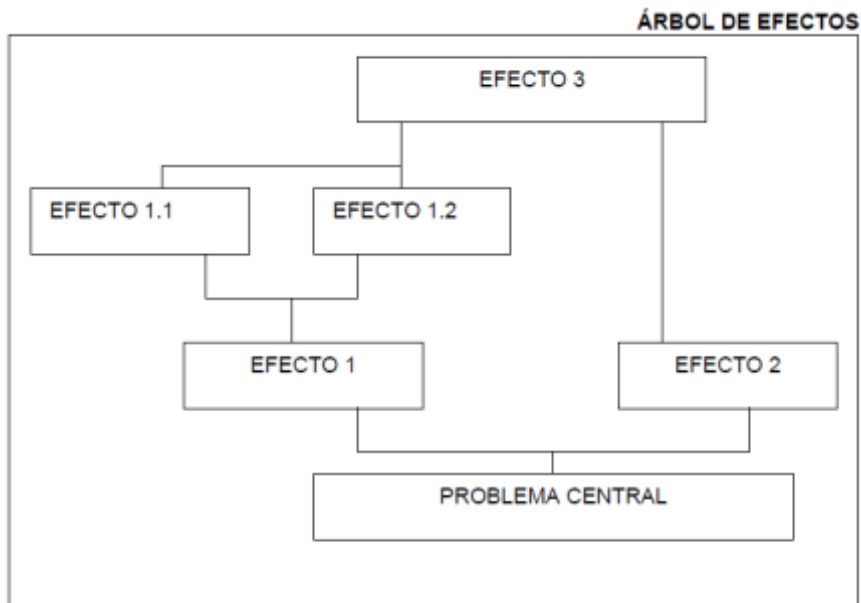


Fuente: ILPES, Área de proyectos y programación de inversiones, en Ortegon, E. et al. (2005)

Para seleccionar el problema central o focal se debe tener en cuenta los siguientes items como señala el manual de CEPAL: 1) Se define como una carencia o déficit, 2) Se presenta como un estado negativo, 3) Es un situación real, no teórica, 4) Se localiza en una población objetivo bien definida y 5) No se debe confundir con la falta de un servicio específico.

Aquí es importante hacer hincapié en que la técnica lo que busca es encontrar un problema central que no es lo mismo que una problemática. Una problemática puede ser la falta de un servicio concreto, mientras que un problema es una situación más relevante y abarcadora. Una problemática surge de la consulta con los involucrados o damnificados por una situación pero un problema central es producto de un trabajo en equipo que logra abstraerse de las demandas concretas. Esto requiere un trabajo de selección y priorización de los problemas que se recogen.

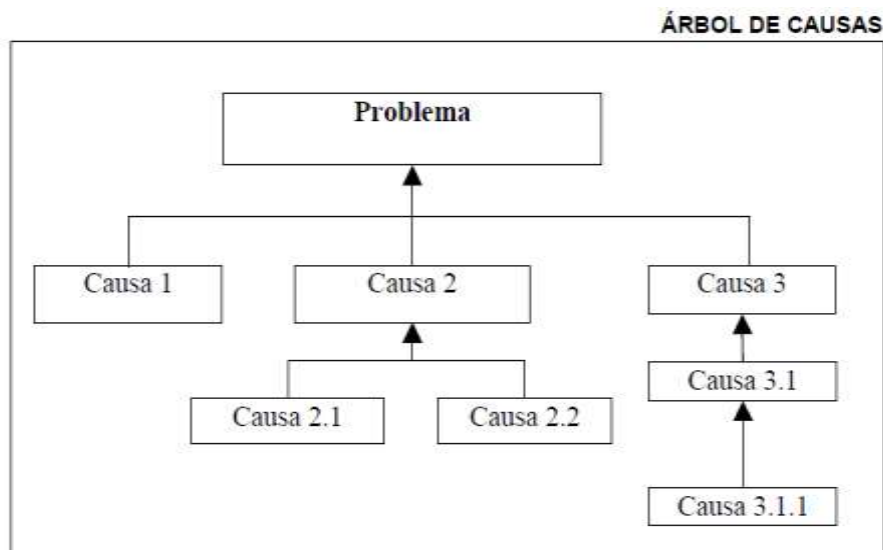
El segundo paso es identificar los efectos del problema seleccionado y generar el árbol de efectos. La idea es poder ordenarlos de forma ascendente, es decir, colocar los efectos más próximos al problema central en la parte baja del árbol de efectos y los más lejanos en la parte alta, como vemos a continuación:



