



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

Experiencias educativas transformadoras. Estudio de caso del Programa de
Culminación de Estudios Secundarios (ProCES IM y ANEP – Cohortes 2007 y
2009 en Montevideo)

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

María Marlene Mila Irazábal

Directora de Tesis: Prof. Dra. María Laura Osta Vázquez

Co Director: Mag. Miguel Anselmo Álvarez Valdivieso

Montevideo, 30 de julio de 2018

Dedicatoria

A mi familia, por brindarme su apoyo y acompañarme durante todo el proceso de investigación y desarrollo de un proyecto de superación personal.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación es el resultado de la articulación de diversos aportes y el apoyo de muchas personas, que colaboraron de una forma u otra en todo el proceso.

Especialmente agradezco a:

Mi Directora de Tesis, la Dra. María Laura Osta, por su dedicación, su profesionalismo, así como por sus orientaciones, sugerencias y aportes, pertinentes y oportunos, que me sostuvieron en momentos de incertidumbre, me impulsaron, motivaron y despertaron el sentido de una investigación seria y responsable.

A mi Co – Director, Prof. Mag. Miguel Álvarez, por su paciencia infinita, su generosidad intelectual y permanente disposición para acompañarme en el difícil y azaroso proceso de la escritura.

A mis compañeros y compañeras de ProCES, por sus aportes, sus conocimientos compartidos, su capacidad de escucha.

A los egresados y egresadas de ProCES que participaron de la investigación.

A los Docentes que tuvimos durante estos dos años, por sus aportes, y por las lecturas compartidas, que fueron importante sustento, en la fundamentación teórica del informe de investigación.

A mis compañeras y compañeros de Maestría, por los espacios de reflexión y discusión compartidos.

A Graciela y a María Inés, con quienes intercambiamos dudas y aciertos, errores y logros durante todo este tiempo como “mastrandas” de Flacso.

Y muy especialmente, a Flacso y a la ANEP, por abrir esta oportunidad de continuar con nuestra formación, en un ámbito donde el conocimiento circula como medio transformador y de profesionalización continua.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de gráficos	vii
Índice de ilustraciones	viii
Glosario de términos y abreviaturas	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción: tema de investigación, justificación y objetivos	12
Problema de investigación.....	13
Antecedentes.....	16
Experiencias de educación de adultos en la Región.	17
Programas y Proyectos del CES para jóvenes y adultos.....	18
Investigaciones sobre el Programa ProCES.	19
Inclusión educativa en Uruguay.	20
Capítulo 1: Desarrollo de categorías analíticas.....	25
1.1. Educación de Adultos: Andragogía.....	26
La educación de adultos en Uruguay. Marco legal.....	29
1.2. Trayectorias Educativas	32
1.3 Aprendizaje significativo:	34
Capítulo II: Marco Metodológico: Definición de estrategia de investigación	39
Preguntas que orientan la investigación	39
Decisiones metodológicas: Enfoque de la investigación.....	40
¿Por qué se opta por el paradigma mixto?.....	41
Desarrollo de la investigación	42
Instrumentos seleccionados	43
Definición del Universo: Contexto.....	44
Recolección y Análisis de datos del “caso” ProCES.....	46
Análisis documental.....	47
La Triangulación.....	48
Capítulo III: Interpretación y discusión de resultados	49

Características más importantes de la muestra	49
3.1. Educación de adultos - Andragogía.....	51
3.1.1. Causas de rezago y motivación para retomar estudios en la adultez.	51
3.1.2. La Educación dinamizadora del Desarrollo Humano.	57
3.1.3. Repercusiones en su entorno familiar y laboral.	59
3.2. Trayectorias educativas de quienes egresaron de ProCES	63
3.2.1. Trayectorias no encauzadas.	65
3.2.2. Oportunidad educativa en el trabajo.	66
3.2.3. Dimensión organizacional de ProCES.	68
3.3. Aprendizaje significativo.....	72
3.3.1. Dimensión Pedagógica de ProCES.	72
3.3.2. Estrategias pedagógicas promotoras de aprendizajes significativos.	76
3.3.3. Dimensión subjetiva sobre sus aprendizajes.	79
Conclusiones	83
Referencias bibliográficas	91
Anexos	97
Anexo 1. Cuestionario Electrónico a estudiantes trabajadores que culminaron Educación Secundaria a través de ProCES.	97
Anexo 2. Pauta de entrevista	102
Anexo 3. Categorías de análisis.....	104
Anexo 4: Gráficos	108

Índice de tablas

Tabla 1. Trayectorias escolares de los entrevistados	64
Tabla 2. Educación de Adultos- Andragogía.....	104
Tabla 3. Trayectorias educativas	105
Tabla 4. Aprendizaje Significativo	106
Tabla 5. Causas de rezago por tramo etario.....	107

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1 Principales causas por las que se desvinculó de Educación Media Superior según tramo etario. Fuente: Cuestionario</i>	52
<i>Gráfico 2 Causas de rezago en mujeres Fuente Cuestionario</i>	53
<i>Gráfico 3 Causas de rezago en hombres. Fuente: Cuestionario</i>	55
<i>Gráfico 4 Incidencia de la estructura curricular de ProCES A) Aceptación de cursos organizados en cuatrimestres para personas que estudian y trabajan. B) Horarios de clase adecuados. C) Participación en grupos con sus pares colabora en el proceso de aprendizaje</i>	69
<i>Gráfico 5. Número de adultos/as egresados/as de ProCES según franja etaria.</i>	108
<i>Gráfico 6. Correlación entre escalafones y tramo etario.</i>	108
<i>Gráfico 7. Motivo de reinserción educativa por tramo etario</i>	109
<i>Gráfico 8. Incidencia de ProCES en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes</i>	109
<i>Gráfico 9. Continuidad educativa</i>	110
<i>Gráfico 10. Experiencias educativas previas a ProCES</i>	110
<i>Gráfico 11. Número de veces que se inscribió para culminar EMS</i>	111
<i>Gráfico 12. Educación formal en el trabajo</i>	111
<i>Gráfico 13. Planificación de los cursos en relación a los intereses y saberes del estudiantado.</i>	112
<i>Gráfico 14. Modalidades de evaluación adecuadas a su realidad</i>	112
<i>Gráfico 15. Fortalezas pedagógicas de ProCES. a) Habilitación a evaluación final en función del proceso de aprendizaje. B) Trabajo en equipo</i>	112

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Aspectos generales del Programa ProCES. Elaboración propia.....	15
Ilustración 2. Objetivos de la investigación del caso ProCES. Elaboración propia	16
Ilustración 3. Principales antecedentes que guiaron la investigación. Elaboración propia.....	21
Ilustración 4. Las 4A del Derecho a la Educación (Torres, 2009) Elaboración propia	23
Ilustración 5. Lineamientos generales del Programa ProCES Fuente. Documentos Coordinación de ProCES.	73

Glosario de términos y abreviaturas

Glosario de siglas

ALFASOL: Programa de Alfabetización Solidaria

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

ATD: Asambleas Técnico Docentes

BIMBO: Panificadora Bimbo de Montevideo

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

CFE: Consejo de Educación en Formación

CODICEN: Consejo Directivo Central

CONFITEA: Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

EMS: Educación Media Superior

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

IM: Intendencia de Montevideo

INIA: Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

MCRN: Marco Curricular de Referencia Nacional

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

PEP: Programas de Exploración Pedagógica

Plan FinES: Terminar la primaria o la secundaria en Plan FinES (Argentina)

PNUD: Informe sobre el Desarrollo Humano

ProCES: Programa de Culminación de Estudios Secundarios

PUE: Programa Uruguay Estudia

TICS: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNFPA: Fondo Población de las Naciones Unidas

Resumen

El presente trabajo, en el marco de la Educación de Adultos, presenta una investigación sobre las experiencias educativas y trayectorias escolares de personas trabajadoras egresadas de ProCES IM y ProCES ANEP, cohortes 2007 y 2009, respectivamente. En el inicio se realizó un registro del porcentaje de quienes egresaron y continuaron estudios terciarios. Se exploraron desde sus discursos, las experiencias educativas transformadoras. Asimismo, se analizó la repercusión de éstas en la construcción de aprendizajes significativos, lo que llevó a que se indagara la posible correlación que la estructura curricular de ProCES tuvo en las trayectorias educativas de las personas egresadas.

El trabajo de campo, del estudio de caso ProCES, se llevó a cabo con estudiantes egresados de ambas sedes del Programa. Se justifica esta decisión a que IM y ANEP, fueron los primeros organismos en implementarlo y desarrollarlo en sus instalaciones, con el fin de promover la culminación de ciclos educativos de sus funcionarios, contribuir a su formación permanente y desarrollo humano, posibilitando además la continuidad de su carrera funcional.

Algunos supuestos que guiaron esta investigación fueron, que el diseño curricular de ProCES posibilitó que quienes egresaron, obtuvieran logros significativos, elevaran la autoestima y confianza en sí mismos, motivándolos a continuar estudios terciarios. También se consideró que las personas egresadas perciben que en su actual condición de bachiller obtienen el reconocimiento de sus compañeros, jefes y familiares, y tienen mayor seguridad, autonomía y creatividad a la hora de tomar decisiones en el trabajo.

Palabras claves: educación de adultos, enseñanza y formación, aprendizaje activo.

Abstract

A research about the educative experiences and school trajectories showed by labor people who graduated through ProCES IM and ProCES ANEP in 2007 and 2009 respectively, is showed in this manuscript. At the beginning, an interview was done to an important amount of them with the aim of stablish the percentage of graduated people which decided to continue their studies at a tertiary level. Moreover, the educative experiences were analyzed as well as the repercussion of them in the building of significant learning. From this point of view, was analyzed the correlation between ProCES structure and the positive educative experiences indicated by the participants.

The study was carried on with students from IM and ANEP, the first two governmental organisms in which the program was implemented and developed. Those organisms allowed the installation of the program in these buildings with the goal of motivate their employees to finish their school studies, to contribute in their gain of knowledge, human developments and at last but not least, to give them the opportunity to get a better job position.

One of the hypothesis involved in this study was that the special ProCES's design made the graduates feel more confident in themselves, it helps them to obtain significative results and continue study after their participation in the program. It was considering as well that for the graduates had got their degrees positioned them better in front of their colleagues, bosses and relatives, helping them to take more confident decisions at work.

Key words: Adult's education, teaching and training, active learning

Introducción: tema de investigación, justificación y objetivos

Este trabajo de tesis se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de Flacso Uruguay, generación 2016 - 2018.

En el capítulo introductorio se explicita el propósito de la investigación, se plantea el problema de estudio y la justificación de la elección del tema, así como los objetivos y las preguntas de investigación que orientaron el trabajo.

Se expone, además, los antecedentes considerados más relevantes, en lo que refiere a la concepción de Educación de Adultos, al marco legal y normativo que la regula en Uruguay; e investigaciones sobre Programas para Adultos desarrollados en la Región. Se hace referencia puntualmente a dos trabajos realizados sobre el Programa ProCES, y que constituyen una mirada particular por proceder de perspectivas e implicancias diferentes: la presentación de una experiencia de ciclo básico, analizada por una Docente Referente de ProCES y, una evaluación del Programa llevada a cabo por uno de los organismos que suscribieron convenio.

El capítulo uno presenta el marco teórico que enmarca el estudio, planteando y definiendo las categorías de análisis: Educación de Adultos, Trayectorias Educativas y Aprendizaje Significativo. En este capítulo se presenta las opciones teóricas en que se posiciona la investigadora, y se delimita teóricamente el problema planteado y analizado.

El capítulo dos esboza el marco metodológico, define el proceso seguido para el relevamiento de la información, el método y técnicas seleccionadas, así como las decisiones metodológicas tomadas. El método del Estudio de Caso, posibilita la realización de un análisis holístico de las experiencias educativas transformadoras de las personas seleccionadas para llevar a cabo la investigación, así como profundizar en la correlación que dicha experiencia educativa tiene, con las características generales del Programa ProCES (Curriculares, Organizacionales, Interinstitucionales).

Dada la implicancia de la investigadora, que es la Coordinadora Académica del Programa desde su inicio en el año 2007, el análisis se realiza desde los discursos de los y las estudiantes egresados y egresadas de ProCES que continuaron estudios terciarios. Esta particularidad, lleva a que los testimonios obtenidos, sean de personas que obtuvieron logros significativos en sus vidas

y que lo explicitan intensamente en su participación, tanto en las entrevistas semiestructuradas, como en el cuestionario online enviado.

No se considera pertinente incluir a docentes, dada la relación de dependencia existente con la investigadora. No obstante, se supone que un abordaje desde los equipos docentes, permitiría avanzar hacia la construcción de marcos teóricos reguladores de la Educación de Adultos, en el caso de ProCES.

En el capítulo de análisis, se presentan los resultados organizados en las categorías definidas. La discusión señala los aspectos más significativos surgidos al momento de sintetizar los principales aportes.

En el capítulo de conclusiones, se exponen consideraciones que pretenden instalar el tema y, habilitar a la continuidad y profundización del problema de interés de la presente investigación.

Problema de investigación.

La ANEP es el principal responsable de la educación en Uruguay, y ésta constituye un elemento esencial para “la construcción de ciudadanía, la integración social y el logro de metas individuales y colectivas” (ANEP, 2016, p.13). El papel del Estado como garante del derecho a la educación, ha sido y es una constante distintiva del Uruguay.

Según el Anuario Estadísticos de Educación 2013 del MEC, solo el 8.8 % de la población de más de 25 años ha culminado Educación Media Superior. En el año 2011, Operti (2011) refiere a datos de la encuesta de la PNUD, donde se afirma que casi el 50% de personas entre 40 y 59 años no han completado EMB. El surgimiento de Planes y Programas para adultos instrumentados desde la ANEP, a través del CES y el CETP, evidencia la necesidad de construir formatos escolares que aseguren la accesibilidad y disponibilidad a Educación Media Básica y Superior para toda la ciudadanía.

En informe de INEE, Bogliaccini (2018) afirma que Uruguay “en términos comparados, es uno de los tres países de América Latina con menor tasa de culminación del ciclo superior de la educación media, y uno de los tres que menos ha avanzado al respecto en la última década” (2018, p 3). Señala también que el “núcleo duro” se relaciona con la desigualdad de la cobertura.

Puede considerarse también, que completar los ciclos educativos en el mundo actual adquirió un “valor social” muy fuerte. Por otra parte, la culminación de ciclos constituye un

mandato legal (Ley estipula la obligatoriedad de la EMS) y es una prioridad de las políticas educativas en el país. Reducir esa brecha es una de las metas de la política educativa de la ANEP, prevista en el Proyecto de Ley de Presupuesto Nacional 2015-2019. En ella se propone como una de las acciones de la política, la implementación y desarrollo de los PEP (Programas de Exploración Pedagógica).

En las últimas décadas, la ANEP y, ante la obligatoriedad de culminación de ciclos de educación media establecido por la Ley de Educación 18.437 (2008), se instrumentan desde los subsistemas, políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos que por diversos motivos interrumpieron su trayectoria educativa formal, situación que hoy obtura su proyección laboral en primera instancia. Además, las políticas de inclusión educativa que se desarrollan en el país desde el año 2005, tienen la intención de impulsar la educación formal, en la certeza de que sin desarrollo cultural no es posible el desarrollo humano y social de un país.

El amplio espectro de políticas y programas para los diferentes ciclos, en ocasiones en articulación con otros organismos del estado y/o de la sociedad civil dan cuenta del compromiso asumido.

Desde el CES, se implementan diferentes programas educativos para posibilitar el derecho a la educación de todos los sectores de la sociedad, a través de propuestas adecuadas a las características de las personas que no han completado Educación Media y donde el foco está en los sujetos y, en los aprendizajes.

En este marco, en junio del año 2007, es que se suscribe el primer convenio específico entre el CES y la Intendencia de Montevideo con el fin de abrir la oportunidad, a través del Programa ProCES, de que el funcionariado de la IM que no tenía EMS completa, pudiera culminarla a través de una propuesta de educación formal desarrollada en el ámbito laboral. Se propone además posibilitar la continuidad de la carrera funcional, detenida para la población de IM, a pesar de ocupar cargos de jerarquía, adelantándose a lo que luego por ley se establecería como condición ineludible (Ley. 18.437, 2008).

Se acuerda, a través del convenio específico, el diseño curricular del Programa ProCES, caracterizado por organizarse en cuatrimestres, en cada uno, cursan hasta cuatro asignaturas, se conforman grupos de estudio con un máximo de 20 estudiantes, tienen un docente tutor que los orienta, se rige por el Plan 94, modalidad Libre Asistido. Al finalizar el cuatrimestre los estudiantes

que cumplieron con el proceso de aprendizaje, alcanzando el perfil de egreso esperado y acordado, tienen la posibilidad de presentarse a una evaluación de cierre de proceso, donde se formaliza la aprobación de la asignatura.

La designación de los docentes y referentes se hace a través de Departamento Docente del CES, con el fin de garantizar egresos de calidad, en las mismas condiciones que todos los estudiantes que egresan del sistema educativo. La particularidad está, en que los cursos se desarrollan en el ámbito laboral, que el CES, a través de sus docentes, lleva la propuesta a sus instalaciones, contemplando las condiciones más propicias para sus trabajadores y trabajadoras.

En el año 2009, se incorpora la ANEP, a través de la firma de un Reglamento de Funcionamiento. Desde su inicio, ProCES ANEP, se caracteriza, al igual que la IM por tener un ingreso y egreso, sostenido y exitoso. El 87% de la población, en tiempos y ritmos diferentes, logra su propósito de egresar, se aprueba el 98% de los exámenes y el 33% de los egresados y egresadas han obtenido títulos terciarios.

La figura que sigue ilustra características generales del Programa ProCES: aspectos organizacionales: temporalidad acotada, lugar en que se desarrolla, plan de estudio que lo sostiene.

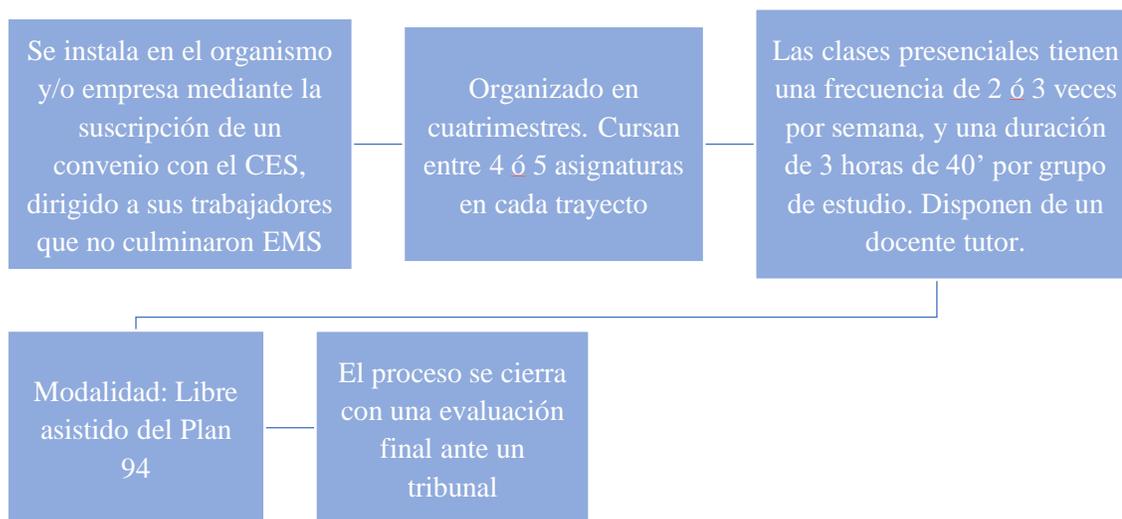


Ilustración 1. Aspectos generales del Programa ProCES. Elaboración propia

Objetivos del estudio de caso: ProCES

El objetivo general es investigar las experiencias educativas transformadoras de personas adultas trabajadoras egresadas de ProCES IM y ANEP, de la cohorte 2007 y 2009 respectivamente.

Objetivos específicos

Registrar el porcentaje de egresados y egresadas que continuaron estudios terciarios

Explorar desde sus discursos las experiencias educativas transformadoras.

Indagar y analizar la correlación que la propuesta curricular de ProCES tuvo, en la construcción de aprendizaje significativo y en sus trayectorias escolares posteriores.

La particularidad del Programa, dirigido específicamente a la población trabajadora, tiene desde sus orígenes principios y objetivos muy claros, apostando a la formación de todos sus participantes: estudiantes y docentes, por medio de acciones interinstitucionales, unidas por un fin común.

Luego de transcurrido más de 10 años de su desarrollo, es pertinente investigar el significado que la experiencia tuvo para los egresados y las egresadas que continuaron estudios terciarios. Asimismo, se pretende analizar la correspondencia de la estructura curricular del Programa en los resultados académicos de sus protagonistas. (Planteo de objetivos en ilustración 2).

Ilustración 2. Objetivos de la investigación del caso ProCES.

Dada las particularidades del referido Programa y la escasa difusión del mismo a nivel de propuestas educativas inclusivas, dirigida a quienes trabajan, se decide realizar una investigación, que permitiera visibilizar dicha experiencia educativa. Los objetivos que la orientan se fundamentan en la importancia que para el sistema implica, conocer una experiencia educativa reconstruida desde la “historicidad” de sus protagonistas, y en un Programa que diseña una propuesta educativa alternativa, adecuada a las posibilidades e intereses del estudiantado adulto y de la organización en que se desarrolla.

Antecedentes

Se realiza un estudio exploratorio a partir de anuarios procedentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la ley de educación 18.437, informes y conferencias de la UNESCO, biblioteca virtual de FLACSO, entre otros.

En la búsqueda de antecedentes para esta investigación a nivel mundial y regional, se encuentran artículos científicos, investigaciones educativas e informes de organismos internacionales y regionales, que desarrollan el tema de la obligatoriedad y universalización de la Educación de Adultos. Las investigaciones seleccionadas revelan la existencia de diversas ofertas de capacitación y formación dirigida a personas trabajadoras, pero no se halla en la búsqueda,

experiencias educativas similares a la de ProCES.

Experiencias de educación de adultos en la Región.

A nivel de la Región se hallaron varias experiencias, mereciendo una especial atención el trabajo de Martínez M.J.C (2006) que hace un registro y descripción de la Educación de Jóvenes y Adultos en Iberoamérica. Estas experiencias se enfocan específicamente a la capacitación para el trabajo, ampliando la oferta laboral, y no tienen como meta fundamental, la formación integral de la población destinataria, propia de una educación liberadora, emancipadora, como es el planteo de Freire en Brasil, y al que adhiere en Uruguay, el Programa ProCES desde sus orígenes.

Jáuregui (2006), en el trabajo coordinado por Martínez M.J.C, hace una evaluación de programas como: ALFASOL (Brasil), Chile califica (Chile), Yo sí puedo (Cuba). El Programa ALFASOL (Programa Alfabetización Solidaria) es desarrollado en Brasil, conjuntamente entre el Estado y la empresa privada. Este programa de alfabetización llegó a 4 millones de personas adultas con “métodos pedagógicos innovadores, sencillos y baratos” (p.30). Estuvo dirigido a las zonas rurales y urbanas, y se preocupó por la participación de la mujer, logrando llegar a las zonas más apartadas del país.

En Chile desde el año 2002 al 2005, se ejecutó un programa denominado “Chile Califica”, y es concebido en el marco de la educación y capacitación permanente implementado por el gobierno de Chile y el Banco Mundial. Este Programa comprendía varios ministerios: Economía, Educación y Trabajo y Previsión Social. Su objetivo era contribuir al desarrollo productivo del país mediante el mejoramiento de oportunidades ofrecidas a las personas a través de un Sistema de Educación y Capacitación Permanente.

El programa “Chile Califica” apostaba a la culminación de la educación básica primaria y secundaria, y a la formación y certificación para el trabajo. Estos programas se sostuvieron en redes de apoyo que fueron más allá del Estado y que permitieron incorporar a la sociedad civil y acercarse al mundo laboral y empresarial.

El programa “Yo sí puedo” que nació en Haití y se instaló en Cuba, es reconocido por el impacto que tuvo en la población, se replicó y adaptó en la mayoría de los países de la región.

En Argentina desde el año 2008, se desarrolla el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) a cargo del Ministerio de Educación. Está dirigido a jóvenes entre 18 y 25

años, y/o mayores de 25 años que les restan algunas asignaturas para culminar el último año de bachillerato. Es una modalidad similar a la que se implementa en Uruguay a través del Programa Uruguay Estudia.

Programas y Proyectos del CES para jóvenes y adultos.

De acuerdo a los datos extraídos de la página web del CES los Programas y Proyectos a disposición para personas adultas y adolescentes con condicionamiento laboral son:

- Liceos diurnos y nocturnos para adultos y jóvenes extraedad.
- *AAPP*: Áreas Pedagógicas, para atender a jóvenes del INAU. Convenio CES - INAU
- *E.C.E*: Educación en contexto de encierro, a través de un convenio con el Ministerios del Interior para la atención educativa de reclusos.
- *CES – CECAP*: universalizar el Ciclo Básico en contextos no convencionales, a través de un convenio CES – MEC.
- *PAC*: Programa aulas comunitarias, dirigido a jóvenes entre 12 y 15 años que tienen dificultades de vinculación a la educación media formal.
- *ProCES*: Programa para la culminación de Educación Media dirigido a trabajadores de organizaciones públicas o privadas que no han culminado la educación media.

Una experiencia que hace énfasis en la relación educación – trabajo, y que representa un importante antecedente en la definición de las líneas pedagógicas de ProCES, es el Plan 1994 para Adultos y Adolescentes con Condicionamientos Laborales, circular 3252 del CES (2002).

El plan Martha Averborg (2002), fue creado por un grupo de trabajo - integrado por docentes del Liceo N° 3 y representantes de la ATD (Asambleas Técnico Docentes). Tiene como destinatarios a un amplio sector de la población que no han culminado educación media en las etapas “establecidas” a pesar de continuar en su fuero interno con esa meta. Estas personas parten de “necesidades de aprendizaje y situaciones de vida diferentes al resto del alumnado”. Sus obligaciones familiares, laborales y sociales hacen que tengan varios años de abandono de sus estudios y/o discontinuidad de los mismos.

Hacer realidad esta ilusión implicó introducir cambios profundos en todas las dimensiones institucionales: administrativa, organizativa y pedagógico fundamentalmente. Las evaluaciones

realizadas por los docentes y la ATD dan cuenta del éxito que tal experiencia ha tenido.

Investigaciones sobre el Programa ProCES.

En mayo de 2013 la Licenciada Prof. Silvana Casero, presenta un trabajo sobre el desarrollo del Programa ProCES a través del convenio CES – INIA (Instituto Nacional de Experimentación Agropecuaria), cuya experiencia se desarrolló entre el año 2009 y 2012. En el mismo se expone los objetivos y principios pedagógicos del Programa ProCES, así como las repercusiones que a nivel personal tuvo la experiencia para los trabajadores de INIA: Las Brujas, La Estanzuela, Salto, Tacuarembó y Treinta y Tres.

En las conclusiones del trabajo, acerca del proceso de quienes cursaron, entiende Casero (2013) que la participación en el Programa ProCES permitió el desarrollo y puesta en prácticas de nuevas habilidades; aumentó su capacidad de comprender las tareas que diariamente realizaban; se fortalecieron vínculos colaborativos entre sus protagonistas. El desarrollo de la autoestima y confianza se vio reflejada en su modo de relacionarse con sus pares, el equipo docente y sus jefes. En cuanto a la propuesta pedagógica, el trabajo por sectores de conocimiento les permitió otro modo de acercarse al conocimiento.

