



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Los Nuevos Programas de Educación para Adultos en Uruguay: un
Estudio de Caso del Plan de Adecuación Curricular 2009**

Director: Dr. Marcos Estrada Ruíz

Autora: Fabiana Meneses

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

-2020-

Buenos Aires, Argentina

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis el Dr. Marcos Estrada Ruiz por enriquecer mi trabajo con su vasta experiencia académica, las devoluciones siempre atinadas, agudas y constantes.

Al equipo de Desarrollo Humano de FLACSO Argentina por su profesionalismo, su retroalimentación y su buena disposición.

A mi esposo Mariano Suárez por sostenerme en este proceso, por su paciencia y todos sus aportes y sugerencias. A mi hijo Joaquín por su afecto y comprensión.

Y a todos los entrevistados, tanto funcionarios como egresados que dispusieron de su tiempo para brindarme las entrevistas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: SOBRE LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y LAS DIMENSIONES ABORDADAS	
1.1 Problema y Preguntas de Investigación.....	8
1.2 Objetivos.....	8
1.2.1 Objetivo General.....	8
1.2.2 Objetivos Específicos.....	8
1.3 Supuesto.....	9
1.4 Definición y Operacionalización de las Variables, Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores a Observar.....	9
1.4.1 Variables.....	10
1.4.2 Dimensiones.....	11
1.4.3 Subdimensiones e Indicadores.....	11
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOHISTÓRICA, ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN RELEVADOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA ABORDADA.....	13
2.1 Contextualización.....	13
2.2 Estado de la Cuestión.....	16
2.2.1 La Educación en Cifras	17
2.2.2 Antecedentes de Investigación.....	19
2.2.2.1 Inclusión Educativa.....	19
2.2.2.2 Perspectiva Histórico-Comparada.....	20
2.2.2.3 Innovación Educativa.....	22
2.2.2.4 Educación desde el Enfoque del Desarrollo Humano.....	22
2.2.2.5 Síntesis de Trabajos Relevados y Justificación de la Investigación.....	23
CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS SOBRE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO, EQUIDAD EDUCATIVA Y EL MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	26
3.1 Teoría del Desarrollo Humano: Funcionamientos y Capacidades.....	26

3.2 Libertad e Igualdad desde la Teoría del Desarrollo Humano.....	28
3.3 ¿Cuáles son las Capacidades Básicas?.....	29
3.4 ¿Capacidades Colectivas? Un debate abierto.....	30
3.5 La Educación desde el Enfoque de las Capacidades.....	31
3.6 Consideraciones sobre la Equidad Educativa.....	34
3.7 Caracterización del Modelo de Aprendizaje por Proyectos.....	36
CAPÍTULO 4: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE LA EVALUACIÓN SISTÉMICA Y EL ESTUDIO DE CASO.....	38
4.1 Perspectiva Epistemológica.....	38
4.2 Perspectiva Metodológica de Evaluación.....	39
4.3 El Estudio de Caso.....	40
4.4 Instrumentos de Análisis.....	41
4.4.1 El Análisis Documental Cualitativo.....	41
4.4.2 La Entrevista Semiestructurada.....	42
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
5.1 Resultados de la Evaluación de Contexto.....	44
5.1.1 Caracterización de la Población Objetivo del Plan.....	45
5.1.2 Resultados del Análisis Documental.....	46
5.1.2.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación.....	46
5.1.2.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas.....	47
5.1.2.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas.....	49
5.1.2.4 Principales Consideraciones sobre el Análisis Documental.....	50
5.2 Resultados de la Evaluación de Entrada.....	52
5.2.1 Algunos aspectos sobre la asignación de recursos en el Plan.....	52
5.2.2 Resultados del Análisis de Entrevistas a Funcionarios.....	54
5.2.2.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación.....	55
5.2.2.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas.....	61

5.2.2.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas.....	65
5.2.2.4 Sobre la Tensión Equidad/Inequidad en el Acceso, Trayecto y Egreso del Plan.....	67
5.2.2.5 Sobre el Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos.....	70
5.3 Resultados de la Evaluación de Proceso.....	73
5.3.1 Resultados del Análisis de Entrevistas a Egresados.....	74
5.3.1.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación.....	74
5.3.1.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas.....	80
5.3.1.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas.....	84
5.3.1.4 Sobre la Tensión Equidad/Inequidad del Plan.....	86
5.3.1.5 Sobre el Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos.....	89
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PRODUCTO.....	93
6.1 Conclusiones Finales.....	93
6.2 Nuevas Metodologías y Temáticas a Profundizar en Futuras Investigaciones.....	100
6.3 Recomendaciones.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	108

INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento medular para el desarrollo humano, constituyendo un valor en sí misma y contribuyendo a expandir las capacidades y las libertades de los seres humanos, propiciando la consecución de una vida digna que las personas valoran y tienen razones para hacerlo (Sen, 2000).

El Uruguay es un país que se encuentra actualmente atravesando un proceso de crecimiento. Considerando datos del Banco Mundial (2019) se trata de un país de renta alta, con la clase media más grande de América Latina en términos relativos (más del 60 %), un porcentaje bajo de pobreza moderada (7,9% para 2017) y un 0,2% de indigencia. Teniendo en cuenta datos del PNUD¹ (2019) posee un desarrollo humano alto².

Resulta paradójico que los resultados en materia de educación no sean los esperados. Desde hace unas décadas, el país presenta inconvenientes persistentes, especialmente a nivel de Educación Media³.

En el marco de la ley general de educación N°18.437 (INEEd⁴, 2019) aprobada en el año 2008, se establece en el Art. 1 que: *El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa* (INEEd, 2019: 1), y se determina la obligatoriedad de la culminación de la educación media básica y superior (INEEd, 2019).

Debido a esto, en la última década y media se han puesto en marcha una amplia diversidad de Planes, Programas y políticas orientadas a diferentes poblaciones con el objetivo de dar respuestas a grupos que presentan dificultades para cursar el ciclo de educación media con el plan tradicional (Plan 2006 de CES⁵ y el Ciclo Básico Tecnológico de CETP⁶).

Tanto el CES, como el CETP, ambos organismos encargados de brindar la formación en Educación Media, dependientes de la ANEP⁷, cuentan, en la actualidad, con diferentes Planes que posibilitan el cursado y acreditación del ciclo de educación media básica.

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

² Índice de Desarrollo Humano Ajustado por Desigualdad.

³ La Educación Media o Educación Secundaria comprende en Uruguay a dos ciclos: el ciclo básico que incluye los tres primeros años de formación posterior a los seis años de Educación Primaria; y el bachillerato con diversas orientaciones, que comprende a los subsiguientes tres años de formación tras culminar el ciclo básico. En los Planes tradicionales estos ciclos se cursan en tres años cada uno, pero los nuevos formatos de culminación del ciclo básico ofrecen la posibilidad de culminarlo en menos tiempo, dependiendo el formato puede tener una duración de un año, año y medio o dos años.

⁴ Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

⁵ Consejo de Educación Secundaria.

⁶ Consejo de Educación Técnico Profesional.

⁷ Administración Nacional de Educación Pública.

En la actualidad solo hay dos propuestas de carácter semipresencial para culminar el ciclo de educación media básica, cada una de ellas es aplicada en dos centros diferentes del interior del país. A diferencia del Ciclo Básico Semipresencial, el Plan de Adecuación Curricular Semipresencial 2009 se enfoca específicamente en la población adulta (mayores de 20 años). Estos planes son de aplicación reciente y emergen a partir del interés de brindar una solución concreta a aquellos estudiantes que por razones laborales o personales no pueden acudir a instancias presenciales fijas. Resultan relevantes estas experiencias, en tanto surgen de problemáticas puntuales y están dotadas de una flexibilidad mayor para las instancias presenciales.

La presente tesis se focaliza específicamente en el Plan de Adecuación Curricular Semipresencial 2009. Se inscribe dentro de la temática de las nuevas modalidades de cursado de la educación media básica para adultos que buscan dar respuesta a las problemáticas que atraviesa el país en cuanto la reglamentación que establece la obligatoriedad de la educación media y las dificultades reales que se presentan en materia de logro de culminación de este ciclo.

El producto de esta tesis posee relevancia académica, especialmente a nivel de la investigación nacional, donde se encuentran trabajos fundamentalmente enfocados en planes y programas que involucran a la población joven y poseen modalidades de cursado presenciales; no así cuando la población involucrada es adulta y la modalidad es semipresencial. En este sentido, se encuentra un vacío en el conocimiento sobre planes que reúnan todas las características de la Adecuación Curricular 2009 Semipresencial.

Asimismo, se hace medular investigar en torno a la efectividad que planes vigentes, con miras de proveer insumos para la implementación de estos programas en otras regiones del país, generar los cambios que enriquezcan la propuesta, considerando la voz de los actores intervinientes y proveer de un marco de análisis desde la perspectiva del desarrollo humano, en tanto éste, considera a la educación como un fin en sí mismo y un elemento esencial para posibilitar el desarrollo de las capacidades y la expansión de la libertad de las personas (Sen, 2000).

En este trabajo se buscó analizar en el diseño, mediante el análisis documental de las reglamentaciones y normativas, y la implementación, a través del estudio de las percepciones de los actores involucrados especialmente la de los egresados y funcionarios del Plan de Adecuación Curricular 2009. La elección de trabajar con los egresados se debe en primera instancia a la necesidad de apreciar el impacto que ellos consideran generó el Plan luego de su egreso y al contexto mundial que impidió el inicio de las clases de la cohorte 2020. Todo ello,

se efectuó bajo del enfoque del desarrollo humano, especialmente considerando en qué medida dicho Plan ha podido impactar en el desarrollo de las capacidades de quienes transitaron por él. Para el trabajo de campo en el centro educativo se optó por la realización en el Liceo N°6 de Salto, Uruguay, dado que este centro si bien se ubica en el interior del país se encuentra con un contingente de estudiantes provenientes de un ámbito urbano, en donde en general, las distancias no han sido de las principales dificultades para no haber concluido en ciclo básico, resulta interesante por ello ahondar en los obstáculos que les han imposibilitado cursar este ciclo bajo otras modalidades. Asimismo, en este liceo el Plan se desarrolla de manera semipresencial realizándose encuentros presenciales cada 15 días y las restantes actividades por plataforma.

El trabajo se estructura partiendo en el capítulo 1 de la problemática, los objetivos y la operacionalización de las variables, dimensiones, subdimensiones e indicadores que se guían el trabajo para el Estudio de Caso. En el capítulo 2 se realiza una contextualización sociohistórica del estado de la educación en Uruguay, el relevamiento de antecedentes de investigación y en función de ello, la justificación de la problemática abordada. En el capítulo 3 se ahonda en las principales conceptualizaciones teóricas sobre el enfoque del desarrollo humano, haciendo especial énfasis en la educación bajo este enfoque. En el capítulo 4 se desarrolla el enfoque metodológico considerando la perspectiva epistemológica, la perspectiva metodológica de evaluación bajo el enfoque de evaluación sistémica, el Estudio de Caso y los instrumentos seleccionados para realizar el trabajo. En el capítulo 5 se presentan los resultados de la investigación correspondiendo a las fases de evaluación de contexto, de entrada y de proceso, efectuando allí tanto el análisis documental como el correspondiente al análisis de las entrevistas efectuadas. Y finalmente, en el capítulo 6 se presenta la fase de evaluación del producto donde se extraen las principales conclusiones, se plantean posibles líneas de investigación futura y se realizan recomendaciones sobre el Plan de acuerdo al modelo de evaluación considerado.

CAPÍTULO 1: SOBRE LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y LAS DIMENSIONES ABORDADAS

Como se mencionó, dos factores de interés investigativo convergen y contribuyen en la conformación del problema y los objetivos que se propuso abordar esta investigación: por un lado la escasez de trabajos en el ámbito nacional que analicen los nuevos formatos de educación para adultos, especialmente bajo la modalidad de aprendizaje por proyectos y semipresencial; y por otro lado, la también escasa producción en torno a los programas educativos analizados

desde el enfoque del desarrollo humano, poniendo foco en las capacidades y abarcando los diferentes roles que ésta involucra. Por todo ello, en este capítulo se trabaja sobre el problema, las preguntas de investigación, los objetivos, el supuesto y la operacionalización de variables, dimensiones, subdimensiones e indicadores bajo estos factores rectores.

1.1 Problema y Preguntas de Investigación

En este trabajo se buscó indagar en el diseño y la implementación del Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial desde el enfoque del desarrollo humano, para establecer si el mismo posibilitó la expansión de las capacidades de los egresados, en el liceo N° 6 en Salto, Uruguay.

Deviniendo de este problema las siguientes preguntas específicas:

¿Qué características del diseño del programa pudieron fomentar la expansión de las capacidades de los egresados?

¿Qué aspectos de la implementación en el centro favorecieron o dificultaron la expansión de las capacidades desde la perspectiva de los actores?

Se ahondó, para este fin, en dos aspectos de la realidad: en primera instancia, efectuando un análisis del diseño del Plan desde la perspectiva del desarrollo humano, y en segundo lugar, analizando las percepciones de los actores sobre su implementación, cómo este posibilitó la expansión de las capacidades de los egresados y cuáles son las percepciones derivadas de la modalidad particular que asume la implementación del Plan en el liceo N°6 de Ceibal en Salto.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

La presente investigación parte del objetivo de analizar desde su diseño e implementación el Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial desde el enfoque del desarrollo humano, indagando si constituye un instrumento posibilitador de la expansión de las capacidades de los beneficiarios en el liceo N°6 en Salto, Uruguay.

1.2.2 Objetivos Específicos

De dicho objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué características del diseño del programa pudieron posibilitar la expansión de las capacidades de los beneficiarios.

- Indagar qué aspectos de la implementación del Plan favorecieron o dificultaron la expansión de las capacidades de los egresados desde la perspectiva de los actores.

1.3 Supuesto

El supuesto que articula el trabajo implica que el Plan de Adecuación Curricular 2009 posibilitó la expansión de las capacidades de sus estudiantes si: a) se encuentra en su diseño objetivos que apunten a ampliar las oportunidades de los mismos, b) se plantearon herramientas y metas concretas de cómo lograr esta expansión, c) es comprendido y ejecutado por los actores institucionales desde la búsqueda de dicha expansión, d) es percibido por los egresados como un potenciador de sus capacidades.

1.4 Definición y Operacionalización de las Variables, Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores a Observar

A continuación se presenta en el Cuadro 1 la operativización de las diferentes variables, dimensiones, subdimensiones e indicadores que se consideraron. El objetivo de este apartado consiste en dimensionar la problemática abordada considerando las diferentes expresiones de ésta.

Cuadro 1: Operacionalización de variables, dimensiones, subdimensiones e indicadores

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador
1. Diseño del Plan Adecuación Curricular 2009	a) Expansión de la capacidad intrínseca de la educación	- Consideración de la educación como un fin en sí mismo.	- Concepto de educación referenciado en el Plan.
		- Promoción de continuidad educativa.	- Existencia de objetivos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes.
	b) Expansión de las capacidades instrumentales no económicas	- Fomento de la capacidad de agencia.	-Concepción de la participación. - Existencia de objetivos vinculados a la participación.
		- Vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes.	-Planteamiento de espacios participativos.
			- Existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en la dignificación de los sujetos.

	c) Expansión de las capacidades instrumentales económicas	- Vinculación con la dimensión laboral, en acceso a empleo digno y/o mejora de las condiciones económicas.	- Existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en las condiciones laborales y económicas de los estudiantes.
2. Implementación del Plan Adecuación Curricular 2009 desde la perspectiva de los actores	a) Expansión de la capacidad intrínseca de la educación	- Consideración de la educación como un fin en sí mismo.	-Motivación del egresado para inscribirse al plan. -Significado de la educación para los actores.
		- Proyección de continuidad educativa o efectiva continuidad	-Visión sobre la continuidad en el sistema de educación formal o informal o concreción de dicha continuidad.
	b) Expansión de las capacidades instrumentales no económicas	- Fomento de la capacidad de agencia.	-Espacios de participación en el liceo. -Plateo de iniciativas de participación por parte de los egresados. -Capacidad de generar propuestas de transformación en la comunidad.
		- Incidencia en el proyecto de vida de los egresados.	Impacto de la experiencia en el proyecto de vida de los egresados.
	c) Expansión de las capacidades instrumentales económicas	- Vinculación con la dimensión laboral, en acceso a empleo digno y/o mejora de las condiciones económicas.	-Impacto de la experiencia en las condiciones laborales o económicas. -Proyecciones de impacto de la experiencia en las condiciones laborales o económicas.

Fuente: Elaboración propia

1.4.1 Variables

En este apartado se realiza una breve descripción de las variables consideradas de acuerdo a los objetivos planteados en el trabajo, considerando tanto el diseño como la implementación del Plan.

1. Diseño del Plan Adecuación Curricular 2009: Esta variable se refiere al plano de estructuración formal del Plan, focalizándose en el diseño de éste, sus fundamentos, objetivos, las bases teóricas sobre las que se sustenta y la concepción sobre el estudiante que se plantea.

2. Implementación del Plan Adecuación Curricular 2009 desde la perspectiva de los actores: Esta variable alude a la implementación real del Plan y la convergencia o distanciamiento con el diseño propuesto desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso.

1.4.2 Dimensiones

Para la construcción de las dimensiones se tomaron como referencia especialmente las conceptualizaciones planteadas por Cejudo Córdoba (2006) y Robeyns (2006) quienes marcan la importancia de la educación para el enfoque de las capacidades, implicando tanto un valor intrínseco, como instrumental.

Robeyns (2006) al analizar tres explicaciones normativas desde las que pueden sustentarse las diferentes políticas educativas: la teoría del capital humano, los discursos sobre derechos y el enfoque del desarrollo humano. Encuentra que el enfoque del desarrollo humano resulta más abarcativo que los otros, dado que el primero solo se focaliza en el valor instrumental económico de la educación, y el segundo, si bien es también multidimensional y comprehensivo, puede llegar a reducirse, desde una interpretación restrictiva, solo a los aspectos legales de los derechos. Considerando esto, sostiene Robeyns (2006) que el enfoque del desarrollo humano concibe a la educación desde una visión integrada que contempla: a) el rol intrínseco de la educación como un valor y un fin en sí misma; b) el rol instrumental no económico como la expansión de las oportunidades de las personas de estar informados, ser ciudadanos activos y participativos, poseer capacidad de agencia y expandir sus libertades; y c) el rol instrumental económico, como ampliación de mayores oportunidades económicas, accediendo a un empleo digno, aumentando el ingreso y también accediendo a conocimientos que posibiliten emprendimientos personales o gestiones más eficaces de los recursos.

Es importante considerar entonces, que si bien se realizó una selección de capacidades, se buscó abarcar las tres dimensiones referidas por los autores mencionados sobre la educación: intrínseca, instrumental no económica e instrumental económica, procurando dar cuenta de los diferentes impactos que pudo generar el pasaje por el Plan en los egresados.

1.4.3 Subdimensiones e Indicadores

Con el propósito de analizar las dimensiones en las diferentes variables se optó por la construcción del grupo de subdimensiones, divididas, a su vez, en indicadores que consideraran, dichas dimensiones. En el trabajo se buscó estudiar algunas de las capacidades que involucra la

educación, partiendo de la concepción de que no se trata de una lista de capacidades finita, sino de una selección que permite operativizar el estudio del caso.

Teniendo en cuenta esto, dentro de la dimensión de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación, se tomaron para ambas variables la subdimensión de la consideración de la educación como un fin en sí mismo. En el caso del diseño consideró como indicador el concepto de educación referenciado en el Plan, analizando si aparece efectivamente una visión de la educación desde su valor intrínseco en los documentos que lo sustentan, y en el caso de la implementación, se consideraron como indicadores las motivaciones referenciadas por los egresados para haber cursado el Plan, analizando si se presentaba la visión de la educación como un fin en sí; y el significado que se le atribuía a la educación desde los actores.