Fuente: ILPES, Área de proyectos y programación de inversiones, en Ortegon, E. et al. (2005)

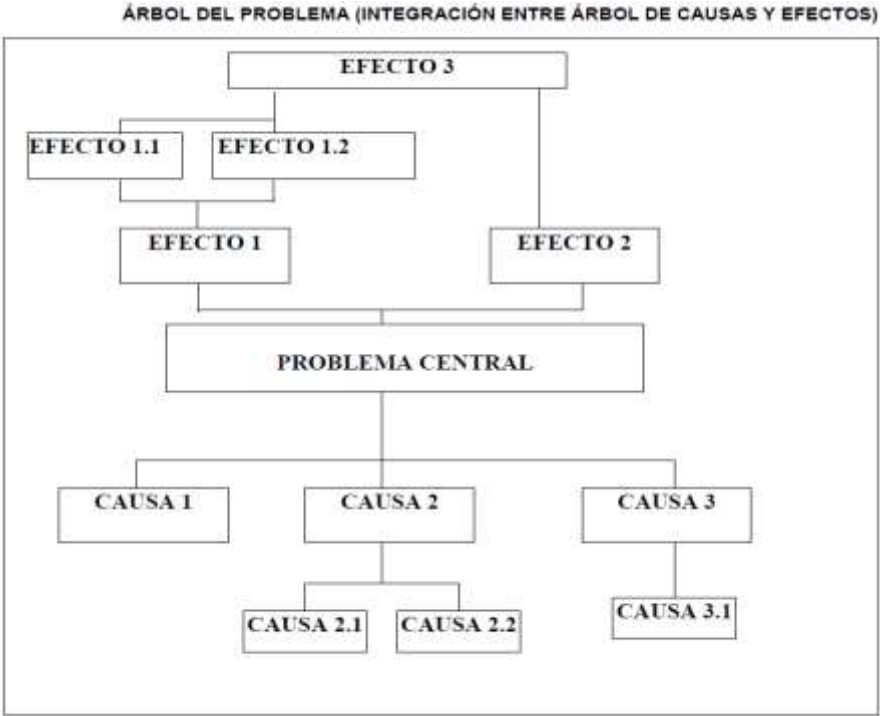
Luego de obtenidos los efectos del problema, como dijimos antes, es necesario hacer un análisis de estos para poder definir su importancia. Si se decide que son realmente importantes y merecen ser tratados es que se avanza al tercer paso de la técnica, esto es, identificar las posibles causas del problema y diagramar el correspondiente árbol de causas.

Las causas que se consideran más profundas se colocan al fondo del árbol y las causas más cercanas al problema se colocan en la parte alta. Las causas más profundas son aquellas más generales y más difíciles de atender. Las otras son más asequibles para trabajarlas. A continuación el árbol de causas:



Fuente: ILPES, Área de proyectos y programación de inversiones, en Ortegon, E. et al. (2005)

Por último, una vez realizados estos tres pasos (identificación del problema central, efectos y causas) se diagrama el árbol de problemas completo y se verifica su estructura lógica.



Fuente: ILPES, Área de proyectos y programación de inversiones, en Ortegon, E. et al. (2005)

8. Recomendaciones

Finalizada la pasantía dentro de la UAL, luego de cuatro meses de trabajo, las siguientes fueron algunas de las recomendaciones o sugerencias para el Mapeo Productivo (MP) del año lectivo 2019, las que fueron compartidas en la reunión de la coordinación de la unidad el 15 de marzo de 2019.

En el taller realizado el 6 de noviembre de 2018 presenté algunos problemas que visualizaba en ese momento (a un mes de iniciada la pasantía) así como posibles ajustes para la tarea de MP.

En esa ocasión subrayé cuestiones generales y particulares, que se pueden resumir en dos puntos: la importancia de separar, en la medida de lo posible, el MP del PTS, así como la construcción de un nuevo documento, más accesible, para facilitar el trabajo de los alfabetizadores.