En el año 2015 el Centro de Formación y Estudios de IM inicia una evaluación del Programa ProCES. Este trabajo se organiza en 8 capítulos, incluyendo: un marco teórico, donde se define la propuesta como un ejemplo de política inclusiva; realiza una descripción de la historia y características del Programa, y define el marco metodológico utilizado para la investigación.

En las conclusiones se afirma que ProCES IM: “(,,) es una de las propuestas de inclusión educativa, en la medida que da respuesta a la desafiliación educativa, dando lugar a la revinculación (...)” (p. 66). Señalan también que el Programa ha tenido una repercusión positiva en diferentes ámbitos de la vida de sus participantes; que ProCES ha estimulado el deseo de aprender/estudiar en el funcionariado; que muchos han continuado estudiando, y han tenido avances importantes en su carrera funcional.

La diferencia de esta propuesta está en que el currículo, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y, la organización general, se adapta a las posibilidades de quienes retoman estudios y trabajan, las instalaciones edilicias y los horarios disponibles para la concreción del Programa en cada sede.

Inclusión educativa en Uruguay.

Desde el año 2005, se desarrollan en Uruguay políticas de inclusión educativa que tienen la intención de volver disponible la oferta para toda la ciudadanía. Al respecto, Frigerio (2010) sostiene que educar, no supone solo ampliar la oferta para responder a una demanda, por el contrario, contiene una carga simbólica que: “(...) produce un efecto, una eficacia simbólica apuntalada por -apuntalada en- relaciones transferenciales” (p.25).

Según la UNESCO (2007) una política de inclusión educativa “surge para responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (...) lo que implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias” (UNESCO, 2007 p.6, en Mancebo, 2010, p.7).

La UNESCO (2007), declara que una educación inclusiva, enriquece la vida de todas las personas, independientemente de los orígenes o circunstancias de que provenga. De acuerdo con Poggi (2014) esta perspectiva implica una “mirada más compleja y multidimensional del tema; subraya el derecho a la educación basado en su relevancia, pertinencia y equidad” (p. 2).

La relevancia: tiene que analizarse tanto a partir de la relación con la “transmisión de saberes”, como con los fines educativos que conforman un proyecto político y social, dando sentido a las prácticas que se desarrollan en la escuela. La pertinencia: implica la accesibilidad de la propuesta a todas las personas, independientemente de su condición social, cultural, educativa. La equidad: sostiene Poggi (2014) “significa asegurar la igualdad de oportunidades y resultados para asegurar la disponibilidad de una educación de calidad para toda la población, garantizando las condiciones (recursos y ayuda) que esto requiera” (p.2).

La siguiente figura ilustra los antecedentes arriba planteados. Éstos guían las decisiones que se adoptan en el desarrollo del Programa.

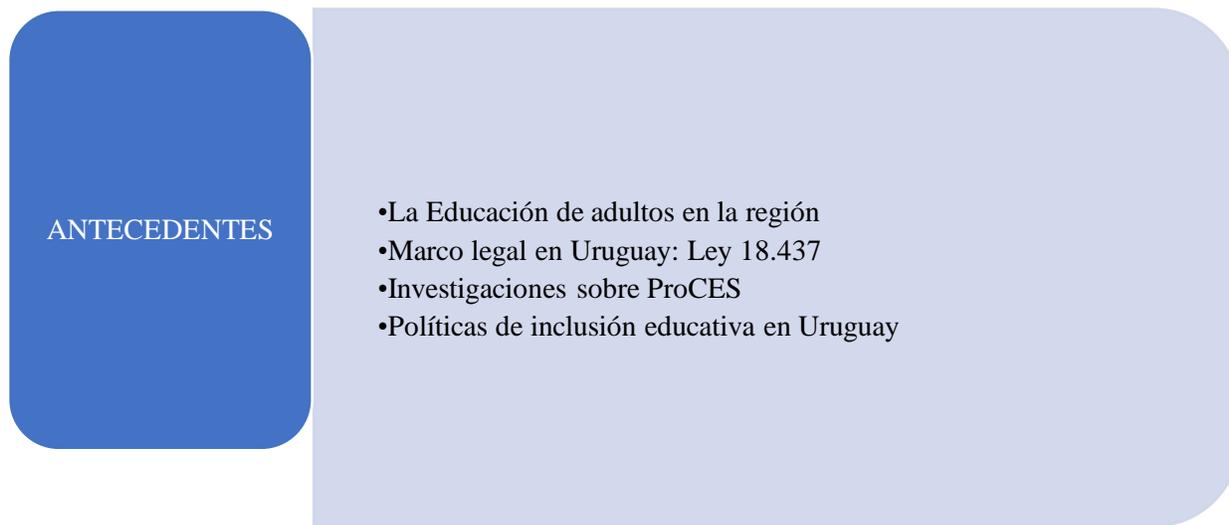


Ilustración 3. Principales antecedentes que guiaron la investigación. Elaboración propia

En este marco, el Programa ProCES procura desarrollar una propuesta educativa inclusiva. Por tanto, siguiendo a Espinoza (2009) es plausible considerarlo como una acción de la política, que surge para brindar una posibilidad a un amplio sector de población trabajadora, que por diversos motivos no culminaron sus estudios de educación media en el tiempo estipulado (trayectoria teórica). En consecuencia, esta acción surge para dar respuesta a un problema actual de la sociedad uruguaya, tanto a nivel público como privado.

A nivel de política, política pública y política educativa, la educación es una prioridad. Se parte de la concepción de que toda persona puede ser educada, y que, como sujeto de derecho, puede desarrollar y mejorar sus capacidades a lo largo de toda la vida (Ley de educación 18.437, Art. 12).

Para que estos principios se concreten, es necesario que se traduzca en acciones provenientes de las políticas educativas. La preocupación y los esfuerzos de las agendas educativas en Uruguay y en los países de la región en los últimos años, muestran un avance importante al respecto.

En el Proyecto de Presupuesto Nacional, 2015 – 2020, de la ANEP (2015, p.225), se explicita que los Programas de Exploración Pedagógica (PEP), creados desde el CES, surgen con el fin de reinsertar a jóvenes y adultos en el sistema educativo formal. Estos Programas proponen

una educación para la ciudadanía, promoviendo medidas inclusivas y diferentes formatos educativos, adaptados a las necesidades específicas de cada uno.

En suma el Programa ProCES, es uno de los PEP, y tiene la particularidad de ir hacia la persona adulta trabajadora, para a partir de una articulación interinstitucional, poner en marcha otro formato de lo escolar, dándole a éste un nuevo significado, abriendo una oportunidad educativa que apuesta a la formación integral del sujeto, y no solo a la acreditación de saberes o, a capacitar para el desempeño de una función específica, sino a lograr “una conexión viva con la realidad de cada uno de los sujetos de aprendizaje” (Freire, 2014 p. 21).

Pensar, en una propuesta educativa para personas adultas con compromiso laboral, como ya se ha señalado, requiere de estructuras organizativas diferentes a la de los centros educativos tradicionales; de un diseño curricular abierto y flexible, donde las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se adecuen a las necesidades del sujeto, y se avance hacia el desarrollo de otros formatos escolares, en la intención de superar las barreras de un sistema educativo tradicionalmente homogeneizador, al decir de Terigi (2007).

Afirma Díaz Barriga (2006) que los educadores y la sociedad en general, ha centrado sus esfuerzos, en reorientar la enseñanza hacia modelos educativos que prioricen a las personas que aprenden, en el marco de la sociedad y cultura que los alberga.

Analizar la articulación entre los conceptos, fines y metas educativas planteadas, la organización curricular del Programa, y cómo éste es vivido por sus protagonistas, tal vez puedan aportar información relevante a ser tomada en cuenta en la consideración del Programa como una buena práctica educativa.

Se entiende por buenas prácticas, las experiencias educativas que se han convertido, por su relevancia, su carácter innovador, el impacto y posibilidad de réplica en una alternativa educativa, que apunta a solucionar un problema: la necesidad de culminar ciclos de educación media a una población trabajadora, desvinculada del sistema educativo formal, ello justificaría la consideración de ProCES, como tal.

Registrar y difundir “buenas prácticas”, a juicio de Torres M (2009) se ha convertido en un pedido generalizado, ya que no es frecuente, que se expliciten los criterios utilizados para definir si una práctica educativa, puede ser considerada, buena, exitosa, efectiva, etc. Sugiere la autora

utilizar las 4 A (Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad) que se usan, por parte de los organismos internacionales, para constatar el cumplimiento del derecho a la educación.

La siguiente ilustración esquematiza lo planteado.



Ilustración 4. Las 4A del Derecho a la Educación (Torres, 2009) Elaboración propia

Sostiene Torres M (2009) que analizar una práctica educativa, desde “el punto de vista de quienes aprenden, su satisfacción con el programa en cuestión, su acceso efectivo [...], relevancia y pertinencia de la oferta educativa [...], y su impacto positivo en las vidas de las personas” [...] (2009, p.58), a partir de las 4 A, puede ser muy útil, ya que la mirada se detiene en lo educativo y formativo, y no solo en lo presupuestal, en datos de matrícula y retención, en la infraestructura, en el uso de las tecnologías, etc.

En este sentido, se considera que centrar la mirada en las experiencias educativas de las personas seleccionadas para esta investigación, posibilitará construir teoría acerca de cuáles son las condiciones más propicias en la educación de adultos; definir principios propios de la didáctica del adulto trabajador, y delimitar el perfil de un docente con actitud para flexibilizar su práctica, adaptar la propuesta pedagógico didáctica del curso, a los intereses y saberes de los y las estudiantes trabajadores.

Es importante también, profundizar en los principios de la Andragogía, ya que en ellos se expone las bases para una educación de y con adultos y adultas, favorecedora de construcción de aprendizajes significativos para todos sus protagonistas, potenciadoras de la autoconfianza, autoestima y actitud proactiva, en tanto dicha construcción se desarrolla en un ambiente participativo y de relacionamiento horizontal.

Por tanto, explorar, dicho Programa, en el campo de la Educación de Adultos, tiene sentido en la medida que aporte información relevante para el diseño de políticas educativas para esta población particular. Puede permitir también, desde el discurso de sus protagonistas, brindar una aproximación al estado actual, y a la necesidad de construir formatos escolares que se alineen a las necesidades e intereses de la sociedad y de la educación.

Al respecto, señala Finnegan (2007), la necesidad de construir otros formatos educativos, descolarizantes, que permitan la universalización educativa, y brinde oportunidades a todas aquellas personas que por diversos motivos se desvincularon del sistema educativo formal. De acuerdo con Terigi (2007) es imperioso superar las barreras del sistema educativo tradicionalmente homogeneizador, y avanzar hacia formatos escolares que se adecuen a las posibilidades, necesidades e intereses de la población adulta, en el caso de ProCES.

Capítulo 1: Desarrollo de categorías analíticas

En el presente capítulo se desarrolla el sustento teórico que enmarca la investigación. Ésta tiene como propósito analizar la experiencia de aprendizaje de personas adultas trabajadoras, que resuelven, luego de años de estar desvinculadas del sistema educativo formal, retomar estudios, con el fin de culminar educación media básica y superior, a través del Programa ProCES (Programa de Culminación de Estudios Secundarios).

A fin de analizar si la experiencia educativa en ProCES fue transformadora, si aportó a la construcción de aprendizaje significativo y si originó cambios en la trayectoria escolar real, de las personas egresadas de IM y ANEP, -de las cohortes 2007 y 2009 respectivamente-, seleccionadas para esta investigación, se parte del concepto de experiencia que desarrolla Gadamer (1993). Él concibe la experiencia hermenéutica (arte o técnica de interpretar, entender), como la existencia de una relación dialéctica con la “historicidad interna de la experiencia” (p.215). Se entiende por historicidad: el pasado, la tradición, lo intersubjetivo, el conocimiento de sí mismo, de acuerdo a lo desarrollado por el autor.

El proceso hermenéutico permite tomar conciencia de la “alteridad del otro y del pasado” (p. 223), conduce a nuevas experiencias y a otra relación con el saber, intermediado por el lenguaje, quien condiciona y guía al mismo tiempo, el desarrollo de otras experiencias y por tanto de nuevos saberes.

Frigerio, (2010) afirma que “todo saber es una alteración” (p.18), que presupone una interpelación, y que requiere ser comprendida. La alteración que el saber provoca en el sujeto modifica su forma de ver, sentir, percibir, entender y actuar en la vida.

Planificar una propuesta educativa para una población adulta con compromiso laboral implica pensar desde la especificidad del adulto, en la construcción de espacios dialógicos, donde el protagonismo esté en el encuentro con el “otro”, docente o estudiante, posibilitando un clima de confianza y el fomento de una actitud indagadora y crítica.

En concordancia, se debe facilitar la construcción de un espacio de comprensión, donde la participación del alumnado y del equipo docente se transforme en un proceso de comunicación, entendiendo este espacio de comprensión como condición ineludible de todo aprendizaje

Transformar en y para los aprendizajes, habla de la potencialidad formadora del currículo.

Éste permite que las personas devengan en más humanas, despierten, tengan proyectos y sientan que el tránsito por esta experiencia ha provocado cambios significativos en sus vidas. En esta perspectiva la acción formativa del currículo en acción, se concibe como la habilitación de los adultos participantes a asumir una relación productiva y creativa con los saberes, en consecuencia, la acción de formar y el proceso de formación, se opone a un vínculo que suponga agentes que “dan forma” a otros que son moldeados en pasividad.

La indagación, registro y sistematización de la “historicidad” de las experiencias educativas, desde la perspectiva del estudiantado del Programa, permitirá reflexionar sobre el significado de sus experiencias educativas y sus repercusiones en otros ámbitos de la vida.

En este capítulo se establecen precisiones y desarrollos conceptuales en torno a las nociones de educación de Adultos, trayectorias educativas reales de las personas trabajadoras, aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Presentar la perspectiva conceptual que adopta el informe en relación con estas nociones permite precisar el sentido de los diferentes planteos y aporta a su comprensión cabal.

1.1. Educación de Adultos: Andragogía

“Podría decirse que aprender es acumular experiencias. La experiencia se considera uno de los rasgos definatorios del ser adulto.

Barboza N – Fernández I. (2013)

En la pretensión de enmarcar las líneas pedagógicas orientadoras del diseño del Programa ProCES, se parte de las recomendaciones realizadas sobre la Educación de Adultos por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por considerar que allí se discuten los lineamientos centrales para abordar una propuesta educativa alternativa dirigida a personas trabajadoras. Con el concepto de Educación de adultos, en general se hace referencia a las personas mayores de 15 años que no han terminado educación primaria o media. Actualmente dicho concepto, señala Torres (2006) va más allá del fin de alfabetizar; su finalidad es asegurar la disponibilidad de la educación primaria y secundaria de la población adulta y/o trabajadora, a lo largo de toda la vida.

La lectura de las conferencias de UNESCO, dan cuenta de la importancia que la Educación de Adultos ha ido adquiriendo a lo largo de los años. En 1949 se realizó la primera conferencia en

que se abordó el tema. Allí se expusieron recomendaciones para posibilitar el acceso a la educación y formación a lo largo de toda la vida.

En las tres conferencias celebradas entre 1949 y 1972, se resignifica y amplía el concepto, así como se definen los fines, contenidos, métodos y técnicas propias de la Educación de Adultos. Castillo y Latapi, citados por Ander-Egg et al (1996), plantean la dificultad para optar por una definición que comprenda a todas las diferentes concepciones que se han desarrollado desde comienzos del siglo XX. Con la creación de la UNESCO, se inicia un abordaje más sistemático del tema. Ander – Egg et al (1996) afirma que en Nairobi (1976) se propone una definición, que actuará en adelante como marco de referencia por distintas organizaciones, gobiernos, instituciones, etc.

La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, en nivel y método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades [...] las personas consideradas como adultas por la sociedad [...] desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o le dan una nueva orientación [...] doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación [...] UNESCO (1976, p.124)

En el encuentro en París (1976), - citado en Martínez J (2006)-, se reafirma que:

la educación permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo; (...) la educación permanente lejos de limitarse al período de la escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (1976, p,124).

En reuniones internacionales posteriores, el tema sigue teniendo una atención especial, y se distingue cuatro etapas en su progresión conceptual:

1. Concebida como educación fundamental, a fin de compensar y suplir deficiencias del sistema escolar.
2. Se aborda como Alfabetización funcional, formando parte del sistema educativo, vinculándose al concepto de educación como desarrollo humano. Incluye también la formación para el trabajo.
3. Se empieza a hablar de educación permanente, partiendo de lo que la persona adulta ha aprendido de la realidad y de su propia experiencia, integrándose con los aprendizajes que debe incorporar.

4. Se produce el desarrollo de movimientos de Educación Popular y La Educación para Todos, que tiene como objetivo contribuir a la transformación social y a crear las condiciones para que todas las personas tengan un desarrollo pleno de sus facultades.

Estas etapas, revelan los cambios en dicha concepción. De tener un fin meramente alfabetizador y compensatorio, fuera del sistema educativo, a pasar, a ser parte sustantiva de éste, en el entendido de que el Estado debe garantizar el Derecho a la Educación de todas las personas en todas las etapas de su vida. El sujeto y sus aprendizajes son el centro de atención, y abarca no solo a la educación (formal o no formal), sino a todos los ámbitos del “quehacer humano”, basado en los valores de inclusión y emancipación.

En el año 2015, Incheón (Corea), se ratifica y amplía el principio de la Educación como medio para transformar la vida de las personas. En esta oportunidad se confirmaron las metas ya definidas en Dakar (2000) y se avanzó hacia 2030 con una nueva concepción de la educación, como “motor principal del desarrollo” (2015 p.1). Se reafirma el concepto de la educación como “un bien público, un derecho humano fundamental y la base para el desarrollo de otros derechos” [...]. Se parte de

[...] una visión humanista de la educación y del desarrollo de los derechos humanos, la justicia social, la dignidad, diversidad cultural, lingüística y étnica [...] Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados de aprendizaje, dentro de un enfoque a lo largo de toda la vida (Incheón, 2015, p. 1).

De los compromisos asumidos por los Estados miembros de esta Declaración, se señalan, además, aquellos que tienen conexión directa con la Educación de Adultos: “velar porque todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética (...), así como se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos”. Otra de las obligaciones asumidas es defender la “igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos” (2015, p.8).

En informe sobre la educación en Uruguay, mirada desde los objetivos de Desarrollo Sostenible, del INEE (2018) se plantean las metas educativas de la ODS (Objetivo): entre ellos se propone “lograr de aquí a 2030 asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (2018, p 1).

Se establece también aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias necesarias

para acceder al “empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (...) “eliminar la disparidad de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza” (...) (2018, p 2).

La educación de adultos en Uruguay. Marco legal.

La Ley de Educación N° 18.437 (2008), establece en el Art 1. la educación como “derecho humano fundamental”, “como bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social” (Art. 2). Señala en el art. 9 que “la participación es un principio fundamental en tanto el educando debe ser un sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse de forma crítica, responsable y creativa de los saberes”.

En el art 13 se expresa que la política educativa procurará “formar personas reflexivas, autónomas, solidarias [...] y protagonistas...de la cultura [...] y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo”.

En Uruguay, el informe 2014 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd) refiere brevemente a los Programas asociados a educación media, dirigidos a adolescentes. En cuanto a referencias a Programas para personas adultas en educación media se menciona al Programa Uruguay Estudia (PUE), que se implementa a partir del año 2009 dirigido a quienes tienen más de 14 años, y que le restan hasta cuatro asignaturas para culminar la Educación Media Superior. El programa también presenta un componente para la Educación Media Básica destinado a adultos mayores de 21 años.

Opertti, R. (2011) en el artículo publicado por UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) señala la vulnerabilidad del sector de la población de mediana edad que tiene un nivel de instrucción que no supera la educación primaria, lo que dificulta la integración cultural y social. Sugiere que para disminuir esta brecha el Estado debe ofrecer oportunidades de formación a la población adulta, para que puedan completar los nueve años de educación básica (Primaria y Ciclo Básico) y superior. La ley 18.437 (2008) (Arts. 26-28, 35), extiende la obligatoriedad de la educación a los dos ciclos de Educación Secundaria.

En el Art. 39 se expresa que el Estado debe “validar” los saberes por experiencia. Ello implica que todas las personas, podrán certificar en el marco de la educación formal, los saberes desarrollados en la vida, lo que abre la posibilidad de recomponer trayectorias, en cualquier momento y para todas las personas. La población, señala Opertti (2011), debe tener la posibilidad

de acceder a diversas capacitaciones, tanto por las “vías formales, no formales e informales”, y a través de modalidades distintas, ya sea en el lugar de trabajo y/o a distancia.

En documento de la Administración de Educación Pública (ANEP, 2010), se afirma, que en el año 2005 se crea una comisión de investigación y de trabajo en la que se integran todos los subsistemas y se trabaja en red con el Ministerio de Educación (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Se tienen como cometido implementar programas socioeducativos con el objetivo de abrir reales oportunidades educativas y mejora de la calidad de los aprendizajes para que todos los sectores de la sociedad, puedan ejercer el derecho a educarse a lo largo de toda la vida.

Las acciones desarrolladas por la ANEP, según datos obtenidos en el documento presentado por el MEC, en Confitea VI (2009), (Conferencia internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA) [Camors J (Comp)] se señala la creación de la Comisión Coordinadora de la Educación de Jóvenes y Adultos (2009), quien tiene entre sus potestades colaborar en el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Promover aprendizajes significativos adaptados a las necesidades de la población objetivo;
- Preparar para la participación ciudadana y la convivencia democrática;
- Procurar la formación de sujetos autónomos, conocedores de la realidad nacional e internacional, capaz de “leer el mundo” en que vive y participar en los procesos de transformación.
- Promover los múltiples aprendizajes para profundizar y fortalecer una cultura de trabajo, como valor social, y mejorar su calidad de vida y la de la sociedad en la que vive, integrando las TICS” (Camors, 2009, p. 26).

El concepto de educación, al que adhiere ProCES, en consonancia con la Ley, es el que promueve la adquisición y desarrollo de procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, que a la vez que habilitan a trabajadores a optimizar el rendimiento de su labor, apuntan a su formación integral como sujeto, lo que les permite una adaptación activa a la sociedad, transformándose y transformándola al mismo tiempo.

Profundizar en el aprendizaje de adultos y adultas, remite al concepto de Andragogía, que, según Pérez (Comp) (2009), Knowles (1970) la define como una teoría educativa que trata de comprender a las personas adultas desde todos los componentes humanos: psicológico, biológico y social.

La UNESCO a partir de la denominación realizada por Knowles (1970) sustituye el término Pedagogía por Andragogía, en sus objetivos de promover la educación permanente de todas las personas. Esta teoría se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad, como medios para incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad, promoviendo su autorrealización.

Knowles (1970), referenciado por Pérez (comp, 2009) definía a la Andragogía, como el arte y la ciencia de ayudar al adulto a aprender. Él expresaba que en la adultez se aprenden de forma diferente, que necesitan ser partícipes de su propio aprendizaje, y que buscan el conocimiento para su aplicación inmediata. En este marco sus docentes, actúan como facilitadores del aprendizaje, promoviendo la capacidad de autoaprendizaje propia de la persona adulta.

La definición de Andragogía -como el arte que ayuda a aprender al adulto-, condujo a Knowles a aponerla al concepto de Pedagogía, considerado por el autor como la ciencia que estudia la metodología y técnicas que se aplican a la educación, especialmente en la infancia y adolescencia. Se considera que tal oposición no existe, según la RAE, Pedagogía es “la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza”, por tanto, comprende también a la educación de adultos.

Sin contradecir lo afirmado anteriormente, se considera que es importante centrar la propuesta en los principios pedagógicos en que se enmarca una propuesta para personas adultas, ya que su condición de tal, posiciona al sujeto desde otra realidad a la de la niñez y/o adolescencia, y que, a la hora de llevar a cabo una propuesta para dicha población, necesariamente deben considerarse esas particularidades.

Por tanto, es importante explorar si los principios pedagógicos (andragógicos de participación y horizontalidad, fundamentalmente) que sustentan la Educación de Adultos, están presentes en la propuesta curricular de ProCES. En este contexto, y a través del análisis de las experiencias educativas de quienes egresaron del Programa y continuaron estudiando, se podrá confirmar o no, su presencia en el diseño de la propuesta educativa.

El proceso andragógico implica tomar decisiones particulares acerca de: el propósito del aprendizaje, el rol docente, los saberes previos de la persona adulta, sus formas de aprender y, los intereses que llevan a las trabajadoras y trabajadores, en el caso de ProCES a encauzar su “trayectoria escolar real” (Terigi, 2007, p. 6).

1.2. Trayectorias Educativas

“Uno de mis sueños es culminar el bachillerato y darle el ejemplo a mis hijos que son adolescentes” (p.45) en Informe de IM (2015)

El significado que tiene el reencuentro con su trayectoria educativa en las personas trabajadoras, que resuelven luego de varios años de estar alejados del sistema educativo, reinsertarse y culminar sus estudios; así como interiorizarse de las repercusiones que produce, a nivel personal, laboral y familiar, es un elemento fundamental, a ser tenido en cuenta a la hora de pensar en las acciones de la política, en lo que refiere a propuestas educativas alternativas para dicha población.

La trayectoria educativa definida por la política, estipula la cronología, la organización del sistema por niveles, el ordenamiento de los aprendizajes por asignaturas, así como los años de escolarización.

Terigi (2007) al abordar el tema de la deserción y repetición en adolescentes y jóvenes, distingue entre trayectorias escolares teóricas y reales. Señala que la “organización por niveles del sistema; la gradualidad del *currículum* y la anualización de los grados de instrucción” inciden en ellas, y que esta forma de organización de los sistemas no se adecua a la realidad histórica – social de la contemporaneidad.

Alude a trayectoria teórica para referirse a “los itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. Terigi (2007 p 6).

Explorar las “trayectorias reales” de las personas trabajadoras, requiere tomar contacto con sus historias de vida. La información que se obtenga de ella dará la oportunidad de revisar los formatos escolares en general, y la instrumentación de propuestas alternativas diversificadas y adaptadas a los contextos en que se implementen, a fin de posibilitar la inclusión de quienes no siguieron el “cauce” establecido por el sistema, así como “asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad”. (Terigi 2007, p.2)

Actualmente las trayectorias tienen una relevancia particular, en la agenda educativa de

Uruguay, forma parte de las políticas públicas del presente quinquenio, en un comunicado de prensa. la ANEP explicita cuáles son sus líneas estratégicas para el quinquenio:

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) anunció las grandes líneas estratégicas de gestión para el quinquenio 2015-2019, que contemplarán la universalización de la Educación Inicial de 3 años y de la Educación Media Básica, la meta de duplicar la tasa de egreso del nivel de Bachillerato, la extensión del tiempo pedagógico y el compromiso de seguimiento de trayectorias educativas para garantizar el derecho a la educación de niños, adolescentes y jóvenes de hasta 17 años de edad (ANEP, 2015).

Otro concepto a tener en cuenta es el de “las transiciones educativas”, que refiere a un “cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado” (Terigi, 2007, p. 14). El cómo es vivida esta experiencia, repercute en su proyección educativa. Al respecto puntualiza Campo, (1999):

El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciados en otros. En este sentido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como mecanismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales, administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personales y colectivos sociales (Campos, 1999:11, en Terigi, 2007, p.14).