Asimismo, se consideró como una subdimensión la promoción desde el diseño de la continuidad educativa, tomando el indicador de la existencia de objetivos vinculados a ésta. En la implementación, se tuvo en cuenta la subdimensión de la proyección o efectiva concreción en el discurso de los egresados sobre su continuidad educativa, ello tanto en la educación formal como en la no formal, basándose en la concepción de que si se considera a la educación como valiosa en sí misma se procuraría, desde la implementación, impulsar la continuidad y se percibiría desde los actores como un valor a promover.

Además, dentro de la dimensión de la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, se tomó como subdimensión, para ambas variables, el fomento de la capacidad de agencia, elemento considerado por Conteri (2015) en su tesis. El mismo, se tuvo en cuenta en el diseño a través de los indicadores de: la concepción de la participación, la existencia de objetivos vinculados a la participación y planteamiento de espacios participativos. Se consideró que un diseño que buscara la participación activa en el proceso de aprendizaje, el trabajo colaborativo y/o la vinculación con el medio, generaría un marco propicio para el desarrollo de la capacidad de agencia de los estudiantes. En cuanto a la implementación, se tomaron los indicadores de: espacios de participación, planteo de iniciativas por parte de los estudiantes y capacidad de generar propuestas de transformación en la comunidad como parte de la subdimensión de fomento de la capacidad de agencia.

También, dentro de la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, se consideró la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes en el diseño del Plan y la incidencia que tuvo el Plan en dicho proyecto desde la perspectiva de los egresados. En concordancia con D'Angelo (2004) se concibe al proyecto de vida como un modelo ideal que formula el individuo sobre lo que desea ser o hacer en el futuro y que genera una disposición real del sujeto para orientarse hacia el logro del mismo. Desde el diseño se analizó el indicador de la existencia de

objetivos y concepciones vinculadas al impacto en la dignificación de los sujetos, y desde la implementación el impacto de la experiencia en el proyecto de vida de los egresados.

Finalmente, en lo que respecta a la expansión de las capacidades instrumentales económicas, se tomaron en cuenta para ambas variables, la subdimensión de la vinculación con el ámbito laboral, en tanto oportunidad de acceso a un empleo digno, mejoras en el ingreso, en el ámbito laboral y/o incidencia en la organización de los recursos ya existentes. Desde el diseño se consideró el indicador de la existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en las condiciones laborales y económicas de los estudiantes. Mientras que desde la implementación, se analizaron los indicadores de: el impacto de la experiencia en las condiciones laborales o económicas; y proyecciones de impacto de la experiencia en las condiciones laborales o económicas del Plan desde la percepción de los actores.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOHISTÓRICA, ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN RELEVADOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA ABORDADA

2.1 Contextualización

Antes de la situación de pandemia mundial, el Uruguay se encontraba atravesando un proceso de crecimiento, aunque con una tendencia a la disminución del crecimiento económico, en función de una crisis regional y mundial, que en cierta medida había menguado el porte de dicho crecimiento. Empero, de acuerdo al Banco Mundial (2019) se trataba de un país de renta alta, con bajo porcentaje de pobreza moderada (8% para 2017) y un 0,2% de indigencia. Asimismo, de acuerdo al PNUD (2019) se encuentra dentro de los países con alto desarrollo humano, siendo tercero en la región de América Latina y el Caribe, tanto en IDH, como en IDH-D.

Sin embargo, el país no presentaría los resultados esperados en materia educativa, especialmente a nivel de la educación media⁸, existiendo pobres resultados y escasos avances en materia de permanencia y culminación de los ciclos educativos que este nivel comprende (ciclo básico y bachillerato), así como desigualdades persistentes, especialmente aquellas vinculadas al nivel de ingreso del hogar. Esto se produce pese a la implementación de la ley general de educación que establece la obligatoriedad de los dos ciclos que comprende la educación media, como parte de la Segunda Ola de Expansión Educativa (Poggi, 2013), en

⁸ Para mayor ampliación de los datos disponibles en materia de educación media, véase el apartado subsiguiente La Educación en Cifras, en el Estado de la Cuestión.

concordancia con muchos países de la región; y pese, también, al incremento que se realizó en porcentaje del PBI destinado a educación durante los gobiernos del Frente Amplio⁹.

En este sentido, Bogliaccini (2018) señala que el nivel de desarrollo que presenta el país no se corresponde con el relativo estancamiento o escaso avance en los objetivos educativos vinculados con los ODS. Marcando que Uruguay es uno de los países que más resigna en relación al IDH debido a los indicadores vinculados a la educación. Y considerando además que el país ha presentado históricamente bajos índices de analfabetismo.

Desde una contextualización histórica de la educación en el país, tomando las conceptualizaciones de Mancebo (2007) a partir del retorno a la democracia del país en 1985 se pueden reconocer cinco etapas: la “Restauración” (de 1958 a 1990); la “Acumulación Diagnóstica” (de 1990 a 1995); la “Reforma” (de 1995 al 2000); la “Amortiguación Incremental” (del 2000 al 2005); y la etapa del “Debate Educativo” (del 2005 al 2010). Este último periodo, inicia con la llegada del primer gobierno de la coalición de izquierda Frente Amplio y culmina al fin del primer mandato, abarcando del 2005 al 2010. En este lustro, se buscó sancionar una nueva Ley de Educación que desde sus inicios implicara la participación de diferentes actores de la sociedad. Esta ley logra concretarse hacia el año 2008.

Durante el proceso se pretendió, mediante la conformación de asambleas territoriales y populares, la participación de diferentes actores sociales en la conformación de la ley, intentando esta vez generar cambios que contaran con la anuencia de la población. Sin embargo, se criticó el predominio de la participación de representantes de agremiaciones docentes, por sobre otros sectores de la sociedad (Bentancur, 2008). Asimismo, se incrementó paulatinamente el presupuesto dedicado a la educación, buscando generar las bases para modificaciones en el sistema educativo. Estas modificaciones se presentan como focalizadas y paulatinas. Entre estas modificaciones se destacó la puesta en funcionamiento del Plan Ceibal, como forma de reducción de la brecha digital en las futuras generaciones (Rivoir, 2014), así como la puesta en marcha de diversos planes, programas y sistemas de becas que buscaron mejorar la equidad educativa.

De ese periodo a esta parte se modificaron planes y programas, algunos se eliminaron como el Programa de Tránsito Educativo (ANEP, 2019), otros se reformularon, como el PIU, actualmente Programa de Tutorías (ANEP, 2020) y otros permanecen en funcionamiento.

A partir de la Ley General de Educación N°18.437 (INEEd, 2019) del año 2008 se estableció la obligatoriedad de todo el ciclo secundario en el artículo 7, y la obligación del Estado de hacer

⁹ Véase La Educación en Cifras, para mayores detalles.

efectivo el cumplimiento de este derecho. En su artículo 1 la mencionada ley determina que *El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa* (INEEd, 2019:1), debiendo, por tanto, asumir estatalmente el compromiso de brindar las condiciones necesarias para que toda la población pueda acceder a dicho derecho, a través de la creación de más centros educativos, la asignación de mayores recursos y la generación de diferentes modalidades que posibiliten el acceso al ciclo secundario a grupos con necesidades específicas, con especial énfasis, de acuerdo a lo estipulado en el artículo 8, en los grupos que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad social (INEEd, 2019).

Ello, viene de la mano del compromiso asumido estatalmente de alcanzar los ODS. Especialmente las metas vinculadas al objetivo 4, que se propone: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ONU, 2019: 1), punto sobre el que el país ha presentado un relativo estancamiento, fundamentalmente en lo vinculado a la equidad en el acceso y egreso de secundaria.

En función de estas razones emergen diferentes propuestas, principalmente para cursar el ciclo básico. Orientadas a diferentes poblaciones, con el objetivo de dar respuesta a la demanda de grupos con dificultades para cursar el ciclo de educación media con el plan tradicional (Plan 2006 de CES y el Ciclo Básico Tecnológico de CETP). Tanto el CES, como el CETP, cuentan, en la actualidad, con diferentes Planes que posibilitan el cursado y acreditación del ciclo básico. Algunos de ellos orientados a jóvenes que se han desvinculado del sistema: el CECAP y Plan 2012; otros buscan dar respuesta a la población adulta que no ha podido cursar dicho ciclo: como el Plan 2009 Presencial y el Semipresencial denominado de Adecuación Curricular 2009 (objeto del presente trabajo), que se implementa en los liceos N°6 de Ceibal en Salto y N°1 de Migueles en Canelones; el Ciclo Básico Tutorado PUE -Plan 2009 y ProCES – Programa de Culminación de Estudios Secundarios, elaborado en acuerdo entre CES e instituciones públicas o privadas y orientada a los trabajadores de dichas instituciones; y otros se abarcan a ambos grupos: Plan 1996 Nocturno, Plan Rumbo, Plan 2013 y Ciclo Básico Semipresencial, el que se dicta solo en los liceos de Blanquillo en Durazno y el liceo Ecilda Paullier en San José (CES, 2019; CETP, 2019).

Pese a la gran diversidad, solo existen dos propuestas de carácter semipresencial y cada una de ellas es aplicada en dos centros diferentes del interior del país. A diferencia del Ciclo Básico Semipresencial, el Plan de Adecuación Curricular Semipresencial 2009 se enfoca específicamente en la población adulta (mayores de 20 años).

Estos planes son de aplicación reciente y emergen a partir del interés de brindar una solución concreta a aquellos estudiantes que por razones laborales o personales no pueden acudir a instancias presenciales fijas. Resultan relevantes estas experiencias, en tanto surgen de problemáticas puntuales y están dotadas de una mayor flexibilidad, buscando generar una mayor inclusión educativa.

El Plan de Adecuación Curricular Semipresencial 2009 dentro de esta diversidad, presenta algunas particularidades que hacen importante su análisis como ser su orientación a población adulta, su modalidad semipresencial, la organización de su cursado en semestres y mediante la modalidad de proyectos.

Se encuentra en funcionamiento desde el año 2015 en dos regiones: Liceo N°6 de Salto y Liceo N°1 de Míguas en Canelones (CES, 2015a). Actualmente presenta dos grupos en cada región, con un número de alumnos que oscila entre 40 y 50 por cohorte.

Como se ha mencionado para el presente trabajo se seleccionó el liceo N°6 de Salto para efectuar el trabajo de campo dentro de lo que se conformaría como un Estudio de Caso, dado que este centro presenta una modalidad de implementación efectivamente semipresencial con instancias presenciales cada 15 días y tareas a realizar en espacios virtuales, y por el carácter urbano de la población que acude, lo cual hace especialmente rico el análisis de los factores que han obstaculizado al continuidad y culminación del ciclo básico desde la modalidad tradicional para esta población y las posibilidades que les brinda el particular diseño del Plan.

En él se brinda la posibilidad de acreditar el ciclo básico de Educación Media en dos semestres organizados por trayectos. El primero, involucra al sector de Otros Lenguajes (Inglés) y el Sector Naturalista (Física, Química y Biología), mientras que el segundo, involucra al sector de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y Artístico (Dibujo, Música y Literatura), siendo parte de ambas trayectorias el Taller de Comunicación Lingüística, el Taller Lógico-Matemático y el de Formación para la Ciudadanía y el Trabajo (CES, 2016).

Cada asignatura comprendida en el sector posee un Docente Tutor designado, existiendo también un cargo de Referente Tutor y una dirección encargada de la implementación en cada región (CES, 2015b).

Para poder inscribirse como estudiante se debe cumplir ciertos requisitos: ser mayor de 20 años, egresado de educación primaria o tener estudios de Educación Media Básica incompletos y ser uruguayo o residentes en el país (CES, 2015b).

2.2 Estado de la Cuestión

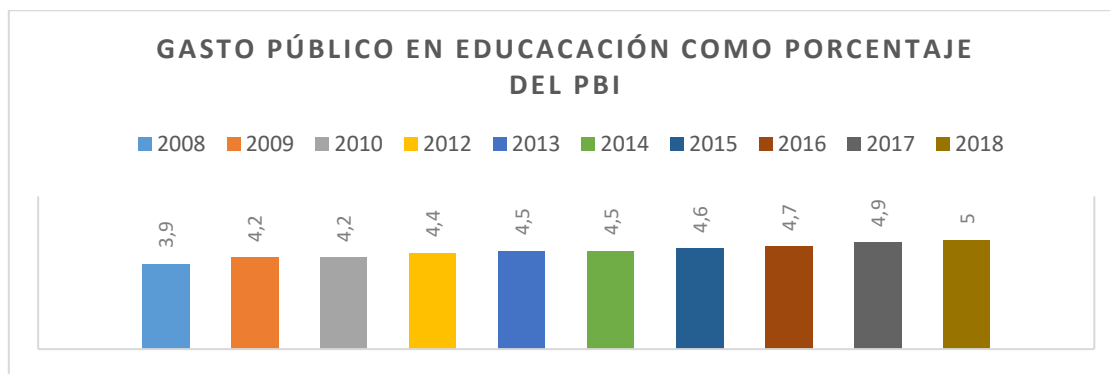
Para recabar información sobre el estado de la cuestión que diera cuenta de los aportes relevantes vinculados a la temática, así como el reconocimiento de vacíos de investigación, se realizó una revisión de diferentes publicaciones y bases de datos bibliográficas del 2007 a la fecha que abordaran la temática de la inclusión e innovación educativa, dado que el Plan busca propiciar una mayor inclusión educativa, mediante un diseño innovador mediante proyectos y de forma semipresencial, y la perspectiva del desarrollo humano aplicado en educación, así como los datos disponibles sobre educación media básica presentados por distintos institutos abocados a su medición.

2.2.1 La Educación en Cifras

Como se mencionó, el Uruguay presentó hasta el 2019, una mejora en cuanto a la reducción de la pobreza e indigencia, aunque el contexto de crisis mundial generó una crisis también a nivel regional. Sin embargo, tal como señala Bogliaccini (2018) el nivel de avance del país y el esfuerzo fiscal realizado durante los gobiernos anteriores, no se corresponden con el relativo estancamiento en algunos indicadores educativos, fundamentalmente en educación media.

En lo que se refiere al gasto público en educación cabe señalar, tal como se presenta en el siguiente gráfico, que existió un aumento del gasto en educación como porcentaje del PBI¹⁰, pasando de un 3,9% en el 2008 a un 5% en el 2018 de acuerdo a INEEd (2020).

Gráfico 1: Gasto público en educación



Fuente: Elaboración propia con base a los datos del Mirador Educativo (INEEd, 2020)

De acuerdo a algunos indicadores disponibles en SITEAL (2019) el país se encuentra en el 10° puesto de 18 países considerados en cuanto al porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar, en el 9° en cuanto a la tasa de escolarización y en el 17° (anteúltimo lugar) en cuanto al porcentaje de la población de 20 años o más con secundario completo, solo por encima de Guatemala.

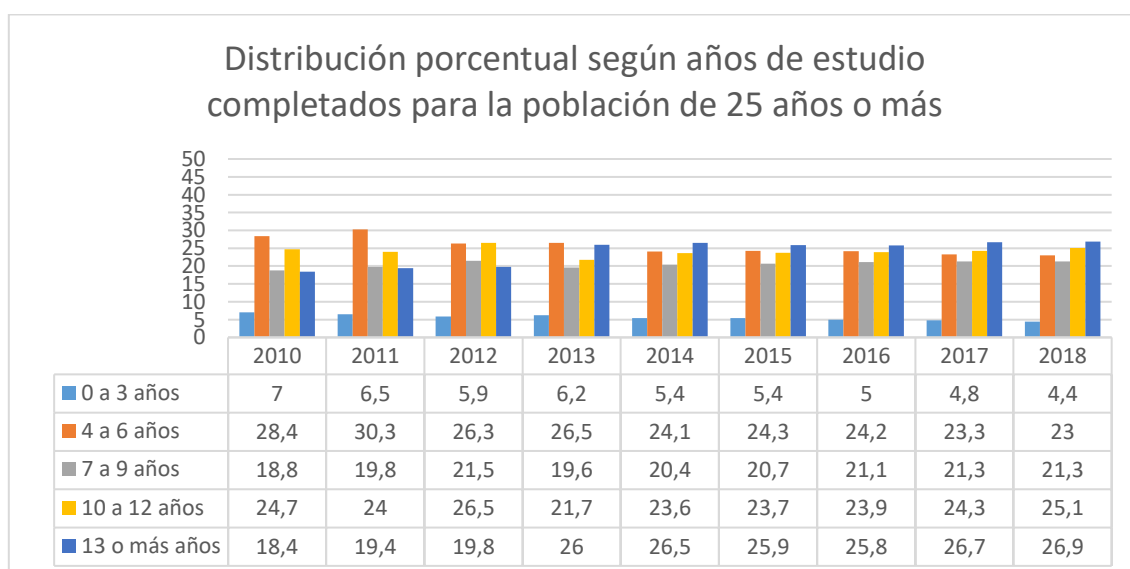
¹⁰ Producto Bruto Interno.

Si se consideran las cifras de INEEd (2020) el egreso de educación media básica en la edad oportuna (15 y 16 años) se incrementó de 44,2% en el 2010 a 55,4% en 2018. Mientras que para las franjas de egreso con rezago se pasó de 57,2% en 2010 a 68,8% en 2018 para la edad de 17 años; de 67,3% en 2010 a 75% en 2018 para la franja comprendida entre los 18 a 20 años; y de 70,3% a 74,1% en 2018 para la franja de 21 a 23 años.

Esto implica que si bien se logró una mejora, aún los porcentajes están muy lejos de la pretendida universalidad del ciclo, y aún más de la educación media superior. Además se presenta la persistencia de una fuerte segmentación según sector socioeconómico de pertenencia del estudiante (INEEd, 2020). Asimismo, la franja de 21 a 23 años es la que presenta un menor avance en el egreso. Esta franja merece especial atención por comprender parte de la población para la que está diseñado el Plan de Adecuación Curricular 2009.

Sobre el egreso de educación media básica de la población mayor de 23 años no se disponen actualmente de datos, se presenta sí, en el siguiente gráfico, una caracterización de la población de 25 años o más de acuerdo a los años de estudio completados (INE, 2020). De acuerdo a esto, es de suponer que la franja que completó de 10 a 12 años y de 13 años o más, culminó el ciclo de educación media básica, pudiendo algunos de la franja anterior (de 7 a 9 años) haberlo hecho dado que los 6 años de primaria y los 3 años de media básica completarían 9 años de instrucción. Si se consideran únicamente las dos últimas franjas en 2010 un 43,1% habría completado el ciclo básico, mientras que en el 2018, la cifra habría aumentado a 52% (INE, 2020).

Gráfico 2: Distribución según años de estudio para población de 25 años o más



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INE¹¹ (2020).

¹¹ Instituto Nacional de Estadística.

Existe, entonces, un incremento del porcentaje de población que culminó el ciclo básico, aunque por debajo de la meta de la universalización del ciclo. Dicho incremento puede atribuirse a dos aspectos: el pasaje de a esta franja de edad de generaciones más jóvenes que tuvieron un mayor acceso a la culminación del ciclo y la emergencia de algunos planes educativos enfocados a favorecer la culminación del ciclo básico para la población adulta, entre los que se encuentra el Plan de Adecuación Curricular 2009 en modalidad presencial y semipresencial.

2.2.2 Antecedentes de Investigación

Como se expuso, la presente investigación se propone indagar en el diseño e implementación del Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial desde el enfoque del desarrollo humano. Dado su objeto de estudio y el enfoque, se enmarca dentro de varios ejes temáticos.