Justamente, uno de los principales desafíos que enfrentaba el MP era poder armonizar los planteamientos de la coordinación de la UAL con la actividad que llevan a cabo los alfabetizadores, es decir, que lo teórico (lo establecido por la coordinación) y lo práctico (el trabajo de “campo” de las duplas) adquieran un mayor nivel de acoplamiento.

Vinculado a este punto entendía que era importante subrayar la importancia que tenía poder transmitir correctamente los cambios implementados a partir de 2018 en el MP, que quedaron plasmados en el documento “Material de Apoyo para las Actividades de Mapeo Productivo”.

Para ello cada instancia de encuentro con los alfabetizadores será crucial para afirmar y apuntalar las actualizaciones realizadas a las actividades del MP establecidas en dicho documento.

Asimismo la coordinación deberá tener en cuenta la posibilidad de ampliar los encuentros y/o comunicación con las duplas alfabetizadores para poder hacer un mejor seguimiento de los MP. Y esto adquiere mayor sustento en base a los cambios implementados recientemente.

Sin embargo, y al mismo tiempo, hay que tener presente que la UAL está compuesta por un grupo reducido de personas. Y esto se puede visualizar, en primera instancia, como un posible obstáculo.

Hacer un mejor y mayor seguimiento de los MP es un objetivo permanente de la UAL y una contribución inmediata sería aumentar los “tutores” que apoyan el trabajo de las duplas

alfabetizadoras. Pero como se mencionó antes, el número de integrantes de la UAL es limitado y eso implica un mayor esfuerzo de coordinación para maximizar las posibilidades de acción de la unidad con los recursos existentes.

Los primeros meses de trabajo del MP son fundamentales para alcanzar en tiempo y forma los objetivos planteados por la coordinación. Por tanto, el énfasis en el apoyo de las duplas alfabetizadoras debería focalizarse en los dos primeros momentos del MP (detallados en el documento antes mencionado), que es donde se establece una mayor cantidad de tareas a desarrollar.

Para facilitar la tarea de la coordinación, en base a la cantidad de alfabetizadores, los cambios implementados y al reducido número de la UAL, puede ser conveniente (a mediano y largo plazo) tender a establecer mecanismos unificados de control, corrección, devolución, y aprobación del MP. La creación del “Material de Apoyo para las Actividades de Mapeo Productivo” se puede tomar como el inicio de un proceso en este sentido.

Establecer pautas más estandarizadas y sostenidas en el tiempo redundará en una mejora de los MP.

Con respecto a la separación del MP del PTS también tiene como fin lo anteriormente subrayado. Ordenar, focalizar y hacer hincapié en el trabajo de MP, que es donde más problemas se visualizan.

En este punto, uno de los mayores problemas encontrados en forma continua ha sido la presentación del documento de trabajo de MP y de PTS en forma conjunta o el MP con contenido de PTS o viceversa. Y este es un punto a trabajar. El nuevo documento presentado tiene entre sus cometidos ayudar a solucionar este inconveniente.

En cuanto al trabajo en sí de MP la UAL tiene un desafío enorme en poder impartir a los alfabetizadores, e inclusive entre la propia coordinación, la idea del problema crítico. Este punto es crucial en el trabajo de MP.

No es común distinguir la noción de problemática, problema y problema crítico. Ya de por sí

esto entraña una particularidad del MP (entre otras) y para ello es necesario redoblar los esfuerzos en este sentido. Esto es, profundizar en los conceptos, marcar claramente las diferencias, enseñar con ejemplos prácticos y hacer un seguimiento permanente sobre este punto (construcción del problema crítico). Claramente este punto todavía tiene un largo desarrollo por delante para la UAL. Es un asunto bien complejo que exige seguir trabajando para poder encontrar problemas críticos en menor tiempo y más ajustados a cada caso presentado.

No menos importante es la presentación y el formato de los documentos de MP. Es necesario, en muchos casos, mejorar este punto, tanto en los adelantos que se van entregando así como del documento final. El desafío es poder facilitar la lectura de los mismos, que sean más “amigables” para quienes lo tienen que leer.

Una mejor presentación debería facilitar la tarea de la coordinación (corrección, entendimiento y posteriores comentarios) y así los alfabetizadores recibir devoluciones más enriquecedoras de sus trabajos. En consecuencia, se aceleraría todo el proceso de trabajo.