A las transiciones previstas por las “trayectorias teóricas”, señala Terigi (2007), debe atenderse a las surgidas de las “trayectorias reales”, y observar en qué medida estas afectan, inciden en su continuidad educativa.

El tema de la sobreedad en una población estudiantil vulnerable y adolescente, marcada por experiencias de repetición, frustración y desarraigo con la escuela, es para Terigi (2007) un problema que debe abordarse desde el nivel primario.

Sin bien, el público al que está dirigido el Programa ProCES corresponde a una población adulta, que trabaja, y decide reinsertarse al sistema educativo desde el ámbito laboral, los aspectos señalados por Terigi (2007), no escapan a su realidad. Tomar contacto con su historia escolar previa, conduce a centrar esfuerzos en encontrar las herramientas pedagógicas y didácticas, más adecuadas para el alcance de los objetivos de aprendizaje e impulsar la culminación de los estudios.

Terigi, sostiene que:

Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes pueda progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere además elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia ciclo lectivo –año escolar (Terigi, 2007, p.17).

Revertir esta realidad, a fin de dar cumplimiento a la obligatoriedad educativa para todas las personas, implica un gran desafío y responsabilidad para las políticas educativas, que deberán crear las condiciones institucionales más adecuadas para atender a la ciudadanía en general, cualquiera sea su edad y condición. Asimismo, puntualiza Terigi (2007), “acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico (Terigi, 2004, en Terigi 2007, p.17).

En ese contexto ProCES aparece como una propuesta que justamente apunta a todos aquellos que discontinuaron esa trayectoria en su momento, que tienen transiciones educativas que condicionan su presente y, que hoy como adultos trabajadores tienen la posibilidad de culminar sus estudios. En ese encuadre se justifica que sea considerado el tema Trayectorias educativas como categoría de análisis.

1.3 Aprendizaje significativo:

“El aprendizaje es un proceso por el cual pueden adquirirse o modificarse conocimientos, destrezas, habilidades, conductas, valores”

Barboza N – Fernández I. (2013)

En el mundo actual, el tema del aprendizaje es una de las cuestiones que más afectan a toda la sociedad, pero especialmente a los educadores y al responsable del diseño de las políticas educativas.

Sin dudar se puede afirmar que las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI centra sus esfuerzos en pensar en los posibles caminos para ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. Desde el origen de la humanidad, qué es aprender y cómo se aprende, ha estado en las investigaciones y reflexiones de filósofos y pedagogos. El racionalismo, el empirismo y el constructivismo, son las corrientes psicológicas que se han ocupado de definir el aprendizaje y sus

diversos modos de concebirlo.

Entre 1920 y 1960 aproximadamente se desarrolla el conductismo, quienes entendían que al aprendizaje se llegaba por medio de la repetición y la asociación. A mediados del siglo XX surge la psicología cognitiva como oposición a la conductista. Éste empieza a ser sustituido por enfoques que jerarquizan la importancia de la cultura para el aprendizaje. Se desarrollan modelos de enseñanza basados en el concepto de que aprender implica reestructurar los conocimientos ya adquiridos. Las teorías cognitivas, sostienen que todo aprendizaje produce cambios, y que cuando el alumnado es consciente de los conocimientos que posee, puede reflexionar sobre ellos, y darle significado a los nuevos conceptos que incorpora. Esta operación intelectual conduce a cambio en sus “estructuras mentales” (Pozo, 1998).

Ausubel, en 1963 publica su libro sobre la Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo. En él expone la importancia del aprendizaje por descubrimiento, y señala que todo aprendizaje requiere de un tiempo para la reflexión, oponiéndose a la aplicación irreflexiva planteada por sus antecesores. Los cambios que se producen en el proceso de aprendizaje, a partir de la inclusión de nuevos conceptos que modifican las “estructuras mentales” del aprendiz, se desarrollan por medio de dos procesos: “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora”.

En la “diferenciación progresiva”, los nuevos conceptos van ampliando el significado de los que ya se posee, en tanto que en la “reconciliación integradora”, se producen otras relaciones progresivas entre los conceptos.

Pensar en la enseñanza y el aprendizaje desde esta concepción invita a señalar algunas de las características de la población objetivo de ProCES, por la incidencia que las mismas tienen en el desarrollo de aprendizajes significativos para todos los actores que participan de la propuesta:

- adultos y adultas que por decisión personal se inscriben en ProCES para iniciar, continuar y culminar su trayectoria educativa en educación media
- que tienen una motivación intrínseca y extrínseca que propicia su participación activa
- con experiencia de vida que se moviliza ante los nuevos desafíos
- la heterogeneidad en la composición de grupos de estudio, integrados con trabajadores de diferentes escalafones, intereses y saberes

El perfil del estudiantado de IM y de ANEP, interpela al Programa a la búsqueda de “otros” aprendizajes, para desde un currículo abierto y flexible, desarrollar estrategias de enseñanza y de

aprendizaje, impulsoras de aprendizajes significativos.

De acuerdo con Sthenhouse (1987) el currículo es la intención de declarar los principios y las características fundamentales de una propuesta educativa, es abierto y flexible, admite la discusión crítica y puede llevarse efectivamente a la práctica. Planificar una propuesta curricular para adultos y en el ámbito laboral, implica organizar un currículo con dichas características.

Es fundamental definir las estrategias de enseñanza, concebidas como los procedimientos seleccionados por el docente para producir aprendizajes significativos. Díaz Barriga F (1999) sostiene que las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje:

se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz (Díaz Barriga, 1999, Cap 5, p.2).

Tanto estudiantes como docentes, deben emplear los procedimientos elegidos de forma flexible y adaptados a las diversas situaciones de enseñanza y de aprendizaje por las que se transita. Para Merieu (2009), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, que permiten al estudiantado, seleccionar y recuperar los conocimientos necesarios para alcanzar determinado objetivo. Estas decisiones puede tomarlas con autonomía, y con la mediación o no, de sus docentes.

Merieu dice (2009) que:

[...] un aprendizaje profesional eficaz solamente puede llevarse a cabo si el sujeto dispone, por una parte, de los materiales y de las herramientas necesarias (el dominio de la lengua escrita y oral, el conocimiento de conceptos a los cuales se hará referencia, y cada entorno cultural en el cual el aprendizaje profesional tendrá lugar) y, si sabe realizar, por otro lado, las operaciones mentales imprescindibles (deducir, anticipar, analizar, realizar una síntesis, etc) (Merieu, 2009, p 17).

Como ya se ha señalado en este trabajo, en la educación el aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y nuevamente de equilibrio. Desde la concepción constructivista, aprender es construir, y el aprendizaje significativo no es copiar la realidad, se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o del contenido a aprender.

Merieu (2009 p.19) sostiene que la escuela tiene la doble responsabilidad de brindar los

conocimientos básicos “reorganizados alrededor de las nociones claves, y formar comportamientos intelectuales estables” que le permitan al sujeto poner en práctica en cualquier instancia de formación que tenga que realizar a lo largo de la vida.

Pensar en planificar una acción educativa, que tenga como objetivo el desarrollo de aprendizajes significativos, implica considerar el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, de la U.N.E.S.C.O. presidida por Delors en el que se identifican los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

Aprender a conocer: implica adquirir los instrumentos de la comprensión, para entender el mundo, vivir con dignidad y comunicarse con los demás.

Aprender a hacer: para poder influir en su entorno, mediante el desarrollo de su capacidad de innovar, de crear estrategias, medios y herramientas que le permitan combinar la teoría y la práctica con el comportamiento socio-cultural.

Aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser: es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres pilares anteriores. Desarrollar la integridad física, intelectual, social, afectiva y ética en su calidad de adultos, de trabajadores, de integrantes de una familia, de estudiantes, y en definitiva de ciudadanos.

La Comisión entiende que estos *cuatro pilares del conocimiento* tienen que recibir una atención equivalente a fin de que la educación constituya para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global, que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y prácticos de cada sujeto.

En suma investigar, los aportes que desde el Programa ProCES, se realizan en la construcción de aprendizajes significativos y continuidad de trayectorias escolares, en personas adultas trabajadoras de IM y ANEP, constituye una aproximación al conocimiento teórico y práctico, aportando información que se pretende sea relevante para el ámbito académico, y permita, desde el análisis de las experiencias educativas de los protagonistas, avanzar tal vez: sobre la didáctica del adulto/a, los fundamentos, métodos propios de la Andragogía, tema sobre el que

aún hay mucho por explorar.

La investigación se realiza desde el método del estudio de caso. En esta oportunidad, del caso ProCES, y la investigación se aborda desde una perspectiva interpretativa, con énfasis en el enfoque cualitativo, enriquecido de una técnica cuantitativa. Optar por el método mixto en el estudio de caso, posibilita alcanzar una visión más holística del problema planteado.

Capítulo II: Marco Metodológico: Definición de estrategia de investigación

Investigar, las experiencias educativas de egresadas y egresados a través de ProCES IM y ANEP, así como explorar los aportes del Programa en la construcción de aprendizajes significativos y continuidad de trayectorias escolares, constituyen el objeto de estudio, y orientan la selección del método, técnicas e instrumentos de investigación.

Preguntas que orientan la investigación

Según Guba y Lincoln (2002) para llevar adelante una investigación debe partirse de tres preguntas: “ontológica”, “epistemológica” y “metodológica”. La pregunta ontológica, según los autores mencionados, responde a “¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, ¿qué es lo que podemos conocer de ella?” (p. 120), ya que investigar un mundo real, permite identificar y conocer la forma en que las cosas ocurren realmente.

La pregunta epistemológica, según Guba y Lincoln (2002), responde a “¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer, y lo que puede ser conocido?” (p. 120). Aclaran los autores, que el investigador debe intentar mantener cierto distanciamiento con la realidad a investigar, para descubrir cómo son y cuál es el funcionamiento de las cosas. La relación que asuma el investigador con el mundo real, se determinará también, en función del paradigma por el que se opte.

Para los autores mencionados la pregunta metodológica, está íntimamente relacionada con las respuestas a las dos preguntas anteriores, dado que el investigador debe poder responder a “¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 121). Aclaran que la pregunta no refiere solamente a los métodos, sino que éstos deben adecuarse a una metodología “predeterminada”, de ahí la rigurosidad con que debe realizarse la selección.

En relación al estudio que se proyecta llevar a cabo, se decide que en el plano ontológico se realizará un análisis y reflexión sobre:

- a) El porcentaje de estudiantes que continuaron estudiando, según datos obtenidos de la muestra teórica;
- b) los cambios que, en el desarrollo personal, educativo y laboral, provocó la experiencia educativa en quienes participaron del Programa;

- c) las estrategias de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas, que propiciaron la construcción de aprendizajes significativos;
- d) la influencia de la estructura curricular de ProCES en la trayectoria escolar real de los egresados que continuaron estudiando luego de su egreso.

Explorar y comprender una realidad que ha sido modificada a lo largo del tiempo, por diversos factores, constituye un importante desafío. Desde el aspecto epistemológico: se pretenderá comprender la realidad social – educativa del contexto a partir de la interpretación de los datos, lo que permitirá generar nuevos conceptos, conocimientos y orientaciones para la acción y deducir los valores que interactúan en el proceso de investigación.

Corresponde señalar que la investigadora ha sido la Coordinadora Académica de ProCES desde su inicio a la fecha. Esta condición de “actor participante”, conlleva atender aspectos vinculados a la implicancia, y ejercer una vigilancia en los diferentes aspectos del proceso de Investigación.

Decisiones metodológicas: Enfoque de la investigación

Se considera que el paradigma interpretativo (hermenéutico / constructivista / crítico, socio crítico, según el autor del que se parta), posibilita el abordaje de la investigación desde sus protagonistas.

Guba y Lincoln, (2002), definen paradigma como:

una serie de creencias básicas que tienen que ver con los principios últimos o primeros. Representa una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes [...]. (Guba y Lincoln, 2002, p. 121)

Capocasale (2015), siguiendo la línea de Carr y Kemmis (1986) hace referencia a la existencia de tres enfoques posible en la investigación educativa: el positivista (cuantitativo, racionalista, etc), el interpretativo (cualitativo, humanista, fenomenológico, etc) y el crítico también llamado socio – crítico. Para Lovesio (2017), las alternativas metodológicas son: el paradigma positivista y el paradigma interpretativo. Este último señala que “la realidad social no puede ser simplemente observada y explicada, también debe ser interpretada y comprendida (...)”. (2007, p 4).

¿Por qué se opta por el paradigma mixto?

Se toma como referencia bibliográfica a Hernández, Fernández y Baptista (2010) para una breve presentación del enfoque mixto, y los aspectos fundamentales de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

El enfoque mixto, da la posibilidad de estudiar un mismo problema a través de distintas técnicas y estrategias, permitiendo realizar un estudio objetivo y generalizable a través de una técnica cuantitativa, y luego a través de estrategias cualitativas, profundizar en las realidades sociales complejas.

El enfoque cuantitativo se caracteriza por medir fenómenos, utilizar estadísticas y analizar la relación causa – efecto. Se vale de un proceso secuencial, deductivo y por analizar la realidad objetiva. Los beneficios de este enfoque, sostienen los autores referidos, radican en que permite generalizar resultados, brindar resultados objetivos y precisos, y admite el análisis estadístico. En tanto el enfoque cualitativo, se fundamenta en un proceso inductivo, con el fin de generar perspectivas teóricas, el proceso que hace va de lo particular a lo general. En este enfoque, no se prueban hipótesis, por el contrario, estas se van generando durante el proceso.

En la presente investigación, se pretende, por medio del enfoque cualitativo, con la aplicación de una entrevista semiestructura conocer el significado que los sujetos dan a su experiencia. Según Taylor y Bogdan (1986), citado por Lovesio (2017), este enfoque se caracteriza por ser flexible, abierto, holístico, creativo, que admite un proceso emergente [A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002)], lo que posibilita un replanteo del diseño en función de los datos y aportes que se van recogiendo.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo, cuando el tema de estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico (p.364).

Se recurre también a una técnica cuantitativa, aplicación de un formulario electrónico a las personas egresadas, a fin de realizar un diagnóstico de la realidad, y relevar sus perspectivas acerca de las experiencias en el marco del Programa. El análisis cuantitativo se realizará no solo con la

información que se obtenga del cuestionario, sino que también, se tomarán datos que emerjan de las entrevistas. Según Hernández et al., (2010), los diseños mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación.

En la presente investigación se podrá realizar la triangulación de datos y fuentes: cualitativos y cuantitativos, a través de las técnicas aplicadas (Cuestionario electrónico, observación documental y entrevista).

Desarrollo de la investigación

El nivel de desarrollo de la investigación será de tipo exploratorio – descriptiva. Según Hernández, et.al., (2010) los estudios exploratorios se utilizan cuando se investiga un problema, que, según la revisión de antecedentes realizada, el tema ha sido poco estudiado o no ha sido abordado. El propósito de los estudios descriptivos es indagar y presentar situaciones particulares. Se pretende especificar las características importantes de personas, grupos, programas.

La presente investigación, es exploratoria en tanto se busca hacer un acercamiento general a la temática. Es descriptiva, porque se pretende analizar las trayectorias y desempeños educativos de los estudiantes, así como las repercusiones que, a nivel educativo y laboral, fundamentalmente, ha tenido la participación de las personas egresadas en ProCES. Se considera que pensar en la realización de un estudio mixto, descriptivo y exploratorio se justifica en la escasez de investigaciones respecto al tema plantado.

El método seleccionado es el estudio de casos, de acuerdo con Stake (1999), éste es utilizado cuando se tiene “un interés muy especial en sí mismo, “es el estudio de la particularidad” (p.11). Hernández, et al. (2010) afirman que este método, tiene procedimientos y clases de diseños propios: lo definen como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento de un problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p.224).

En esta investigación la particularidad se centra en las repercusiones que la experiencia educativa del Programa ProCES ha tenido en las personas egresadas, y en los cambios que se produjeron a nivel personal, laboral y educativo. Interesa además explorar en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que propician el desarrollo de aprendizajes significativos, así como la relación que la estructura curricular del Programa, puede tener en la decisión y motivación para continuar estudios posteriores a la culminación de bachillerato.

De acuerdo con Stake, (1999) se opta por realizar un estudio de caso “intrínseco”, ya que se pretende estudiar el caso en sí mismo, observar sus particularidades, y alcanzar un mayor nivel de comprensión sobre el caso particular de ProCES.

El contenido descriptivo, propio del estudio de caso, posibilitará indagar:

- a) los trayectos educativos recorridos en ProCES por los estudiantes seleccionados;
- b) visibilizar los cambios que se produjeron y la valoración que los actores tienen de los mismos;
- c) identificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que fueron propicias a su desarrollo educativo y;
- d) visualizar la incidencia que la estructura curricular del Programa, así como el perfil del docente tiene en las personas egresadas que continuaron estudiando.

La cualidad heurística del estudio de caso, según Sautu (2003), permite la indagación, el descubrimiento, posibilitando desarrollar explicaciones acerca de cómo suceden los hechos, las causas, y el contexto en que se inscribe la realidad investigada.

Instrumentos seleccionados

En cuanto al diseño metodológico se aplicarán técnicas propias del enfoque cualitativo como la entrevista semiestructurada, la observación documental y el análisis documental y de videos. Estas técnicas, según Stake (2007) y Sautu (2003), tienen como ventaja brindar una riqueza informativa, holística, contextualizada y personalizada. Permiten relevar desde la subjetividad del hablante aspectos que no habían sido previstos por el investigador. Las desventajas que tienen son el tiempo que llevan para su aplicación y análisis posterior; el riesgo de la pérdida de objetividad del entrevistador al interpretar la información recabada; la desvalorización de partes del discurso del sujeto; y que el investigador integre juicios personales que alteran los discursos de los actores.

Como técnica cuantitativa se aplica un [cuestionario electrónico](#), que pretende relevar información sobre aspectos generales del Programa: organizativo, motivaciones personales, proyecciones educativas. La información obtenida al inicio de la investigación, permitió confirmar la [pauta de entrevista](#) y los criterios de selección de la muestra teórica o intencional, por considerarse que es adecuado optar por un muestreo deliberado a lo largo de la investigación.

Justifica la aplicación de la encuesta, a que según Sabino (1992), aporta un “conocimiento

de la realidad primario, no mediado, y por lo tanto menos engañoso” (p.109). Afirma el autor, que la encuesta permite la presentación de datos a través de “cuadros estadísticos”, lo que puede otorgar mayor rigurosidad a un análisis, que puede estar contaminado por la subjetividad del investigador.

Esta técnica, de acuerdo al testeo ya realizado, brinda información relevante para orientar la definición de las unidades de observación y redefinir la pauta de entrevista semiestructurada a aplicada a cinco personas egresadas. A ello se suma que identificar el porcentaje de estudiantes que continuaron formándose, permite una interesante aproximación a los “logros y continuidad educativa” del universo generacional del cual se recorta la muestra.

Los resultados de las entrevistas posibilitan introducir una perspectiva de análisis cuantitativo, de apreciaciones de ideas y planteos formulados por los entrevistados. Esta aproximación cuantitativa, eventualmente podrá ser enriquecida con la triangulación de las otras técnicas como ha sido señalado.

En la presente investigación, como se ha señalado desde el inicio, se plantearon categorías predeterminadas, sin por ello descartar la posibilidad de que pudieran surgir nuevos temas, no pensados de antemano, temas emergentes, como los llaman Hernández et al., (2010).

La siguiente figura ilustra las decisiones metodológicas que orientaron el informe.



Ilustración 5. Decisiones metodológicas. Elaboración propia

Definición del Universo: Contexto

El Programa ProCES, se desarrolla en 14 sedes, (diez en Montevideo, 3 en el interior del país, además de la modalidad semipresencial). Veintitrés acuerdos complementarios ha suscripto el Consejo de Educación Secundaria con diferentes organismo, empresas y sindicatos, desde el

año 2007 en que se suscribió el primer Acuerdo Complementario con la IM.

El objetivo general del Acuerdo es: “Es la capacitación de las personas trabajadoras que no hubiesen concluido los estudios correspondientes a Ciclo Básico y Bachillerato de Enseñanza Secundaria, a efectos de lograr su culminación” (Texto de Acuerdo Complementario CES – IM). (2007)

En Montevideo, la modalidad presencial organiza los grupos de estudio en locales de los organismos que suscribieron convenios, a saber: ANEP, ANTEL, IM, MIDES, INEFOP (FUS y PTI), MTOP, UdelaR, y la Sede Regional Ciudad Vieja, que funciona en el Hospital Maciel y que reúne a funcionarios de todas las instituciones instaladas en la zona (ANC, ANP, BSE, DGI, MEC, MDN, MTSS, ANDA, HOSPITAL MACIEL, SAME 105, SUPRA).

Se suman las sedes del interior del país: Junta Departamental e Intendencia de Canelones, Intendencia de Rocha, Intendencia de Paysandú y Comepa (Paysandú), y la modalidad semipresencial, que posibilita que el funcionariado del interior del país, de organismos que tienen convenio vigente, participen del Programa. Tres convenios (BIMBO, INIA, INAU) culminaron al alcanzar los objetivos propuestos.

El universo de investigación está formado por 1651 egresados y egresadas del período 2007 – 2017 de ProCES, en todo el país y, en sus dos modalidades (presencial y semipresencial). La muestra está integrada por 552 personas egresadas de las sedes ANEP e IM.

Se justifica la selección de las sedes mencionadas: Intendencia de Montevideo, por haber sido el primer organismo en que se empieza a desarrollar el Programa; y ANEP, porque alberga a todos los funcionarios y funcionarias dependientes e integrantes de todos sus subsistemas: CODICEN, CEIP, CES, CETP, CFE. Corresponde recordar, que ProCES es uno de los Programas del Consejo de Educación Secundaria, que se instrumenta dentro de las políticas de universalización de Educación Media, impulsadas desde la ANEP.

Se considera, que la heterogeneidad del universo de análisis, así como las unidades de observación que se seleccionen, tanto de ANEP como de IM, y la información que se pretende relevar, permitirá alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. Los cinco encuentros se realizaron en sus lugares de trabajo, por considerar que el reencuentro con su experiencia en ProCES en su ámbito laboral, crea un clima de confianza y rememoración de vivencias para cada

uno de ellos.

En esta investigación se entiende por adulto a la persona, de más de 21 años que ha asumido responsabilidades en diferentes ámbitos: laboral, familiar (padre o madre), que se caracteriza por su inserción temprana en el mercado laboral, y por participar en la propuesta educativa de ProCES desde su condición de trabajador.

Recolección y Análisis de datos del “caso” ProCES

Del universo del “caso”, se selecciona:

- A los trabajadores que continuaron estudios a nivel terciario y/o tuvieron ascensos a través de concurso de mérito dentro de la Institución (IM y ANEP).
- Aquellas personas que participaron en más de tres cuatrimestres.
- Se selecciona egresados y egresadas de distintos escalafones, (tres de IM y dos de ANEP) con diferentes números de asignaturas cursadas en ProCES.

La heterogeneidad de las cinco personas a las que se les hace la entrevista, tres son mujeres, permitirá valorar las diversas modalidades de cursado, y la incidencia de los saberes previos en su trayectoria escolar y/o laboral actual.

La recolección implica recoger los datos necesarios para dar respuesta al problema. En una primera etapa se diseñaron y testearon los instrumentos. Realizados los ajustes pertinentes, se procedió a la aplicación. La segunda etapa, consistió en el análisis de los datos, lo que implicó organización, categorización e interpretación de los resultados. Se comenzó por definir los datos y los procedimientos a utilizar. La información obtenida de las preguntas cerradas del cuestionario electrónico (se obtuvieron 93 respuestas), se organizaron en matrices y se realizó un análisis estadístico de los mismos.

En tanto las preguntas abiertas del cuestionario, así como las cinco entrevistas semiestructuradas, discursos, videos, se clasificaron en unidades de sentido a las que se les asignó una etiqueta. (Tabla de categorías disponible en [Anexo 3 p. 105 - 107](#)). Los resultados se organizaron en categorías en función de los objetivos específicos planteados en el capítulo introductorio y el marco teórico que enmarca la investigación.

Como ha sido señalado, se realizaron cinco entrevistas a informantes calificados, tres egresaron de bachillerato a través de la sede ProCES IM (cohorte 2007) y dos de la sede ProCES

ANEP (cohorte 2009). Sus respuestas son codificadas para el análisis, como E1, E2, E3, E4 y E5.

En el planteo del problema de investigación no se tomó como fuente de información la visión de los docentes sobre el tema, ya que se ha decidido hacer la investigación desde el discurso de los estudiantes.

Para el cuestionario electrónico, se utilizó un formulario que se envió a los egresados de IM y ANEP, que participaron en el Programa entre 2007 y 2016. Con el fin de validar el instrumento, se realizó un pretest con cuatro egresados de la sede de ProCES Ciudad Vieja, A partir de las respuestas recibidas se realizaron ajustes al formulario, el 9 de octubre se inició el envío a los egresados de ANEP e IM.

Las entrevistas se realizaron entre el 18 de octubre y el 12 de diciembre.

Análisis documental

- Fórmula 69 de cada estudiante a quien se le realizó la entrevista.
- Discursos de estudiantes en actos de entrega de diplomas. Videos con palabras de egresados. (Se recurrió a ellos para enriquecer la información surgida de las entrevistas).
- Estadísticas con resultados académicos del Programa ProCES, generales y datos particulares de las sedes que se tomen para la investigación (Disponibles).

Respecto a la interpretación de los datos, se analizaron las experiencias de quienes egresaron de ProCES y continuaron estudios terciarios, en relación con el modelo teórico – conceptual: Educación de Adultos, Trayectorias educativas y Aprendizaje Significativo.

La información obtenida se efectuó utilizando técnicas de comparación. Para los datos estadísticos propios del enfoque cuantitativo, se utilizó los gráficos aportados por el cuestionario electrónico de google DRIVE, y se organizaron en planillas Excel.

Los datos cualitativos, obtenidos tanto de las entrevistas como de las preguntas abiertas del cuestionario, de los videos con palabras de bachilleres con motivo de la entrega de certificados de egresos, así como los discursos presentados en estas oportunidades, fueron organizados de la siguiente manera: 1) Se recolectó la información, 2) se codificó y 3) se construyeron categorías. En la codificación se asignó un rótulo a cada una de las dimensiones o subcategorías que se fueron definiendo durante el proceso de análisis.

Las categorías conceptuales desarrolladas en el capítulo 1, orientaron la recolección de

datos, y admitieron el surgimiento de nuevas categorías a partir del análisis de contenidos. Las categorías ya conceptualizadas son: Educación de Adultos, Trayectorias educativas y Aprendizaje significativo.

La Triangulación

Hernández et al. (2010), sostienen que, en los diseños mixtos, la triangulación de fuentes a fin de verificar los datos, así como la triangulación de métodos posibilita profundizar y comprender más el problema de investigación.

El concepto de triangulación tomado por los diferentes autores especializados en Metodología de Investigación, tiene su antecedente en la ciencia naval y “consiste en tomar varios puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar” (Jick. 1979) (citado en Hernández et al. 2010, p.789).

La estrategia de la triangulación, es utilizada para lograr una mayor aproximación al objeto de estudio, y disminuir los riesgos de error que toda técnica individual de recolección de datos puede tener.