En primera instancia, se consideran como referentes aquellas investigaciones que abordan la cuestión de la inclusión o equidad educativa, principalmente las que involucran los nuevos formatos escolares en el ciclo secundario, con el objetivo de incluir a grupos vulnerables o con características particulares que impiden el cursado de la secundaria tradicional, la educación para adultos, y las modalidades semipresenciales de aprendizaje.

Dentro de esta temática se distinguen aquellos trabajos que abordan la inclusión educativa propiamente desde este enfoque teórico, aquellas que abordan la inclusión desde un enfoque histórico-comparado, y aquellos trabajos que abordan la inclusión considerando el elemento de la innovación educativa a través de formatos semipresenciales.

Asimismo, se da cuenta de trabajos donde la inclusión educativa es abordada desde el análisis de la educación con un enfoque basado en el desarrollo humano.

2.2.2.1 Inclusión Educativa

En el eje de la inclusión educativa como centro de análisis se encuentra la tesis de Deneo (2016), “Perspectivas acerca de la inclusión educativa” cuyo objetivo principal fue recoger los diferentes significados que atribuyen los actores a la inclusión educativa. El trabajo de campo se realizó en tres contextos institucionales: un nivel macro (incluyendo técnicos, consejeros e inspectores) y en contextos liceales con PIU (Programa Impulso a la Universalización) y sin PIU. Como resultado se obtuvo que existían diferencias significativas en las concepciones de acuerdo a los contextos. En el nivel macro, se encontró una mayor sincronía con el paradigma de la inclusión y una crítica a la visión homogeneizadora. En los liceos, coexistían visiones antagónicas, unas que preconizaban el paradigma de la inclusión y otras que albergaban una

visión de la educación selectiva, siendo los liceos con PIU los que presentaban mayor polarización (Deneo, 2016).

En la misma línea temática, la investigación realizada por Tiramonti et al. (2007), denominada “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final”, constituye un referente. Se partió del objetivo de analizar la incidencia de los nuevos formatos escolares generados en el nivel medio para acceder a una mayor inclusión educativa, tomando como foco las Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires. En el mismo, se plantea a los nuevos formatos escolares como estrategias de enseñanza que intentan flexibilizar el formato de la enseñanza tradicional, que se rige bajo una concepción homogeneizadora del alumnado y que no considera la diversidad y complejidad que entraña la universalización del ciclo medio (Tiramonti et al., 2007).

Desde los resultados se concluyó que las Escuelas de Reingreso demuestran capacidad para lograr “albergar la diferencia” (Tiramonti et al, 2007: p 109) basándose en un formato que implica una mayor atención al vínculo personalizado con cada estudiante, generando grupos más reducidos y mayor presencia de docentes y directivos. En este sentido, se concluye que “la masividad atenta contra la escolarización de este grupo” (Tiramonti et al., 2007: 109). Lo cual resulta un elemento interesante de considerar para la población adulta destinataria del Plan de Adecuación.

También en esta línea se encuentra, el trabajo realizado por Saccone en el marco de su tesis de maestría, incluido en el libro “Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos” (Estrada Ruiz coord., 2018), en el capítulo 2, denominado “Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México”. Dado que en él la autora se propone el estudio de la acreditación de asignaturas en la vida escolar en el plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

El trabajo se enmarca en la reciente modificación de las normativas educativas que establecen la obligatoriedad de la educación secundaria media básica y superior en México, que se encuentra en concordancia con el establecimiento de la obligatoriedad en otros países de América Latina, entre ellos Uruguay.

Los hallazgos dieron cuenta, en general, de la implementación del establecimiento de un mayor peso de la asistencia a clases y la presencia de “evidencias” de aprendizaje, y un menor peso de los exámenes finales. Estas “evidencias” buscan la verificación de la conformación de competencias en el estudiantes referidos a un “saber hacer”, enfoque que también se encuentra presente en los fundamentos del Plan de Adecuación. Se reconoció, asimismo, una mayor

tendencia a la flexibilidad, pero también a la permisividad que opera en detrimento de la calidad de los aprendizajes, lo que puede llevar a un incremento de la exclusión al interior del sistema. Resulta interesante considerar cómo opera la menor exigencia en cuanto a la presencialidad de las clases y el requerimiento de “evidencias” en entornos virtuales de aprendizaje. Así como, la valoración sobre la calidad de los aprendizajes respecto a quienes transitan por el Plan.

2.2.2.2 Perspectiva Histórico-Comparada

Dentro del tema de la inclusión educativa desde una perspectiva histórico-comparada se encuentra como antecedente, la investigación llevada a cabo por Acosta (2011), denominada “La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España”. En ella se realiza un análisis de diversas políticas educativas que se centran en la inclusión de cuatro países. Es importante recalcar que este enfoque comparado permite visualizar el estado de situación de las políticas educativas de estos países, dos de ellos latinoamericanos y ubicados en el cono sur, con los que Uruguay posee características comunes. El análisis histórico-comparado se realizó tomando como centro el estudio de los procesos de expansión de la educación secundaria, y la presentación y análisis de diferentes casos (Student Success/ Learning en Canadá, Liceo para Todos en Chile, Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo en España y Deserción Cero de Argentina) con el objetivo de poseer un panorama de las políticas de cambio del sistema de secundaria (Acosta, 2011).

En función del análisis, se concluyó que existen una serie de aportes a considerar en la diagramación de futuras políticas y posibles limitaciones. Entre los aportes se destaca la importancia de que las políticas partan de un diagnóstico preciso; el aseguramiento de recursos financieros y humanos; así como el hecho de que estas políticas se insertan dentro de una línea de acción previa. Como limitantes se marca una posible incidencia de la focalización como una nueva forma de estigmatización de los grupos que transitan por estas modalidades (Acosta, 2011).

Por otro lado, la tesis doctoral de Acín (2013): “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)” constituye también un antecedente, en tanto aborda la temática de la educación para adultos desde el estudio de caso. Parte del objetivo de estudiar las diferencias y similitudes que presenta la educación de adultos en la actualidad en ambas ciudades.

La tesis concluyó en que existen tendencias comunes de la educación de adultos en los diferentes lugares y singularidades producto de las diferencias culturales e históricas. Como tendencias, se destaca la emergencia de cada vez más población joven que demanda asistir a

estas modalidades, y que en cierta medida son visualizados como “intrusos”, ello deriva en perjuicios sobre las expectativas que depositan los diferentes actores y pudiera incidir sobre su trayectoria. La falta de propuestas de formación específica para los docentes; el ausentismo de los alumnos (dado que se trata de modalidades presenciales); y la importancia que le otorgan al vínculo del estudiante con los docentes y la institución, son otras tendencias comunes (Arcín, 2013). Como singularidades, se encontró que en Córdoba se le otorgaba mayor importancia a la existencia de un clima organizacional cálido y al seguimiento personalizado de los estudiantes, mientras que en Cataluña se centraba más en la distribución del conocimiento, aunque con flexibilidad para atender otros aspectos (Arcín, 2013).

2.2.2.3 Innovación Educativa

La investigación de Gómez y Gallego (2016), “Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior” marca un antecedente en cuanto al estudio de las metodologías semipresenciales de aprendizaje e innovación educativa, las valoraciones de los actores que atraviesan por ellas y los desafíos que presentan, aunque en este caso, se focalizan en la educación superior, brinda insumos para considerar las posibles implicancias de transitar por estas nuevas modalidades.

En el trabajo se concluyó que de acuerdo a la opinión de los estudiantes la modalidad combinada favorece los autoaprendizajes, el trabajo autónomo, que resulta más sencillo participar en las diferentes actividades, que perciben como más organizadas que la modalidad presencial. Asimismo, se manifestaron seguros de los conocimientos adquiridos y más responsables de su aprendizaje. Si bien destacan la flexibilidad horaria, espacial y la disponibilidad de los materiales, consideran que el trabajo realizado es mayor en la modalidad semipresencial y que es necesario mejorar la atención individualizada (Gómez y Gallego, 2016).

2.2.2.4 Educación desde el Enfoque del Desarrollo Humano

Sobre el eje temático del estudio de la educación desde el enfoque del desarrollo humano, se encuentra la tesis de Maestría de Conteri (2015), “Aprendizajes con enfoque de desarrollo humano en Uruguay: una relación en cuestión. Hablan los actores”. Se partió del objetivo de identificar los elementos que inciden favorablemente en el desarrollo de la capacidad de agencia de los estudiantes.

Entre los principales hallazgos se encontró que existe un predominio de docentes que priorizan “viejos métodos de enseñanza” (Conteri, 2015: 91) y que se presenta la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en el aula. De igual forma, aparece la variable tecnológica como parte

de las herramientas didácticas necesarias para la educación del futuro, así como la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales relacionadas con la capacidad de agencia, y la reorganización de la cultura docente para que se tome como foco la mirada del estudiante (Conteri, 2015).

Este trabajo resulta trascendente, en cuanto toma como elemento de análisis la expansión de la capacidad de agencia de los estudiantes y se aplica en el ámbito nacional. Asimismo, la posibilidad que se deja abierta en los discursos de los estudiantes de explorar nuevos métodos de enseñanza marca la necesidad de indagar en las modalidades semipresenciales.

Otro antecedente considerado en esta línea es el trabajo realizado por Marúm y Reynoso (2014) denominado “La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México”. En él se aborda la incidencia de la educación para adultos en el desarrollo humano sustentable, no solo en sus implicaciones, al brindar mayores oportunidades a quienes acceden a la educación, sino también a sus familias.

Se destacó en él la limitada atención a la educación para adultos de entre 25 y 64 años, y la inexistencia de políticas que incluyan acciones afirmativas para contemplar la situación de los grupos más vulnerables como las mujeres embarazadas y madres jóvenes, marcando además que existen diversos estudios que marcan una correlación directa entre el nivel educativo de la madre y de sus hijos (Marúm y Reynoso, 2014).

Este trabajo resulta relevante, en tanto marca la importancia del acceso a la educación por parte de la población adulta, no solo por las implicancias en sus vidas personales, sino además por el posible impacto sobre las futuras generaciones.

Los antecedentes mencionados en este apartado, marcan elementos importantes a tener en cuenta sobre el análisis de la educación desde el enfoque del desarrollo humano, empero, la presente investigación busca indagar en una selección de capacidades específicas aplicado en un Plan de educación para adultos, aspectos sobre los cuales se encuentra un vacío en la temática.

2.2.2.5 Síntesis de Trabajos Relevados y Justificación de la Investigación

En el siguiente cuadro se resumen los principales elementos analizados de los antecedentes y algunas problemáticas pendientes de las que se nutre el presente trabajo para dar cuenta de la relevancia de la temática abordada.

Cuadro 2: Principales Elementos de los Antecedentes Relavados

Eje Temático en Función de Perspectiva Teórica	Trabajos Relevados	Perspectiva Metodológica	Técnicas/ Instrumentos	Principales Hallazgos	Problemáticas Pendientes
<i>Inclusión Educativa</i>	Deneo (2016); Tiramonti et al. (2007); Saccone (2018).	Enfoques cualitativos con perspectiva etnográfica y triangulación metodológica en un caso.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas y grupos de discusión. • Análisis de datos secundarios cuantitativos, análisis documental, entrevista y observación simple. • Observación etnográfica, entrevistas y análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consenso a nivel macro y discrepancias a nivel micro sobre visión de la inclusión educativa. • Escuelas analizadas demostraron mayor capacidad de incluir a la población objetivo. • Nuevos sistemas de evaluación dan más peso a prespecialidad y evidencias de aprendizaje que a exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar si la ambigüedad en la formulación de la política puede ser un obstáculo • Estudiar en otros escenarios si las escuelas más pequeñas y con entornos más controlado son más eficaces. • Analizar en qué aspectos se pone el foco en la evaluación en propuestas semipresenciales donde la asistencia no juega un rol tan relevante.
<i>Perspectiva histórico-comparada</i>	Acosta (2011); Arcín (2013)	Triangulación metodológica, estudio de caso, sistematización y descripción densa.	<ul style="list-style-type: none"> •Sistematización comparada de datos primarios y secundarios, análisis documental y análisis de evaluaciones. • Entrevistas, observación y grupos de discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia del diagnóstico preciso, el aseguramiento de recursos y que se encuentre inserta dentro de líneas de acción para el éxito de una política • Reconocimiento de tendencias en educación para adultos: mayor énfasis en el vínculo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar la posible estigmatización de los estudiantes que transitan estas modalidades • Estudiar la incidencia de las diferencias en el clima organizacional
<i>Innovación Educativa</i>	Gómez y Gallego (2016);	Triangulación de datos	Encuestas y entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes consideran que modalidad semipresencial es ventajosa por su flexibilidad, aunque insume más trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las percepciones de estudiantes que cursen modalidades semipresenciales en otros lugares y niveles.
<i>Desarrollo Humano</i>	Conteri (2015); Marúm y Reynoso (2014).	Enfoque mixto. Análisis de datos secundarios cuantitativos.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas grupales, individuales y encuestas. •Análisis de datos secundarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización de viejos métodos de enseñanza en detrimento de la capacidad de agencia. •Escasez de políticas educativas que contemplen población vulnerable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar la expansión de la capacidad de agencia en formatos educativos no tradicionales. • Analizar el impacto de políticas educativas para población adulta.

Fuente: Elaboración propia¹²

¹² Por cuestiones de espacio no se abundó en el trabajo en cuestiones metodológicas y se hizo foco en los hallazgos, pero se resumen en el Cuadro 2 dichos aspectos.

Gran parte de los antecedentes de investigación, marcan la importancia de poner el foco en el estudio de las nuevas modalidades de cursado que buscan incluir grupos excluidos en cuanto al de acceso y culminación; así como de la relevancia de recoger y preconizar las voces de los involucrados. Se aprecia la importancia de analizar las perspectivas docentes, ya que impactan en la implementación de las políticas educativas (Deneo, 2016; Tiramonti, et al., 2007; Saccone, 2018; Conteri, 2015), así como las voces de los estudiantes (Tiramonti, et al., 2007; Acín, 2013; Gómez y Gallego, 2016; Saccone, 2018; Conteri, 2014) y el análisis documental del sustento de las políticas (Acosta, 2011; Acín, 2013; Saccone, 2018). De igual forma, muchos coinciden en que el establecimiento de un vínculo más personal con los estudiantes resulta un elemento percibido como muy favorable, así como la mayor disponibilidad de recursos humanos y económicos.

Otro elemento mencionado, es la exigencia de la presencialidad y las dificultades que esto entraña. En este sentido la investigación de Gómez y Gallego (2016) aporta luz sobre las ventajas de las modalidades semipresenciales tales como la flexibilidad temporal, espacial y la disponibilidad de materiales. A los efectos del presente trabajo, resulta importante explorar si la modalidad resulta beneficiosa en el caso del cursado del ciclo básico para adultos.

De igual forma, se reitera la preocupación de que la mayor masividad e inclusión devenga en una devaluación de la acreditación de los diferentes ciclos educativos y menor calidad. Esto resulta trascendente indagarlo en función de las posibilidades de continuidad educativa que ofrece el Plan de Adecuación 2009.

Asimismo, se presentan trabajos que abordan específicamente el análisis del sistema educativo desde el enfoque del desarrollo humano, considerando la necesidad del fomento de la capacidad de agencia, en un caso, y la relevancia de este enfoque, así como la incorporación de políticas que atiendan a grupos vulnerables que les permitan culminar ciclos educativos en otro (Conteri, 2014; Marúm y Reynoso, 2014). Estos trabajos, marcan la importancia de profundizar en el análisis de la educación desde el enfoque del desarrollo humano.

Como se aprecia, pese a las múltiples referencias sobre nuevos formatos, más flexibles, que han explorado diferentes países para propiciar la culminación de diversos ciclos educativos, enfocados especialmente en grupos más vulnerables, no se presentan antecedentes en los que se estudie una política donde converjan todas las características que posee el Plan de Adecuación 2009 semipresencial, a saber: enfocado a adultos, con modalidad semipresencial y mediante la elaboración de proyectos. De igual forma, los antecedentes nacionales resultan escasos sobre la educación para adultos y existen pocos trabajos basados en el análisis desde el enfoque de las capacidades en el ámbito educativo. Por ello, se puede establecer que el presente

trabajo posee relevancia académica, especialmente a nivel de la investigación nacional, donde se encuentran investigaciones enfocadas en planes y programas que involucren a la población joven y poseen modalidades de cursado presenciales.

Los trabajos relevados marcan la necesidad de seguir profundizando en el estudio de los nuevos formatos de cursado en educación secundaria, especialmente cuando se trata de grupos de población adulta donde el impacto sobre la expansión de las capacidades que habían sido relegadas puede ser mayor, impactando, a su vez, en generaciones precedentes. Esto lleva también a destacar la relevancia social del presente trabajo, ya que el análisis de este Plan busca, siguiendo un enfoque de evaluación sistémica, proporcionar insumos para el perfeccionamiento de la política y la relevancia de su permanencia como una oferta disponible para grupos que no eran contemplados en planes tradicionales.

CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS SOBRE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO, EQUIDAD EDUCATIVA Y MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El presente capítulo aborda las principales conceptualizaciones teóricas que guían el trabajo, entre las que se encuentran las temáticas vinculadas al enfoque del desarrollo humano, la equidad educativa y el modelo de aprendizaje basado en proyectos. El enfoque de las capacidades constituye el elemento vertebrador desde el que se analiza el Plan, mientras que la equidad educativa y el aprendizaje basado en proyectos resultan aspectos derivados de las características del Plan que apunta específicamente a propiciar una mayor equidad para un grupo que no era contemplado en otros planes, mediante un formato de aprendizaje relativamente nuevo que busca articular los contenidos mediante la elaboración de un proyecto.

3.1 Teoría del Desarrollo Humano: Funcionamientos y Capacidades

En primera instancia, cabe destacar como referente teórico ineludible de este trabajo, la teoría fundada por Sen del desarrollo humano y el enfoque de las capacidades, dado que constituye el marco analítico desde el que se estudiará el Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial.

El desarrollo humano toma como centro a las personas y su bienestar, concibiendo que el verdadero indicador de desarrollo es el enriquecimiento cualitativo del ser humano y la sociedad. El desarrollo económico sería solo un medio para acceder al fin de propiciar el desarrollo humano, un aspecto que debe ser considerado, pero que no es el único, ni el más trascendente (Gasper, 2009). Desde esta concepción, el desarrollo de una sociedad se centra en

considerar el grado de acceso o privación que poseen los individuos, para llevar a cabo aquello de desean ser y hacer, poniendo el foco entonces en las libertades sustantivas (Deneulin, Clausen y Valencia, 2018).

Para Sen las capacidades son definidas como “las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (2000: 99) y que tiene razones para hacerlo. Mientras que Nussbaum, desarrolla este concepto sosteniendo que se trata de un “conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (2012: 40). Ello implica que las capacidades consisten en las posibilidades efectivas que poseen las personas de actuar en función de sus objetivos vitales.

Es importante, diferenciar las capacidades, de los funcionamientos, dado que las capacidades pueden concebirse como los diferentes funcionamientos a los que una persona puede acceder. El funcionamiento es en cierta forma el resultado o logro de la capacidad, considerada como una oportunidad efectiva de conseguir dicho resultado o logro (Robeyns, 2006). Para ejemplificar, una persona que posee la capacidad de estar bien alimentada, pero opta por no hacerlo debido a que decide iniciar una huelga de hambre, deviene en una visión diferente a cómo se consideraría la situación de una persona que no posee la capacidad, y por tanto, tampoco puede ejercer el funcionamiento.

El fin último del desarrollo entonces, sería la expansión de las capacidades de los seres humanos, en tanto el crecimiento económico carece de sentido si no redundando en una mejor calidad de vida para las personas. Las capacidades poseen un valor intrínseco, ya que son valiosas en sí mismas, más allá de su valor instrumental, aunque este también puede considerarse, en la medida que expande hacia nuevas capacidades (Robeyns, 2006).