En resumen, los puntos a subrayar fueron los siguientes:

- Controlar la separación del PTS del MP.
- Transmitir y apuntalar el documento “Material de Apoyo para las Actividades de Mapeo Productivo”.
- Ampliar la cantidad de encuentros con los alfabetizadores.
- Hacer un mayor y mejor seguimiento de los MP. Focalizar el trabajo en MP.
- Hacer hincapié en los dos primeros momentos del MP.
- Desarrollar pautas de trabajo más estandarizadas para todo el proceso del MP.
- Trabajar fuertemente en el problema crítico.
- Mejorar la presentación y el formato de los documentos de MP.

9. Conclusiones

Este documento buscó describir las actividades desarrolladas en el marco del régimen de pasantía pre-profesional de la Licenciatura en Desarrollo, la que se llevó a cabo en la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), durante el lapso de cuatro meses, entre octubre de 2018 y febrero de 2019.

La UAL, como unidad encargada de promover nexos entre la institución educativa y el sector productivo en temas de educación y trabajo, pone en práctica desde 2011 el Plan de Integración. Este plan cuenta con dos proyectos paralelos de trabajo. El Mapeo Productivo (MP) es uno de ellos, donde se trabaja principalmente con los actores del sector productivo del territorio de influencia de cada centro de estudio. Sobre esta actividad se focalizó la pasantía.

Quienes trabajan en este proyecto son los alfabetizadores laborales, los que deben plasmar en un documento de trabajo las actividades realizadas. El objetivo general de la pasantía era contribuir a reformular esos documentos de trabajo, denominados Informe de Mapeo Productivo.

En orden, este trabajo expuso, a modo introductorio, una reseña histórica de la UTU con los hechos y datos más importante, luego una breve descripción del Departamento de Planeamiento Educativo y la presentación de la UAL, el Plan de Integración y el Mapeo Productivo.

A posteriori se explicitó las herramientas conceptuales desarrolladas por la UAL y que esta pasantía toma como propias al acoplarse a sus actividades, seguidamente se presenta el objetivo general de la pasantía así como los objetivos específicos y el abordaje metodológico utilizado.

En la última parte del documento se relataron las actividades realizadas durante la pasantía que contribuyeron a cumplir con el objetivo pactado. Algunas de ellas fueron la participación en los encuentros entre la coordinación de la UAL y los alfabetizadores laborales, la participación en las reuniones de la coordinación, la participación activa en los talleres con los alfabetizadores, el seguimiento y corrección de los MP reformulados, entre otras.

En cuanto a las propuestas presentadas, como aporte principal, se propuso construir un manual para promover procedimientos precisos de trabajo. Y de esa forma intentar subsanar un

problema que resultó evidente desde un primer momento: el desfase entre lo planteado por la coordinación de la UAL y los resultados de los informes de MP. Esto se plasmó en un documento de trabajo titulado “Material de apoyo para las actividades de Mapeo Productivo”. El otro aporte sustancial, co-propuesto con el coordinador Álvarez, fue la implementación del Árbol de Problemas, como técnica de trabajo para facilitar una de las mayores debilidades del MP: la selección del problema central o problema crítico. La técnica se presentó en una serie de talleres realizados con los alfabetizadores y se hizo un seguimiento minucioso de cada árbol presentando por los alfabetizadores.

Y finalmente, previo a estas conclusiones, se presentó una serie de recomendaciones, para el año lectivo 2019, que fueron presentadas ante la coordinación de la UAL al concluir la pasantía y aquí se presentan ampliadas.

10. Reflexiones finales

A modo de conclusión personal podemos decir que la UAL es un herramienta novedosa de trabajo en el ámbito de la educación nacional. Desde 2008 la unidad se encuentra realizando un esfuerzo importante en transmitir la importancia de ciertos conceptos que permitan, principalmente a los estudiantes, enfrentarse con mayor conciencia y espíritu crítico al mundo del trabajo así como para su propia trayectoria personal, la que incluye también la educación.