En suma, el diseño de la investigación adoptó una perspectiva general cualitativa (estudio de caso), con aportes de componentes cuantitativos (enfoque mixto), y de carácter exploratorio y descriptivo en relación con los propósitos que la orientaron.

Como ya se ha señalado, en la presente investigación, se utilizaron diferentes técnicas: cuestionario, entrevista semiestructurada, observación de documentos y videos con discursos de egresados. Los instrumentos utilizados posibilitaron la triangulación metodológica (cualitativa, cuantitativo) y la profundización a través de los datos aportados por los diferentes instrumentos aplicados. Asimismo, en el proceso de definición de categorías conceptuales, se realizó la triangulación de diferentes perspectivas teórica sobre educación de adultos; trayectorias educativas y concepto de aprendizajes significativo.

La utilización de esta estrategia para el análisis permitió presentar una visión más holística y rica del objeto de estudio, así como otorgar mayor confianza y validez de los resultados.

Capítulo III: Interpretación y discusión de resultados

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de las informaciones recabadas mediante diferentes técnicas e instrumentos: cuestionario electrónico (93 respuestas), 5 entrevistas semiestructuras, observación documental. Asimismo, se consideraron videos y discursos de estudiantes con motivo de la entrega de certificados a los egresados y egresadas de ProCES en tres instancias diferentes.

Se destaca que el enfoque mixto de esta investigación (cualitativo/cuantitativo), se corresponde con los objetivos planteados en el presente estudio de caso, sin desconocer que este método de investigación es de corte fundamentalmente cualitativo. El principio del enfoque cualitativo, no es la medición, sí, el análisis en profundidad. Las categorías de análisis elegidas al inicio del estudio, fueron conceptos sensibilizadores y orientadores para la recopilación de datos.

El marco teórico presentado se basó en documentos y teorías ya establecidas sobre Educación de Adultos, Trayectorias y continuidad educativas, Aprendizaje Significativo. Una de las finalidades es interpretar los resultados que emergieron de la investigación, a partir de dichas teorías.

Características más importantes de la muestra

Con el fin de situar al lector, se consideró pertinente presentar una breve caracterización de la población de la muestra en que se sustenta esta investigación. Los datos sobre: sexo, edad, causas por las que no culminó sus estudios en su trayectoria teórica; permitió inferir si hay incidencia o no de estas variables en su rezago (discontinuidad de la trayectoria escolar), y posterior continuidad educativa, luego de su egreso de ProCES.

Características más significativas de la muestra que respondió al cuestionario indican que: el 61 % de la población pertenece al sexo femenino, en tanto el 39% al masculino, el promedio de edad es de 43 años.

Del gráfico 5, ([Anexo 4 p.108](#)) surge que el 90,3% de egresados de ProCES tiene entre 31 y 60 años, de los cuales el 36,6% tienen entre 51 y 60 años, lo que indica que decidieron retomar sus estudios, cuando se les presentó la oportunidad, sin que la cercanía del fin de la actividad laboral fuera una dificultad. Estas cifras dan cuenta, que si bien el acceso a la Educación Media Superior, era una preocupación en el país desde la década del 60, en que se crea el primer liceo

nocturno en Montevideo, ésta no se había concretado en función de las expectativas planteadas, y deja en evidencia la no existencia de una oferta educativa accesible para los adultos y adultas.

Tanto en el cuestionario electrónico (93 respuestas), como en las cinco entrevistas realizadas, se dedujo que en su adolescencia no encontraron la motivación o las condiciones adecuadas para completar EMS.

Interesa señalar los escalafones laborales a los que pertenecen las personas consultadas en relación a los tramos etarios. Se observa en el gráfico 6, ([Anexo 4, p.108](#)), que el 60,3% de las personas que completaron la encuesta, pertenecen al escalafón administrativo. Se agruparon en esta categoría a: funcionarios administrativos, inspectores de tránsito, secretarios, recaudadores, directores administrativos. Tres de las personas entrevistadas pertenecen a esta misma categoría, coincidiendo también el tramo etario en que se encuentran. Este dato explica la decisión de cada uno de los organismos, de generar posibilidades para regularizar sus situaciones, dado que en el momento que ellos accedieron al ámbito laboral, el requisito de completar educación media superior para continuar carrera funcional, no se solicitaba, situación que se repite, aunque en menores proporciones, en las otras dos categorías definidas: especializados y servicios.

En la categoría especializados se encuentran: auxiliares de enfermería, electricistas, carpinteros, técnicos en informática, técnico prevencionista, músicos, guardavidas, diseñador gráfico, vestuarista, operador ambiental y constituyen el 18,2% de quienes completaron la encuesta y dos de quienes fueron entrevistados, tienen entre 31 y 50 años. En el ítem Servicios se incluye a auxiliares de servicio, recolectores de residuos, obreros, chofer, portero, jardinero, cadete, que conforman el 21,5% de la población, integrando mayoritariamente el tramo etario entre 31 y 40 años, y siendo el menor, de tan solo el 1% el de las personas que tienen más de 50 años.

Respecto a la categoría especializados, se incluye, en el caso de la ANEP, a docentes de talleres de CETP y CEIP, quienes vieron comprometida su continuidad laboral, por no cumplir con un requisito de la Ley de Educación vigente a partir del año 2008.

La heterogeneidad de la población objetivo, los perfiles y la incidencia que las actividades funcionales tienen en su desarrollo personal y laboral, así como los cursos de capacitación para la reconversión laboral, frecuentes en el mundo laboral actual, son aspectos importantes a considerar por parte de los equipos docentes, cuando planifican la propuesta curricular y las actividades para cada uno de los grupos de estudio.

3.1. Educación de adultos - Andragogía

Definir la educación de adultos no es tarea fácil como ya ha sido señalado en el capítulo 1, ni se puede simplificar optando por una única definición. De allí que sea considerada en este trabajo, desde la amplitud del concepto: “toda forma de educación que recibe un adulto, es educación de adultos” (Ander – Egg et al. 1996, p.9).

Se relaciona el concepto de Educación de Adultos con Andragogía, lo cual implica partir de la definición que Knowles hace de Andragogía. Ésta es concebida como el arte de ayudar a aprender a los adultos. En este sentido es que toda práctica andragógica supone la responsabilidad de conocer la realidad del alumnado adulto, para adecuar los procedimientos de enseñanza orientadores de sus procesos de aprendizaje.

Se considera que la información que emerge del cuestionario y discursos de las personas: adultas, trabajadoras, estudiantes de ProCES, puede conducir a delimitar aspectos esenciales a ser considerados por la política educativa, a fin de lograr crear mejores condiciones educativas para personas trabajadoras en el caso de ProCES, y que tal vez permita incidir en otras experiencias con características similares.

Analizar las causas que condujeron a la muestra de esta investigación, a la interrupción de la “trayectoria teórica”, así como los motivos por los que retomaron sus estudios ante una oportunidad obtenida desde la organización en que trabajan, puede ser una línea de análisis, para profundizar en futuras investigaciones sobre cuáles son los componentes más adecuados, en una política educativa dirigida a la población adulta trabajadora en Uruguay.

3.1.1. Causas de rezago y motivación para retomar estudios en la adultez.

Analizar las causas que provocaron el rezago en la trayectoria escolar, implica definir dicho término. Se entiende por rezago escolar “los años de educación formal no alcanzados de acuerdo con la edad; numéricamente coincide con los años de extraedad, pero conceptualmente refiere a los años de educación y no a los años de edad del estudiante”. (Vázquez y Borgia, 2014, p.25).

El siguiente gráfico registra el comportamiento de cada una de las causas que condujeron a la desvinculación del sistema educativo según tramo etario.

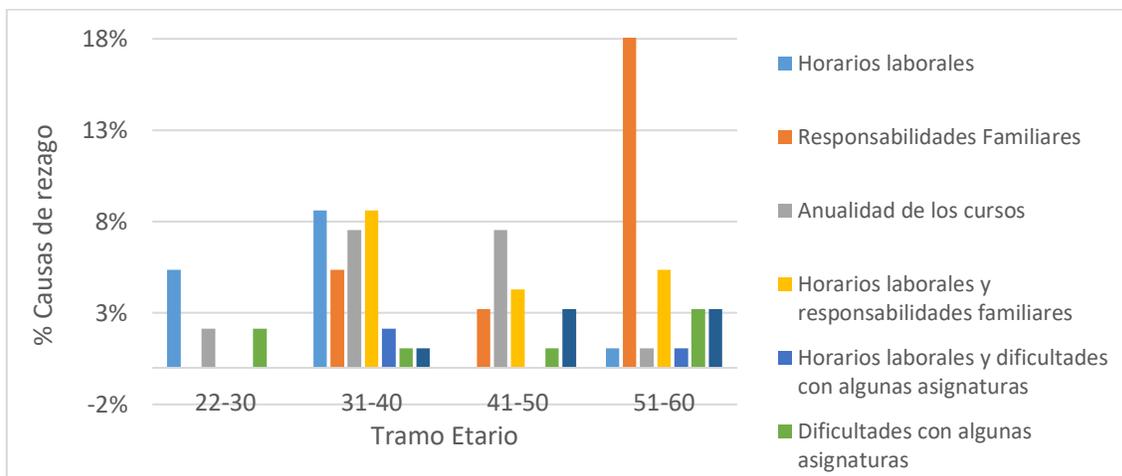


Gráfico 1 Principales causas por las que se desvinculó de Educación Media Superior según tramo etario. Fuente: Cuestionario

Al observar este gráfico se evidencia que la causa más relevante de rezago son las responsabilidades familiares, representando el 30% de la muestra. Ante esta evidencia se decide profundizar en el análisis desde la perspectiva de género, ya que se presume que son mayormente mujeres quienes dejaron de estudiar por responsabilidades familiares.

Al analizar por sexo, se observa en el 30% de la población encuestadas que abandonó sus estudios por dicha causal, que el 86% son mujeres y un 14% son hombres. Particularmente, en la franja etaria de 51 a 60, se ubica el 37% de la muestra, y en ella se observa un pico muy elevado de esta causa como motivo de desvinculación en las mujeres, en tanto que en los hombres es nula.

El gráfico siguiente, muestra las causas de rezago en las mujeres, lo que permite visualizar claramente esta realidad.

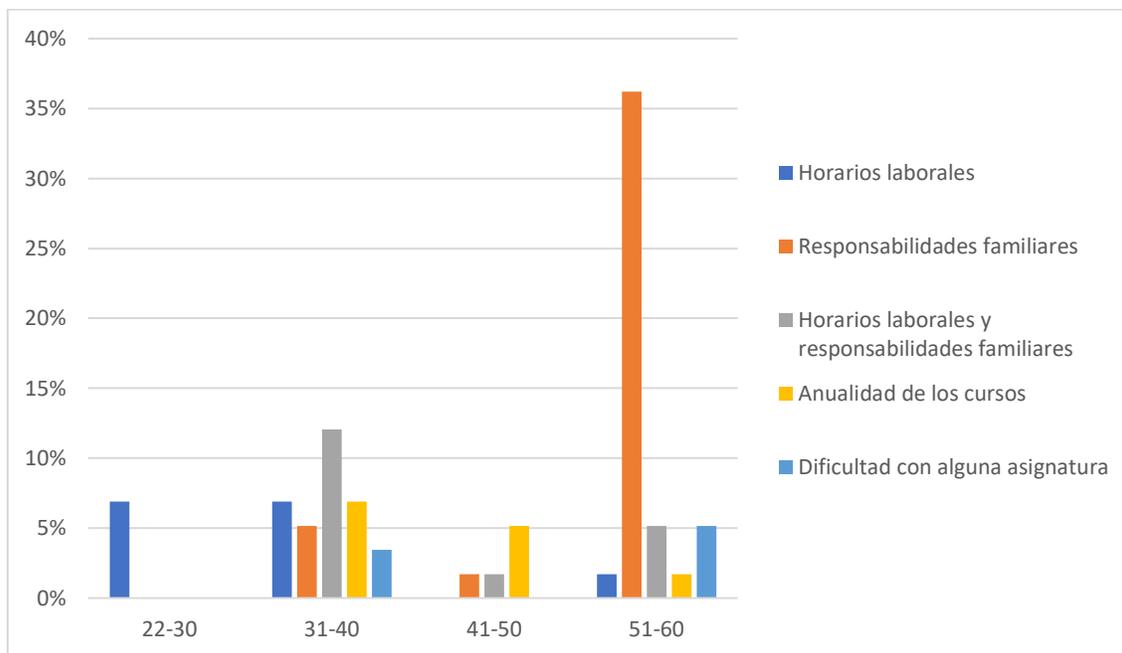


Gráfico 2 Causas de rezago en mujeres. Fuente: Cuestionario

El elevado porcentaje de mujeres que señalan como motivo de abandono de sus estudios en la edad esperada, a las responsabilidades familiares, conduce a asociar dicha causa, con el tema género y cuidados, tema hoy central en la agenda política de Uruguay.

Cuando se habla de sexo, se hace referencia a las características biológicas, a las diferencias corporales que distinguen a las personas. El género, en cambio son construcciones sociales, elaboradas a partir de las diferencias sexuales, y reguladas por la división de funciones. Estas construcciones determinan lo esperable del comportamiento de hombres y mujeres, e históricamente se caracteriza por la desigualdad de género instalada.

Scott (1999), plantea que debe pensarse en los determinantes que condicionan la diferencia de género, explica su postura, afirmando que: “ya no se trata de la historia de lo que ocurrió a las mujeres y a los hombres (...) se trata más bien de la significación subjetiva y colectiva que una sociedad da a lo masculino y lo femenino y cómo al hacerlo, ello confiere a las mujeres y a los hombres, sus respectivas identidades” (Scott, citada en Tarrés, 2012 p.10) Estas representaciones simbólicas se asocian con las relaciones de poder, histórica y socialmente aceptadas y reproducidas, y que hoy son cuestionadas y revertidas desde diversas acciones: políticas, sociales y educativas.

El lugar de las mujeres y la responsabilidad que recae sobre ella, en lo que refiere al cuidado de personas dependientes, niños y adultos mayores, históricamente no había sido objeto de discusión, [...] “Cuando entré a trabajar era impensable que fuera a un liceo, tenía hijos chicos [...]” (E2).

Las tareas domésticas y el cuidado de los hijos es una práctica que se ha naturalizado como responsabilidad de las mujeres, lo que limitan, muchas veces por falta de tiempo, sus oportunidades educativas y vocacionales. Dicha situación genera desigualdad, inequidad respecto a las obligaciones que la sociedad asigna o asignaba a hombres y mujeres.

Batthyany (2013) expresa: “Hemos observado en el caso de Uruguay, que las trabajadoras que son madres han desarrollado complejas estrategias de cuidado familiar para incorporarse al mercado de trabajo (...)” (Batthyany, 2013, p.178).

En las entrevistas realizadas, se expresa hasta con cierta satisfacción la incompatibilidad de ser madre, estudiar y trabajar. Así como el orgullo presente, de haber culminado bachillerato, una vez que sus hijos crecieron, en muchos casos se independizaron, culminaron sus estudios, y acompañan, ahora a su madre en el rol de estudiante, rol recuperado luego de tantos años: “me casé muy joven, enseguida nació mi hijo mayor... no era mi tiempo para estudiar” (E.2).

Al continuar el estudio se observa que la segunda causa que más se reitera es el horario laboral, particularmente presente en el rango etario 31 – 40. En este caso, el 34% tanto de hombres como mujeres se encuentran en esta franja, siendo el 11% de los hombres frente al 7% de las mujeres quienes indicaron que habían abandonado sus estudios por los horarios laborales.

En el informe de la ANEP (2016), se plantea que el inicio de la actividad laboral es uno de “eventos típicos considerados de riesgo para la asistencia a la educación formal en el tramo de edades correspondiente (...)” (2018, p.57). Se señala también que el inicio temprano a la actividad laboral es una característica propia del país, y que requiere de “respuestas específicas desde el sistema educativo” (2018, p.58).

Por su parte la anualidad de los cursos parece tener efecto marcado en dos de las franjas etarias, 31 – 40 y 51 – 60. En estos casos la mayoría fueron hombres, siendo el 11% y el 14% de los hombres que participaban en cada una de las franjas quienes adherían a esta causa.

Paralelamente las mujeres que manifestaron que la anualidad era un problema significan el 7 y 5% del total femenino comprendidos en esas edades.

El gráfico siguiente da cuenta de lo afirmado

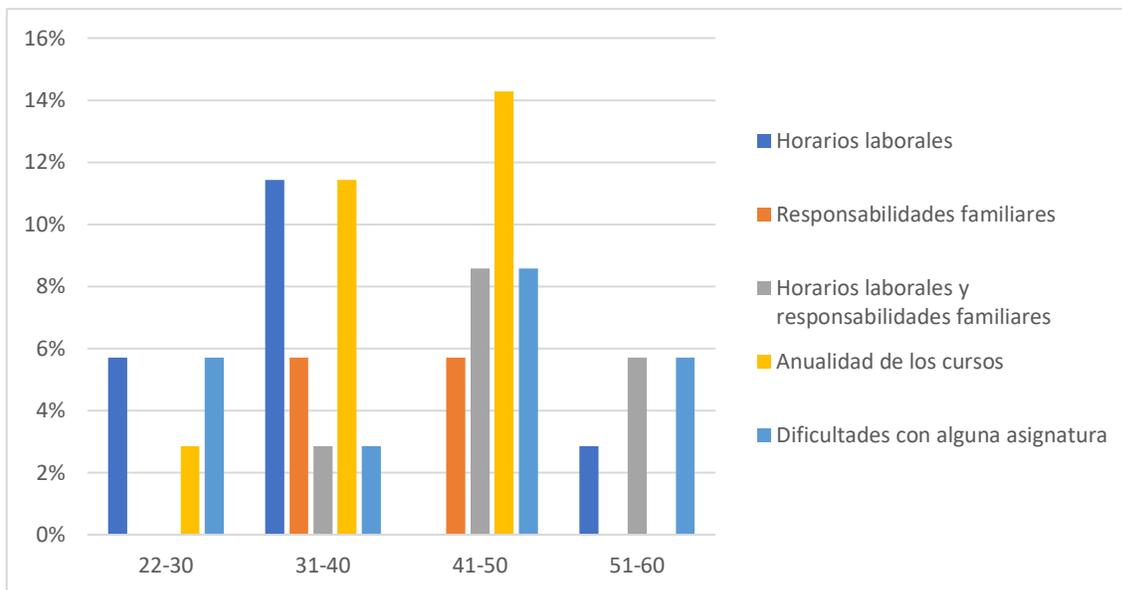


Gráfico 3 Causas de rezago en hombres. Fuente: Cuestionario

Las dificultades con algunas asignaturas se presentan en el 6% de la población masculina entre 22-30 y entre 51-60, coincidiendo este porcentaje con el de las mujeres del tramo etario más alto.

Además, de las causas personales (responsabilidades familiares), y horarios laborales, llama la atención, que el 29% ([Anexo 3. Tabla 5, p 107](#)), haya señalado también como impedimento, la anualidad de los cursos, los grupos numerosos, las propuestas curriculares y las modalidades de evaluación. Estas razones fueron agrupadas en la etiqueta dificultades con el sistema educativo. Un 7% manifestó que su rezago se debió a falta de interés, sin aportar mayor información.

Se deduce que además de los motivos personales, considerados como tales, las responsabilidades familiares, los horarios laborales, y ambos como otra variable, señalan motivos que refieren estrictamente a la organización curricular del sistema educativo. A ello se suma que la oferta educativa de quienes tienen entre 31 y 60 años, no cumplía con las condiciones de asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, necesarias para dar

cumplimiento al Art. 1 y 2 de la ley 18.437, que refieren a la educación como derecho humano fundamental.

Desde el año 2007, los gobiernos desarrollan políticas educativas que permiten contemplar y cumplir con las condiciones expuestas. Es a partir de la declaración de la UNESCO, donde el comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, reafirma la condición del Estado de ser garante del Derecho a la Educación, velando, por tanto, por el cumplimiento de las cuatro condiciones ya señaladas.

Estas reflexiones, sumado al mandato legal, revelan la necesidad de centrar la mirada en la organización y propuesta curricular adecuada a personas adultas trabajadoras, para que puedan acceder, culminar sus estudios y continuar con su desarrollo cultural, constituyendo ProCES, experiencia en educación formal, una instancia transformadora para quienes aspiran a culminar EMS, desde su condición de adultos y adultas que trabajan.

Ello implica pensar en un formato alternativo, más flexibles, que no reproduzcan los formatos escolares, y que posibiliten una real universalización de la educación. El fin es mejorar el nivel de calificación de la población, superar el rezago, disminuir la exclusión y la desigualdad educativa, además de mejorar la calidad de vida de las personas.

Por tanto, enseñar hoy a adultos y adultas requiere pensar en otras propuestas pedagógicas, otra organización de las aulas y la construcción de un espacio que habilite a la transformación desde lo institucional, con un diseño curricular adecuado a la población objetivo. Se profundizará en las características curriculares de ProCES, en el análisis de la categoría Aprendizaje Significativo, a partir de los aportes que hace la población objetivo de esta investigación.

Interesa además explorar las motivaciones que los llevaron a retomar su continuidad educativa. Profundizar en estas variables, permitirá producir conocimiento sobre las condiciones, características y particularidades de una educación pensada para la población adulta. se explora también aquellas causas que motivaron el reingreso a la educación media superior de la población que se estudia ([Anexo 4, gráfico 7, p.109](#)).

En dicho gráfico se observa que el 44% de los participantes, al inscribirse, lo hicieron porque deseaban culminar estudios secundarios para continuar formación terciaria, para un 28% la motivación fue culminar sus estudios, y solo el 26% lo hizo para continuar con su carrera

funcional. Un 2% responde por otros motivos. Las cinco personas entrevistadas, manifiestan que, en una primera instancia, y ante la oportunidad de retomar estudios en el ámbito laboral, se inscriben sin muchas expectativas. Pero una vez que comprobaron que podían cumplir y que disfrutaban de su rol de estudiantes, decidieron continuar estudios terciarios. De los cinco, tres han obtenido su título.

La constatación que se puede establecer es que el mayor porcentaje (72%) refiere a motivaciones intrínsecas: culminación y continuidad de estudios y el menor (26%) a motivaciones extrínsecas: un medio para continuar la carrera funcional. Este último resultado, sorprende, ya que se esperaba que la continuidad de la carrera funcional, y en el caso de ANEP, la permanencia laboral fueran determinantes.

En comparación con la edad, se observa que la población que tiene entre 31 y 40 años, desde el momento que se inscribió tenía como objetivo culminar EMS y continuar estudios, esta tendencia se mantiene en los que tienen entre 41 y 50 años, no así en el tramo 51 – 60, en que predomina el deseo de completar estudios secundarios (18,3%), lo sigue, continuar estudiando (8,6%) y el resto (7,5%) lo hace para continuar con su carrera funcional. Los más jóvenes, marcan una tendencia mayor e interés de terminar secundaria para continuar estudios terciarios.

Respecto a las respuestas obtenidas de las entrevistas, manifiestan que se inscribieron para culminar con una etapa que había quedado inconclusa, pero que una vez vencido el miedo al fracaso que obturaba su desarrollo, sintieron la necesidad de continuar estudiando, como un proyecto personal, nacido de una experiencia que fue gratificante para ellos y ellas.

3.1.2. La Educación dinamizadora del Desarrollo Humano.

Otro aspecto que se exploró fue la incidencia que tuvo en su desarrollo personal y laboral, la oportunidad de retomar estudios ([Anexo 4. gráfico 8. p.109](#)). El 93,5% de los encuestados, expresa que la experiencia educativa en ProCES supuso una oportunidad de desarrollo personal, en tanto un 5,4% responde tal vez y 1,1% responde que no fue una oportunidad de desarrollo personal.

Ante estas respuestas, se considera que hubiera sido interesante indagar en el casi 7% que manifiesta que su experiencia no fue vivida como impulsora de su proceso de formación, ya que, en los objetivos del Programa, este aspecto es central. No se cuenta con los elementos para poder profundizar en este punto.

Analizar si la educación es considerada como un derecho humano, en tanto supone incorporar nuevas competencias para desarrollarse con otras herramientas en la sociedad, conduce a la ley 18.437. En ella se expresa que la educación “es un derecho habilitante”, ya que por medio de ella se desarrollan todos los derechos humanos, aportando más oportunidades de realización personal y colectiva.

Las personas entrevistadas manifestaron que la participación en el Programa, supuso la oportunidad de alcanzar una meta, un desafío pendiente, lo que eleva su autoestima, en tanto la educación es el medio que dignifica la vida de las personas.

Tanto las personas entrevistadas como los testimonios que surgen de la encuesta y los videos, coinciden en que fue una experiencia “gratificante” (E4), “riquísima” (E5), “muy linda” (E3), “fue fabuloso” (E2). Los adjetivos que usan para referirse a su experiencia da cuenta de la significación que para ellos tuvo.

Se observó también, seguridad en sus manifestaciones, y expresaron gratitud y reconocimiento de una oportunidad de recomponer no solo su trayectoria escolar sino también la de resignificar sus vidas personales.

“Se les preguntó sobre los cambios en lo personal, cultural y social: Manifestaron, que sienten que el pasaje por ProCES supuso una apertura, sus testimonios muestran el papel transformador y liberador de la educación (Freire, De Souza): “me siento distinta (...) en lo cultural, cosas que antes no sabía manejar, andaba por el mundo como, no sé si vacía, me siento más segura (...)” (E4). Se observa en su actitud dubitativa, tal vez producto de la recuperación de su significado, el no poder describir cómo “andaba por el mundo”. Hoy se siente con otras fortalezas, puede valorar aspectos que antes eran invisibles, su autoestima, (respeto por sí misma, aprobación de experiencia individual), la posicionan con seguridad en la vida.

Otros testimonios reafirman lo señalado:

Al principio me ponía muy nerviosa, pero al ver lo que podía hacer, me sentí más segura. Ahora me doy cuenta que resuelvo las cosas de otra manera, con más seguridad. Esto te da un trato y manejo distinto” (E2) [...]Uno se siente con más conocimientos. La riqueza es a nivel personal más que a nivel laboral, en mi experiencia por lo menos (E5).

El aumento de la autoestima y el auto concepto (objetivos de la Andragogía), es un tema recurrente en las entrevistas y en las justificaciones a las preguntas de la encuesta. Lo interno, se

articula con lo externo, y se redimensiona el valor social de la experiencia individual, recibido a través de la opinión que otras personas tienen a partir de su condición actual de bachilleres.

Torres et al (2000) señalan que “la autoestima involucra sentimientos de confianza en sí mismo y la valoración optimista de las aptitudes personales, conducen al éxito” (p.28). Una persona adulta necesita sentirse segura; regular el nerviosismo, natural en una situación de vida distinta; y sentirse portador de nuevos conocimientos, para valorar su potencialidad, “resurgir y crecer” (Torres et al. 2000, p.28).

3.1.3. Repercusiones en su entorno familiar y laboral.

Se indagó también las repercusiones en su entorno familiar y laboral. Entendiendo como tal los efectos que tuvo el proceso educativo de ProCES en su entorno. Se consideró importante analizar esta variable, ya que es fundamental para el desarrollo educativo de personas adultas trabajadoras, contar con el apoyo y colaboración de quienes comparten su diario vivir: familia, compañeros de trabajo, jefes, etc. Esta variable se retoma en el momento en que se analizan cómo fueron sus trayectorias escolares, dado el grado de dependencia que existe entre ambas.