El enfoque de las capacidades se presenta como un marco conceptual que propone evaluar una sociedad en función del nivel de libertades sustantivas que sus habitantes poseen y modificar los arreglos sociales bajo el norte de la ampliación de dichas libertades (Alkire, 2008). De acuerdo a Alkire (2008), el enfoque de las capacidades tiene entonces dos posibilidades de empleo: como marco evaluador del estado de una sociedad, incluyendo aquí las políticas públicas que se implementan en ella, con el fin de mejorarlas; y como un marco propositivo en función del cual sugerir u orientar políticas que expandan las capacidades, así como la consideración de otros procesos posibles para llevarlas a cabo. Sin embargo, cabe aclarar que en desarrollo humano no prescribe políticas, sino que proporciona un marco desde el que formularlas, pero adecuadas a los contextos específicos.

3.2 Libertad e Igualdad desde la Teoría del Desarrollo Humano

Los conceptos de libertad e igualdad resultan polisémicos en sus significaciones e implicancias de acuerdo al enfoque desde el que son referidos, por lo que se desarrollará brevemente cómo son comprendidos dichos conceptos desde el enfoque de las capacidades y desde otros marcos teóricos, para clarificar de qué se habla cuando se habla de libertad e igualdad desde este enfoque.

Sen (1980), en uno de sus primeros trabajos sobre la teoría del desarrollo humano, puso en duda tanto el enfoque utilitarista y como el rawlsiano, considerando que la igualdad debe ser medida en términos de capacidades y no de utilidades o bienes primarios como proponían, respectivamente, los enfoques cuestionados. Una idea clave de este enfoque consiste en que las políticas sociales deben enfocarse en ampliar las capacidades de los seres humanos a través de una ampliación de sus libertades, permitiéndoles lograr lo que valoran ser y hacer.

Sen (1980) identifica diferentes tipos de noción de igualdad y propone una conceptualización alternativa. La igualdad utilitarista implicaría la concepción clave de que el objetivo más importante es maximizar el total de utilidades. Esta igualdad, proporcional en función de la utilidad, generaría evidentes inequidades para aquellas personas con desventajas en términos de utilidad total o marginal (Sen, 1980).

Por otro lado, la igualdad rawlsiana se centra en los “bienes sociales primarios” y la preeminencia del principio de libertad (Sen, 1980). La posición de Rawls implica una teoría de la justicia contractualista, que presupone un estado inicial de “pacto social”, donde se establece una igualdad a nivel formal, pero que desconoce las desigualdades reales previas (Sen, 1980).

Por su parte, Sen (1980), propone una igualdad en ciertas capacidades básicas como ser el estar bien alimentado o poder participar de la vida social de la comunidad, en este sentido, la igualdad no se mide meramente en “bienes” tangibles, sino en las posibilidades que poseen las personas para llevar la vida que desean y tienen razones para hacerlo. Esta última apreciación es especialmente relevante, ya que desde el enfoque de las capacidades, no basta solo con que la persona desee algo, sino que este deseo tiene un valor moral que conlleva el no dañar a otros individuos, a diferencia de la concepción utilitarista, en donde todas las utilidades poseen igual valor. Asimismo, las libertades de las personas se miden en función de las posibilidades reales que estas poseen de desarrollar la vida que desean y en la medida que las capacidades se expanden, también lo hacen sus libertades (Sen, 2000).

Mientras que para el liberalismo económico, libertad puede ser traducida como estar libre de interferencias (Deneulin, 2019), lo que implicaría que: “se es menos libre cuando las regulaciones restringen el comercio de bienes entre fronteras, a pesar de que estas restricciones

podrían mejorar la calidad de vida de los agricultores pobres de los países en desarrollo” (p.2), lo que lleva a considerar que, bajo este marco, se puede, al mismo tiempo ser libre y morir de hambre. Desde el enfoque de las capacidades, la libertad se traduce en las libertades fundamentales y reales a las que las personas tienen acceso, en el sentido de mayores posibilidades de ser y hacer lo que valoran. La expansión de la libertad es el fin principal y además el medio más importante para el desarrollo de una sociedad (Sen, 2000), y la utilidad de la riqueza reside en lo que se puede hacer con ella, es decir, que es importante, en tanto constituye un medio para alcanzar libertades fundamentales (Sen, 2000).

Para Sen (2000), de igual forma, la democracia es un valor universal, que implica una condición necesaria, aunque no suficiente, para que las personas puedan acceder a la satisfacción de las capacidades básicas. Como demuestra en sus trabajos, las grandes hambrunas que han padecido diferentes sociedades siempre se dieron bajo regímenes totalitarios. La democracia implica una capacidad de las personas de influir sobre las decisiones de los gobernantes, y en la medida que se ejerce la capacidad actúa como un freno hacia las opciones contraproducentes para el grueso de la población.

Desde el enfoque de Sen (2000) la pobreza es vista como la privación de la libertad, y se encuentra privado de su libertad quien no tiene la posibilidad de decidir sobre su futuro. La pobreza es vista entonces como privación de capacidades y ha de ser medida de forma multidimensional, considerando las diversas privaciones que padece o no la población, y no exclusivamente considerando el ingreso. La medición de la pobreza así tomada centra la atención en las capacidades intrínsecamente importantes entre las que se destaca el acceso a la salud y la educación.

3.3 ¿Cuáles son las Capacidades Básicas?

Se ha referido en el apartado anterior, la importancia para el enfoque de la medición de las pobrezaas o el acceso a las libertades en función de la disponibilidad de capacidades básicas (Sen, 2000). Ahora bien, al momento de determinar cuáles son esas capacidades básicas es importante recalcar que la perspectiva del desarrollo humano es multidimensional y plural (Alkire y Deneulin, 2009). Se parte de la noción de que se trata de una teoría “incompleta”, ya que busca quedar abierta en la definición de las capacidades a considerar.

Sen (2001) no ha querido establecer una lista de capacidades con la intención de mantener la teoría lo suficientemente flexible para que se adapte a los diferentes contextos sociohistóricos. Sin embargo, no se manifiesta en desacuerdo con que otros teóricos desarrollen una lista de capacidades, la idea de la teoría es mantener la lista siempre abierta a la incorporación de más

capacidades. Aunque expuso también, la importancia de recurrir a procesos participativos para determinar cuáles capacidades son centrales para las personas (Sen, 2004).

Entre los más desatacados autores que han elaborado una lista de capacidades centrales básicas se encuentra Martha Nussbaum, quien propuso una lista de diez capacidades humanas principales que deberían ser la base de las garantías constitucionales (Nussbaum, 2000). Estas capacidades involucran a la vida; la salud corporal; la integridad corporal; los sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; medio ambiente; juego y control sobre el entorno (Nussbaum, 2012).

El punto relevante es que para poder realizar cualquier medición o análisis de políticas se requiere una selección de capacidades sobre las que focalizar la medición o atención. Los índices multidimensionales de pobreza nacionales y regionales de diferentes países han establecido, por ejemplo diferentes indicadores a evaluar, aunque siempre existen ciertos elementos clave que se reiteran en ellos, especialmente los vinculados a salud y educación; pero tanto éstos, como las posibles listas de capacidades permanecen permeables a la incorporación de nuevos indicadores o capacidades, lo que ha venido sucediendo especialmente con indicadores relativos al desarrollo sustentable y la calidad del medio ambiente.

3.4 ¿Capacidades Colectivas? Un Debate Abierto

Se ha señalado que la relevancia tanto intrínseca como instrumental de las colectividades debería ser reconocida dentro del enfoque de las capacidades (Ibrahim, 2009), en tanto la identidad de una persona se forma en relación con los demás y los colectivos pueden obrar como potenciadores de las capacidades y la visibilización de las privaciones (Ibrahim, 2009).

Desde este ángulo diversos teóricos desarrollaron conceptos de lo que serían las capacidades colectivas y argumentaron en torno a la importancia de éstas, en función de que la agencia colectiva favorece el acceso a los más desfavorecidos a expandir sus derechos colectivamente (Evans, 2002; Stewart y Deneulin, 2002; Ballet et al., 2007; entre otros).

Sen (2002) por su parte, indica que los colectivos pueden actuar tanto como potenciadores, como inhibidores de las capacidades, en tanto están atravesados por estructuras de poder y pueden llegar a invisibilizar las privaciones de ciertos individuos. La afiliación a un grupo puede tener tanto un impacto positivo, como negativo; asimismo, remarca la existencia de la estructura excluyente de algunos grupos (Sen, 2002). Para este autor los colectivos no son intrínsecamente valiosos, sino que su valor se adquiere en función del rol instrumental que aportan al potenciar las capacidades de las personas.

En esta línea, Foster y Handy (2009) proponen considerar las capacidades externas, que serían aquellas en las que un individuo es capaz de alcanzar funcionamientos adicionales, mediante la conexión directa con otra persona, pero no dependen necesariamente de la existencia de un grupo o colectividad.

En el presente trabajo se entiende que el ser humano es un ser social por naturaleza y que mediante la acción colectiva se han posibilitado grandes cambios en favor de los más desfavorecidos. Sin embargo, se reconoce también la existencia de grupos de poder que pueden obturar, en vez de facilitar, la expansión de las capacidades.

El debate sobre la posibilidad o no del reconocimiento de las capacidades colectivas y su incorporación al enfoque de las capacidades continúa abierto. Desde este trabajo, se toman las capacidades tal como las conceptualiza Sen (2002) en su carácter individual, sin dejar de reconocer que la teoría continúa en la discusión sobre la posibilidad del reconocimiento de las capacidades colectivas.

3.5 La Educación desde el Enfoque de las Capacidades

De acuerdo a Cejudo Córdoba (2006) desde el enfoque de las capacidades la misión de la educación es más importante que desde otras teorías del desarrollo, constituyéndose tanto como un fin en sí mismo, como en un posibilitador de la expansión de múltiples capacidades. El objetivo de la educación es brindarle al ciudadano las oportunidades que le permitan una elección autónoma de su modo de vida, fomentando su agencia y expandiendo sus libertades (Nussbaum, 2001).

Cejudo Córdoba (2006) y Robeyns (2006) destacan que la educación posee tanto un fin intrínseco como un fin instrumental. En su trabajo Robeyns (2006) analiza tres explicaciones normativas desde las que pueden sustentarse las diferentes políticas educativas: la teoría del capital humano, los discursos sobre derechos y el enfoque del desarrollo humano.

La teoría del capital humano tiene sus inicios en el grupo de economistas de la Universidad de Chicago durante la década del 60, los más destacados fueron Gary Becker y Theodore Schultz, aunque las nociones básicas pueden rastrearse con Adam Smith en el siglo XVIII (Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza, 2016). Esta teoría considera que la educación es importante en la medida en que crea habilidades y contribuye a adquirir conocimientos que sirven como una inversión para incrementar la productividad del ser humano, considerándolo como un factor de producción económica (Robeyns, 2006).

La educación es relevante en tanto permite a un trabajador obtener mayores calificaciones para acceder a puestos de trabajo mejor remunerados, devolviendo así su inversión inicial en

educación e incrementándola, lo que se denomina tasa de retorno. De igual forma, cuando el Estado interviene en políticas educativas debe buscar una mayor tasa de retorno que pueda generar un mayor crecimiento económico en la sociedad.

La ventaja del enfoque es el reconocimiento de uno de los valores de la educación, que es su valor instrumental económico, en tanto se reconoce que a mayor nivel educativo, mayores posibilidades de acceder a un ingreso suficiente para no caer en la pobreza (Robeyns, 2006). Esto marca también la necesidad de proveer de mayores calificaciones para el mercado laboral a la población, dado que las sucesivas crisis económicas y la destrucción creativa, producto de los cada vez más acelerados cambios tecnológicos, tienden a barrer primero con los empleos no calificados, acrecentando el desempleo y la pobreza (OPP¹³, 2018)¹⁴.

Las implicancias de esta concepción, de corte utilitarista y excesivamente economicista, son claras para las políticas educativas: se incentiva e invierte más en algunos tipos de formaciones que en otros, más allá del impacto no económico que puede implicar contar con escasos enfermeros o psicólogos en una sociedad, será más lucrativo invertir, por ejemplo, en carreras tecnológicas.

De igual forma, sería menos lucrativo invertir en la formación, por ejemplo, de personas con dificultades cognitivas, en contraposición a quienes no las tienen, lo cual desde el enfoque de derechos y desde el enfoque de las capacidades sería éticamente inaceptable, dado que el foco de estos enfoques está puesto en considerar a las personas como un fin en sí mismas, el crecimiento económico resultaría un medio para lograr el acceso de todas las personas a una vida digna (Robeyns, 2006).

Sin embargo, reconocer el valor instrumental económico de la educación no es malo en sí mismo, como se ha mencionado, el enfoque posee sus ventajas, pero la desventaja es que solo se focaliza en este valor, sin tener en cuenta el valor intrínseco y el valor instrumental no económico de la educación, los que, además, no puede explicar, ya que esta teoría presupone que las personas siempre actúan en función de razones económicas y no puede explicar por ejemplo, por qué alguien decidiría estudiar algo porque posee interés en ello, más allá del rédito que le pueda generar.

Sen señala que “debemos ir más allá de la noción de capital humano, después de haber reconocido su relevancia y alcance. La ampliación que se necesita es adicional y acumulativa”

¹³ Oficina de Planeamiento y Presupuesto

¹⁴ El estudio de la OPP marca que el 58% de los puestos de trabajo tienen un riesgo alto de automatización. Este riesgo es principalmente para los trabajos con tareas manuales rutinarias y las cognitivas rutinarias (por ejemplo un cajero de banco), sin embargo, las tareas manuales no rutinarias y sobre todo las cognitivas no rutinarias son las que poseen bajo riesgo de ser eliminadas.

(1997: 61). Reconociendo que el valor económico se debe considerar, pero que este no es el único que se debe tener en cuenta.

Por otro lado, los discursos de derechos consideran al derecho internacional sobre los derechos humanos como el marco para formular, implementar y evaluar políticas, y como una guía para la cooperación y asistencia internacionales (Abramovich, 2006). Diversas agencias de cooperación internacional, entre las que se destacan la UNICEF¹⁵ y la UNESCO, diseñaron marcos conceptuales para abordar estrategias de acción que se fundamenten en las reglas, principios y estándares de los derechos humanos (Abramovich, 2006).

Estos marcos buscan reforzar mecanismos de responsabilidad, igualdad y no discriminación, así como una mayor participación y empoderamiento de sectores más vulnerables, determinando las obligaciones de los Estados en relación a ellos (Abramovich, 2006).

Un elemento medular del enfoque de derechos es el reconocimiento explícito de que todas las personas son titulares de derechos, alternado con la lógica asistencialista, que considera que existen seres humanos con necesidades que deben recibir asistencia, y considerando que todos los seres humanos poseen ciertos derechos inalienables que el Estado tiene la obligación de garantizar (Abramovich, 2006).

Desde este enfoque, la educación es un derecho humano que debe garantizarse para todos y una obligación estatal su efectivo cumplimiento. Se contraponen con el enfoque del capital humano, en tanto éste pone foco en la eficacia de la educación considerándola un recurso para el crecimiento económico, mientras que para el enfoque de derechos la educación es el fin último de los intereses políticos (Robeyns, 2006).

El enfoque de derechos, que resulta en sus fundamentos aún más compatible con el enfoque de las capacidades que el del capital humano, posee sin embargo, algunas limitaciones. En los hechos, en muchos países se reconocen en términos legales los derechos, pero ello no implica más que un ejercicio retórico, dada la distancia presente en comparación con la realidad efectiva de los países acerca de su cumplimiento. Además, se corre el riesgo de reducir los derechos humanos solo a los derechos legales y circunscribir la obligación de acción a los Estados, siendo que el cumplimiento de los derechos no solo obliga al compromiso estatal, sino también al compromiso de la sociedad toda (Robeyns, 2006). Por otro lado, el listado de derechos existentes puede cerrarse en torno a ellos, evitando que emerjan otros que no hayan sido considerados.

¹⁵ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

En este sentido, el enfoque de las capacidades resulta más flexible y dinámico. Robeyns (2006) marca que el enfoque del desarrollo humano resulta más abarcativo que los otros, dado que el primero solo se focaliza en el valor instrumental económico de la educación desde una visión restringida y excesivamente economicista, y el segundo, si bien es también multidimensional y comprensivo, corre el riesgo de reducirse desde una interpretación restrictiva, solo a los aspectos legales de los derechos, sin considerar nuevos derechos no contemplados en la normativa o los diversos aspectos que implica su cumplimiento efectivo. Es importante considerar, a su vez, que el foco del capital humano en la tasa de retorno que genera la educación de un individuo, al ser menor para los grupos más vulnerables genera una situación de inequidad social. Mientras que los otros enfoques, al poner como foco en el desarrollo de los seres humanos y la justicia social, generan una mayor equidad.

El enfoque de las capacidades constituye un modelo alternativo a los otros enfoques, que reconoce todos los roles de la educación. Las capacidades, como el estar educado, son intrínsecamente importantes, más allá de su rol instrumental, aunque esto no implica el desconocer el valor instrumental (Robeyns, 2006).

Asimismo, la imprecisión del enfoque da paso a que sea un marco idóneo que puede complementarse con otros marcos teóricos sobre la temática que se analiza siendo más abarcativo, integrador y propiciando la interdisciplinariedad (Robeyns, 2006).

El enfoque del desarrollo humano concibe a la educación desde una visión holística que abarca: a) el rol intrínseco de la educación como un valor y un fin en sí mismo; b) el rol instrumental no económico como la expansión de las oportunidades de las personas de estar informados, ser ciudadanos activos y participativos, poseer capacidad de agencia y expandir sus libertades; y c) el rol instrumental económico, como ampliación de mayores oportunidades económicas, accediendo a un empleo digno, aumentando el ingreso y también accediendo a conocimientos que posibiliten emprendimientos personales o gestiones más eficaces de los recursos (Robeyns, 2006).

3.6 Consideraciones Sobre la Equidad Educativa

Una mayor equidad educativa, como se mencionó, es uno de los objetivos que persigue el Plan de Adecuación, y se encuentra vinculado con el enfoque de las capacidades, en tanto la búsqueda de mayores oportunidades educativas para todos es uno de los aspectos destacados por el desarrollo humano.

La equidad, entendida desde el análisis de las políticas públicas, es concebida como “un concepto que refiere a valor ético de dar a cada quien lo que necesita” (Ruiz y Vinocur, 2019:4),

en este sentido la equidad implica un tratamiento diferencial que busca brindar más a aquellos que poseen menos como punto de partida.

En esta línea, respecto a la equidad educativa sostiene Poggi (2014) que el derecho a la educación se cimienta en base a la relevancia, pertinencia y equidad. Entendiendo la relevancia como la conexión de los objetivos educativos con un proyecto político y social que dé sentido a las prácticas educativas. A la pertinencia como la necesidad de atender la diversidad humana, contextualizada en la realidad de los diferentes sectores, para que éstos se apropien significativamente de los aprendizajes. Y a la equidad como “la igualdad de oportunidades y resultados para acceder a una educación de calidad para toda la población, garantizando las condiciones (recursos y ayudas) que esto requiere” (2014: 11), esto implica, una igualdad sustantiva que se produzca tanto en el acceso, como en el trayecto y el egreso; y que debe partir de la previsión y otorgamiento de las condiciones necesarias para que sea posible.

En lo referido al desarrollo histórico de las políticas educativas, de acuerdo a Reimers (2008) se pueden identificar tres etapas de políticas pro-equidad en Latinoamérica: una primera etapa de 1950 a 1980 que se focalizó en la búsqueda de igualdad de oportunidades expandiendo el acceso, principalmente en el nivel primario; una segunda etapa a inicios de los 90 en donde la equidad educativa se encausó en políticas compensatorias, y una tercera etapa que postula la necesidad de acciones afirmativas tendientes a mejorar las condiciones de los sectores más vulnerables.