Esta idea reviste mayor importancia si se tiene en cuenta que la UAL nació en apoyo al Plan de Formación Profesional Básica, que se focalizaba en atraer estudiantes que por distintas razones se habían apartado de la educación sin finalizar el ciclo básico. En la actualidad la unidad trabaja con estudiantes de otros niveles educativos, pero de similares contextos socio-económicos, y en muchos casos emparentados con aquella idea que se mantiene desde los inicios de la institución que entiende que la UTU atiende una población proveniente de contextos desfavorables, lo que hace de la UAL una herramienta muy importante en el aporte y apoyo a lo que excede lo estrictamente curricular.

El mapeo productivo es un trabajo de largo aliento, que en muchas escuelas lleva varios años funcionando, en pro de contribuir al empoderamiento de los estudiantes, generando conocimiento útil y que estimule a la reflexión, ya no solo para el educando, sino también para los docentes, la institución y el entorno de cada centro educativo, en relación a los temas de educación y trabajo.

En este sentido, es que consideramos fundamental reforzar el apoyo a la unidad a fin de cumplir con sus objetivos. El aumento del personal encargado de hacer el seguimiento del trabajo de las alfabetizadoras es una de las áreas a reforzar, más si se tiene en consideración los numerosos cambios que se han implementado. Y esta es una condición sine qua non para que el mapeo productivo pueda ser visualizado como un beneficio real para todos los actores en cada comunidad educativa.

Bibliografía

Aguete, L. y Rocca, L. (s/f). *Inserción del psicólogo en educación media. Algunos desafíos del alfabetizador laboral como promotor de construcción ciudadana*. Disponible en: <https://www.psicologos.org.uy/documentos15/Encuentro/Alicia-Aguete-Insercion-del-psicologo-en-educacion-media.pdf> [consultado el 15 de setiembre de 2019]

Alonzo, D. (2010). UTU. Síntesis histórica. Publicado en Blogspot.com. Disponible en: <http://profdayanaalonzo.blogspot.com/2010/03/utu-sintesis-historica.html> [consultado el 3 de noviembre de 2019]

Álvarez, G. (2018). *Pauta de trabajo para el Mapeo Productivo y el Proyecto de Trabajo Singular en el marco del Plan de Integración 2018*. Departamento de Alfabetización Laboral, Programa de Planeamiento Educativo. CETP-UTU. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-05/Mapeo-Productivo-abril-2018-DAL.pdf> [consultado el 14 de agosto del 2019]

Álvarez, G y Feglia, E. (2019) *Documento de trabajo Nro. 6. Material de apoyo para el desarrollo del Mapeo Productivo en el marco del Plan de Integración*. Serie Educación y Trabajo. Departamento de Alfabetización Laboral. Programa de Planeamiento Educativo. CETP-UTU.

Arocena, J. y Marsiglia, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo. Actores, relatos y políticas*. Taurus. Claeh.

Battegazzore M.L. y Carbajal, N. (2010) *Pedro Figari. Tradición y utopía*. Editorial Psicolibros y Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Uruguay. Disponible en: http://figuras.liccom.edu.uy/media/figari:batte_carbajal_-_pedro_figari_tradicion_y_utopia.pdf [consultado el 1 de setiembre de 2019]

Bertoni, R., Castelnovo, C., Cuello, A., y otros. (2011). *¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo? Construcción y análisis de problemas del desarrollo*. Montevideo. UR. UCUR: CSE.

Boiser, S. (1999). *Desarrollo (local): de qué estamos hablando?* en Madoery, O. y Vázquez Barquero, A. (eds.). *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, editorial Homo Sapiens. Rosario. 2001. Disponible en: https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245948918.Desarrollo_Local_De_que_estamos_hablando_2.pdf [consultado el 21 de diciembre de 2019]

Cofiño, R. (2015). *¿Qué es la Investigación participativa basada en la comunidad? (I)*. Disponible en: <https://saludcomunitaria.wordpress.com/2015/07/07/que-es-la-investigacion-participativa-basada-en-la-comunidad-i/> [consultado el 2 de noviembre de 2019]

Da Luz, L. Coordinadora. (2016). *Caja de Herramientas. Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. CETP-UTU. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-06/librillo-caja-2016-MODIFICADO.pdf> [consultado el 20 de agosto de 2019]

Departamento de Estadística (2019). *Informe matrícula 2019*. Programa Planeamiento Educativo. CETP-UTU. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019->