En lo familiar: expresan que les permitió ayudar a sus hijos y/o sobrinos en su tránsito por el liceo, “poder darle una mano a mi sobrino, fue muy lindo [...] mi familia estaba muy contenta de que pudiera ayudarlo” (E3). En las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, se reitera lo que significó para su entorno, el esfuerzo y voluntad de ser madre o padre, para completar EMS; ejemplo que estimuló en los hijos el deseo de superación y de continuidad educativa. Uno de los testimonios expresa su orgullo, ante los logros de sus hijos.

Su actitud de estudiante, lleva a que los jóvenes de la familia, retomen sus estudios, “si el tío puede porque yo no” [...] “el tema se ha abierto en el diálogo familiar” (E1).

En otros casos muestran el apoyo recibido, sin ello no hubieran podido seguir adelante, ya que el tiempo familiar se veía “resentido” (E2) con el tiempo que demandaba para ellos el estudio. Asumir el rol de estudiantes implica también, “desentenderse de la casa, era como si tuvieras una adolescente en casa” (E4). En este comentario, se ve un respeto por parte de su familia hacia su derecho de estudiar, el nuevo rol la lleva a “desentenderse” de labores, funciones, que la sociedad asigna a las mujeres.

El tema de género y cuidados ya planteado, toma acá un carácter más justo e igualitario. Se valora el apoyo familiar, y se siente como sostén fundamental y posibilitador de su desarrollo personal. Orgullo y satisfacción empapaban el diálogo entre entrevistado y entrevistador.

Si bien en la encuesta no se indagó directamente las repercusiones que tuvo en su entorno familiar y laboral su experiencia en ProCES, en las preguntas abiertas, señalan que su ejemplo ha generado el orgullo de familiares, y la motivación para retomar y culminar EMS. Cuando los adultos y adultas de una familia valoran la educación y el aprendizaje, indudablemente, tiene un impacto positivo y replicador en los más jóvenes. Tal vez este pueda ser otro camino para disminuir el rezago y desvinculación en la población adolescente del país, abrir oportunidades para que la sociedad adulta resignifique la función formativa y liberadora de la Educación.

En lo laboral: en este entorno se reconocen los vínculos construidos, si bien trabajan en una misma organización, difícilmente se conocen, a partir de ahí se “mejoran tareas y procesos” (E2). Sienten que se posicionan desde otra perspectiva ante sus jefes y compañeros, y perciben además que son reconocidos por el esfuerzo realizado.

Enriquece en lo laboral...al trabajar con gente de un nivel socioeconómico bajo, uno lo nota a la hora de hablar con las personas, como recibe la respuesta de las otras personas, es fundamental tener herramientas para afrontar y comunicarse, relacionarte de otra manera, saber manejar situaciones, saber sobrellevar situaciones buenas y malas... en mi trabajo son más las malas [...] uno tiene que ser muy cuidadoso con cada palabra. Yo antes de ProCES no era consciente de esta realidad, y me doy cuenta que compañeros que no han seguido estudiando tienen dificultades para comunicarse [...] Uno aprende a ponerse en el lugar del otro (E3).

También en las encuestas se observan testimonios donde se expresa que esta experiencia les sirvió para su “crecimiento personal y afianzar la autoestima y la confianza en mí misma”, destacando, sin ser conscientes de ellos, los propósitos que se propone la Andragogía. De ese testimonio, surge también, que, en el ámbito laboral, sus compañeros y jefes “me han dicho que he cambiado y crecido muchísimo”. (Testimonio 25).

Cuando un adulto, adulta toma conciencia de su realidad, aprende a interpretarla, es capaz de ponerse en el lugar del otro, para desde su subjetividad comprender otras realidades y actuar en consecuencia. El sujeto “alterado” (Frigerio, 2010) por el saber; saber que modifica su forma de ver, de percibir, entender y actuar en la vida. Se reconoce el poder transformador de la educación, destacando el modo de ser, sentir, relacionarse con los otros, de quien tiene la responsabilidad y posibilidad de continuar educándose, y de quien no ha hecho uso de una oportunidad, disponible

para todos los trabajadores, de cada una de las organizaciones, donde se llevó a cabo la investigación.

Este testimonio permite señalar algunas de las características que son propias de una persona adulta. Según Ludojoski (1986), citado por Ubaldo (2009), los criterios que permiten determinar el concepto de adulto son: “la aceptación de la responsabilidad; el predominio de la razón; el equilibrio de la personalidad...” (p 23). Criterios que emergen claramente de este discurso.

E4 señala también que, en su trabajo, el dolor está siempre presente, por lo que no solo deben cuidarse las palabras que se utilizan, para ser comprendido, sino también para no herir, no acrecentar el sufrimiento que implica sepultar a un ser querido. Es capaz ahora, no solo de ver al “otro”, sino también, de observar e intervenir ante acciones inapropiadas de sus propios compañeros de trabajo, inapropiadas por lo que él considera es ignorancia, falta de estudio, de educación.

Se explora además los vínculos con pares y docentes. Estos refieren a las relaciones que se dan en el aula y que propician el desarrollo de aprendizajes.

Sus palabras muestran, que la forma como se construyen los vínculos en el aula entre pares y, con los docentes, es lo que más los motivó e impulsó a seguir adelante en momentos donde el cansancio, el miedo al fracaso jaqueaba la voluntad que los había llevado hasta allí. Destacan también que el interactuar con personas de diferentes edades, enriquece la propuesta y les permite aprender de los más grandes.

Se valora aquí la experiencia de cada integrante del grupo como una fortaleza que enriquece las experiencias individuales. Todas las personas a lo largo de la vida, han desarrollado diferentes formas de percibir y entender la realidad, poseen conocimientos, destrezas, habilidades que son la base para un nuevo aprendizaje.

Los vínculos que se construyen van más allá de una relación entre pares (estudiantes de diferentes edades en este caso). Los lazos tejidos trascienden lo educativo, como lo expresan en diferentes instancias: “Más allá de lo social, nos ayudábamos mutuamente, trabajábamos en grupo, nos llamábamos unos a otros para seguir. Los grupos eran muy unidos” (E4). En la justificación

de algunas preguntas del cuestionario, se destaca la incidencia de los vínculos construidos entre pares y con los docentes, como un factor muy importante ante dudas, cansancio, dificultades.

Sobre los vínculos con los docentes destacan aspectos positivos: “Fue bárbaro, los docentes trataban que nosotros comprendiéramos, si veían que no entendíamos, borraba todo y decía esperen y empezaba de nuevo. El compromiso del docente es muy importante” (E2). Ven en el docente, a una persona que desde su experticia los acompaña, orienta, se esfuerza porque ellos comprendan y se involucren ante nuevos aprendizajes.

Persiste la concepción, de ver en el docente al que da conocimiento, y sienten que cuando no entienden, el docente comprensivo, y comprometido, detienen su función de “explicador”, borra y comienza nuevamente a dar la lección.

Esta apreciación no es sentida por la investigadora como una fortaleza, lo ideal es que los estudiantes sientan que el conocimiento se construye conjuntamente, uno (docente) desde su lugar de experto y, el otro (estudiante) desde su rol de aprendiente. Ambos tienen mucho para aportar desde una actitud abierta y transformadora.

Dan su opinión también, sobre aspectos organizativos del Programa. Destacan que al constituirse grupos no numerosos sentían que el docente podía brindarles una atención personalizada:

[...] al ser pocos, pueden atender a todos”, todos vienen con la misma ilusión de terminar sus estudios y el profesionalismo de los profesores, tienen ese plus de tener un poco más de fuerza al sentir la paciencia que tienen para ayudarnos a superarnos [...] (E3). El docente orientaba y se involucraba (E5)

A la atención individualizada, se suma la actitud positiva, motivadora y paciente del docente, llamado profesor, palabra que tanto “dice” para los adultos, el respeto y aprecio que conllevan estas expresiones, son dignas de destacar.

Testimonio que hablan por sí solos: “el vínculo con los docentes fue excepcional, una de las cosas que me llevan a hacer la carrera docente, fue ese vínculo” (E1).

El rol que juega el docente en la Educación de Adultos es clave, en su lugar de facilitador, encauza los esfuerzos del participante, a fin de afianzar su seguridad, autoestima, autoconfianza, orientándolo para que reconozca sus logros, también sus dificultades y, ayudándolo en la búsqueda de las estrategias más apropiadas para resolverlas exitosamente.

El análisis realizado hasta aquí, en lo relativo a las “alteraciones” personales percibidas por los protagonistas; los vínculos construidos; el desarrollo de la autoestima y autoconfianza, son componentes fundamentales de la Andragogía. Las características y principios de ésta se vinculan de forma permanente con la construcción de aprendizajes significativos, e impulsan a la vez sus trayectorias educativas actuales.

Desde la Andragogía, se dice que cuando un adulto decide aprender, se apropia de su proceso, participa de él y fundamentalmente se asume como sujeto de posibilidades.

Una propuesta educativa para adultos/as tiene como base los principios pedagógicos (andragógicos) de horizontalidad y participación: Estos principios son fundamentales para que el proceso educativo entre adultos se concrete con éxito: ambos refieren al desarrollo de la autoestima y autoconfianza del estudiante adulto/a, en tanto se lo habilita a participar en su condición de tal, en las decisiones de enseñanza que se toman por parte del tutor.

En una relación horizontal – estudiantes adultos – docente tutor-, sin que ello implique pérdida del rol del docente en su condición de facilitador de aprendizajes, se comparten responsabilidades y se habilita al intercambio de conocimientos, lo que enriquece los “ambientes de aprendizaje” (MCRN, 2017). Estos son definidos como espacios de “circulación cultural” en el que se dan diferentes formas de relacionamiento entre las personas.

En suma, en el análisis realizado, en la categoría Educación de Adultos, puede observarse que se desarrollan prácticas pedagógicas propias de la Andragogía. Los principios de horizontalidad y participación, los vínculos entre pares y con los docentes, el desarrollo de la autoestima y la capacidad de las personas adultas de apropiarse de su proceso de aprendizaje, participando de forma activa e interviniendo en todas las etapas del proceso, permite afirmar la importancia de crear ambientes de aprendizaje adecuados a dicha población objetivo.

3.2. Trayectorias educativas de quienes egresaron de ProCES

¿Cómo fueron las trayectorias educativas de los informantes calificados y de los integrantes de la muestra intencional, objeto de esta investigación?: Se entiende por trayectorias educativas a los recorridos de los estudiantes en el sistema educativo. Terigi (2007) distingue entre trayectorias teóricas y trayectorias reales “no encauzadas”, discontinuas, (Terigi, 2007).

Se considera relevante explorar algunos aspectos de las trayectorias reales y las transiciones educativas de egresadas y egresados, dado que en los últimos años la ANEP ha impulsado un amplio repertorio de políticas y programas para los distintos ciclos, en algunos casos, en articulación con otros organismos del estado y/o de la sociedad civil. [...] estos programas han buscado atacar problemas como la repetición [...], la desvinculación de la enseñanza formal antes de culminado los niveles obligatorios, [...] (ANEP, 2016, p.65).

En el mismo documento, la ANEP, alude a que se desarrollan programas con otros formatos escolares, lo que implica “una nueva modalidad y alternativa para el cursado y culminación de ciclo” (ANEP, 2016, p.65).

Las trayectorias no encauzadas, fueron analizadas a partir de las fórmulas 69 de las cinco personas entrevistadas. A partir de sus historias y transiciones educativas se resignifican los testimonios recabados en las entrevistas, la encuesta y los videos. En la tabla 1 se presentan los recorridos educativos de los informantes calificados de las cinco entrevistas.

Tabla 1. Trayectorias escolares de los entrevistados

Informantes	Ciclos, niveles y/o asignaturas cursadas	Cuatrimestres de los que participó
Estudiante 1 NN (IM) – E1	Segundo y tercer año de Educación Media Superior completa (EMS)	5 cuatrimestres
Estudiante 2 MP (IM) – E2	Segundo y tercer año de (EMS)	5 cuatrimestres
Estudiante 3 CP (IM) – E3	EMB y EMS	8 cuatrimestres
Estudiante 4 EG (ANEP) –E4	EMB y EMS	8 cuatrimestres
Estudiante 5 AP (ANEP) – E5	EMS (Tercer año de EMS)	3 cuatrimestres

Trayectorias expresadas en cuatrimestres cursados. Relevamiento realizado a partir de las fórmulas 69 de los estudiantes que constan en el archivo administrativo del Programa.

Las cinco trayectorias educativas de las personas entrevistadas tienen varios aspectos en común: experiencias de rezago, repetición, intentos y fracasos, inseguridades y miedos, que sin

dudas marcaron su vida de estudiantes. Terigi (2007), señala como las transiciones educativas individuales, condicionan y muchas veces obturan al aprendiente en su desempeño educativo.

Tal vez las exigencias del mundo laboral, sumadas a los cambios y necesidad de adaptación que la sociedad del siglo XXI demanda, junto con intereses individuales, hayan colaborado, para que estas personas, se hayan animado a intentarlo nuevamente, hayan ido superando miedos y frustraciones, y se hayan atrevido a proyectarse y a proponerse otras metas.

3.2.1. Trayectorias no encauzadas.

Se consideró de interés explorar en las causas de rezago, -entendido como la situación de interrupción del trayecto educativo del estudiante respecto a su generación-, y en las motivaciones que llevaron a los y las adultos y adultas trabajadoras a retomar y continuar sus estudios.

Esta dimensión se abordó fundamentalmente desde el cuestionario, y permitió vincular educación con trabajo. En una sociedad donde la inserción y reconversión laboral demandan retomar estudios, culminar ciclos y continuar desarrollándose como persona y como trabajador, centrar la atención en las “trayectorias no encauzadas” Terigi (2007) y continuidad educativa de los egresados de ProCES, permitirá reflexionar sobre los formatos escolares que “facilitan” responder a las demandas actuales. El [gráfico 9, Anexo 4, p.110](#)) aporta información sobre el porcentaje de egresados que continuaron estudios terciarios.

Este dato, un 66,7% ha continuado estudios terciarios, revela una diferencia con la pregunta inicial del cuestionario, donde un 44,1 % manifestó que al inscribirse tenía intenciones de continuar estudiando. El 68% que surge aquí, evidencia que un 23% más, toma otra decisión al egresar, dando cuenta que la experiencia hermenéutica (Gadamer, 1993) construida en ProCES, los motivó a embarcarse en “otras” experiencias, y por tanto a otros “saberes”. El 33% obtuvo título en el tiempo previsto, “recuperando” por tanto su “trayectoria teórica” (Terigi, 2007).

Se solicitó también indicaran: el número de intentos que tuvieron previos a inscribirse en ProCES y la distancia temporal con su último ingreso a la educación formal. Se pretendía indagar la existencia de experiencias de frustración, que se considera como determinantes al momento de desvincularse de una institución educativa.

Surge de los gráficos 10 y 11 ([Anexo 4, p. 110-111](#)) que si bien, es elevado el porcentaje de personas que se inscribieron en un centro educativo para culminar secundaria (el 71%), el 62%

solo lo hizo en una oportunidad antes de ProCES, dato confirmado con el análisis de sus fichas de estudiante (F.69).

Analizadas las fórmulas 69 de quienes respondieron la encuesta y la de los cinco informantes calificados a quien se les hizo la entrevista semiestructurada, se constata, con cierta sorpresa que la información brindada coincide con el análisis documental, confirmándose por tanto que el 62% de la población objetivo, no había intentado retomar sus estudios, luego de su desvinculación de la trayectoria teórica.

En la adultez y en la sociedad del siglo XXI, la Educación y la culminación de ciclos, tiene otro valor, es vivida como una carencia, y ante la oportunidad de saldar ese “debe”, reasumen el rol de estudiante y lo ejercen desde nuevas perspectivas.

3.2.2. Oportunidad educativa en el trabajo.

La peculiaridad que tiene ProCES de ir hacia el adulto/a trabajador/a, ¿favorece el desafío por ellos asumido?:

En el gráfico 12 ([Anexo 4, p.111](#)), la conformidad del 88,2% de tener clase en su espacio laboral, da cuenta que “ese ir hacia el trabajador” para poner a su disposición una experiencia educativa formal, pero con otros formatos, estructuras, inmerso en “otra” institución, que no es la propia de un liceo, ha posibilitado la construcción de espacios dialógicos, de construcción, en un clima y ámbito donde los roles a veces parecen desdibujarse. Podemos suponer que el “poder” del docente, en ocasiones, se siente interpelado, al no estar en el ámbito que le es propio, el aula y en un liceo, para pasar a ser constructor de currículo, en un espacio que le es propio al “otro”, al estudiante trabajador.

La posibilidad de desarrollar una propuesta educativa en el ámbito laboral, constituye una novedad y, confirma que la educación formal no se construye exclusivamente en las escuelas y liceos. La Educación está presente en todos los ámbitos de la vida y en todos sus espacios. Desarrollar ProCES en IM y en ANEP, constituye una oportunidad de transformación no solo a nivel de los protagonistas estudiantes, sino también a nivel de los protagonistas docentes, y de los actores interinstitucionales que propician su ejecución.

Retomar estudio a través de ProCES supuso, no sólo culminar bachillerato, sino que promovió la necesidad de continuar estudiando. Las personas cuando tienen experiencias

educativas que los gratifican, buscan su continuidad, ya sea a través de estudios formales y no formales, técnicos y/o universitarios: [...] “me permitió terminar los estudios secundarios, e ir a la universidad, una oportunidad que no había tenido antes” (E5).

Como ya fue señalado anteriormente en el análisis de las repercusiones en su entorno familiar, se infiere que las experiencias educativas en ProCES, no sólo les permitió reencauzar su trayectoria “real”, sino que sirvió de ejemplo y motivación, para que otros integrantes de la familia, retomaran sus espacios de formación.

Esta situación, muy propicia, por cierto, está además contenida e impulsada por la centralidad que las trayectorias educativas tienen en la política educativa de la ANEP.

Otro factor a ser tenido en cuenta, es las condiciones en que se reinsertan a la educación formal, el sentir temor o vergüenza de compartir el aula con “chiquitos”, adolescentes, que claramente tienen otros intereses, modos de comportamiento: [...] “hacía muchos años que lo quería hacer, pero yo adulta con chiquitos no quería ir. Quería seguir estudiando, hacía cursos que no requirieran el liceo, me fui formando en otras cosas” (E4).

Resulta interesante observar su voluntad de querer continuar con su formación. Torres et al (2000), señala que el participante adulto, se responsabiliza de su aprendizaje, de su autogestión, busca los espacios de aprendizaje más apropiados a su realidad e intereses, está abierto a los procesos de cambios.

En este nuevo testimonio, se destaca que la distancia temporal entre su experiencia educativa anterior y la actual, no fue un obstáculo, por el contrario, su egreso, no sólo le permitió culminar bachillerato, sino que además hoy, ya está desempeñándose, en la organización en que trabaja (IM) como Licenciado en Relaciones Laborales. Carrera que realizó en el tiempo estipulado por el sistema. [...] “Después de 20 años de no haber estudiado, la posibilidad que se me proporcionó con el ProCES fue fundamental, ese puente que se tendió para trabajadores, el vínculo del trabajo con el estudio, me permitió superarme” (V2).

Expresan también, que ProCES es un Programa diferente, lo que los impulsó y permitió que sintieran, que, a pesar del tiempo transcurrido, pudieran reasumirse como estudiantes desde la certeza que “era capaz de hacer” (Video 4):

[...] un problema familiar no me permitió culminar el secundario en mi edad curricular [...] después uno empieza a trabajar se le complica más el estudiar [...] ProCES fue una posibilidad de hacerlo, era un programa diferente [...]. Fue grato volver a estudiar luego de más de treinta años de haber dejado, reencontrarme con algo que era capaz de hacer [...] (V4). [...] Cuando terminé yo dije, pa ahora yo sigo, nunca me imaginé que pudiera terminar la EDA en tres años, hacerlo en el tiempo que lleva. (E2). [...] ir salvando de a una materia, es una motivación, y ves que puedes, muchos de mis compañeros de ProCES son jefes hoy (E2).

Se comparten algunos testimonios más sobre lo que significó esta experiencia. Mostraron seguridad y se adueñan de la situación en toda la entrevista. Llama la atención lo positivo de todos sus aportes. Debe tenerse presente que los informantes seleccionados tuvieron logros significativos en su tránsito por el Programa, y que transcurrido el tiempo y, al rememorar sus vivencias destacan aquellos aspectos que fueron impulsores de cambios en sus vidas, tanto en lo laboral, como en lo personal.

Te prepara para la universidad (E5)...Uno adquiere herramientas para poder seguir profundizando, que también sirve para poder cursar luego estudios terciarios, lo estoy comprobando hoy en día, cuando entré a facultad, no encontré grandes dificultades [...] Salí muy bien preparado en materias como filosofía, literatura, al estudiar epistemología, me encontré con muy buena base [...] Yo al principio quería terminar el liceo, pero uno se entusiasma y ya empieza a pensar que va a seguir estudiando, y los docentes te ayudan, te orientan, de acuerdo a tu perfil, te ayudan a elegir. (E3) Mi motivación cuando entré a ProCES era terminar bachillerato” [...] a mí me permitió seguir estudiando, hay aportes, me dio esa posibilidad (E1) ...A mí me ayudó mucho, estudiar matemática, por ejemplo, hacer ejercicios, me dio una base que cuando fui a la EDA, volaba al lado de mis compañeros (E2).

Motivación, seguridad, incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje, fueron el móvil que los llevó a decidir continuar estudiando. Una de las personas encuestadas afirma: “ProCES me permitió dar ese paso tan importante para hoy estar estudiando lo que me gusta”. El descubrimiento de vocaciones y la motivación para alcanzar nuevos proyectos, interpela al docente, quien es copartícipe de los nuevos desafíos y caminos que se abren a partir de una experiencia que resultó gratificante, para estudiantes y docentes.

3.2.3. Dimensión organizacional de ProCES.

¿La estructura organizativa de ProCES es considerado por los protagonistas como factor propiciador de su continuidad educativa?

Al consultarlos sobre la incidencia de la estructura organizativa del Programa, temporalidad acotada, horarios y conformación de los grupos, como factores que colaboraron en

la decisión de retomar y terminar bachillerato, las respuestas de la encuesta, en general son positivas y se muestran en el siguiente gráfico:

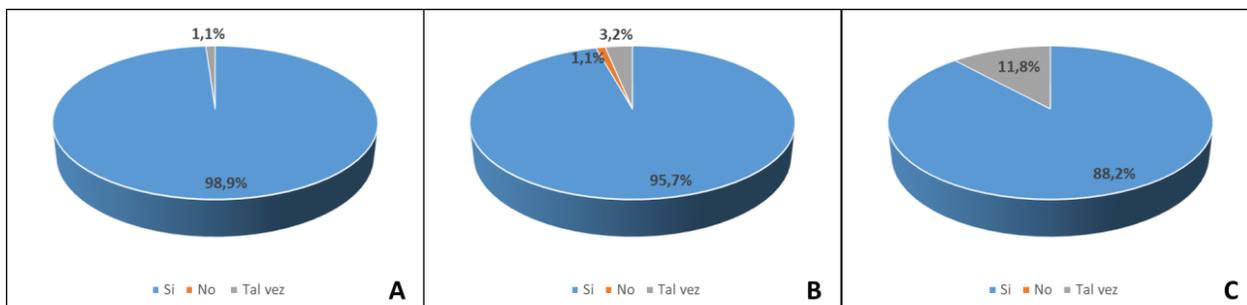


Gráfico 4 Incidencia de la estructura curricular de ProCES A) Aceptación de cursos organizados en cuatrimestres para personas que estudian y trabajan. B) Horarios de clase adecuados. C) Participación en grupos con sus pares colabora en el proceso de aprendizaje

Se observa que el 98,9% considera que el formato de los cursos organizados en cuatrimestres resulta adecuado a su situación personal y laboral, y se adapta a sus necesidades, solo una persona responde que no. Respecto a los horarios de clase, un 95,7% muestra conformidad, un 3,2% dice que tal vez y 1,1% que no. Se cree que incluir la respuesta tal vez, sin pedir una justificación, no aporta información relevante, ya que sería oportuno profundizar en causas de la ambigüedad de estas respuestas. En el pre test no surgió la necesidad de cambiar la formulación de la consulta.

De la respuesta recibidas de los entrevistados respecto a la organización de la propuesta curricular de ProCES, abierta y flexible, con horarios que se adecuan a sus posibilidades y necesidades; la conformación de los grupos, los vínculos que se generan entre estudiantes y con el docente tutor, crea ámbitos de trabajo y construcción en el que se desea “estar”.

La modalidad en que están organizados los cursos, favorece, incentiva, no hay excusa para no ir, está ahí, donde trabajas, eso favorece, sí”. Se desarrolló un compañerismo! Había gente más joven que yo, más mayor que yo, pero todos empezamos con un compromiso de salvar las materias. Fue fabuloso. (E5). Me encantó por todo, por el respeto al estudiante, si el docente falta se lo llama (E3).

Sus palabras permiten afirmar que, “cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje, como lo hace con otras actividades, se siente motivado para seguir el proceso” (Torres et al, 2000, p.26). Se confirma, aquí, que un ambiente de aprendizaje adecuado, sumado a la

contención de sus pares, son factores determinantes para que ocurran experiencias potentes y positivas.

En otras respuestas se reconoce el apoyo mutuo, la importancia de las experiencias laborales individuales. “fue genial, de apoyo mutuo, de enriquecimiento en base a las experiencias laborales de los demás” (E5).

A ello se suma el tiempo presencial de los cursos, adecuados a su situación de vida, lo que les facilita indudablemente su continuidad. Señalan también, que metas a corto plazo son más fáciles de alcanzar, cuando el cansancio y el desgano comienza a invadirlos, la cercanía del cierre del cuatrimestre, los impele a continuar:

Lo bueno también es que no fue una carga muy pesada en horario, al ser trabajador, los tiempos, el cansancio físico influye, lo que lleva a que la persona se desmotive y abandone. Aquí al no ser una carga tan pesada, facilita mucho, fue una experiencia muy linda (E3).

La conformación de los grupos es una idea muy fuerte, en todas las entrevistas, como ya se había visto. Tener historias educativas de rezago, en muchos casos varios años sin estudiar, los hace sentirse en condiciones similares, lo que les da ánimo y seguridad. Se observa también el sentido del humor con que abordan su “escolarización”, y lo más significativo, es que sienten que es posible movilizar sus estructuras mentales, y abrirse a nuevos conocimientos. Como plantea Ubaldo (2009), la persona adulta “Aprende debido a que quiere aprender para transformar su situación personal y social” (Ubaldo, 2009, p.18).

Los grupos se integraban con gente de más o menos la misma edad, la misma realidad, gente que hacía años que no estudiaban. Yo bromeaba con ellos y les decía, que cuando uno iba llegando al salón, no solo se escuchaban las voces de los alumnos, uno va llegando y escucha el ruido de los engranajes que se ponían en funcionamiento, y, ese es el aporte fundamental de ProCES, que uno se siente entre pares, no solo por estar entre pares [...] (E1)

La participación activa del sujeto en su aprendizaje, lleva a que se involucre y responsabilice de su proceso. El desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, posibilita el desarrollo de la autoestima, la autogestión, la creatividad y autorrealización (Knowles, 1970).