Coincidiendo, entonces, esta última etapa, con una equidad entendida, ya no solo como la búsqueda del acceso a la educación, sino también al reconocimiento de la necesidad de efectivas condiciones equitativas de partida y de culminación de los ciclos educativos. La equidad educativa contempla, por tanto, múltiples aspectos y aspectos que involucran equidad en el punto de partida (el acceso y sus condiciones), como en el punto de llegada (egreso y sus derivaciones) (Terigi, 2009).

Ahora bien, bajo la búsqueda de una mayor equidad educativa se orientaron diferentes propuestas para cursar diferentes ciclos educativos, intentando adaptarse a las necesidades y particularidades que presentan diferentes grupos. Pero, sostiene Krüger (2012) que una de las formas que adopta actualmente la inequidad educativa consiste en la fragmentación de la oferta educativa, que luego se ve reflejada en lo laboral y lo sociopolítico. Esta autora, pone el foco, en la fragmentación educativa, la diferencia en la calidad educativa de acuerdo al centro y la homogeneidad del estrato socioeconómico de pertenencia de quienes asisten a los centros.

Para Terigi, una de las formas que asume la exclusión educativa es también el “aprendizaje de baja relevancia” (2009:24) de acuerdo al que algunos sectores acceden a versiones devaluadas de los contenidos, y por tanto, la calidad educativa no es la misma que en otros centros.

De alguna manera, ciertos planes y programas podrían contribuir a la equidad educativa propiciando oportunidades de acceso y egreso, pero a su vez también implicarían ciertas inequidades en cuanto a la devaluación de contenidos curriculares, generándose una tensión entre la equidad que buscan y logran en algunos aspectos y las inequidades que emergen de forma subyacente.

Por otro lado, la cuestión de la calidad educativa tampoco posee una definición unívoca, sino que se ha prestado a diferentes debates. Cuáles son los contenidos que deberían considerarse básicos, cuántos de los contenidos que fueron básicos en una época son obsoletos en la actualidad, cuántos de los actuales serán obsoletos en un tiempo, son algunas interrogantes que emergen como producto de los vertiginosos cambios científicos y tecnológicos.

Sostienen, algunos autores que para intervenir en las desigualdades y atender a la diversidad es necesario rediseñar los formatos escolares vigentes (Poggi, 2019) y “diversificar las pedagogías en la educación formal” (Poggi, 2014:17). El ámbito escolar homogéneo ha contribuido en épocas precedentes a la reproducción de las desigualdades sociales, dado que si los estudiantes no se encuentran en el mismo punto de partida, la oferta educativa homogénea llevará necesariamente a una traspolación de las inequidades preexistentes (Mancebo y Goyeneche, 2010), se hace por tanto un imperativo el diversificar la oferta y habilitar nuevos formatos escolares que atiendan a la diversidad del alumnado, para propiciar una mayor equidad.

En este sentido, resulta interesante estudiar el alcance de estas tensiones entre la búsqueda de la equidad educativa y su efectiva realización en el Plan de Adecuación 2009, considerando por un lado que la propuesta da respuesta a un sector que no era atendido por otros planes y que diversifica los modelos educativos tradicionales, y por otro que, puede implicar inequidades subyacentes en su diseño o implementación, que se buscará analizar.

3.7 Caracterización del Modelo de Aprendizaje por Proyectos

El Plan de Adecuación se funda en un nuevo formato de aprendizaje mediante la elaboración de un proyecto de investigación e intervención, por lo que dentro de las conceptualizaciones teóricas se hace relevante abordar las características generales y los fundamentos que sustentan este tipo de aprendizaje, para determinar, también si este modelo favorece la expansión de las capacidades de los estudiantes que en él se inscriben.

El método por proyectos elaborado originalmente por Kilpatrick supone una modalidad alternativa al modelo expositivo predominante. Éste implica la participación del estudiante en todo el proceso, incentivando, principalmente la habilidad de aprender a aprender, como una metahabilidad que posibilita el aprendizaje autónomo posterior de cualquier otra temática (Zabala y Arnau, 2014).

El modelo de aprendizaje basado en proyectos parte, asimismo, de una concepción constructivista de la educación y supone un aprendizaje orientado a la acción en la realidad más allá del ámbito áulico, en base a temáticas que resultan relevantes para los estudiantes (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

Para Martí et al. algunas de sus características son:

1. Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca;
2. Estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo;
3. Permite que los educandos realicen mejoras continuas e incrementales en sus productos, presentaciones o actuaciones;
4. Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea (2010: 13).

Ello implica que entre sus objetivos se pretende que el estudiante logre progresivas habilidades discursivas, resolutivas, colaborativas y un grado de autonomía mayor que en un modelo tradicional por asignaturas. Las tareas a realizar conllevan una planificación y ejecución programadas en el marco del proyecto, que en el caso del Plan de Adecuación implica además una intervención comunitaria.

Desde el rol docente conlleva la generación de espacios de aprendizaje guiado, centrados en el estudiante y la temática abordar (Sánchez, 2015).

Ésta, así como otras metodologías educativas activas tienen resultados positivos en el aprendizaje significativo que tiende a perdurar más en el individuo que el memorístico, al que muchas veces apunta más un modelo tradicional, en donde el conocimiento se encuentra parcelado y en ocasiones se presenta como ajeno al contexto del estudiante (Sánchez, 2015).

Sin embargo, se pueden presentar dudas en torno a los resultados que pueden obtener los alumnos en pruebas externas estandarizadas, aunque existen algunos estudios que marcan que este tipo de aprendizaje incrementa los resultados positivos en las mismas, aún son escasos y aplicados a otros niveles educativos (Sánchez, 2015).

Surge también la interrogante de qué sucede cuando, luego de pasar por este modelo, el alumnado no posee una oferta educativa similar para cursar ciclos superiores y se enfrenta al tradicional modelo por asignaturas como sucede con el Plan de Adecuación 2009, que no posee una continuidad en su propuesta para el bachillerato.

Las perspectivas revisadas sirven para caracterizar el modelo por el que se guía el Plan de Adecuación, sus objetivos y fundamentar el enfoque teórico por el que se ha optado en este trabajo, dado que de acuerdo a lo expuesto resulta más abarcativo y flexible que otros modelos analizados.

CAPÍTULO 4: ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE LA EVALUACIÓN SISTÉMICA Y EL ESTUDIO DE CASO

En este capítulo se abordará la metodología de estudio comenzando con la perspectiva epistemológica, para luego explicar la metodología de evaluación. Con posterioridad, se explicarán las características del estudio de caso. Finalizando con la descripción y justificación de los instrumentos concretos empleados en el trabajo.

La presente investigación se realizó durante el contexto de confinamiento por COVID-19, ello implicó diversas modificaciones al plan original, principalmente en lo que respecta a las técnicas empleadas en el trabajo de campo, dado que se planificó realizar grupos focales con estudiantes y egresados, y debido al contexto de la pandemia ello no fue posible, por lo que en todos los casos se optó por realizar entrevistas semiestructuradas. Se trabajó con egresados, dado que éstos poseían una visión posterior a la culminación del Plan y debido a que el contexto mundial impidió comenzar las clases a la cohorte 2020.

Con respecto a las entrevistas realizadas, fueron efectuadas mediante video llamada, y en general el confinamiento favoreció a la realización de las mismas debido a la disponibilidad horaria que presentaron la mayoría de los entrevistados, quienes además no tuvieron que trasladarse para el encuentro, se percibió una comodidad y soltura en los entrevistados, debido, posiblemente a poder realizar las entrevistas en sus propios hogares.

4.1 Perspectiva Epistemológica

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, esta elección se debe a que, tal como aseveran Taylor y Bogdan (1987), la metodología seleccionada debe dar cuenta de los supuestos, objetivos y propósitos de la investigación, y en el presente caso se busca ahondar en el posible impacto sobre las capacidades de los alumnos el Plan de Adecuación Curricular 2009, por lo que es necesario profundizar en las significaciones de los actores intervinientes.

El enfoque cualitativo preconiza la exploración de los sentidos que las personas atribuyen, involucrando tanto a sujetos, como al propio investigador, y abandonando la pretensión de objetividad científica. Buscando, a través de un método inductivo, conocer el objeto en profundidad, en un medio natural y contextuado (Denzin y Lincoln, 2011).

Por ende, epistemológicamente, la investigación se posiciona desde un enfoque cualitativo, buscando generar un análisis en profundidad, considerando el contexto y la permanente construcción de significados producto de la intersubjetividad, para arribar a un conocimiento integrador del objeto de estudio. Sirviéndose a los efectos del modelo de evaluación sistémica de Stufflebeam y Shinkfield (1993), en el marco de un estudio de caso, mediante la aplicación de las técnicas cualitativas de análisis documental cualitativo y entrevista semiestructurada a diferentes actores.

4.2 Perspectiva Metodológica de Evaluación

Se optó por seguir el modelo de evaluación sistémica de Stufflebeam y Shinkfield (1993) siguiendo el método CIPP (context, input, process, product) ya que este implica un sistema evaluativo que considera las diferentes aristas de una política, acorde con el estudio de caso, y preconiza la integración de la perspectiva de los actores en la evaluación de las políticas. De igual forma, destaca la necesidad de que el estudio de una política educativa sirva como insumo para su perfeccionamiento considerando los diversos aspectos implicados (Estrada Ruiz y López, 2018).

De acuerdo a este método se reconocen cuatro fases: una evaluación de contexto, una evaluación de entrada, una del proceso y una evaluación del producto. Los principales objetivos del seguimiento de este modelo son: brindar insumos para la toma de decisiones respecto a la política, brindar datos para la responsabilidad y propiciar una mayor comprensión de los fenómenos implicados en el estudio del caso (Estrada Ruiz y López, 2018).

En la evaluación de contexto se busca definir el contexto institucional, reconocer la población objetivo y sus necesidades, así como la coherencia que guardan los objetivos respecto a los destinatarios (Estrada Ruiz y López, 2018). En el caso del estudio del Plan de Adecuación Curricular 2009, la misma se realizó mediante el análisis de datos secundarios y el análisis documental.

En la evaluación de entrada se busca reconocer la aptitud de la institución y sus funcionarios para implementar la política (Estrada Ruiz y López, 2018). Lo cual se efectuó mediante el estudio de los recursos disponibles y la perspectiva de los prestadores del servicio a través de entrevistas semiestructuradas a los diferentes funcionarios, a saber: director, referente y docentes-tutores.

Por su parte, en la evaluación de proceso se busca identificar posibles defectos de diseño (Stufflebeam y Shinkfield, 1993), aunque en este caso se hizo foco también en las fortalezas

del Plan, a través de las entrevistas semiestructuradas a egresados, quienes desde su visión dieron cuenta de las oportunidades que les brindó el Plan.

Finalmente, en la evaluación de producto se recopilan las descripciones y juicios de los actores integrando las evaluaciones anteriores y realizando un análisis final. Lo que se realizó, en este trabajo, mediante la integración de los diferentes datos recopilados en instancias anteriores.

Si bien estas etapas evaluativas no son estancas, sino que poseen un cierto dinamismo que implica la superposición de algunas de ellas, conllevan un cierto orden, que se sigue en este trabajo, y que trae consigo la sucesión de las fases.

4.3 El Estudio de Caso

La presente investigación se guía por un diseño basado en el estudio de caso, debido a la elección del objeto: el Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial, se consideró necesario abordar holísticamente el mismo, a través de un análisis intensivo y multimetódico.

Se partió de la intención de analizar la unicidad del caso (Archenti, 2007) a través del empleo de herramientas y técnicas de orden cualitativo, utilizando para la contextualización datos secundarios de orden cuantitativo. Ello se debe a que el estudio del Plan de Adecuación 2009, para ser abordado, conlleva la consideración de múltiples propiedades y perspectivas (Yin, 1993). En concordancia con lo postulado por Stake (2007), se consideró que la propia elección del objeto de estudio deviene en la elección del estudio de caso.

Un estudio de caso implica un estudio intensivo de la unidad, que persigue el objetivo de comprender mejor una categoría más amplia de unidades similares (Gerring, 2007), en este caso se buscó investigar el potencial del Plan de Adecuación 2009 Semipresencial sobre la posibilidad de expandir las capacidades de quienes transitaron por él, posibilitando estudios similares sobre otros planes educativos.

De acuerdo a Stake (2007), los criterios a considerar para la selección del caso deben ser: la búsqueda de maximizar lo que se puede aprender del caso y la mayor accesibilidad del mismo. En el caso del Plan, ambos criterios son idóneos, puesto que se propuso un estudio intensivo del objeto, un estudio en profundidad que diera cuenta de forma más cabal de los objetivos propuestos y del marco teórico del que se partió. Asimismo, dado que la investigadora es docente y se encuentra vinculada al ámbito educativo en su ejercicio profesional, el estudio de caso cumple con el criterio de accesibilidad y mayores posibilidades de contactación con autoridades y consecución de permisos.

Se trata, también, de una investigación de corte exploratorio, dado que no se poseen antecedentes de estudio específico de este caso o de estudios nacionales con las particularidades

del caso, a saber: las nuevas modalidades de educación para adultos y la modalidad semipresencial. Asimismo, se enmarca dentro de una investigación de carácter descriptivo, ya que se buscó realizar una descripción densa del caso abordado desde el enfoque del desarrollo humano. Considerando el objeto de estudio, los objetivos planteados y las variables propuestas, el análisis del caso se centró en la aplicación de metodologías cualitativas para el abordaje del estudio, empleando las técnicas del análisis documental y la entrevista semiestructurada.

4.4 Instrumentos de Análisis

El estudio del diseño del Plan se basó en el análisis documental de contenido desde el enfoque cualitativo. Mientras que para el análisis de la implementación se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada en profundidad para funcionarios y egresados. A continuación se realiza una breve descripción y justificación de estas técnicas seleccionadas.

4.4.1 El Análisis Documental Cualitativo

Para dar cuenta del objetivo específico de qué características del diseño del Plan podrían posibilitar la expansión de las capacidades de los estudiantes, se empleó la técnica el análisis documental, involucrando el estudio del reglamento y la fundamentación del Plan. Realizándolo de forma intensiva (Valles, 1999), con foco en las dimensiones establecidas para su estudio y en concordancia con éstas.

Las fuentes documentales oficiales proveen de información del marco conceptual sobre el que se sustenta el Plan, además de cumplir con los requisitos de autenticidad, credibilidad y representatividad (Valles, 1999) necesarios para la validez del análisis, por lo que se las consideró el instrumento más idóneo para el estudio del diseño.

Se puso foco, por tanto, en la fuente documental oficial para la realización del análisis con el fin de determinar en qué medida desde el diseño documentado se consideró la expansión de las capacidades de los estudiantes. Aunque no necesariamente ello implique una base teórica guiada por el enfoque de las capacidades, sí implica la valoración no solo del rol instrumental económico de la educación, sino además la concepción de la educación como un fin en sí mismo y como posibilitador del desarrollo de otras capacidades no económicas.

Para el análisis del texto se utilizó, el procedimiento de análisis de contenido cualitativo. Ya que para los objetivos de esta investigación resultaba más adecuado extraer significados de expresiones del texto y buscar establecer relaciones entre estos contenidos y los tipos sociales que los sustentan (Abela, 2008).

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996) en el análisis de contenido cualitativo se pueden identificar tres etapas: codificación, categorización y obtención de resultados.

La codificación consiste en separar unidades del texto que tienen un sentido y significado propio para los objetivos de la investigación. Las unidades de sentido, en este caso, fueron definidas con base en los indicadores de la investigación. Por su parte en la categorización se unifican todas las partes que refieren a un mismo código. Es decir, en el primer paso se fragmenta el texto y luego se procede a sintetizar y agrupar las unidades de registro. Cuando las categorías responden a criterios temáticos es posible que el etiquetamiento de la unidad de registro se produzca al mismo tiempo que se codifica en la fase uno, pero de todas formas, en esta etapa hay que proceder a agrupar el conjunto de los elementos que aparecen bajo una misma categoría, por ejemplo, fomento de la capacidad de agencia. El trabajo parte de un sistema de categorías y subcategorías establecidos con criterios teóricos, pero abierto a las posibilidades de reagrupamiento función de lo que arroja el propio proceso. Por último, se buscan relaciones entre categorías formando el sistema categorial, el cual cumple con dos requisitos: exhaustividad y exclusividad. Finalmente, en la fase de obtención de resultados, por tratarse de un análisis remitido a solo dos textos, los resultados implicaron presentar el análisis de las unidades de registro, asociadas a las categorías y subcategorías, así como establecer conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

4.4.2 La Entrevista Semiestructurada

Para el análisis de la implementación del Plan se estudiaron los sentidos que atribuyen los encargados de dicha implementación, es decir, los diferentes funcionarios que intervienen directamente en su aplicación y a egresados que transitaban por él en diferentes cohortes.

En el caso de los funcionarios, se consideró altamente relevante contar con su perspectiva debido a que, tal como figura en los antecedentes, en el caso de la investigación de Deneo (2016), se aprecian diferencias significativas en las concepciones sustentadas por los encargados de implementar el servicio que pueden desvirtuar los objetivos postulados por el Plan y que impactan sobre los estudiantes y su tránsito por la experiencia.

Tanto para el caso de los funcionarios, como de los egresados se propuso la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas e individuales.

La entrevista en profundidad semiestructurada es una técnica que permite conocer la perspectiva de los entrevistados de manera flexible, dinámica y brindando la posibilidad de acceder a informaciones que resultan de difícil acceso mediante otras técnicas (Valles, 1999).

En los casos del tutor referente y de la dirección se entrevistaron a las personas encargadas de este rol, mientras que se optó por ocho entrevistas a docentes tutores con tipo de muestreo bola de nieve, dado que fueron las autoridades del centro (dirección) quienes contactaron con el referente tutor encargado y a éste, a su vez, se le solicitó que presentara un docente tutor. El muestreo bola de nieve de alguna manera predispone a una receptividad mayor del entrevistado al ser sugerido por otro colega, generando un ámbito de mayor confianza. El siguiente cuadro resume la cantidad de entrevistas efectuadas:

Cuadro 3: Muestra de entrevistas a funcionarios

Centro	Tipo de Entrevistado			
	Director	Referente	Docentes Tutores	Total
Liceo N°6	1	1	8	10

Fuente: Elaboración propia

Se buscó abarcar a los diferentes actores encargados de la implementación, dando cuenta de las distintas perspectivas, de acuerdo al rol que cumplían. Para la recolección de datos se empleó como guía una pauta de entrevista y las dimensiones consideradas fueron la expansión de la capacidad intrínseca de la educación, como un valor en sí mismo; la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, como la potenciación de la capacidad de agencia; y la expansión de las capacidades instrumentales económicas.

De igual forma, en concordancia con varios de los antecedentes relevados (Tramonti et al., 2007; Saccone, 2018; Acín, 2013; Gómez y Gallego, 2016; Conteri, 2015) se consideró que era indispensable analizar la visión que presentaban los egresados del Plan, dado que al haber sido ellos los receptores, darían cuenta del impacto sobre sus capacidades. La perspectiva de los beneficiarios resultaba esencial para establecer en qué medida lo mentado por el Plan y lo postulado por los funcionarios era efectivamente percibido por sus destinatarios.

Las entrevistas fueron efectuadas a egresados por dos razones: en primer lugar, porque aquellos que concluyeron el Plan presentaban una perspectiva del proceso completo y podían dar cuenta del impacto que éste significó en sus vidas, y en segundo lugar, debido a que en el año de realización, por la situación de crisis mundial debido a la pandemia del COVID-19 no fue posible iniciar los cursos regulares, por lo que los estudiantes de este año tuvieron un calendario más acotado y la trayectoria habitual se vio alterada.