[10/%3DInforme%20Matr%C3%ADcula%202019%20final.pdf](#) [consultado el 2 de noviembre de 2019]

Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Colección de clásicos uruguayos. Volúmen 81. Biblioteca Artigas. Montevideo. Disponible en: http://figuras.liccom.edu.uy/media/figari:obra:literatura:figari_pedro_-_educacion_y_arte_clasicos_uruguayos_n_81_1965.pdf [consultado el 22 de agosto de 2019]

Hernández, M. et al. (2005). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*. INEED. Fundación Astur. Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ensenanza-tecnica-en-uy.pdf> [consultado el 3 de noviembre de 2019]

Logroño, M. (2013). *Investigación participativa*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/MoisesLogroo/investigacin-participativa> [consultado el 17 de agosto de 2019]

Martínez, R. y Fernández, A. (2008). *Árbol de problemas y áreas de intervención*. CEPAL. México. Disponible en: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/martinez_rodrigo.pdf [consultado el 21 de agosto de 2019]

Morales, S. Compiladora. (2016). *Documento de trabajo Nro. 1. Trabajo decente y cultura del trabajo. Aportes para la reflexión y la acción*. Serie Educación y Trabajo. Departamento de Alfabetización Laboral. Programa de Planeamiento Educativo. CETP-UTU.

Noboa, A. y Robaina, N. (2015). *Conocer lo Social II. Estrategias y técnicas de construcción y análisis de los datos cualitativos*. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

Ortegon, E. et al. (2005). *Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión pública*. ILPES. CEPAL. Santiago de Chile. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5608/S056394_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultado el 26 de agosto de 2019]

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York. PNUD. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf [consultado el 20 de diciembre de 2019]

Ramírez, A. y Da Luz, L. Compiladoras. (2018). *Documento de trabajo Nro. 3. Presentación de la caja de herramientas de la alfabetización laboral*. Serie Educación y Trabajo. Departamento de Alfabetización Laboral. Programa de Planeamiento Educativo. CETP-UTU.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES). Bogotá. Disponible en: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf> [consultado el 26 de agosto de 2019]

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta.

Supervielle, M. y Zapirain, H. (2009). *Construyendo el futuro con Trabajo Decente*. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós,

Barcelona. Disponible en : <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf> [consultado el 24 de agosto de 2019]

Uri, V. (2012). *Informe sobre la formación profesional en Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Uruguay. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/63872/1/informe-formacion-profesional-uruguay-2012.pdf> [consultado el 19 de agosto de 2019]

Vázquez Fernández, M.J. (2019). *Alcance y repercusión de la investigación en trabajo social: el conocimiento científico previo a la intervención* en Concepción Nieto-Morales (coordinadora). *El trabajo social. Desde lo académico a la intervención social.. Una mirada desde la perspectiva de la práctica profesional y experiencia laboral*. Editorial Dykinson. Madrid. 2da. edición. Disponible en:

https://books.google.com.uy/books?id=BdSfDwAAQBAJ&pg=PA7&lpg=PA7&dq=alcance+y+repercusion+de+la+investigacion+en+trabajo+social+vazquez+fernandez&source=bl&ots=TVXdyI6KqL&sig=ACfU3U2pP_z7Pr4buqobu-4c6ErDhFSXA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewjuraqTwMXmAhWKIbkGHfEZAXUQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=alcance%20y%20repercusion%20de%20la%20investigacion%20en%20trabajo%20social%20vazquez%20fernandez&f=false [consultado el 21 de diciembre de 2019]

Webgrafía:

www.anep.edu.uy

www.cienciassociales.edu.uy

www.extensión.udelar.edu.uy

www.montevideo.gub.uy

www.oitcinterfor.org

www.planeamientoeducativo.utu.edu.uy

www.presidencia.gub.uy

www.rae.es

www.snep.edu.uy

www.universidad.edu.uy

www.utu.edu.uy

Anexos

Anexo 1. Presentación Taller I y Comentarios generales

Anexo 2. Presentación Taller II

Anexo 3. Presentación Taller III

Anexo 4. Material de apoyo para las actividades de Mapeo Productivo. Disponible en:
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-04/Documento%20N%C2%B0%206%20%20%20MATERIAL%20DE%20APOYO%20PARA%20OEL%20MP%202020.pdf>