Nos daban la posibilidad de elegir los temas en función de nuestros intereses, [...], lo otro era complementario, te dejaban las herramientas, para que uno pudiera profundizar en los temas. Si uno está interesado en superarse tiene que ir a los complementos necesarios, te decían dónde ir a buscar (E3)

Ejemplo claro de participación responsable y de deseo de superación La motivación intrínseca impulsada por la extrínseca.

Clima de clase: concebido como ámbito propicio para que se produzca el encuentro con el otro, un espacio de intercambio, de construcción de saberes y de circulación de cultura. Respecto al clima de clase señalan: “[...] ahí creo está el mayor aporte de ProCES, me hubiera costado muchísimo insertarme en el liceo común, con gente que tiene otra edad [...] los gurises iban a decir, qué está haciendo este viejo acá” (E1).

El tema de la autoestima y el miedo a no sentirse integrado en un grupo formado por adolescentes. Las trayectorias interrumpidas generan inseguridad y miedo a no ser bien visto, sentimiento que se cruza con el derecho a la educación durante toda la vida, considerada a veces como restrictiva a una edad, la estipulada por la trayectoria teórica.

Responsabilidades compartidas: Refiere al compromiso y modo en que cada integrante del grupo, estudiante y/o docente tutor asume su rol, en lo individual, y en lo colectivo.

Otro aporte interesante:

[...]se crean vínculos y responsabilidades, más que una responsabilidad individual, está la compartida (E1) [...] lo bueno es la dinámica que hay, nos contamos anécdotas, [...] el prof [...] nos hacía muchas bromas, siempre nos reíamos con él, cerca de las 10.00 de la noche y él que tenía esa cuota de humor, nos desestresaba (E3).

Estas respuestas refieren a lo importante que es en el proceso de aprendizaje la construcción desde la responsabilidad compartida, la alegría y el disfrute de una clase, donde el cansancio luego de una extensa jornada laboral para todos y todas, dificulta la concentración y atenta contra la voluntad de continuar estudiando para culminar bachillerato. Docente y estudiantes en una misma situación, juntos encontrando el cómo perseguir un objetivo que les es común: enseñar y aprender, aprender y enseñar.

De acuerdo a sus discursos, señalan como positivo, la estructura cuatrimestral del Programa, la modalidad de cursado, cuatro asignaturas por cuatrimestre, la frecuencia semanal de dos veces a la semana de cursos presenciales.

En general puede deducirse a partir de estos testimonios que la estructura organizativa, la temporalidad acotada, el tener clase en la institución donde trabaja, el compartir el aula con otros

trabajadores, es una condición que propicia la continuidad educativa y promueve el desarrollo de aprendizajes significativos.

Puede pensarse que los propósitos de la política se han alcanzado, que el Programa, estaría cumpliendo con su condición de propuesta educativa inclusiva, dado que ha posibilitado el enriquecimiento personal y cultural de sus participantes, principio defendido por la UNESCO (2007), además de posibilitar la culminación de ciclos educativos.

En suma, por lo ya expuesto, y de acuerdo con Espinoza (2009), ProCES es una de las acciones de la política de inclusión educativa, dado que posibilita que un importante sector de los trabajadores, desvinculados del sistema educativo formal, se reincorpore y complete sus ciclos educativos. De este modo se está posibilitando la universalización de la educación (Ley 18470), y enriqueciendo la vida de las personas (UNESCO, 2007).

3.3. Aprendizaje significativo

Es el aprendizaje que interpela al sujeto, que modifica su modo de ver, sentir, percibir, entender y actuar en la vida.

La construcción de aprendizajes significativos, requiere de la existencia de espacios educativos que los propicien, donde se establezcan principios pedagógicos flexibles, consensuados y con rigor académico, en el que el estudiante y sus aprendizajes sean el objetivo primero y último.

3.3.1. Dimensión Pedagógica de ProCES.

Se considera importante señalar aspectos pedagógicos de la estructura curricular del Programa desde las voces de los y las estudiantes.

En la propuesta curricular del Programa, se plantea la postura pedagógica asumida, y la estructura general de ProCES. En él se destaca la centralidad del estudiantado adulto y sus aprendizajes. La opción por la metodología activa, permite una interacción real entre docentes y estudiantes, relación propia de la Andragogía, tema ya planteado en este trabajo.

En la siguiente ilustración se esbozan los lineamientos generales del Programa ProCES. Es importante compartir dichos lineamientos, ya que uno de los objetivos de esta investigación analiza la correlación existente entre ellos y las trayectorias educativas reencauzadas, y propiciadas desde la construcción colaborativa de aprendizajes significativos para sus protagonistas, estudiantes y docentes.

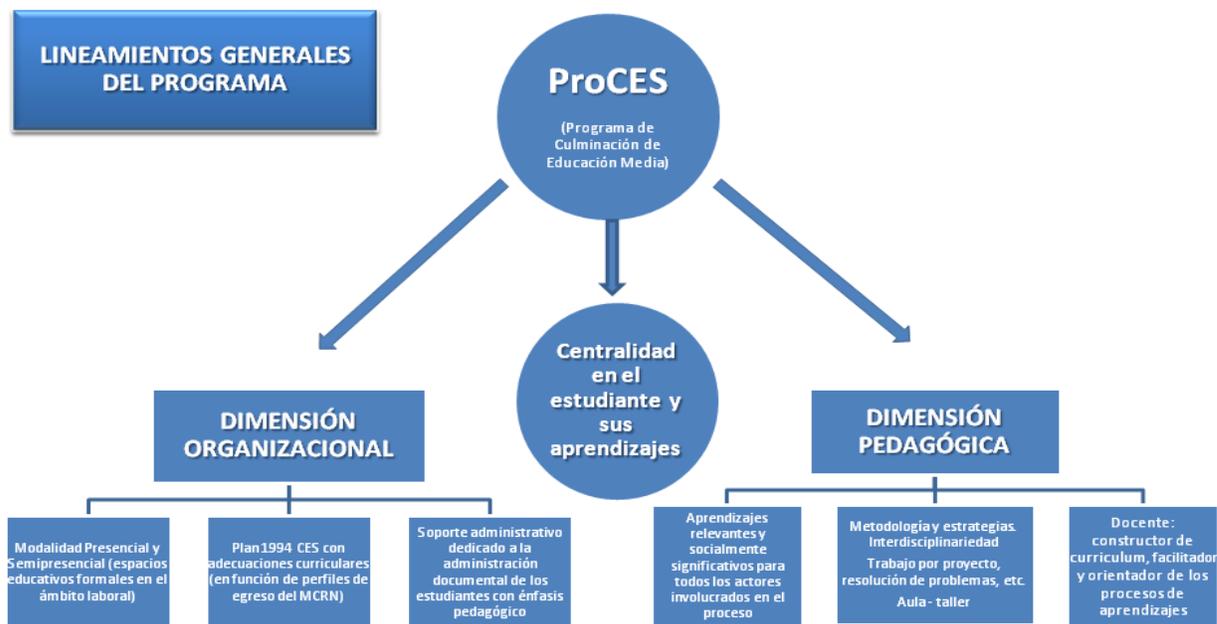


Ilustración 5. Lineamientos generales del Programa ProCES Fuente. Documentos Coordinación de ProCES

Las realidades de la población objetivo, impone pensar en un currículo abierto y flexible (Sthenhouse, 1987), que impulse el desarrollo de estrategias pedagógicas promotoras de aprendizajes significativos, en un clima de trabajo colaborativo, entre adultos y adultas.

A fin de conocer la valoración que hacen los y las participantes de su experiencia de aprendizaje, se les consultó sobre: si la planificación de los cursos se relacionaba a sus intereses y saberes; si las modalidades de evaluación se adecuaban a sus realidades; y si estas características eran consideradas como fortaleza pedagógica, promotora de aprendizajes.

En cuanto, a la relación de los contenidos programáticos, con los saberes previos, sus intereses y la actividad laboral, sus respuestas se registran en el gráfico 13, ([anexo 4, p.112](#)): El 63,4% afirma que los docentes toman en cuenta estos factores a la hora de planificar los cursos. La actitud dubitativa del 30,1%, es considerada como una alerta a ser discutida y analizada con los docentes. Interesa señalar, que, en alguna de las justificaciones a dicha consulta, plantean que no

todos los docentes, tenían en cuenta dichos aspectos, que algunos planificaban el curso en función del programa establecido, sin que se consideraran sus intereses, saberes previos y vínculo con su realidad laboral.

En cambio, de los testimonios de las cinco entrevistas, surge que lo más motivador, fue descubrir todo lo que sabían, que en ocasiones se enfrentaron a informaciones que hoy se han transformado, lo que supuso embarcarse en el ejercicio de desaprender, para volver a aprender, y darle otro significado al conocimiento. Nuevamente la actitud del docente es determinante en dicha construcción.

Partir en una propuesta pedagógica del interés tanto individual como colectivo posibilita un desarrollo conceptual y teórico más intenso. La participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje es clave. Para llevar a cabo un desarrollo con sentido de dicho proceso, es imprescindible que esté mediado por el diálogo, la curiosidad y el deseo de aprender del “otro” (Freire, 2012).

Se comparte un interesante testimonio, donde se compara, la modalidad de trabajo en ProCES, resignificada desde la experiencia educativa posterior a ProCES. “Algunos docentes consultaban sobre los temas a trabajar, proponían una forma de trabajar y planteaban un debate. Esto no lo vi en la carrera docente [...] (E1).

El adulto, la adulta al percatarse de que es capaz de apropiarse de su aprendizaje, desarrolla la motivación (intrínseca) necesaria para continuar con su proceso. La persona adulta aprende lo que necesita aprender y en el momento indicado. Cuando reconoce que por su experiencia y conocimientos puede interactuar par a par con el docente tutor, genera actitudes positivas ante los nuevos conocimientos que construye.

Dentro de los acuerdos de salas docentes, y los principios pedagógicos construidos durante los 10 años de desarrollo del Programa, por todos los actores involucrados (Coordinadores, Referentes, Docentes, Estudiantes), se impulsa el desarrollo y construcción de propuestas de aula, que si bien parten de los contenidos curriculares establecidos por Inspecciones, se flexibilizan en función de las características de los grupos, los intereses, sus conocimientos previos y, fundamentalmente en consonancia con los perfiles de egreso establecidos por el MCRN (Marco Curricular de Referencia Nacional).

El Equipo Docente dispone del “libro de Profesor” (donde registrar sus prácticas), cuyo formato fue realizado en base a los principios pedagógicos definidos en Acuerdos de Salas, y que se pretende cumpla la función de guiar, orientar al docente en la planificación de sus cursos y en el ejercicio del registro.

En toda planificación curricular, la evaluación está presente desde los primeros lineamientos planteados y es concebida como una instancia más del proceso de aprender y de enseñar, no es una actividad periférica que resuelve o no la aprobación de un curso. De allí que fue de interés recabar información sobre las modalidades de evaluación que se tiene en el Programa y cómo estas son consideradas por los y las estudiantes, Dentro de estas modalidades encontramos: el trabajo por proyectos, resolución de problemas, estudio de caso, presentación de un tema, análisis de imágenes, fotografías, películas, etc. Estos formatos en general se construyen y presentan en equipo, salvo situaciones particulares que son analizadas y resueltas por cada docente junto a los y las estudiantes. Su opinión se presenta en el gráfico 14 ([Anexo 4, p.112](#)).

De sus respuestas puede inferirse que en general hay acuerdo, (93,3%) expresa estar de acuerdo, en tanto un 6,5% está parcialmente de acuerdo. Desde el primer contacto que se tiene con los estudiantes (en el momento de su inscripción en el Programa) y, con los docentes (primera sala docente), queda claramente planteado que la evaluación “contribuye y está en función de garantizar el derecho a la educación” [...] “Pensar la evaluación como componente integrado a la enseñanza y al aprendizaje conduce a conceptualizarla en una perspectiva comprensiva y formativa” (MCRN, 2017, p. 27).

Desde esta perspectiva al finalizar el trayecto los estudiantes, como cierre del mismo, realizan la presentación de una actividad, que fue acompañada por el docente tutor en su desarrollo, y que tiene como objetivo visualizar el proceso de cada estudiante, las competencias y habilidades desarrolladas, la creatividad y actitud crítica para relacionar, asociar y producir nuevos conocimientos.

Se entiende por competencias, “las capacidades complejas (intelectuales, prácticas sociales), integradas en diversos grados [...] desempeñarse como sujetos responsables [...], sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” (Cullen, 1997 en MCRN, 2017, p.38).

La habilitación, implica una mutua responsabilidad, tanto por parte del docente tutor, quien parte de la concepción de que todos los/las estudiantes pueden alcanzar el perfil de egreso, y que para ello debe brindar una atención personalizada y provocadora de aprendizajes significativos. Los sujetos de aprendizaje, se comprometen con su proceso y coordinadamente con los tutores construyen sus aprendizajes, de forma autónoma, autorreflexiva y crítica.

Observando el Gráfico 15.A, ([Anexo 4, p. 112](#)), prácticamente el 95,6% de los encuestados, responden que están de acuerdo con esta práctica: la habilitación para la evaluación de cierre del proceso. Se infiere que la seguridad que aporta una construcción que se realiza durante todo el trayecto, donde se van superando dificultades y se van adueñando de sus producciones, refuerza la autoconfianza, disminuye los miedos que en general tiene el estudiantado adulto al fracaso o a no cubrir con las expectativas esperadas sobre sus desempeños. Ante los logros alcanzados, como ya se señaló anteriormente y en relación al proceso andragógico, se refuerza por tanto la autoestima, lo que tal vez impactará en otros órdenes de la vida. Esta percepción emergió claramente tanto de las respuestas del cuestionario como de las entrevistas realizadas.

3.3.2. Estrategias pedagógicas promotoras de aprendizajes significativos.

Éstas fueron definidas como los procesos de toma de decisiones, que permitieron al estudiantado seleccionar, y recuperar los conocimientos necesarios para alcanzar un objetivo determinado. (Merieu, 2009).

Algunas de las estrategias más valoradas por ellos, permitieron observar, qu tanto el uso de medios audiovisuales, el trabajo por proyecto y el trabajo en equipo, constituyen prácticas didácticas que facilitaron su proceso de aprendizaje. Las estrategias de la pedagogía activa centradas en el saber hacer, como ya se ha señalado, provocan la modificación de las “estructuras mentales” que se desarrollan por medio de la “diferenciación progresiva y la reconciliación integradora” (Ausubel, 1963).

El uso de medios audiovisuales, entendiéndose como tales: ilustraciones, películas, power point, etc, son estrategias que sirven para provocar el interés del estudiantado y ayudar a mantener su atención. (Diaz Barriga, (1999): [...] “pienso que es importante que se desarrollen más las técnicas con pantallas, con ejemplos, con audiovisuales, hay temas que podrían explicarse de otra manera si uno ve algo visual” (E2).

A partir de las consideraciones anteriores, se puede afirmar que es importante que el docente disponga de medios que faciliten el mantenimiento de la atención y del interés de los y las estudiantes, que en general acuden a clase, luego de una jornada laboral intensa y extensa.

Otro testimonio, “Cuando nos mandaban mirar películas me re servía, me ayudaba a entender” “Hacer power point, me sirvió mucho, porque buscas material, lo organizas y luego lo presentas. Lo usé muchísimo” (E4).

En general, los testimonios tanto de las entrevistas como del cuestionario, hicieron una valoración positiva acerca de las actividades extra clase. Dichas actividades les ayudaron a conceptualizar, organizar, estructurar, relacionar contenidos, conocimientos, a través de los diversos instrumentos seleccionados y o sugeridos, por los y las docentes. Destacaron, además, que trabajar a través de películas, en la búsqueda de información, en la elaboración de recursos didácticos, no solo implicaba el trabajo en equipo, sino que, además, llevaba al involucramiento en la tarea de otros integrantes de la familia. Ello los llevaba a una implicación mayor y aportaba a su desarrollo cognitivo, tanto individual, como colectivo.

Dotar de materiales y herramientas de comunicación, de dominio de la lengua oral y escrita, desarrollo cultural y capacidad de “realizar operaciones mentales imprescindibles” (Merieu, 2009, p.9), implica una búsqueda permanente por parte del docente, de estrategias dinamizadoras de tales procesos.

En las entrevistas se les consultó que les había aportado la estrategia trabajo por proyecto, dado que es una de las modalidades más usadas tanto para el desarrollo de los cursos como en las evaluaciones de cierre de proceso.

Se considera que el aprendizaje por proyectos permite tomar decisiones de forma autónoma, asociar saberes previos a nuevos conocimientos, e integrar el aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender (Delors, 1996). “El trabajo por proyecto enseña mucho” [...] No solo me sirvió para estudiar, en lo laboral me toca trabajar en grupo”. (E3)

Señalan que la experiencia del trabajo por proyectos en ProCES, les fue de utilidad cuando en Facultad se les indicó presentar un proyecto. También señalan que no es fácil abordar un trabajo de esta naturaleza.

Cuando en facultad dijeron, hay que hacer un proyecto, yo no tuve problemas, había estado todo el año, preparando proyectos finales, que luego tenía que presentar y defender (E5) No es fácil trabajar por proyectos, pero es importantísimo [...] trabajábamos a partir de una pregunta de investigación (E1).

Aprender por proyectos implica para la y el estudiante descubrir, asociar y aplicar conocimientos y destrezas de manera relevante, tanto dentro como fuera del aula, permitiéndole aplicarlos en la resolución de problemas.

Se les consultó si para ellos trabajar en equipo fue facilitador (Gráfico 15.B, anexo 4, p.106). El 91,4% está totalmente de acuerdo con que el programa promueva esta estrategia pedagógica.

Varios aspectos se señalan en el testimonio de (E1): “el intercambio”, como factor que enriquece y colabora en los aprendizajes de todos y todas; la responsabilidad asumida, que implica no abandonar a tu equipo, y que lleva al desarrollo de aptitudes de colaboración, donde los aportes individuales permiten la construcción colectiva.

El trabajo en equipo lo fundamental es el intercambio, a veces se da que estás cansado, flaquea tu responsabilidad individual, pero te da fuerzas porque es un equipo, que depende de ti [...] Yo aprendí a trabajar por proyectos y en equipo en ProCES [...] Es más didáctico, uno ve y hace y se aprende más [...] El trabajo en equipo es muy importante, y es muy difícil [...], es importantísimo porque es imposible abarcar todos los conocimientos [...] es importante tener la mirada del otro. (E1).

La responsabilidad compartida va más allá del ayudarse unos a otros, es valorar las fortalezas y conocimientos de cada integrante, es adueñarse colectivamente del trabajo, y responsabilizarse de los resultados.

En otra respuesta, surgida en la justificación a la consulta realizada en el cuestionario, se expresa:

Nos enseña a trabajar en equipo, como lo hacíamos antes, de adolescentes, pero ahora con otra mirada, los profesores están muy compenetrados con los alumnos y siendo adultos tenemos otro tipo de comunicación, [...] los profesores y nosotros venimos todo el día deseando llegar a nuestro hogar, pero en ese momento de clase todo se transforma y ponemos nuestras últimas energías de ambos lados.” (respuesta sin identificar del cuestionario).

Se valora aquí, lo que para ellos y ellas significa reasumir el rol de estudiante. Éste ya no es considerado como privativo a una edad estipulada por la política. En la adultez y desde su condición de trabajadores y trabajadoras, reasumen y reencauzan su trayectoria real,

permitiéndoles desarrollarse en un ámbito laboral que les exige una permanente actualización y capacidad de adaptación a los cambios que la sociedad actual demanda.

En otro testimonio, se hace referencia a que las estrategias desarrolladas le permitieron aplicarlas en su trabajo, nuevo ejemplo de aprendizaje significativo.

Yo lo que más valoro, no solo es el desafío en lo personal, sino el haber trabajado en grupo, el haber coordinado tareas de cada uno, de material, y eso me sirvió muchísimo para organizar la oficina [...] Cuando trabajábamos en equipo nos sacábamos las dudas, si uno no entendía, nos apoyábamos, nos sacábamos las dudas entre todos. (E2).

De acuerdo a sus respuestas puede deducirse que tanto: la instancia de habilitación, el aprendizaje por proyectos, así como el trabajo en equipo, favorecen los diferentes procesos de aprendizajes de los y las protagonistas. De lo expresado de los diferentes discursos, se desprende que utilizar dichas estrategias, constituyen una fortaleza a continuar trabajando y reelaborando en un formato educativo pensado para personas, adultas trabajadoras.

3.3.3. Dimensión subjetiva sobre sus aprendizajes.

Al preguntárseles si ellos consideraban que habían aprendido en ProCES, se esforzaban por encontrar ejemplos que permitieran visualizar una experiencia que para ellos resultó productiva.

Siento que aprendí, porque puedo aplicar cosas, entender otras, si, si, se aprende. [...] Hay que desmitificar que el adulto va a pasar de grado en ProCES, va a aprender y a aportar [...] somos muchos los que pasamos por allí y que nos ha ido bien (E5).

Se infiere que en cierta forma hablan del rigor, al que alude Freire en la mayoría de sus obras. Esa afirmación de que “a ProCES se va a aprender y a aportar”, muestra a una/un adulto/adulta que se ha hecho cargo de su proceso, y lo valora y defiende. Torres et al (2000) sostiene que cuando una persona autoevalúa sus competencias, genera sentimientos de autoconfianza y eleva su autoestima, propósitos de la andragogía ya señalados.

El esfuerzo y los logros, representados “Fue un desafío terrible, recuperé la memoria y la capacidad de concentración” (E2), permite observar los procesos de “diferenciación progresiva” y “diferenciación integradora” (Ausubel (1963)

Se comparten otros testimonios, que refuerzan ideas ya planteadas, son conscientes que pueden aplicar lo aprendido.

Seguramente, mis formas de aprender se transformaron, valoro el aprendizaje de trabajar en equipo, eso es algo que se aplica todos los días, nadie trabaja aislado, se trabaja

compartiendo cosas, eso es muy fuerte en ProCES, y además se aprende a aplicar lo se estudia (E5).

Son consciente de su transformación, han sido alterados por el saber (Frigerio, 2007), se puede deducir que han desarrollado las “operaciones mentales imprescindibles” (Meirieu, 2009) (deducir, anticipar, analizar, sintetizar)

Aprendí a hacer trabajos individuales o en grupo, donde uno no solo tenía que sintetizar autores (filosofía), sino también interpretar. Esto me ayudó mucho en facultad. Al principio me costó, pero la Prof. nos exigía más y más, y uno lo fue superando, y encontrando lo que la Prof. pretendía. Cuando uno sale de ProCES y entra en facultad, ahí se da cuenta de todo lo que aprendió (E3).

Se alude aquí una manera diferente de “estar”, sienten que comprenden más la realidad, lo que seguramente, les permitirá operar sobre ella.

Hubo un cambio en muchos aspectos, en la forma de pensar, de corregir ortografía (E4) [...] Te da una visión más amplia, en eso cuando uno empieza a reflexionar sobre lo que hace durante el día y valorar lo que hace (E3).

Sus testimonios hacen énfasis en las transformaciones que esta experiencia ha tenido para cada uno de ellos y ellas. Hablan de sus proyectos, valoran los cambios producidos y se asumen como participantes activos de su propio aprendizaje.

No solo la experiencia de ProCES ha impactado en su continuidad educativa, sino que también son capaces de visualizar que han desarrollado competencias fundamentales como ser las relacionadas con la comunicación, la ortografía, “el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Delors, 1996)

En relación a los contenidos curriculares: éstos son un medio y no el fin del curso, se considera que en una enseñanza que aspira a preparar para la vida, los contenidos deben tener sentido para los estudiantes, por lo que requiere que la propuesta curricular se presente en formatos más funcionales, centrados en el *saber hacer*, donde se trabajan habilidades, técnicas, métodos y se respetan los procesos individuales y colectivos.

Ausubel (1963) plantea que para que se produzca el aprendizaje significativo, se debe trabajar con un material con significado, y tiene que haber una predisposición por parte del aprendiz. Los contenidos programáticos se adecuan a los intereses de los estudiantes y a las demandas de la sociedad. La participación del estudiantado, que junto al docente toman decisiones sobre los temas y metodologías para su abordaje, propicia un clima adecuado para la construcción de aprendizaje, ámbito en el que el estudiante se siente protagonista.

[...] tratar que los contenidos se adecuen a la realidad de la gente, y no pretender que la gente se adecue a los contenidos, me parece que es algo que aporta a que la gente se sienta parte y se quede [...] más allá de lo que son los contenidos curriculares, siempre tuvieron un calce con la realidad [...] acá hay un esfuerzo por poner a los alumnos en el centro, se daba el calce perfecto, donde realmente el alumno era el centro (E1).

Poner el foco en el estudiante, requiere de personas que construyan de forma activa su proceso de formación, con capacidad de identificar, valorar recursos y capacidades, con voluntad para superarse y asumirse como gestores de oportunidades. Aprender a Aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).

Al que uno puede aplicar en la vida diaria, no se olvida, es muy importante para la vida, porque uno aprende o enseña (E5) [...] hubo materias que implicó llevar a la vida cotidiana lo aprendido. Es algo que no se olvida lo que uno puede aplicar. [...] No es solo rendir una materia, sino llevar lo curricular a la vida diaria (E5).

El aprendizaje significativo se produce cuando son capaces de aplicar lo aprendido al mundo en el que viven. Ante el abordaje de un problema cotidiano, la posibilidad de que puedan recurrir a aspectos teóricos desarrollados en un curso para resolverlos, remite a la potencialidad formadora y formativa del currículo. Entender procesos cotidianos, que se resuelven por imitación muchas veces, y poder cargarlos de sentido y rigor académico, dan sentido al acto mismo de educar.

Investigar desde las voces de los/las protagonistas las características del currículo de ProCES, (estrategias pedagógicas, modalidades de evaluación, planificación de los cursos), permite deducir cuáles son las condiciones en que debe desarrollarse una educación para personas adultas trabajadoras.

Del análisis de esta categoría puede concluirse que, -a juicio de los/las estudiantes egresados/as de ProCES que continuaron estudiando-, se construyen aprendizajes significativos; que la práctica pedagógica se inscribe en los lineamientos que caracterizan a la Andragogía; y que la transformación y circulación de conocimientos se da entre el estudiantado y, entre y con el profesorado, quien tienen que pensarse desde una realidad diferente, en un contexto que le es ajeno, pero que lo motiva e interpela.

El análisis realizado desde las categorías definidas, permitió reafirmar conceptos y estrategias que son fundamentales para contribuir al desarrollo personal y educativo de la población adulta.

Centrar la atención en el cómo aprenden, en cuáles son las condiciones organizacionales y pedagógicas más adecuadas, para que se produzca el aprendizaje significativo y se estimule al desarrollo de las trayectorias educativas, de quienes, por diversos motivos se habían desvinculado del sistema educativo formal, y que, a partir de esta experiencia educativa, se sienten motivados y dispuestos a encauzar sus trayectorias actuales, luego de su egreso, supuso confirmar la necesidad de desarrollar entornos de aprendizaje, en el cual todas la ciudadanía, sin importar su edad, sienta que es “su lugar”.

Percibir, desde sus discursos, desde “su historicidad”, que sus vidas se han transformado a partir de la experiencia educativa en ProCES habla de la potencialidad formadora del currículo, formativa en tanto posibilita asumir una relación productiva y creativa con su propio desarrollo. Una propuesta pedagógica emancipadora, tiene que ser provocadora, y dirigida a sujetos dispuestos a responder a dicha interpelación, quienes se apropian, responsabilizan y comprometen con su desarrollo humano.