Al igual que en el caso de los funcionarios se planificaron diez entrevistas semiestructuradas en profundidad, sujetas a criterio de saturación teórica, aunque se realizaron once finalmente. El muestreo también fue de tipo bola de nieve, ya que desde el centro se brindaron algunos

contactos que luego llevaron a otros, buscando entrevistar a egresados de por lo menos tres cohortes diferentes para visualizar el proceso y considerando el criterio de género, con 6 mujeres y 5 varones entrevistados.

La perspectiva diferenciada según el género resulta relevante, puesto que las inequidades existentes en materia de uso del tiempo, la sobrecarga de tareas no remuneradas en perjuicio de las mujeres, y las inequidades respecto al mercado laboral, tales como menores salarios y mayores posibilidades de informalidad laboral, entre otras (Batthyány et al., 2014) hacen que la visión de las mujeres pueda presentar diferencias respecto a los hombres, ya que es de suponer que podrían presentar mayores dificultades para cursar el ciclo en modalidades presenciales.

Asimismo, la brecha educativa en favor de las mujeres en el país en aspectos tales como mayor cantidad de años de estudio, mayor inscripción y egreso del ciclo terciario y mayores posibilidades de culminar el ciclo secundario (CES, 2018), pueden generar también impactos sobre las percepciones acerca del Plan y las proyecciones que podrían generarse a partir de haberlo concluido.

El siguiente cuadro resume las entrevistas que fueron previstas a egresados.

Cuadro 4: Muestra de entrevistas a egresados

Egresados del Plan de Adecuación en el Liceo N° 6 de Salto		
Mujeres	Hombres	Total
5	5	10

Fuente: Elaboración propia

Estas entrevistas fueron realizadas considerando las diferentes dimensiones, subdimensiones, variables e indicadores presentados en el apartado metodológico y referido al impacto sobre las capacidades que generó el Plan sobre los egresados.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Resultados de la Evaluación de Contexto

De acuerdo con el modelo de evaluación sistémica de Stufflebeam y Shinkfield (1993) el método del sistema evaluativo CIPP busca profundizar en diferentes aspectos de la política para que el trabajo no solo actúe como un instrumento de conocimiento de ésta y otras políticas, sino que además constituya un insumo para su perfeccionamiento.

En un primer lugar, la evaluación de contexto implicó una primera entrada en contacto con el centro para caracterizar a los destinatarios del Plan y determinar si las características institucionales y los objetivos postulados eran acordes a la población objetivo. Asimismo, mediante el análisis documental del reglamento y la fundamentación se buscó realizar el estudio del diseño del Plan, en función del enfoque del desarrollo humano, considerando los diferentes indicadores diseñados para tal fin, para determinar en qué medida el diseño habilitaba la expansión de las capacidades de los estudiantes.

5.1.1 Caracterización de la Población Objetivo del Plan

El Plan de Adecuación 2009 Semipresencial está orientado específicamente a un grupo de personas que deben cumplir con ciertos requisitos, a saber: ser mayores de 20 años, tener completo el ciclo de Educación Primaria y no haber cursado o tener incompleto en ciclo básico de Educación Media, así como ser uruguayos o residentes en el país. La especificidad se debe a la necesidad de crear propuestas concretas para adultos que no hubieran culminado la educación media básica, considerando además la posibilidad de impedimentos que pueda poseer la población adulta, es que el Plan presenta una modalidad de cursada semipresencial, en dos semestres que conforman un año lectivo y en una modalidad de integración de las áreas pedagógicas articuladas en torno a un proyecto (CES, 2015b).

Dicho Plan funciona de forma experimental únicamente en dos centros del país: liceo N°6 de Salto y liceo N°1 de Migueles, Canelones, en Uruguay, desde el año 2015 (CES, 2015a). De acuerdo a la información proporcionada el liceo N°6 de Salto, se cuenta entre 40 y 50 alumnos por cohorte divididos en dos grupos, y se brinda la posibilidad de acreditar el ciclo básico de Educación Media en dos semestres organizados por trayectos (CES, 2016). Cada asignatura comprendida en el sector posee un Docente Tutor designado, existiendo también un cargo de Referente y una dirección encargada de la implementación en cada región (CES, 2015b).

Al Referente Tutor le compete la función de acompañar y asesorar a estudiantes y docentes sobre el uso de la plataforma, monitorear las actividades, potenciar los procesos de aprendizaje y articular el equipo en coordinación, por lo que resulta un actor clave. De igual forma, la dirección posee el rol de articular coordinadamente las actividades. Por otro lado, los Docentes Tutores cumplen la función de preparar los materiales ajustados a los estudiantes para que éstos trabajen de forma autónoma y organizan el trayecto considerando los saberes experienciales de los estudiantes y el perfil de egreso (CES, 2015b).

Se desataca como información proporcionada por el centro, que la modalidad de cursada semipresencial se ha adaptado a las condiciones que presenta la población de la región. En el

liceo N°6 de Salto la población que asiste es fundamentalmente urbana y no presenta grandes distancias respecto al centro, lo que implicó que las instancias presenciales fueran más frecuentes y extensas; en comparación con el liceo N°1 de Migueles en Canelones.

A nivel de diseño documental el Plan se plantea como principal objetivo:

Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita [al egresado] participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol pro activo, crítico, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde el “saber para hacer” y el “hacer para saber” (CES, 2015b: 1).

En este sentido, se puede apreciar que el objetivo contempla diferentes aspectos respecto al valor que se le otorga a la educación y a la culminación del ciclo, tales como la formación ciudadana, aspectos culturales, sociales, económicos y laborales, todo lo que se profundizará en el siguiente apartado.

5.1.2 Resultados del Análisis Documental

Para efectuar el análisis documental se seleccionaron documentos oficiales relativos a los fundamentos, objetivos y características de la forma de implementación del Plan (CES, 2015b; CES, 2016). Con el objetivo de estudiar si las características del Plan daban cuenta de la posibilidad de expandir las capacidades de los estudiantes desde su diseño, a través de los documentos que lo sustentan, se consideraron los indicadores determinados en el capítulo 1 para el análisis como categorías.

5.1.2.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación

Dentro de lo que es la dimensión de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación, se consideraron dos subdimensiones: la consideración de la educación como un fin en sí mismo, y la promoción de la continuidad educativa; asociado a cada uno de ellos respectivamente se consideró el concepto de educación referenciado en el Plan y la existencia de objetivos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes.

En lo referido al concepto de educación referenciado en el Plan, se encontró que si bien ninguno de los documentos se considera un concepto de educación en sentido estricto, sí se presentan referencias que desatacan la necesidad de la educación permanente a lo largo de la vida y conceptos asociados como la necesidad de aprendizajes permanentes como un valor a conseguir en ambos documentos, considerando, por lo tanto, a la educación desde su valor intrínseco (CES, 2015b; CES, 2016).

De igual forma, se menciona la necesidad de lograr la educación de todos, en el marco de un enfoque de derechos, la flexibilización del proceso de enseñanza y la adecuación a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes, considerando que todos los actores dan y reciben aprendizajes (estudiantes y docentes) y que todos deben participar activamente en el proceso de evaluación, el que debe ser *“permanente, formativo y formador”* (CES, 2016: 2). De acuerdo a estos documentos por lo tanto, se puede apreciar una valoración de la educación como un fin en sí mismo. Asimismo, igual que como se presentaba en el antecedente de Tiramonti et al. (2007), se destaca a nivel documental la necesidad de establecer un nuevo formato que rompa con la homogeneización a la que tienden los planes tradicionales, y se enriquezca con la diversidad de los estudiantes.

En lo que se refiere a la categoría de la presencia de objetivos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes aparece explícitamente tanto en el Reglamento, como en la Fundamentación el objetivo de que al egresar el estudiante logre *“Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado al contexto local y/o regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar la educación permanente a lo largo de toda la vida”* (CES, 2015b: 1; CES, 2016: 1). También se menciona en el Reglamento General la necesidad de *“ofrecer a los destinatarios oportunidades educativas: relacionadas directamente con sus situaciones personales”* (CES, 2016, 1), lo cual contempla dentro de los múltiples intereses la posibilidad de la continuidad educativa. En este sentido, se puede considerar que del análisis documental se desprende que la categoría se encuentra presente dentro de ambos documentos como un objetivo explícito dentro del perfil de egreso.

Para los indicadores seleccionados para reconocer la dimensión de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación se presentó una concepción teórica afín a considerar a la educación como un fin en sí mismo, propiciando una educación a lo largo de la vida y posibilitando diferentes oportunidades educativas.

5.1.2.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas

En relación a la dimensión de las capacidades instrumentales no económicas se consideraron las subdimensiones de fomento de la capacidad de agencia, vinculado a tres categorías, a saber: la concepción de la participación sustentada en los documentos del Plan, la existencia de objetivos vinculados a la participación y el planteamiento de espacios participativos; y la subdimensión de la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes, relacionada con la existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en la dignificación de los sujetos.

En cuanto a la subdimensión de la concepción de la participación sustentada en el Plan no se presentó un referencia explícita, pero se destacó la referencia a los destinatarios como agentes activos y participativos en su proceso de aprendizaje (CES, 2015b; CES, 2016).

En la Fundamentación General se marca que el proyecto debe reconocer a los adultos como *“protagonistas de la sociedad actual (...) como sujetos que construyen saberes y valoraciones del mundo”* (CES, 2016: 1). De igual forma, dentro de lo que es el perfil de egreso se plantea que el egresado deberá ampliar sus conocimientos y habilidades para participar activamente en la sociedad, desde diferentes aspectos (CES, 2015b). Estos planteamientos marcan la consideración de la educación desde múltiples aristas, en donde la participación de los sujetos es un elemento trascendente para el involucramiento efectivo en la vida democrática. Reconociendo a los destinatarios como partícipes de la sociedad actual y buscando su involucramiento desde un rol *“proactivo, crítico y responsable”* (CES, 2015b: 1), elementos que pueden considerarse como condiciones para que la capacidad de agencia sea desarrollada. Asimismo, se destaca en el artículo 16 del Reglamento que la acreditación del ciclo está determinada por la evidencia de la adquisición de saberes que posibiliten *“la capacidad de actuar de manera eficaz en diferente tipo de situaciones...”* (CES, 2015b: 4).

En lo que refiere a la existencia de objetivos vinculados a la participación el perfil de egreso se marca la importancia de que al culminar el ciclo el estudiante logre participar crítica y activamente en las diferentes esferas de la sociedad, indicando que se requiere la incorporación de conocimientos que permitan *“saber para hacer”* y *“hacer para saber”* (CES, 2015b: 2; CES, 2016: 1).

Por otro lado, en lo referido al planteamiento de espacios participativos no se desprende en ninguno de los documentos pautas para la creación de estos espacios que logren potenciar la capacidad de agencia de los estudiantes. Pero, sí se encuentra explicitado el valor y las características del espacio de coordinación de los docentes, que constituye un espacio participativo. Respecto a la coordinación docente es concebida como *“un espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes, a su profesionalización y aprendizaje académico en forma contextualizada. En ella los equipos docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas”* (CES, 2016: 2). Marcando la importancia de la construcción colectiva de acuerdos y la participación en el diseño, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos.

Desde el análisis del fomento de la capacidad de agencia es de destacar que las propias características del Plan de Adecuación implican que la acreditación del ciclo básico depende de la construcción de un proyecto grupal que implique la intervención sobre un aspecto adecuado

al contexto en el que está inserto el centro y que sea acordado por los participantes de los grupos en función de sus intereses. Resulta paradójico entonces, que el espacio y las características de la participación no estén especificadas, lo que puede generar diversas interpretaciones en los centros que van desde dejar todo librado a los estudiantes sin proveerles orientaciones específicas, generar espacios participativos efectivos que establezcan proyectos relacionados con los intereses de los estudiantes y que impacten en el contexto en el que se encuentran; a proyectos que aparentan surgir de instancias participativas, pero que vienen preestablecidos por parte de los actores institucionales. Resulta interesante, en este aspecto, la contrastación con los resultados obtenidos en el trabajo realizado en el centro para apreciar cómo se configuró la participación de los estudiantes en la elaboración y ejecución de los proyectos.

Sobre este punto, en definitiva, se aprecia el reconocimiento de la importancia de la participación y la necesidad de generar habilidades participativas y colaborativas en los estudiantes, aunque no se presenta de forma clara un diseño de qué espacios participativos existirán para los estudiantes.

Finalmente, en lo que refiere a la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes, para el que se seleccionó como indicador la existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en la dignificación de los sujetos, se puede considerar que está contemplado en el perfil de egreso, en tanto éste marca como norte la consecución de diferentes habilidades que posibiliten a la persona una vida digna. Asimismo, se marca la necesidad de que los aprendizajes generen un crecimiento personal, que a su vez impacte en *“el crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva”* (CES, 2015b:1). En este sentido, la dignificación de los sujetos es percibida como una contribución que habilita la dignificación de la sociedad toda.

5.1.2.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas

En lo que respecta a la expansión de las capacidades instrumentales económicas, se consideró la vinculación con la dimensión laboral, el acceso a un empleo digno y/o la mejora de las condiciones laborales, analizado a través la existencia de objetivos y concepciones vinculadas al impacto en las condiciones laborales y económicas de los estudiantes.

A lo largo de los documentos analizados se encentraron varias referencias que vinculaban la importancia de que el tránsito por el Plan posibilitara a los destinatarios ampliar sus oportunidades laborales y/o económicas. El mismo perfil de egreso marca la necesidad de que el estudiante adquiera habilidades que le permitan *“el ejercicio de la ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral...”* (CES, 2015b:1; CES, 2016:1).

Se presentan a su vez objetivos como el: *“Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo”* (CES, 2015b:1), marcando la necesidad de la adquisición de habilidades que permitan una adaptabilidad a las condiciones cambiantes que pueda presentar el futuro en esta área.

De igual forma, en la Fundamentación se expresa que se aspira a que el estudiante cuente con *“las oportunidades para lograr una educación para todos y durante toda la vida en procesos no muy largos, que permitan utilidad y aplicación inmediata”* (CES, 2016:1). Estas últimas expresiones podrían marcar un cierto enfoque utilitarista en relación a la formación, buscando una inmediatez que puede obrar en contra de la calidad educativa. Empero, cabe considerar que los documentos reflejan una visión integral de la educación, no presentándolo como un mero instrumento para llegar a un fin, sino también como un fin en sí mismo.

El fomento a la capacidad instrumental económica se encuentra, por tanto, contemplado en varias partes de los documentos de forma explícita.

5.1.2.4 Principales Consideraciones sobre el Análisis Documental

Se ha podido apreciar mediante el análisis de los documentos, que en general, las categorías principales se encuentran presentes de manera explícita o implícita. La concepción sobre la que se sustenta el Plan presenta una visión integral de la educación contemplando las dimensiones de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación, de las capacidades instrumentales no económicas y de las capacidades instrumentales económicas. La visión de la educación no se centra meramente en un enfoque de corte utilitarista, sino que considera diferentes aspectos, incluyendo elementos del enfoque de derechos, al considerar a la educación como un derecho que debe ser accesible a todos, y un enfoque, que aunque no se produce en forma explícita, encuentra puntos de contacto con el del desarrollo humano, en tanto concibe a la educación como un fin en sí, además de ser un potenciador de otras capacidades. Todos estos aspectos presentan puntos de convergencia con otros programas educativos analizados en los antecedentes (Saccone, 2018; Tiramonti et al., 2007) al considerar la diversidad del alumnado, rescatar sus saberes experienciales y marcar como un objetivo medular el desarrollo de habilidades para “saber hacer”, ahora bien, resulta importante contrastar en qué medida esta concepción mentada es interpretada e implementada por los actores involucrados.

Asimismo, dentro de las bases teóricas que sustentan el Plan se presentaron conceptos vinculados a los propuestos por Delors (1996) en su Informe a la UNESCO, dado que se destaca la importancia de aprender a hacer y ser en un marco de construcción de ciudadanía activa, considerando a la educación como un proceso a desplegarse a lo largo de la vida.

También se pueden encontrar puntos de encuentro con la teoría freiriana de la educación (Freire, 1970; 1985), en tanto se rescata la dignificación del ser humano a través de la educación, la necesidad de formar ciudadanos activos, críticos y participativos, así como la concepción del educador y el educando como actores que se enriquecen mutuamente en el proceso de aprendizaje, reconociendo al estudiante como un sujeto activo poseedor de una experiencia y un conocimiento propio que enriquece el proceso de aprendizaje, que lo transformará y que a su vez transformará a otros actores en el proceso.

El enfoque freiriano, ante la constatación de la injusticia social, busca propiciar el cambio mediante el proceso pedagógico que conlleva la historización del individuo y el colectivo, lo que se relaciona con la capacidad de agencia desarrollada por Sen (2000). Freire (1985) plantea en una de sus obras más emblemáticas, la “Pedagogía del Oprimido”, la necesidad de abandonar la concepción bancaria de la educación de corte positivista, rescatando el carácter transformador de la educación mediante la revalorización de las voces de los participantes en una construcción colectiva que logre cambiar la realidad social.

Del análisis documental se desprende la búsqueda por abandonar la concepción bancaria de la educación, propiciando el aprendizaje mediante proyectos que involucren la participación y construcción activa de su intervención partiendo de su historia y sus centros de interés, en el entendido de que la población adulta posee saberes vivenciales propios que deben ser resignificados en el proceso de aprendizaje y dignificados en tanto saberes que aportan a su propio proceso, pueden transformar la realidad social y generan un intercambio de mutuo enriquecimiento entre estudiantes y docentes.

Sin embargo, es importante considerar que mientras que algunas categorías se presentan claramente referenciadas, otras se presentan de forma más tangencial. Se presenta el establecimiento del espacio de coordinación de los docentes, pero no existen espacios similares concebidos para los estudiantes. Esto podría indicar que en el fondo se presenta una concepción paternalista de los destinatarios, donde se les brindan las oportunidades, pero se considera que ellos no son “capaces” de participar; o bien es producto de un diseño que no buscó ser exhaustivo en las directrices para proporcionar una mayor flexibilidad a los centros de cómo implementar y gestionar los espacios participativos. Esta última opción parece consolidarse debido al hecho de que sí existe teóricamente referenciada la importancia de la participación y la valoración de los saberes preexistentes de la población adulta. De todas formas, esta mayor flexibilidad en los diseños deja vacíos que pueden ser llenados por los centros, y que por lo tanto, dependen en gran medida del enfoque con el que el centro procura implementar el Plan.

Por lo que con el análisis, producto de las entrevistas, se hace necesario profundizar en la gestión, promoción y propuestas de participación estudiantil existentes en el centro.

En definitiva, del análisis documental efectuado, se puede establecer que en torno a la pregunta específica de qué características del diseño del programa fomentarían la expansión de las capacidades de los estudiantes y el objetivo de determinar las características del diseño que podrían posibilitar dicha expansión; los documentos reflejan una concepción de la educación como un valor en sí, considerando también lo instrumental no económico y económico. Como se mencionó, quizá la falencia se presenta en la ausencia de la organización de espacios participativos donde intervengan los estudiantes fomentando su capacidad de agencia, espacio el cual, sería coherente con la concepción sostenida en los documentos.

En este sentido, es importante trabajar sobre el punto de la participación estudiantil, su fomento y disposición de recursos para ello en el centro, desde la implementación, para determinar si pese al vacío en la diagramación del espacio en los documentos, desde el centro se posibilita la participación activa de los estudiantes.

5.2 Resultados de la Evaluación de Entrada

Como se refirió en la evaluación de entrada se buscó reconocer la aptitud de la institución y sus actores para implementar la política (Estrada Ruiz y López, 2018). Lo cual se realizó a través del estudio de los recursos disponibles y la perspectiva de los prestadores del servicio mediante entrevistas semiestructuradas a los funcionarios. Se efectuaron un total de diez entrevistas incluyendo al director del centro, la referente, que también se desempeña como tutora de matemáticas y ocho docentes tutores del Plan.