Conclusiones

El propósito de la tesis fue analizar, desde los discursos de las personas egresadas de ProCES IM y ProCES ANEP, el desarrollo de experiencias educativas transformadoras y propiciadoras de su continuidad educativa. Se exploraron aspectos sustantivos de sus trayectorias reencauzadas y de la construcción de aprendizajes significativos, indagando a su vez la correlación de las características curriculares y organizativas de la propuesta pedagógica de ProCES, con los cambios producidos en las vidas de las personas egresadas.

Centrar la mirada en dichas experiencias, permitió profundizar en aspectos relevantes de la educación de adultos. Como ya se ha señalado, el país, desde sus políticas educativas, está abocada a disminuir la brecha existente entre las personas de más de 25 años que no han culminado EMS.

Ante esta realidad, puede afirmarse que el Programa ProCES es una de las acciones de la política, dirigida particularmente a personas trabajadoras, quienes tienen, a través del referido Programa, la posibilidad de reencauzar sus trayectorias escolares mediante la suscripción de convenios con el CES.

La oportunidad de contar con esta acción promovida desde sus “empleadores”, y que cuenta con la certificación y normativa del CES, crea en el estudiantado condiciones de mayor compromiso, responsabilidad y disposición para alcanzar un desafío personal. Dicho logro tiene, además, un impacto positivo en su entorno laboral, no solo porque lo habilita a continuar con su carrera funcional, sino fundamentalmente porque lo posiciona desde otros saberes, competencias y habilidades en su rol de personas trabajadoras.

En cuanto a los instrumentos metodológicos que se seleccionaron para el estudio de caso, se considera que el cuestionario electrónico, permitió una aproximación general, y no por ello menos comprometida, con el tema de investigación. Las cinco entrevistas realizadas a personas egresadas que continuaron estudios terciarios, posibilitó una proximidad y una concientización mayor de la investigadora, que, a pesar de la implicancia dada su condición de Coordinadora del Programa desde el inicio del mismo a la fecha, no dejó de sorprenderse y aquilatar la dimensión personal que esta experiencia particular tuvo y tiene para las personas entrevistadas. Los testimonios a través de los videos disponibles en la Coordinación de ProCES, el análisis de las fórmulas 69 de quienes fueron objeto de estudio para esta investigación, arrojaron datos que

confirmaron la información relevada directamente de la muestra intencional, y que en muchos casos estaba empapada de subjetividad.

El perfil de quienes participaron confirma que es esencial partir de sus características, condiciones y necesidades para planificar una propuesta educativa que tiene objetivos claros, posibles de ser alcanzados en un tiempo acotado.

Conocer las particularidades de la población es relevante a la hora de pensar en cuál es la propuesta educativa más propicia para que personas adultas, trabajadoras, puedan acceder en las condiciones más adecuadas y motivadoras. Obviamente, este nuevo desafío, demanda de parte de sus protagonistas, esfuerzos personales y familiares intensos. De ahí que el cómo se desarrollen los hechos, sumado a las motivaciones intrínsecas de las personas, permite se obtengan resultados educativos que posibilitan revertir una situación de escolarización de adultos, “debe”, del que el Estado tiene que hacerse cargo, por mandato legal y por la propuesta programática de un gobierno progresista, que concibe a la educación como el único medio para lograr superar las desigualdades sociales,

Los datos señalados, confirman lo ya expuesto, décadas atrás cuando se insertaron al mercado laboral, la culminación de ciclos educativos no constituía un requisito. Social e históricamente, culminar educación media básica y / o superior, no suponía una prioridad, y en general eran los sectores sociales más favorecidos los que veían a la Educación como un factor esencial para el desarrollo personal y laboral.

No es menor que el 60% de quienes integraron la muestra, cumpla tareas administrativas, y en la mayoría de los casos tengan cargos de alta jerarquía y responsabilidad, directores de servicios, programadores, docentes de talleres en el caso de ProCES ANEP. El Uruguay del siglo XXI, demanda formación más específica en sus trabajadores.

Contar con la oportunidad de culminar estudios en el ámbito laboral, llevó a que el 66% de las personas investigadas, no sólo alcanzaran un pendiente en su vida, sino que, además, los impulsó a continuar estudios terciarios. Esta particularidad marca el insipiente desarrollo en el país de acciones sustentadas en el vínculo educación y trabajo.

Al momento de la realización de la investigación, el 33% ha obtenido títulos terciarios, lo que implicó una mejora en sus escalafones y, los posicionó con otras fortalezas en el proceso de

reconversión laboral, que se está desarrollando en las organizaciones y empresas, tanto a nivel público como privado. El resto, sigue el proceso, obteniendo logros significativos, según los ritmos y tiempos individuales.

Entre las causas que llevaron a discontinuar la trayectoria escolar en la edad teórica, las responsabilidades familiares y los horarios laborales fueron señaladas como causas determinantes. Ello permite confirmar, en la causal responsabilidades familiares, donde el 86% de las respuestas son de mujeres, el rol que la sociedad asigna a las personas según su sexo. Desde una perspectiva de género, se evidencia claramente la incidencia que la construcción social, y la desigualdad al delegar en las mujeres la responsabilidad del cuidado de personas dependientes, niños, ancianos, etc.

Reencauzar su trayectoria en ese momento, y en el ámbito laboral supone un cambio en las concepciones tanto personales, familiares e institucionales, que colaboran en los propósitos de la política educativa y en consonancia con los objetivos de la ODS, de eliminar de aquí al 2030 la “disparidad de género en la educación”, así como “aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias” (2018, p 2) necesarias para que les permitan un mejor desarrollo laboral y un ejercicio pleno de la ciudadanía.

El 20% de los varones señalan como causa de rezago la inserción temprana en el mercado laboral, datos que confirman las concepciones social e históricamente construidas sobre la cuestión de género.

Las razones de desvinculación que hacen referencia a cuestiones estrictamente del formato escolar, como son la anualidad de los cursos, dificultades con algunas asignaturas y, juntas horarias laborales con dificultades en algunas asignaturas, (29% de la población encuestada), instala la necesidad de revisar las propuestas educativas del sistema, disponibles en los centros educativos de todo el país. Ello requiere del compromiso de las autoridades de la educación, de la disposición y compromiso de los directores y docentes, con capacidad y competencias para pensar y desarrollar propuestas curriculares que contemplen las necesidades, saberes e intereses de la población objetivo, sin que la edad, las obligaciones familiares y laborales, constituyan un factor que obture la continuidad educativa de la ciudadanía.

Este objetivo, está lejos de alcanzarse aún, aunque debe tenerse en cuenta que, desde la ANEP, y en todos sus subsistemas, se implementan propuestas que aspiran a revertir una situación real de la población adulta del país.

Al indagar las causas que los condujeron a retomar estudios, se observa que hay un predominio importante de motivaciones intrínsecas. La persona adulta, cuando decide retomar sus estudios, en general lo hace con responsabilidad y compromiso. Esta disposición constituye una de las fortalezas en que tiene que centrarse una propuesta educativa para adultos y adultas.

La educación como “derecho habilitante” (Ley 18.437, 2008), es reconocida y valorada por quienes respondieron a la encuesta. Los logros obtenidos, les permitió concretar un desafío pendiente, y poner en ejercicio el derecho humano fundamental. Sus testimonios recuperan de la ideología freireana, que el pedagogo destaca en sus obras, la función liberadora y emancipadora de la educación, en tanto, pone al sujeto en comunicación con el mundo desde una perspectiva más crítica y comprometida. Se deduce que comprenden el mundo en el que viven, que son capaces de cuestionarlo, de repensarlo y de contribuir a su transformación. Esta actitud conduce al ser humano a vivir su ciudadanía con mayor plenitud, al tiempo, que les da seguridad y eleva su autoestima y dignidad, permitiéndole “estar” y “actuar” en la sociedad.

Una persona adulta, requiere de propuestas que contemplen su condición de tal, en general, estas personas llegan con miedo, incertidumbre, y con experiencias previas de frustración y fracaso. Es importante que “el yo no puedo” se transforme y de cabida a la posibilidad y a la autoconfianza. Para lograrlo, es fundamental construir vínculos positivos entre pares y con los docentes, habilitadores de “otras” experiencias.

El apoyo familiar y el institucional es clave en este proceso. En general expresan que sin ello no hubieran podido cumplir con su objetivo. Refieren también a las repercusiones que su rol de estudiante tuvo en el entorno tanto familiar como laboral, promoviendo en los “otros” el deseo de retomar su trayectoria interrumpida. Este efecto dominó que se observa, es otro elemento a ser considerado y valorado por los diferentes actores, responsables de políticas educativas.

Apoyarse en la Andragogía para desarrollar una propuesta optimizadora de una educación liberadora, es un “debe” sobre el que seguir profundizando. La importancia de los vínculos construidos, y la disposición y actitud de los equipos docentes, para construir el trabajo en el aula, dándoles la oportunidad de volcar sus saberes, atender a sus intereses y respetar sus tiempos,

reconocer sus fortalezas y transformar sus debilidades, son factores fundamentales para una construcción colectiva y solidaria del conocimiento.

En función de sus discursos puede afirmarse que el formato escolar del Programa favorece la continuidad educativa de los egresados, aportando no solo al desarrollo humano de los estudiantes, sino también, contribuyendo a la profesionalización y a producir cambios sustantivos en las prácticas docentes.

Promover la universalización de la educación, requiere partir del conocimiento de las trayectorias reales de quienes se inscriben en el Programa, a fin de posibilitar el desarrollo de trayectorias completas, continuas y protegidas en el marco de la política de inclusión educativa del Estado.

Por tanto, y a partir de sus discursos, se afirma que la posibilidad de tener clase en su entorno laboral, propició retomar sus estudios, logrando superar el rezago y reencauzar su trayectoria real.

El formato escolar de ProCES, organizado en cuatrimestres, en horarios que permite compatibilizar las obligaciones laborales con las educativas, con propuestas pedagógico – didácticas flexibles y apropiadas para quienes trabajan, impulsan y motivan la continuidad de estudios. Las características organizativas y pedagógicas del Programa, ha sido referido de forma permanente en sus discursos. Tales particularidades, que no fueron encontradas en los centros educativos, conlleva a que los diferentes grupos de estudio, en general, sean ámbitos de trabajo en los que se desea “estar”: “no hay excusa para no ir” (E 5).

Un ambiente de aprendizaje, donde se tejen relaciones interpersonales entre pares y con docentes, desde sus condiciones de adultos y adultas que trabajan, son espacios potentes para el aprendizaje, la humanización y el disfrute. Mantener la motivación individual y colectiva, es la base para que se desarrollen experiencias exitosas. Por tanto, la estructura organizativa, la temporalidad acotada, el tener clase en su lugar de trabajo, compartir el aula con sus pares, es una condición que propicia la reinserción escolar, permanencia y egreso de EMS.

El 33% de los y las egresadas que obtuvieron títulos terciarios, destacan, que, a pesar del rezago, de más de 20 años, lograron obtener el título terciario, en el tiempo estipulado por la política. Circunstancia que provoca orgullo y alegría ante sus logros. Las personas entrevistadas,

reconocen como fortalezas la posibilidad que se les da de involucrarse, responsabilizarse de su propio proceso. Para ello, tienen que darse las condiciones por parte de los equipos docentes y los representantes de los organismos que suscriben convenio con el CES. Esta articulación es clave en el éxito de la propuesta.

Promover la formación de las personas, en un ámbito educativo donde el proceso de aprendizaje se construye desde la responsabilidad compartida, que permite superar las barreras del cansancio luego de un día de trabajo, las dificultades naturales producto del tiempo sin estudiar y las preocupaciones personales, que muchas veces se imponen y conspiran con su rol de estudiante.

Por lo expuesto, se puede confirmar que ProCES es una de las acciones de la política de inclusión educativa, ya que posibilita a quienes se desvincularon del sistema educativo, se reincorporen y completen sus estudios de educación media.

En los objetivos de la política está la de universalizar la educación, para enriquecer la vida de las personas (UNESCO, 2007). Esta propuesta educativa, es un paso que puede servir de disparador de acciones más amplias y de mayor alcance para la ciudadanía adulta en general.

Enriquecer las vidas de las personas, implica partir de la concepción de un aprendizaje que interpela al sujeto, que es capaz de modificar su modo de ver, sentir, percibir, entender y actuar en la vida.

El aprendizaje significativo se construye, en un ambiente educativo basado en principios pedagógicos flexibles, consensuados y con rigor académico, donde el estudiante y sus aprendizajes, sean el objetivo primero y último. Concebir los ambientes de aprendizaje como espacios de construcción y circulación de cultura, implica tomar determinadas posturas ideológicas e intencionalidades educativas.

Un currículo que se desarrolla en un ámbito no tradicional, pero a partir de propuestas reguladas por el CES, supone articulaciones importantes entre el contexto y los saberes que naturalmente circulan por el espacio de aula. El ingreso al aula de saberes, que muchas veces se des construyen para reconstruirse, implica un desafío muy intenso para quienes participan de esta construcción (estudiantes y docentes).

El intercambio de conocimientos entre personas adultas en diferentes roles (enseñante - aprendiz), posibilita el desarrollo de oportunidades para que se construyan otras experiencias y procesos colectivos. Esta condición, requiere de la disposición de recursos y soporte de aprendizaje particulares.

Propuestas curriculares interdisciplinarias, el trabajo en duplas pedagógicas, y la metodología por proyectos, constituyen un acierto que “facilita” los procesos educativos del estudiantado adulto.

El trabajo en equipo, es reconocido como estrategia de aprendizaje potente, pero se señalan también, las dificultades que implica, en tanto requiere de tiempo para el encuentro extra clase. No obstante, se destaca, como una fortaleza, dado que implica responsabilidad y compromiso con quienes integran el grupo. Posibilita, además, compartir fortalezas y debilidades, expresan que lo que en soledad parece inalcanzable, en el trabajo colaborativo, las dificultades se abordan y resuelven con naturalidad.

La evaluación, forma parte del currículo, y está presente durante todo el proceso. Una evaluación formadora y formativa, de proceso, se constituye en un instrumento que optimiza los aprendizajes, que posibilita el reconocimiento de fortalezas individuales y colectivas, y que orienta en las acciones y estrategias más adecuadas para superar dificultades en la apropiación, construcción y comprensión de los contenidos curriculares, que habilitan al aprendiz a su desarrollo.

La habilitación a la instancia final de evaluación, como cierre de un proceso desarrollado durante el cuatrimestre, es vivida como propicio por el estudiantado, ya que la instancia en que se formaliza el cierre de dicho proceso, es meramente una formalidad. Ello conlleva a que tanto el equipo docente como cada grupo, asuma la responsabilidad en el enseñar y el aprender, desde el primer día de clase. No solo, en el proceso andragógico, se construyen y acuerdan contenidos curriculares, sino que además de comparte criterios de evaluación y las expectativas de logro (el perfil de egreso), establecido por la política, a través del MCRN.

Recuperar la “experiencia hermenéutica” (Gadamer, 1993), desde la “historicidad” de las personas egresadas, permite inferir el significado que tuvo en sus vidas. Sentir que han aprendido, que enfrentan el diario vivir con otra mirada, que hoy pueden comprender desde otras perspectivas la sociedad en la que viven, sienten que son más reflexivos, críticos, que toman decisiones y que

pueden argumentarlas. Reconocen que su forma de expresarse, su comunicación con los demás se ha enriquecido, que saben reconocer sus dificultades y pueden encontrar las estrategias que les permita superarlas.

Son conscientes de su transformación, reconocen que el saber los ha “alterado” (Frigerio, 2007), y ello les ha permitido desarrollar las “operaciones mentales” (Meirieu, 2009), fundamentales: deducir, anticipar, analizar, sintetizar.

En suma, y de acuerdo a los testimonios recibidos, en ProCES se construyen aprendizajes significativos; las prácticas pedagógicas se alinean con los principios de la Andragogía; la transformación de conocimientos se da entre el estudiantado y, entre y con los docentes, quien en general, asume su rol desde una perspectiva diferente, consciente, del público con el que comparte el espacio de aprendizaje, y en un contexto que no le es propio, pero que lo interpela y motiva.

A lo largo de esta investigación, ha surgido la posibilidad de considerar esta propuesta particular dirigida a personas adultas, como una buena práctica. Dado su relevancia, carácter innovador, el impacto y posibilidad de réplica y que pretende solucionar un problema, en este caso los ciclos educativos interrumpidos y, de acuerdo a la caracterización realizada por Torres (2009), este Programa educativo para adultas y adultos trabajadores, podría ser considerado como una buena práctica.

Por último, se espera que los aportes que surgen del análisis de las experiencias transformadoras de los informantes calificados, sirvan de sustento a futuras investigaciones, especialmente en dos sentidos: uno, apunta a las decisiones a tomar por parte de la política, respecto al desarrollo de propuestas educativas para personas adultas, que cumplan con los principios de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Torres, 2009).

Un segundo sentido, centrado en el diseño de formatos escolares, “no escolares”, donde el currículo se construya en el marco de la normativa vigente, pero fundamentalmente en función de las características de la población destinataria, asegurando su inclusión y éxito. Un aspecto esencial a atender es la profesionalización, la especialización del docente en Educación de Adultos, que, desde un rol de tutor, facilitador, orientador, debe instrumentar condiciones que le permitan “ayudar” al adulto, adulta a continuar obteniendo aprendizajes significativos durante toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2010). *Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005 – 2009 – Documento de trabajo para la transición* – Montevideo: CODICEN Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/sintesis_politicas_2005-2009.pdf. Cap II, p.91-132.
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2015) *La ANEP anunció propuestas y estrategias para lograr salto cualitativo en materia educativa* – Comunicado de prensa – Secretaría de Relaciones Públicas. CODICEN- Disponible en: https://twitter.com/ANEP_Uruguay.
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central (2016). *La situación educativa en Uruguay. Síntesis al inicio de la Gestión – ANEP. Proyecto de presupuesto 2015 – 2019. Documento presentado por la ANEP en el marco del Proyecto de presupuesto 2015 - 2019* – Montevideo: CODICEN.
- Ander-Egg, E. (1996). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Argentina. Colección Respuestas educativas.
- Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CONTEXTO S.R.L.. Montevideo, Uruguay.
- Barboza N y Fernández I: (2013) *Formación de Adultos: La Materia Pendiente* [Investigación Educativa – 3ºB] Reunión con Equipo Coordinador de ProCES noviembre 2013.
- Batthyány, K. (2013) *Género, cuidados familiares y uso del tiempo*. <http://www.cienciassociales.edu.uy/wpcontent/uploads/sites/3/2013/archivos/Karina%20Batthy%C3%A1ny%20G%C3%A9nero,%20cuidados%20familiares%20y%20uso%20de%20tiempo.pdf>.
- Casero S. (2013) El Programa de Culminación del Ciclo Básico en el Instituto Nacional de

- Investigación Agropecuaria. *Encuentro de Docentes de ProCES octubre 2015*.
- Clark, H. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Disponible en [unesdoc.unesco.org/ 24565](http://unesdoc.unesco.org/24565). Pdf.
- Confitea VI: Camors, Jorge. (comp) (2009) *Desde la Educación de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida* Montevideo. (p.9 – 103) MEC. Departamento de Publicación Pedagógica. Disponible en <http://www.epja.gub.uy/innovaportal/file/14145/1/desde-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-hacia-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida.pdf>.
- Díaz Barriga Frida, Hernández Gerardo. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw – Hill, México.
- Díaz Barriga Frida. (2006) *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México – McGray Hill Interamericana.
- Espinoza, O. (2009) Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, 17 (8) p. 1-13 Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- Finnegan, F (2007) Tendencias recientes en políticas y programas que apuntan a la finalización de la escolaridad secundaria en América Latina – redEtis Tendencias En foco N° 3 p 1-7.
- Freire Pulo (1997) *Pedagogía de la indignación*. España Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1era edición Buenos Aires Siglo XX! Editores.
- Frigerio, Graciela. Diker, Gabriela. (comps) (2010) *Educación: saberes alterados- 1era edición*. - Buenos Aires: Del Estante Editorial: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Intendencia de Montevideo: (2016) Programa de Culminación de Enseñanza Secundaria (ProCES) en la Intendencia de Montevideo. Aprendizajes 2007 – 2015 y desafíos 2016 – 2020. *Encuentro de autoridades de IM y CES. Diciembre 2016*.
- Gadamer, Hans (1993) *Verdad y Método*. Salamanca. Ediciones Sígueme. Quinta edición.

- Guba Egón y Lincoln Yvonna (2002) “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” En Denman, C y Horo J. (comps) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Ed. Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora. (p. 113-145).
- Hernández, Fernández y Baptista (2010) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México Ed. McGraw-Hill Interamericana.
- INEEd (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INNEd Montevideo Uruguay, República Oriental del (2015). Ley N°19.355, *Ley de Presupuesto Nacional Período 2015 – 2019*. Publicada en Diario Oficial, 30 de diciembre de 2015. N° 29.36 <https://www.cgn.gub.uy/innovaportal/v/.../presupuesto-nacional-2015-2019.html>.
- INEEd (2018) *Desafíos para la educación en Uruguay a partir de la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Abril, INEEd, Montevideo (p 1-4) Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/>.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.
- Lovesio, B. (2017) Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. (Borrador) Flasco Uruguay *Maestría en Educación, Sociedad y Política Cohorte 2016 – 2018*.
- Martínez J. (2011) Diagnóstico de Oportunidades Formativas de los funcionarios de la Universidad de la República - Plan de Capacitación y Formación 2011-2013 <http://www.capacitacion.edu.uy/files/institucional/planes/plan2011-2013.pdf>.
- Martínez, J. (2006). ¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO. 33° Conferencia General de la Unesco Centro UNESCO DE San Sebastián 1° edición noviembre de 2006 ISBN 84-88737 Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>.
- Meirieu, Phillips. (2009) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* - 1era edición Barcelona Ediciones Octaedro - S.L. (Primera edición en Ediciones Octaedro en la colección Recursos: noviembre 1992)
- Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística (2009) Anuario Estadístico de Educación, - Uruguay. Disponible en:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/927/5/mecweb/investigacion_y_estadistica?Lefmmenuid=927.

Ministerio de Educación (2008) *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinEs) Argentina. Información disponible en <http://portal.educación.gov.ar/secundaria/programas/plan/fines/>.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). *Proyecto de Ley General de Educación*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

Operti, Renato. (2011) *Cambiar las miradas y los movimientos en educación*. Ventanas de oportunidades para el Uruguay, en Filgueira F y Mieres P (editores) Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta. UNFPA – RUMBOS (p.1-48) Disponible en www.unfpa.org.uy/userfiles/publicaciones/37_file1.pdf.

Pérez Samuel U. (Comp) (2011) *Fundamentos de la Educación de Personas Adultas*. Módulo 3 (julio 2011) Ministerio de Educación (España). Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística (2009) *Anuario Estadístico de Educación* – p. 1-41. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_3/introduccion.htm.

Pérez, Samuel, e Izaguirre, Renato. (2009). *Modelo Andragógico Fundamentos*. Universidad Valle de México. Editorial: Ma. Guadalupe Ambriz. México DF. Disponible en <https://my.laureate.net/faculty/docs/Faculty%20Documents/Andragogia.Fundamentos.pdf>

Plan Martha Averborg - Docentes del I.D.A.L. N°3 Nocturno (2002) “Hacia la construcción de una Educación para Adultos: Una experiencia educativa gestada desde los propios actores” *Revista Conversación*, 1 (5-12).

Poggi, Margarita (2014) *La Educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: Documento básico – 1a edición.* - (p1-46) Buenos Aires: Santillana . Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/fundacionsantillana/2014/05/26/x-foro-latinoamericano-de-educacion/>.

Pozo, Juan. (1998) *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza.

- Sthenhouse, Lawrence (2007) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata [Primera Edición 1887].
- Tarrés, M. L. (2012). A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott. *Sociedade e cultura*, 15(2). 379-391. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/703/70325252013/>.
- Stake, Robert (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata. [Primera Edición 1998].
- Torres, M, Fermín Y, Arroyo C y Piñero M (2000) “La horizontalidad y la participación en la Andragogía “*Educere*”, Artículos. Año 4, N° 10 (p 25-34) Núcleo Rafael Rangel – Trujillo – Universidad de Los Andes.
- Torres, Rosa María. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. Disponible en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-1/mirador2.pdf>.
- Torres, R. M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. In *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI, Belém-Pará, Brasil, 19-22 mayo del 2009)*, organizada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL).
- Terigi, Flavia. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. FUNDACIÓN SANT ILLANA. III Foro Latinoamericano de Educación. *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> p. 1-20.
- U.N.E.S.C.O. (1976) Acta de la Conferencia General. Volumen 1. Recomendaciones relativas al Desarrollo de la Educación de Adultos. Definición. Anexo 1, París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>.
- U.N.E.S.C.O. (2015) Foro Mundial sobre la Educación 2015- 19-24 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

Vázquez, M. y Borgia F. (2014) Educación en Uruguay, principales ejes actuales de discusión. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Dirección de Gestión y Evaluación (AGEV – OPP) http://agev.opp.gub.uy/observatorio_docs/publico/discusion_politicas_educacion_uruguay_2014.pdf.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario Electrónico a estudiantes trabajadores que culminaron Educación Secundaria a través de ProCES.

Consigna: Estimados estudiantes egresados de ProCES: En el marco de la Maestría Educación, Sociedad y Política (Flacso), la Coordinadora Académica de ProCES, está realizando una investigación sobre la experiencia de los estudiantes trabajadores que egresaron de bachillerato a través del Programa. Por tal motivo, y por considerar que vuestras experiencias y vivencias son fundamentales para estudiar las características de este Programa educativo, les solicitamos, completar el formulario adjunto.

La información recibida es considerada confidencial

A continuación, se detallan las preguntas realizadas con las opciones de respuesta, si es dato, opción combinada o múltiple.

Datos personales

Nombre y Apellido:

Edad:

Organismo en que trabaja:

Tarea que desempeña:

¿Qué lo motivó a inscribirse en ProCES?

- Retomar y finalizar estudios secundarios
- Finalizar estudios secundarios y continuar estudios
- Finalizar estudios para continuar carrera funcional/crecer en el ámbito laboral
- Otros

¿Previamente a inscribirse en ProCES, había realizado intentos para culminar sus estudios secundarios?

- SI
 - NO
-

Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, especifique el número de intentos para culminar secundaria, previos a su inscripción en ProCES.

Del 1 al 5

Si respondió afirmativamente a la pregunta número 2: especifique el número de años que transcurrió entre su último intento para culminar secundaria y su inscripción a ProCES.

- 0 a 2
 - 3 a 5
 - 6 a 10
 - 11 a 15
 - Más de 15
-

¿Cuáles considera que fueron las causas principales por las que no finalizó Secundaria en sus intentos previos a ProCES?

- Horarios laborales
 - Responsabilidades familiares
 - En ese momento no le interesaba
 - Extensión del curso (tener que asistir todo un año)
 - Dificultades específicas en algunas asignaturas
 - Grupos numerosos
 - Propuesta docente (metodología utilizada en clase)
 - Propuesta de evaluación (modalidad de aprobación y/o examen)
 - Otros
-

La posibilidad de tener clase en la organización en la que trabaja, facilitó su continuidad educativa.

- Si
 - No
 - Tal vez
-

Retomar estudios a través de ProCES ha constituido una oportunidad de desarrollo personal y profesional.