5.2.1 Algunos Aspectos sobre la Asignación de Recursos en el Plan

A partir de los datos recabados mediante entrevistas y datos proporcionados por la dirección del centro, se manifestaron algunos elementos que remiten a la distribución y asignación de recursos del Plan que actuaron en algunos casos como facilitadores y en otros como obstáculos para su desarrollo, dados los objetivos y la modalidad propuesta.

Se destacó como un punto importante, la asignación de recursos suficientes para la capacitación de los funcionarios, tanto en lo que respecta al uso de la plataforma, como sobre el enfoque que propone basado en el reconocimiento de los saberes experienciales de los estudiantes y el diseño del proyecto de intervención. En este sentido, varios docentes marcaron que a lo largo de los años fueron capacitados y se implicaron en un proceso que llevó a perfeccionar ciertos aspectos, fundamentalmente en lo que atañe a la importancia de que el proyecto diseñado no quedara

meramente en un desarrollo teórico, sino que involucrara una intervención real en la comunidad. En relación a esto, expresó una entrevistada: *“hubo muchos recursos para el Plan (...) Teníamos muchos recursos para formarnos (...) pero de parte de Plan Ceibal (...) nunca tuvimos apoyo (...) pedimos que les dieran una computadora, aunque fuera prestada (...) lo único que conseguimos fueron unas computadoras viejas”* (FRE_2020). En este sentido, ello podría considerarse una fortaleza, ya que como establece Acín (2013) la falta de formación específica para los docentes es un freno importante para la aplicación efectiva de las políticas educativas.

La mayoría coincidió en que hubo un gran esfuerzo por parte de los diseñadores del Plan de cambiar la lógica asignaturista arraigada en la formación de los docentes y en los planes tradicionales para comprender lo que implicaba trabajar en proyectos. De igual forma, también coinciden en que pese a ser una modalidad diseñada para ser semipresencial y por tanto, ser necesario contar con un dispositivo (computadora o tablet), conectividad en el hogar y requerir ciertos conocimientos básicos sobre informática, ninguno de estos puntos fue considerado en la asignación de recursos. Esto llevó a que los requisitos para inscribirse fueran modificados, restringiendo las posibilidades de acceso, debiendo solicitar que se contara con un dispositivo para poder trabajar en la plataforma.

Con respecto a la falta de conocimientos básicos de informática, marcaron algunos entrevistados la necesidad de contar con un docente de Informática. Comentaron sobre reiterados planteamientos de los estudiantes sobre esta carencia, ya que al tratarse de población adulta, que muchas veces no poseía los conocimientos básicos y que el Plan implica trabajo en plataforma, manejo de Word, Excel, entre otros, era una necesidad importante. Esto, lo subsanaron, aumentando la cantidad de clases presenciales al inicio de los cursos, tomando parte de los encuentros para explicar las diferentes herramientas que se emplean, pero aun así, destacan la necesidad de un docente de esta área.

Una de las tutoras indicó, que en realidad hace unos años los estudiantes recibieron una tablet de Plan Ceibal por ser alumnos de ciclo básico, pero que éstas llegaron hacia el final del curso, por lo que, en este caso, no sería la falta de recursos, sino el retraso y falta de coordinación entre los servicios.

Es importante destacar, asimismo, el hecho de que solo se habilitan dos grupos por año, quedando muchas personas inscriptas sin poder cursar, lo cual atenta contra el acceso. Los actores presentaron matices y visiones diferentes sobre la educación y sus implicancias, sin embargo, todos coincidieron en que este Plan brinda la oportunidad de culminar el ciclo básico a un grupo de personas que de otra manera, no podría hacerlo, en que cada año son más las

personas que se inscriben y en que el pasaje por el plan impacta positivamente en los estudiantes. De acuerdo a esto, sería importante abrir la posibilidad a mucha más población adulta para cursar mediante este Plan el ciclo básico y que, por lo tanto, se deberían habilitar muchos más de dos grupos.

De acuerdo a los entrevistados, uno de los motivos que se presentaron los primeros años para el abandono, fue la falta de conectividad o de dispositivo adecuado para seguir los cursos. Luego, esto ya no sucedió, ya que se incorporó el requisito de que cuenten con esto en su hogar, lo cual, atenta contra el acceso equitativo a todos los sectores de la población interesados en cursarlo. Una asignación de recursos eficiente y eficaz para los estudiantes que cursan estos planes semipresenciales sería un elemento fundamental para generar mayor equidad, así como el aumento sustantivo de la cantidad de grupos.

Finalmente, otro aspecto que surgió en muchas entrevistas es la falta de profesionales o la falta de respuesta de centros especializados, para trabajar ciertas temáticas sobre las que necesitarían asesoría y apoyo como la violencia doméstica, las drogas y el abuso sexual, temáticas que emergen como centros de interés, en ocasiones, y donde muchos entrevistados sienten que no cuentan con recursos o que los mismos llegan tarde con las intervenciones.

De acuerdo a todo esto, se hace notorio que es necesario incorporar una planificación sobre los recursos materiales y humanos, planificando su costo, de dónde serán recaudados estos recursos y el aseguramiento de su disponibilidad a lo largo del tiempo, considerando los puntos que marcan los encargados de implementar la política. Asimismo, es muy importante que haya una planificación y un sector destinado espacialmente a la coordinación de los servicios, para que el Plan sea más equitativo en cuanto a sus posibilidades de acceso. Tal como concluye Acosta (2011) en su trabajo, el éxito de una política depende en gran medida del aseguramiento de los recursos financieros y humanos suficientes, lo que en el caso del Plan de Adecuación no se estaría produciendo.

5.2.2 Resultados del Análisis de Entrevistas a Funcionarios

Como se mencionó, para realizar el análisis de entrevistas a funcionarios, se tomó un marco de análisis cualitativo, considerando las categorías que emergen de la variable de la implementación del Plan desde las dimensiones, subdimensiones e indicadores pautados en el capítulo 1, en este caso, considerando la perspectiva de los funcionarios docentes y no docentes involucrados directamente en la implementación en el liceo N°6 de Salto.

Sin embargo, en el transcurso de las entrevistas se fue haciendo preciso incorporar otras categorías emergentes que surgen del trabajo de campo como ejes relevantes, aunque ellas

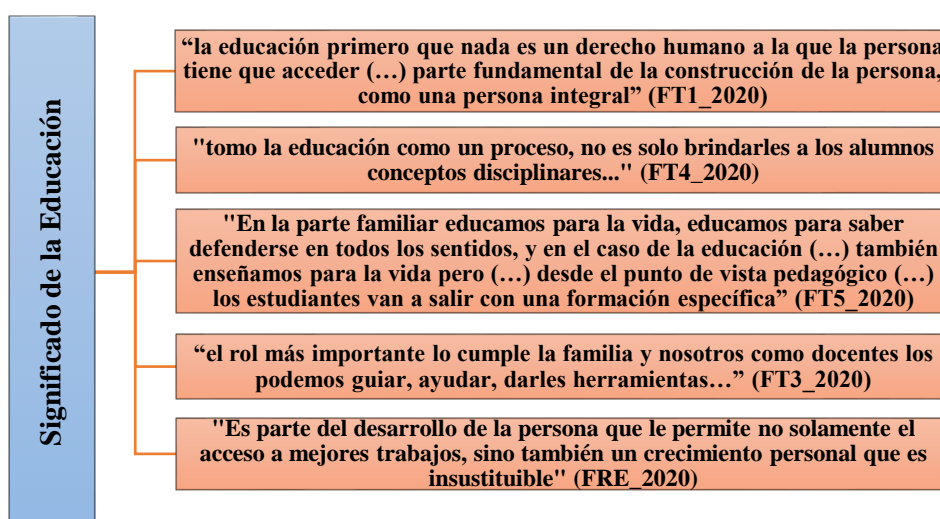
también se abordan desde el enfoque del desarrollo humano. Entre estas categorías surge la necesidad de profundizar en la tensión presente entre equidad/inequidad en el acceso, el trayecto y el egreso del Plan, y la importancia del modelo basado en proyectos.

5.2.2.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación

Para el análisis de la dimensión de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación se consideró la concepción de la educación como un fin en sí mismo, analizando las perspectivas que presentaban los funcionarios respecto a qué es la educación, qué concepción de educación sustenta el Plan desde su perspectiva y qué grado de coincidencia existe entre esta concepción y la suya. Así como su visión sobre las perspectivas de continuidad educativa que presentan los estudiantes.

Sobre la categoría del significado de la educación para los funcionarios y su grado de congruencia con lo sustentado en el Plan se presentaron diversas posturas que involucran una gama variable de posicionamientos. Ninguna de las visiones presentadas se refirió exclusivamente a una capacidad, sino que en las apreciaciones, aludieron a múltiples capacidades, algunas involucraron a la educación en su rol intrínseco, y otras se enfocaron más en el rol instrumental no económico y/o económico, en el siguiente esquema se presentan algunas percepciones representativas de los entrevistados.

Esquema 1: Significado de la educación para los funcionarios



Fuente: Elaboración propia ¹⁶

¹⁶ Se exponen en el cuadro las percepciones más representativas de los entrevistados.

En las percepciones, se reconoce una línea tendiente a considerar, en primer lugar a la educación como un derecho humano que debe ser accesible a todos, vinculándola, además, con el desarrollo de una persona integral, como un aspecto valioso en sí mismo desde el enfoque de las capacidades, destacando además la importancia que juega en la realización personal.

De este primer grupo de entrevistados surgió también el reclamo por mayores posibilidades de acceso al referirse a la escasez de grupos disponibles para una población adulta que solo podría cursar el ciclo básico bajo estas condiciones.

Se refirieron a otros múltiples aspectos y “oportunidades” que brinda la educación y más específicamente el Plan, junto con la posibilidad de culminar el ciclo básico, pero consideraron en primer término, la importancia que posee en sí.

Otro grupo de entrevistados, diferenció la educación desde el ámbito familiar, de aquella brindada por las “instituciones educativas”, presentando matices en las valoraciones sobre el rol que ocupa cada ámbito. Desde esta visión, como se aprecia en el esquema 1, en la entrevistada FT5_2020, prima la visión de que la educación sirve para “defenderse”, lo cual puede interpretarse como el desarrollo de herramientas para la vida, pero que implican una cierta posición defensiva, no emergiendo aspectos colaborativos dentro de la definición. Y una diferenciación respecto al ámbito de la educación formal, en donde el rol específico es fundamentalmente preparar para la continuidad educativa, primando entonces una visión utilitaria de la educación en general y de la institución educativa en particular.

Por su parte, la entrevistada FT3_2020 diferenció entre la educación en el ámbito familiar y el de las instituciones educativas, primando también, una perspectiva donde el rol básico de la educación en la institución es brindar herramientas, aludiendo tanto al rol instrumental no económico, como el económico. Esta visión, no se centró meramente en el rol instrumental económico que sería de un corte más utilitario, pero sí se focalizó en las herramientas que da la educación, sin emerger el rol intrínseco.

Es así que dentro de las percepciones de los funcionarios se encontró un grupo mayoritario que planteó en primer lugar, la educación desde su rol intrínseco, una minoría que destacó el intrínseco y el instrumental económico, y otro grupo que marcó básicamente roles instrumentales, tanto económicos, como no económicos, en algunos casos con un corte más utilitarista. También se apreció en algunos la distinción entre el rol de la familia y el de la institución educativa formal, como instancias diferentes, en donde la segunda cumple un rol más instrumental.

Cuando se consultó a los funcionarios sobre la visión del Plan y su opinión respecto a ésta también se encontraron opiniones diversas. Algunos se focalizaron en los requisitos del Plan

(ser mayor de 20 años, no tener aprobado el ciclo básico, etc.), mientras que otros apuntaron más a la visión educativa propiamente.

Dentro de este segundo grupo, una entrevistada expresó que *“este Plan apunta al desarrollo de habilidades (...) aprovechando la experiencia del estudiante adulto”* (FRE_2020), por su parte otro funcionario marcó que *“pretende hacer un reconocimiento de las capacidades que las personas fueron adquiriendo en su vida diaria”* (FDI_2020) y una de las tutoras destacó que *“apunta a fortalecer al estudiante en su rol ciudadano, tiene mucho que ver con ese compromiso con la sociedad”* (FT1_2020). Emergieron, entonces, conceptos tales como la importancia de fortalecer el rol ciudadano y el compromiso con la sociedad, lo cual se encuentra en concordancia con la modalidad a través de proyectos que culmina con una intervención comunitaria, también surge la idea de considerar los saberes preexistentes que posee el estudiante y partir de ellos para el diseño de su trayectoria educativa, en coincidencia con lo que plantean los documentos que sustentan el Plan.

En lo referido a su opinión sobre la visión que presenta el Plan y si modificarían algún aspecto, surgieron posiciones heterogéneas, algunas de ellas contradictorias, incluso en el mismo entrevistado.

Muchos destacaron que se trata de una *“visión bastante actual”* (FT3_2020), o que plantea una *“propuesta distinta que nos llevó varios años aprender a llevarla, porque se trabaja en proyectos, va de acuerdo a los intereses de las personas”* (FT6_2020). Dentro de este grupo todos reconocen que la propuesta requirió de años de proceso para comprender cómo era el trabajo transversal que debían llevar a cabo, debiendo abandonar la matriz asignaturista en la que fueron formados y que prima en muchos de los planes tradicionales. Para este primer grupo, esta resignación de contenidos específicos fue considerada un logro y perciben el proceso como algo positivo. Algunos reconocieron que pese a “faltar” muchos de estos contenidos, se lograba el desarrollo de otras habilidades como las que se vinculan al trabajo grupal, la intervención en la comunidad y habilidades vinculadas al manejo de herramientas tecnológicas, que no se adquieren en otros planes. Destacaron que el Plan se adapta adecuadamente a *“un perfil de población que no era contemplado en otros planes”* (FT1_2020), marcando que sería deseable se profundizara en la intervención y se contara con recursos para implementarla.

Otro grupo consideró que la falta de ciertos contenidos específicos es una falencia del Plan, ya que dificultaría la continuidad en la educación formal. Esto, puede interpretarse como una prevalencia de una visión asignaturista que determina ciertos contenidos como esenciales o bien que efectivamente existen algunos contenidos que al no ser abordados generan mayores dificultades a la hora de continuar los estudios al buscar una estrategia de integración del

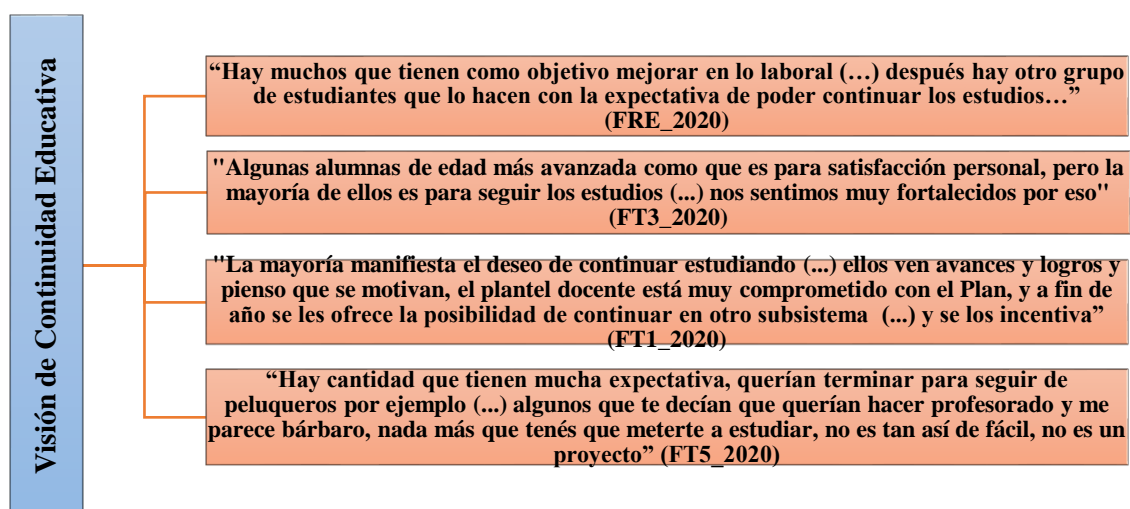
estudiante en detrimento de la calidad educativa. Esta visión que es compartida, como se apreciará, por un conjunto de egresados, incluyendo casos en que manifestaron dificultades para continuar el bachillerato, aunque lo han logrado con éxito. Algunos funcionarios marcaron que la realidad es que existen múltiples ejemplos de estudiantes que continuaron el bachillerato, incluso en áreas vinculadas a las ciencias naturales y matemáticas, donde indicaron que existiría más carencia de contenidos.

Finalmente, se presentó una postura intermedia que marcó que por tratarse de un plan de adecuación no estaba previsto desde su génesis el dictado de ciertos contenidos, pero que el Plan *“genera las ganas en el alumno de continuar sus estudios”* (FDI_2020). Esto, pese a considerarlo un aspecto deseable y positivo, se indicó que constituye un freno debido a la ausencia de ciertos contenidos, indicando que el principal obstáculo es que *“no existe una modalidad como la Adecuación para culminar el bachillerato”* (FDI_2020). Resulta interesante esta visión, dado que se abre aquí la posibilidad de considerar que quizá el problema no son las falencias del Plan, sino la falta de posibilidades de continuidad bajo esta perspectiva, existiendo una oferta reducida del segundo ciclo.

En resumen, dentro de las visiones se presentó una postura afín a la transversalidad propuesta en la modalidad de proyectos que adopta el Plan, donde se reconoció que fue un desafío para los docentes, pero lo valoraron como una propuesta innovadora que desarrolla otras habilidades aunque renuncia ciertos contenidos específicos. Una postura que marcó la ausencia de contenidos específicos como una carencia a mejorar, que va en detrimento de la calidad educativa. Y una postura intermedia que sugiere que la idea del Plan es adecuada para la población a la que se dirige, pero que se dificulta la continuidad educativa por no existir propuestas con diseños similares para el segundo ciclo de secundaria o por falta de ciertos contenidos básicos.

Sobre la segunda categoría, referida a la visión de los funcionarios sobre las perspectivas de continuidad educativa por parte de los estudiantes y las razones de dicha continuidad, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que las motivaciones por las que cada estudiante atraviesa el Plan son diversas, se aludió a razones laborales, personales como una forma de satisfacción para el estudiante, y razones que explícitamente manifiestan el deseo de continuar los estudios. El esquema 2 muestra las visiones más representativas sobre la categoría.

Esquema 2: Visión sobre la continuidad educativa



Fuente: Elaboración propia¹⁷

De acuerdo a la perspectiva de varios entrevistados, el pasaje por el Plan genera mayor autoconfianza en los estudiantes sobre sus capacidades y el deseo de continuar estudiando, por lo que, se puede considerar que el pasaje impacta positivamente en las capacidades de los estudiantes, no solo por la posibilidad efectiva que brinda de continuar los estudios, sino también por la valoración a nivel personal que impulsa, aludiendo entonces a la educación como un valor en sí mismo, que le genera a la persona una superación personal y mayor autoconfianza.

Todos coincidieron en que el Plan brinda la posibilidad y provoca el deseo de continuar. Algunos, lo marcaron desde una visión más utilitarista, primando la posibilidad de proyección laboral, pero un gran conjunto de entrevistados destacó el valor que en sí mismo adquiere para los estudiantes la posibilidad de cursar el Plan y el deseo de continuar. Pese a ello, señaló una entrevistada que *“el Plan los incentiva, pero capaz no todos tienen la posibilidad por trabajo o por distintos motivos”* (FT6_2020), emergiendo nuevamente la limitante de la inexistencia de un plan con estas características para cursar el bachillerato, especialmente en lo referido a la modalidad semipresencial. Los entrevistados destacaron diferentes ejemplos de estudiantes que continuaron a nivel formal con distintos bachilleratos, con los que han coincidido luego en otros subsistemas, también la idea de continuar, realizando cursos en instituciones privadas de diversa índole como Enfermería, Peluquería, Entrenador, Educador Preescolar, entre otros. En general, coincidieron en que el pasaje por el Plan fomenta la proyección de continuidad educativa.