- Si
- No
- Tal vez

Los horarios de clase en ProCES se adecuan a sus obligaciones laborales, familiares y personales.

- Si
- No
- Tal vez

Los cursos organizados por cuatrimestre son adecuados para personas que trabajan y desean estudiar.

- Si
- No
- Tal vez

Participar de grupos de estudio, junto a otros/as adultos/as trabajadores/as, colabora en el proceso de aprendizaje individual y grupal.

- Si
- No
- Tal vez

Los docentes planifican cada encuentro vinculando los temas abordados en clase al mundo del trabajo e intereses de los estudiantes.

- Si
 - No
 - Tal vez
 - Justifique su elección anterior _____
-

Las modalidades de evaluación que se utilizan en ProCES son las más adecuada para adultos/as trabajadores/as.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Desacuerdo total

Que se tenga en cuenta el proceso de aprendizaje realizado en el cuatrimestre, para habilitar a la instancia final de evaluación (cierre de proceso), es una de las fortalezas de la propuesta pedagógica de ProCES.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Desacuerdo total

Que ProCES promueva el trabajo en equipo en el aula y, en las evaluaciones de fin de proceso, es una de las fortalezas del Programa.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Desacuerdo total
- Justifique su elección anterior_____

¿Continuó estudiando después de ProCES?.

- Si
- No

Si respondió afirmativamente la pregunta anterior, Especifique el tipo de estudios que realizó: cursos técnicos, terciarios, universitarios, ¿otros?

¿Obtuvo título?

- Si
- No

Otro comentario que desee realizar

¡¡¡Gracias por sus aportes!!!

Anexo 2. Pauta de entrevista

Pauta de entrevista semiestructurada a estudiantes egresados/as

Proyecto: “Trayectoria educativa en personas adultas trabajadoras del Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES)			
Fecha:	Hora:	Lugar:	
Nombre entrevistado:	Edad:	Género:	Ocupación:
Años en que participó en ProCES	Niveles cursados:	N° de asignaturas cursadas en ProCES:	
Continuaste estudiando?	Qué?	Lugar:	Último nivel cursado:

Aspecto relevante al tema de la entrevista: Registro de la experiencia educativa y análisis de las “alteraciones”, (los cambios) que tuvo para cada entrevistado la culminación de bachillerato a través de ProCES.

Características generales del Proyecto:

Analizar las repercusiones que tuvo la experiencia educativa en ProCES a nivel personal, educativo y laboral de los entrevistados, e indagar las diferentes estrategias de aprendizaje que posibilitaron el desarrollo de aprendizajes significativos e impulsaron las trayectorias educativas posteriores a ProCES.

Categorías de análisis: Educación de Adultos y Estrategias de aprendizaje impulsoras de sus trayectorias educativas y desarrollo personal y laboral.

Borrador de entrevista semiestructurada:

1. ¿Cuéntanos qué significó para ti realizar tu experiencia educativa en ProCES?

2. ¿Qué repercusiones tuvo en tu vida laboral haber culminado bachillerato a través de ProCES?
3. ¿Consideras que te aportó otras formas de relacionarte, comunicarte en tu trabajo, y con pares y superiores?
4. ¿Cómo te sentiste en el/los grupos de estudio (cursos) de los que participaste?
5. ¿Qué representó para ti compartir el aula con otros adultos trabajadores?
6. ¿Cómo fue el vínculo con los docentes? ¿Sientes que la forma de relacionarte te aportó?
7. ¿Consideras que tus intereses y dificultades fueron contempladas en el desarrollo del curso?
8. ¿Qué incidencia tuvo en tus relaciones familiares la formación adquirida? ¿Podrías dar un ejemplo?
9. ¿De las siguientes formas de trabajo en el aula, (trabajo en equipo, trabajo por proyectos, resolución de problemas, uso de medios audiovisuales, fichas de estudio, etc) cuáles crees te ayudaron a progresar en tus aprendizajes? ¿Por qué?
10. ¿Cuál / cuáles de ellas te resultaron más interesantes y útiles?
11. ¿En qué sentido consideras que te permitieron aprender más?
12. ¿Consideras que tus formas de aprender y resolver situaciones se han transformado a partir de tu experiencia en ProCES? Puedes dar un ejemplo
13. ¿Qué otras formas de trabajar en el aula consideras tú que tendrían que utilizarse en una experiencia educativa para adultos?
14. ¿Tienes algo más para agregar?

Se agradece su disposición y se reitera la confidencialidad de la información aportada.

Anexo 3. Categorías de análisis

Tabla 2. Educación de Adultos- Andragogía

Categoría	Definición	Preguntas relacionadas
3.1.1. Causas de rezago y motivación para retomar estudios en la adultez	Rezago refiere a los años de educación formal no alcanzados de acuerdo con la edad cronológica.	¿Cuáles fueron las causas de rezago y qué relación tiene con los tramos etarios definidos? ¿Qué los motivó a re encauzar su trayectoria interrumpida?
3.1.2. .La Educación dinamizadora del Desarrollo Humano	Nuevas competencias, destrezas y habilidades para desempeñarse en la sociedad.	¿Qué representó para ellos/ellas la experiencia en ProCES? ¿Qué cambios consideran se produjeron a nivel personal a partir de su experiencia en ProCES?
Desafío pendiente	Oportunidad de culminar EMS	¿Retomar estudios, supuso una oportunidad de desarrollo personal y laboral? ¿En qué sentido? ¿La formación adquirida en qué medida incidió en sus relaciones familiares?
3.1.3. Repercusiones en su entorno	Incidencia de su rol de estudiante	¿Qué nuevas herramientas desarrollaron para desempeñarse y relacionarse a nivel laboral?
Participación y Horizontalidad en el proceso educativo	Principios andragógicos en que se basa la enseñanza para adultos	¿En qué medida participaron de su proceso de aprendizaje? ¿Cómo fueron integrados en la propuesta pedagógica de los cursos, sus intereses y saberes previos? ¿Cómo describen fue el vínculo con los docentes desde la condición de adultos/as de ambos/as?
Vínculo con pares y con docentes	Relaciones interpersonales entre adultos en diferentes roles	¿Qué aspectos del relacionamiento con sus pares son destacados? ¿En qué medida el vínculo se ha visto fortalecido o no? ¿El vínculo con los/las docentes son considerados como aspecto a destacar? ¿En qué medida?

Nominación de dimensiones en la categoría 1, definición y preguntas que guían al investigador. Elaboración propia

Tabla 3. Trayectorias educativas

Categoría	Definición	Preguntas relacionadas
3.2.1. Trayectorias no encauzadas Rezago / trayectoria real (Terigi)	Trayectoria teórica/real. Teórica es la estipulada por la política Real: trayectorias no encauzadas	¿Cómo son los itinerarios recorridos de quienes participaron de la entrevista?
3.2.2. Oportunidad educativa en el trabajo	Convenio entre las organizaciones del Estado o la sociedad civil, posibilitan la culminación de ciclos educativos	¿Cuál es el porcentaje de egresados/as que continuaron estudiando luego de su egreso? ¿Cuántos obtuvieron título? ¿Qué ha representado para ellos esta experiencia educativa?
3.2.3. Dimensión organizacional de ProCES	La estructura curricular, organización de grupos de estudio, temporalidad acotada, tiempo y espacio, como dinamizadores de su continuidad educativa.	¿Qué aspectos del Programa favorecieron su continuidad educativa? Relación con Categoría 1

Dimensiones, definiciones y preguntas de la categoría 2. Elaboración propia

Tabla 4. Aprendizaje Significativo

Categoría	Definición	Preguntas relacionadas
3.3.1. Dimensión pedagógica	Refiere a la concepción de enseñanza y de aprendizaje que define la propuesta pedagógica. Se adhiere a los fundamentos de la pedagogía activa	¿Cuáles son los fundamentos y principios pedagógicos didácticos del Programa
3.3.2. Estrategias pedagógicas: 1- Trabajo en Equipo. 2- Trabajo por proyecto 3- Aplicabilidad de nuevos conocimientos a la vida cotidiana, como ciudadano, estudiante y trabajador.	1- Modalidad de trabajo en el que dos o más personas, desarrollan actividades, aportando cada uno sus fortalezas. 2- Estrategia de la pedagogía activa, considerado como una forma colaborativa de construir saberes en clase. 3- Capacidad para aplicar a la vida los conocimientos adquiridos.	1- ¿Qué beneficios tiene trabajar en equipo? ¿Qué inconvenientes supone? 2- ¿Qué representó el trabajo por proyecto? ¿Aportó a la construcción de aprendizajes significativo? 3- ¿Fue posible la aplicación de nuevos conocimientos en sus vidas?
3.3.3. Dimensión subjetiva sobre sus aprendizajes. Desarrollo de la autoconfianza, y autonomía. Objetivos de la Andragogía. Relación con la categoría 1	Independencia, seguridad y confianza en sí mismo.	¿Los egresados/as de ProCES, sienten que sus aprendizajes se han transformado?

Dimensiones, definición y preguntas referentes a categoría 3. Elaboración propia

Tabla 5. Causas de rezago por tramo etario

Causas de Rezago	Rango Etario			
	22-30	31-40	41-50	51-50
Horarios laborales	5,4%	8,6%	0,0%	1,1%
Responsabilidades Familiares	0,0%	5,4%	3,2%	21,5%
Anualidad de los cursos	2,2%	7,5%	7,5%	1,1%
Horarios laborales y responsabilidades familiares	0,0%	8,6%	4,3%	5,4%
Horarios laborales y dificultades con algunas asignaturas	0,0%	2,2%	0,0%	1,1%
Dificultades con algunas asignaturas	2,2%	1,1%	1,1%	3,2%
Falta de interés	0,0%	1,1%	3,2%	3,2%

Detalle de los porcentajes presentados en Gráfico 3.

Anexo 4: Gráficos

Características de la población objetivo

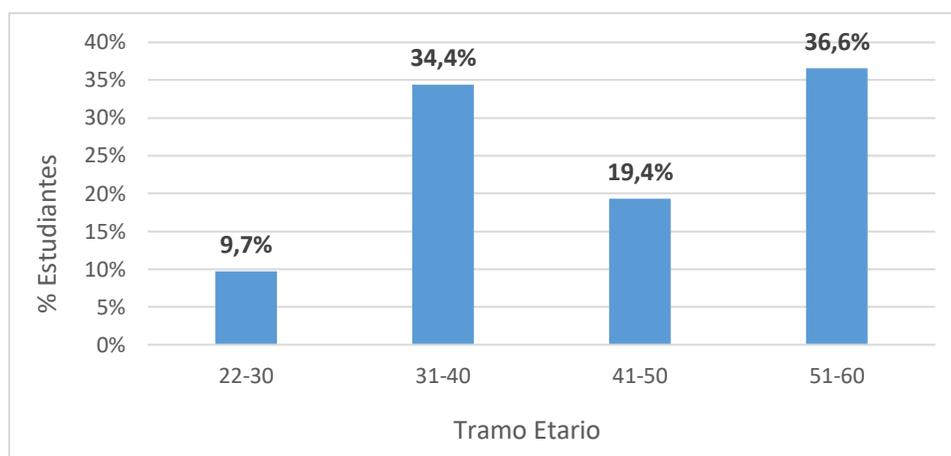


Gráfico 5. Número de adultos/as egresados/as de ProCES según franja etaria.

A continuación, se analizan los escalafones laborales y/o funciones que realizan las personas encuestadas y se lo relaciona con los tramos etarios.

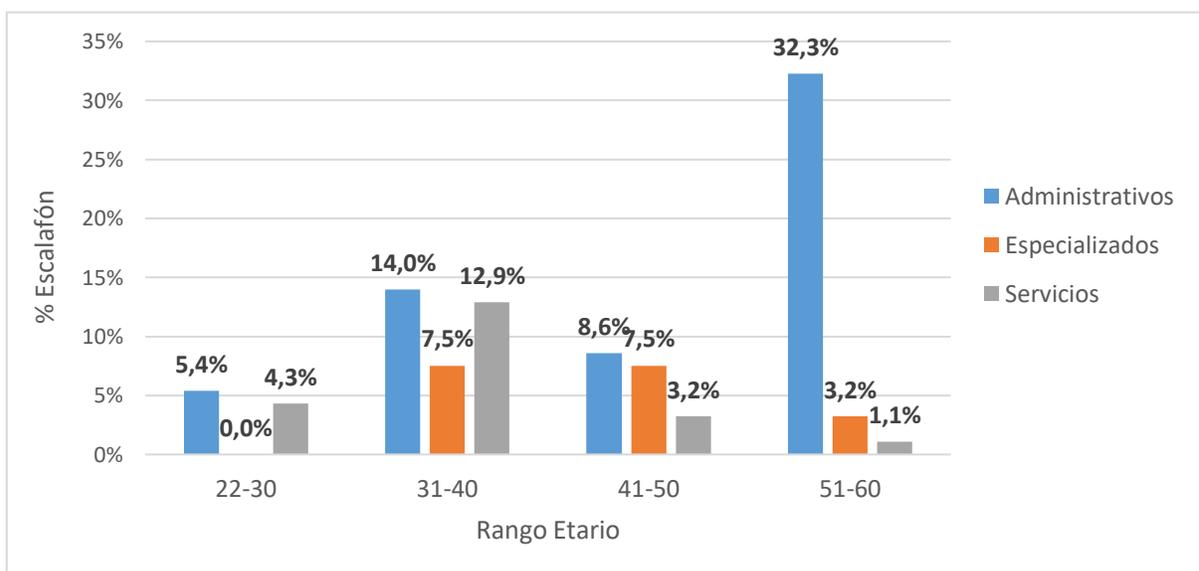


Gráfico 6. Correlación entre escalafones y tramo etario.

Categoría 1: educación de adultos

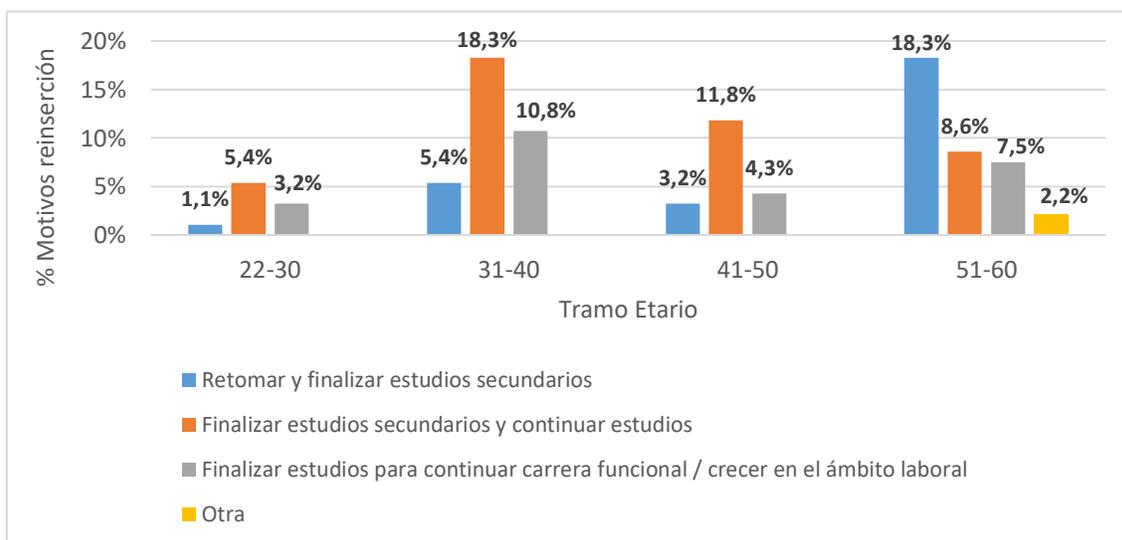


Gráfico 7. Motivo de reinserción educativa por tramo etario

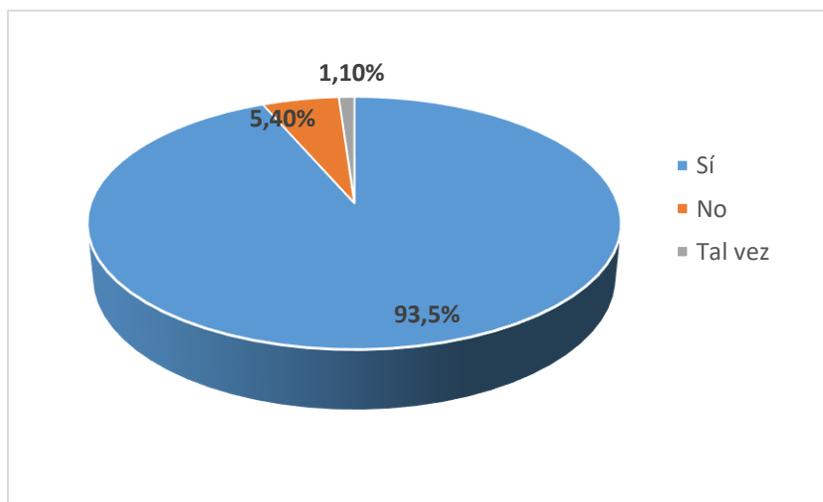


Gráfico 8. Incidencia de ProCES en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes

Categoría 2: Trayectorias educativas

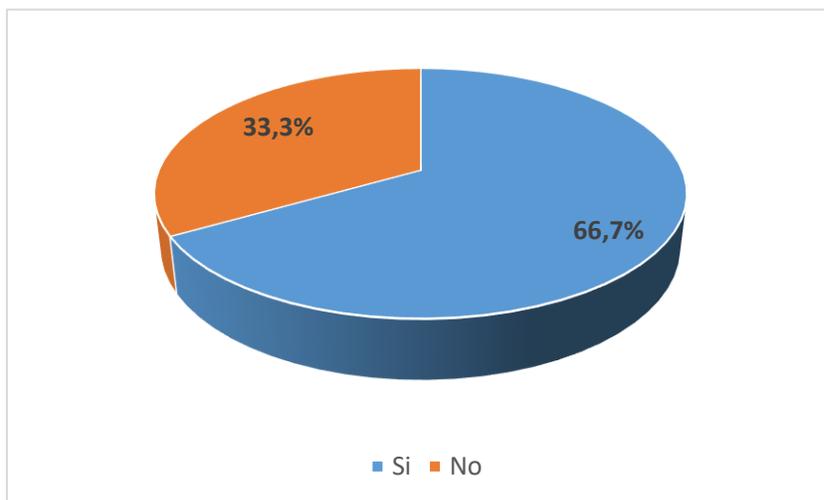


Gráfico 9. Continuidad educativa

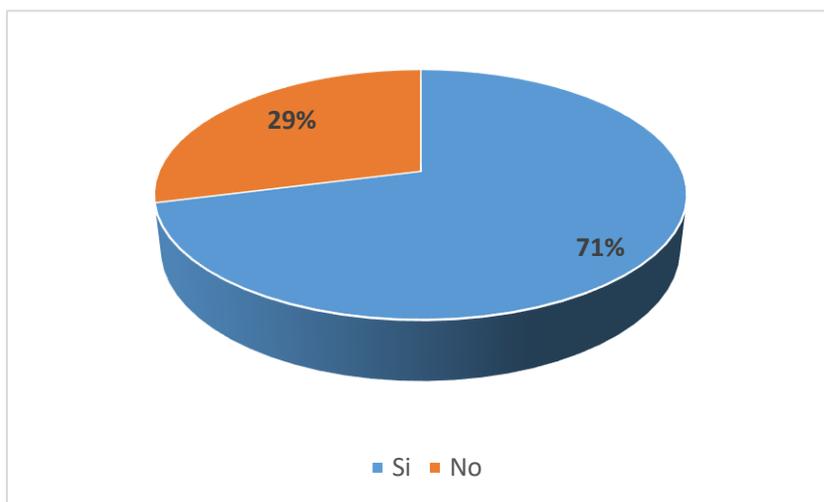


Gráfico 10. Experiencias educativas previas a ProCES

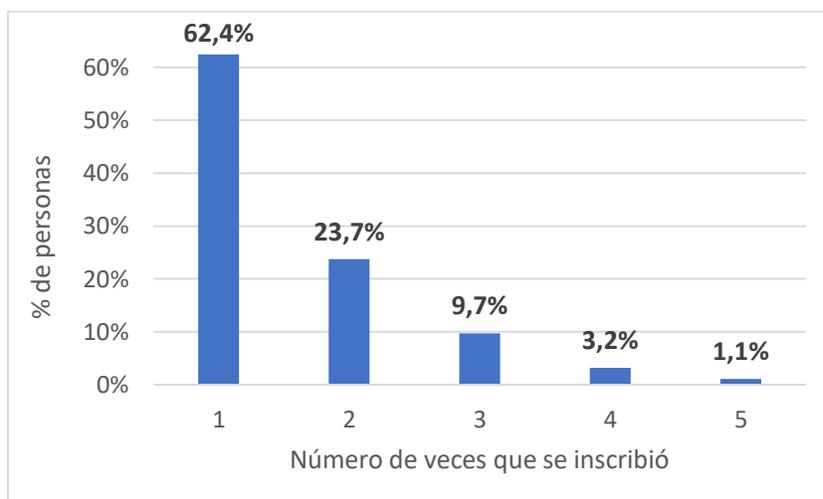


Gráfico 11. Número de veces que se inscribió para culminar EMS

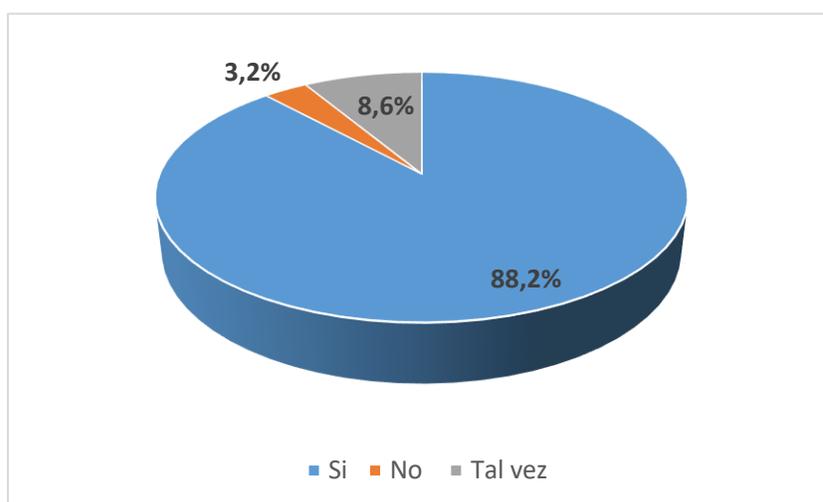


Gráfico 12. Educación formal en el trabajo

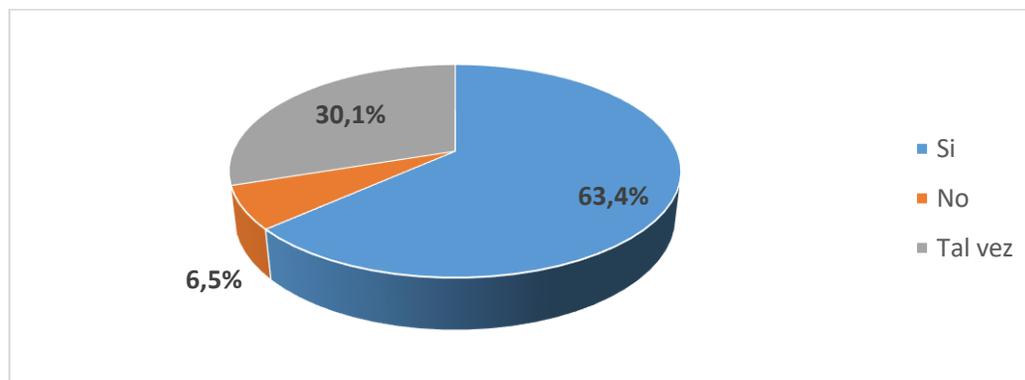


Gráfico 13. Planificación de los cursos en relación a los intereses y saberes del estudiantado.

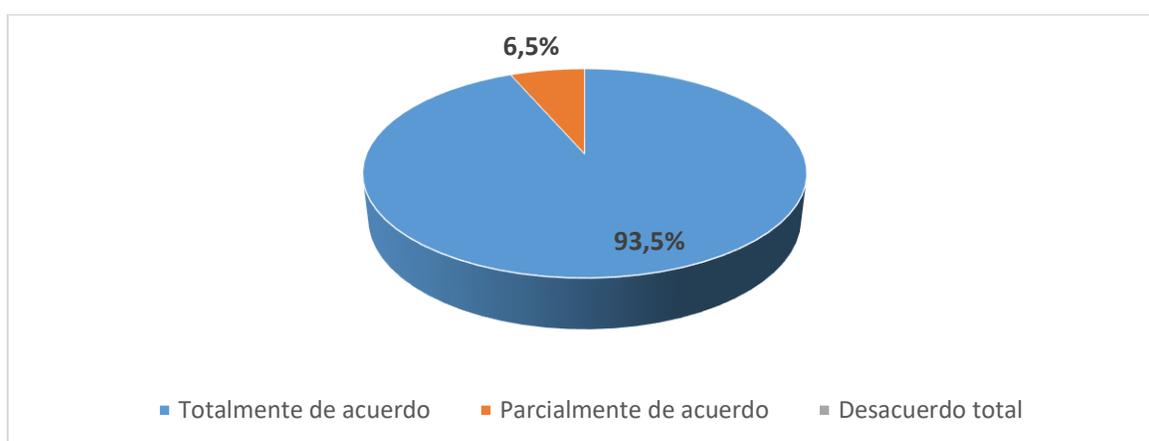


Gráfico 14. Modalidades de evaluación adecuadas a su realidad.

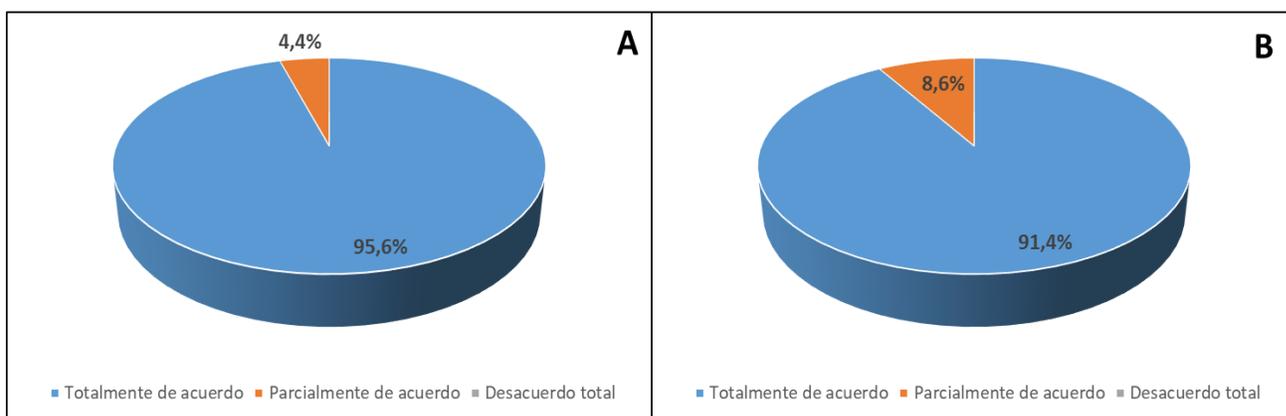


Gráfico 15. Fortalezas pedagógicas de ProCES. a) Habilitación a evaluación final en función del proceso de aprendizaje. b) Trabajo en equipo