¹⁷ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

En algunos casos, los entrevistados marcaron que el grupo de docentes procura incentivar esta continuidad, como se aprecia en el esquema 2 con lo expresado por FT1_2020. Pero también emergieron mensajes encontrados sobre este punto en algunos entrevistados: se observó, como en lo expresado por FT5_2020, presente en el esquema, surge la visión asignaturista y la concepción de que la modalidad de aprendizaje mediante proyectos deja “huecos” conceptuales en algunos puntos o no posee el nivel de exigencia que tienen otras formas tradicionales.

En definitiva, un grupo amplio de docentes consideró que el Plan brinda las herramientas para continuar los estudios formales o informales, incentivándolo, en la línea de lo que se encuentra el discurso general que se les da a los estudiantes, mostrándoles las opciones de continuidad que poseen. Otro grupo de funcionarios que consideró que faltan algunos contenidos conceptuales, pero reconocen que el Plan brinda otras habilidades, o bien marcaron, que la propia realidad de estudiantes que han cursado con éxito los estudios formales, se contrapone con sus creencias. Y una minoría consideró que el Plan es una modalidad menos exigente, que no brinda las posibilidades reales de continuar cualquier trayectoria educativa.

Entonces, en lo referido a la visión de los funcionarios sobre la expansión de la capacidad intrínseca de la educación, se encontraron visiones diversas. Un grupo presentó una perspectiva que destaca el valor en sí de la educación y su consideración como un derecho humano. En lo referido a la segunda categoría, un amplio grupo de entrevistados destacó el valor transformador en lo personal del pasaje por el Plan para los estudiantes, que consideran el proceso como un logro en sí, que les ha generado mayor autoconfianza.

Por otro lado, se presenta otro grupo que consideró a la educación como valiosa, pero destacando el valor instrumental no económico y económico. Presentándose sobre la perspectiva de continuidad educativa, una posición que destacó, también, el valor instrumental de la educación en los estudiantes. Y marcándose que pese a encontrar que el Plan presenta algunas ausencias en los contenidos disciplinares, existen muchos casos de estudiantes que continuaron con éxito en la educación formal.

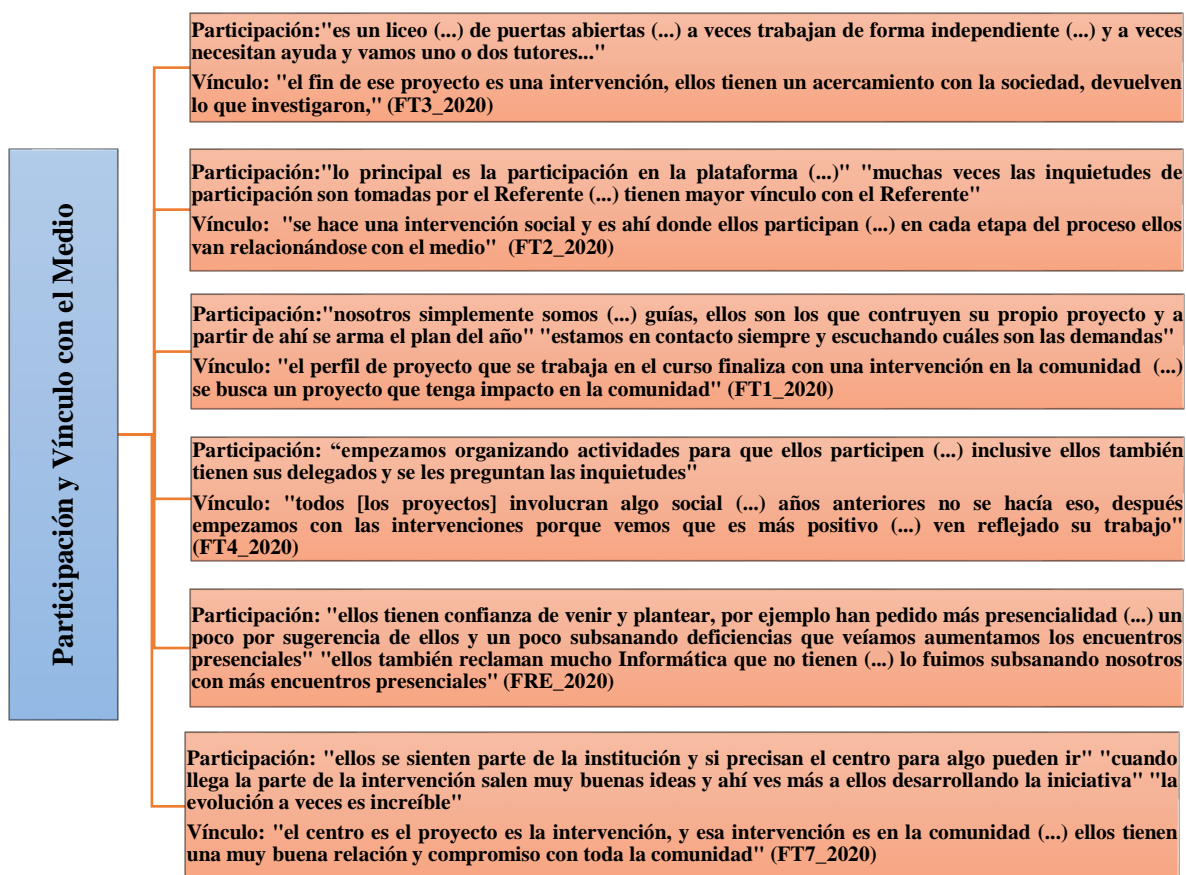
Finalmente, se presentó una tercera posición minoritaria, en la que se destacó en primera instancia el valor instrumental económico, la concepción asignaturista donde se perciben falencias en el Plan y la visión implícita de que el pasaje por este tipo de Plan no habilita plenamente al alumno para cursar cualquier otro estudio. Marcándose una tensión entre el discurso institucional tendiente a promover y fomentar la continuidad educativa y la visión de este grupo. Al igual que en el trabajo antecedente de Deneo (2016) se presentan algunas visiones antagónicas, con mensajes encontrados en los entrevistados, aunque en este caso mayoritariamente los discursos sostenidos tienden al paradigma de la inclusión.

5.2.2.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas

Para el análisis de la dimensión de la expansión de la capacidad instrumental no económica de la educación se tuvo en cuenta el fomento de la capacidad de agencia, analizando la categoría de la existencia y habilitación de espacios de participación en el liceo, el planteo de iniciativas por parte de los estudiantes y la capacidad de generar propuestas de transformación en la comunidad. Mientras que para la subdimensión de la incidencia en el proyecto de vida de los estudiantes se consideró la percepción de los funcionarios sobre el impacto en el proyecto de vida que genera el pasaje por el Plan.

Como se mencionó en el análisis documental, el elemento de la participación estudiantil no se encontró diseñado desde los documentos, por lo que se hacía especialmente relevante analizar cómo ha instrumentado esta participación, si la hubiere. El siguiente esquema presenta las percepciones de los funcionarios más representativas respecto a las categorías referidas a la capacidad de agencia.

Esquema 3: Capacidad de agencia: participación y vínculo con el medio



Fuente: Elaboración propia¹⁸

¹⁸ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

En general los espacios de participación fueron muy poco referidos por los entrevistados. Cuando se preguntó por esto, muchos respondieron con la percepción de la participación como la intervención programada dentro de las instancias formales del aprendizaje, como en las consignas del foro, pero no se aludió a iniciativas de los estudiantes. Sin embargo, también se destacó en la mayoría de los entrevistados, el hecho de que el liceo está “*de puertas abiertas*” para que ellos se reúnan y organicen diferentes actividades, casi siempre, vinculadas al proyecto que deben desarrollar. De igual forma, se refirieron a la búsqueda, por parte del centro, de que los alumnos se perciban como parte de la institución, ya que el hecho de que el Plan sea semipresencial y los encuentros sean en el turno nocturno, genera la necesidad de construir el sentido de pertenencia al centro.

Una tutora expresó que “*también ellos tienen sus delegados (...) inclusive se les preguntan las inquietudes que tienen*” (FT4_2020), de acuerdo a ello, parecería que efectivamente hay un sondeo sobre las inquietudes que presentan los estudiantes y se ha buscado una forma de viabilizar los pedidos que surgirían, mediante la elección de delegados, aunque esta participación se encuentra focalizada básicamente a la selección, elaboración e implementación de sus proyectos.

Respecto al planteo de iniciativas por parte de los estudiantes, los entrevistados se refirieron sí a algunos planteos que realizaron los estudiantes respecto al funcionamiento, mencionados en el apartado de Recursos, tales como la necesidad de más clases presenciales al inicio para aprender a usar la plataforma, la presencia de un docente de Informática, la necesidad de que se les brinden dispositivos y carencias en cuanto a contenidos conceptuales que percibían respecto a planes tradicionales. Sobre estas cuestiones, los docentes manifestaron que aumentaron el número de encuentros presenciales al inicio y que si bien intentaron gestionar los recursos que se solicitaban por diferentes medios, éstos no llegaron o bien lo hicieron tarde. Con respecto a la carencia de algunos contenidos, algunos expresaron que se planteó a los encargados del Plan, pero éstos continuaron en la posición de que era necesario que todo lo dado se articulara con el proyecto.

Las percepciones de los funcionarios coincidieron en que es una fortaleza del Plan el diseño de un proyecto que se vincule directamente con los intereses de los estudiantes, a partir del que se puedan recuperar sus saberes experienciales porque genera motivación en los estudiantes. Asimismo, con las modificaciones que implementaron, se pasó de un proyecto de investigación a un proyecto de investigación e intervención comunitaria, lo cual fortalecería el vínculo con la comunidad.

En este aspecto, la tutora FT7_2020, como se aprecia en el esquema 3, expresó que en la fase de intervención es cuando más se aprecia el desarrollo de la iniciativa de los estudiantes, por lo que el proyecto fortalecería la capacidad de agencia, tanto en el aspecto del trabajo colaborativo, como en el desarrollo del pensamiento crítico en torno a aspectos problemáticos de la comunidad.

El proceso que conlleva la elaboración del proyecto implica instancias participativas previas guiadas por los docentes, en donde sondan los centros de interés, para luego agruparlos de acuerdo a éstos y empezar a trabajar en el diseño del proyecto. Sin embargo, se produciría una tensión entre priorizar los centros de interés de los estudiantes o el trabajo grupal, que es un requisito exigido por el Plan. De esta forma, comentó una funcionaria que *“Hay veces que alguno se tiene que sacrificar porque el Plan está pensado para (...) el trabajo colaborativo”* (FRE_2020), marcando que en ocasiones, no se respeta el centro de interés, cuando éste es seleccionado por un solo estudiante. Esto constituye una limitante de difícil resolución, ya que es complejo compaginar ambos requisitos. Pese a esto, destacan que la modalidad de proyecto contribuye al desarrollo de capacidades para el trabajo colaborativo, para pensar e intervenir en la comunidad y para desempeñarse con más fluidez en instancias que requieren hacer entrevistas o exponer.

Sobre la intervención, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que tiene un valor positivo para los estudiantes que logran generar un proyecto, transformar el medio y devolver parte de lo que hicieron. A su vez, destacaron que el proyecto con intervención social genera un impacto positivo en el medio incidiendo en una problemática concreta existente en la comunidad.

Sobre el proceso de transformación que llevó al pasaje de un proyecto de investigación a uno que implica una intervención comunitaria, expresó un funcionario que *“nosotros hemos ido variando a lo largo de los años, pedimos que el proyecto tenga un impacto en la comunidad”* (FDI_2020), marcándose que esta modificación fue propuesta e instrumentada por el colectivo docente. Los docentes entrevistados expresaron que esta modificación del proyecto resultó muy importante, porque *“ellos tienen un acercamiento con la sociedad...devuelven lo que investigan en esa intervención”* (FT3_2020). En las voces de los tutores emergen varios puntos: en primer lugar, que ellos efectivamente se sintieron consultados; en segundo lugar, que valoran este cambio como positivo porque los estudiantes entran en contacto directo con la comunidad, y en tercer lugar, que los docentes perciben que los estudiantes también valoran como positivo el hecho de intervenir en la comunidad, lo que les genera un mayor sentido de pertenencia y una mayor visibilidad a su labor. Tal es así, que una de las tutoras expresó que hay *“que hacer más*

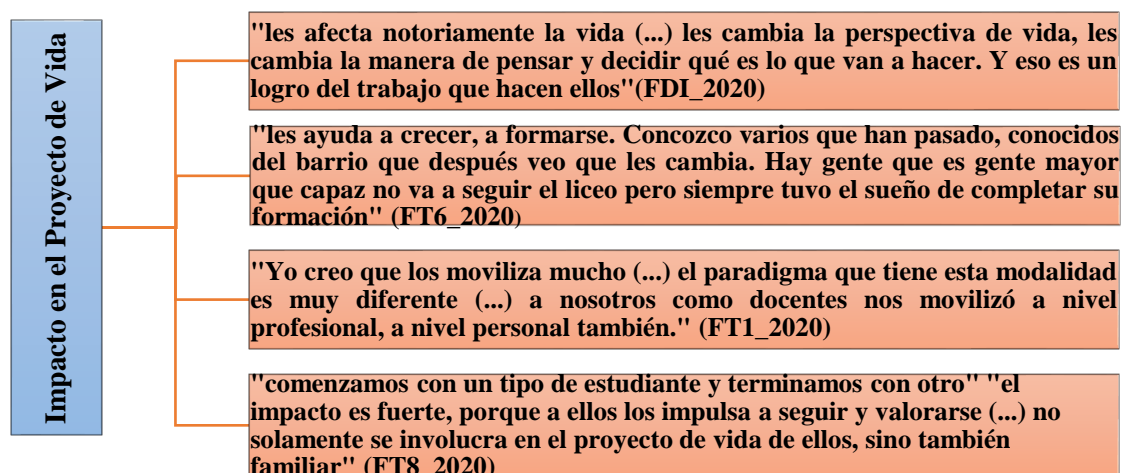
énfasis en la intervención” (FT4_2020). Por lo cual, no solo lo conciben como una modificación positiva y consensuada, sino que además surgió la idea de profundizar más el proceso de intervención.

Durante las entrevistas fueron muchos los ejemplos referidos a proyectos de intervención realizados en diferentes lugares de la ciudad como la huerta orgánica con grupos del liceo diurno, el proyecto de educación vial, en donde se dieron charlas en la escuela del barrio sobre tránsito, proyectos de reacondicionamiento de plazas u otros lugares públicos, proyectos de recuperación de recetas de los abuelos trabajando con la asociación de jubilados, entre otros.

De acuerdo a las percepciones recabadas sobre el fomento de la capacidad de agencia, se puede considerar que, el pasaje por el Plan fomenta la capacidad de agencia de los estudiantes, quienes hacia el final del ciclo se sienten más capacitados para realizar planteamientos, organizarse en grupo para un fin común y trabajar en torno a los problemas de la comunidad. En este sentido, la modificación al Plan original, introduciendo el aspecto de la intervención comunitaria posibilitó la expansión de la capacidad de agencia en mayor medida, y un mayor el involucramiento con la comunidad educativa y con el medio en general.

En lo referido al impacto del pasaje por el Plan en el proyecto de vida de los estudiantes, en torno a la existencia de objetivos vinculados a la dignificación de los sujetos a partir proceso educativo, se encontró que todos los entrevistados manifestaron que el Plan impactaría positivamente en el proyecto a futuro, la valoración sobre sí mismos e incluso se generaría un impacto positivo a nivel familiar en los estudiantes que cursan, como se observa en algunas percepciones transcritas en el esquema 4.

Esquema 4: Impacto en el proyecto de vida



Fuente: Elaboración propia¹⁹

¹⁹ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

Como se observa, se presentó coincidencia en los entrevistados sobre la percepción de un impacto positivo del pasaje por el Plan. Expresaron que este pasaje modifica la forma de pensar su futuro, notando un antes y un después en los estudiantes, y que en algunos casos manifiestan que ha sido una de las cosas más importantes en su vida. Para los funcionarios el Plan impacta notoriamente sobre la autoconfianza de los estudiantes en la medida que desarrollan nuevas capacidades y se vinculan con la comunidad. Además, se destacó la apertura a nuevas oportunidades (FDI_2020), el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo (FT2_2020 y FT4_2020), y el impacto en las mismas familias de los estudiantes (FT8_2020 y FT7_2020). Asimismo, indicaron que perciben un cambio y un impulso que los motiva a buscar nuevas oportunidades, marcando la EXEST8_2020, como se aprecia en el esquema 4, que comienzan con un tipo de estudiante y sienten que terminan con otro tipo, debido al sentimiento de autoconfianza que se va generando.

También, expresaron que es este punto el que mayores satisfacciones personales les ha generado. Como se aprecia en el esquema, FT1_2020, expresó que esto le generó un crecimiento a nivel profesional y personal, y varios entrevistados coincidieron al destacar esta sensación de satisfacción, posiblemente superior a la satisfacción que dejaría un Plan tradicional. La población objetivo y la modalidad mediante un proyecto de intervención comunitario, generaría un mayor vínculo con los funcionarios y con la comunidad.

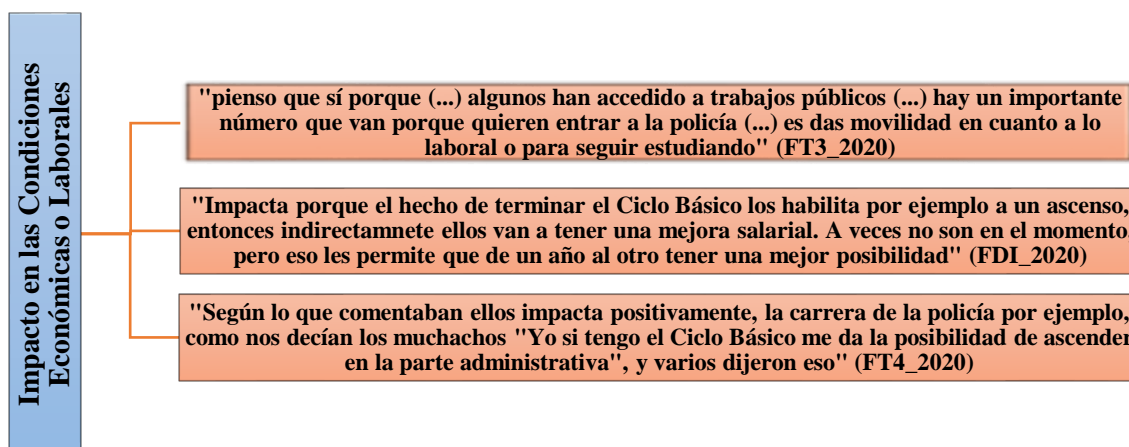
En definitiva, sobre las percepciones de los actores sobre la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, se presentaron mayores puntos de acuerdo que en el aspecto de la capacidad intrínseca de la educación. La mayoría coincidió en que se nota un proceso que desemboca en mayores capacidades de trabajo colaborativo, vínculo con la comunidad y participación, es decir la generación de una mayor capacidad de agencia e impacto en el proyecto de vida de los estudiantes. Asimismo, en este punto, es donde destacaron los funcionarios mayores satisfacciones en cuanto a su labor, visualizando un cambio e impacto real en los estudiantes.

5.2.2.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas

Sobre la dimensión de la expansión de las capacidades instrumentales económicas se consideró la subdimensión de la vinculación con lo laboral, en cuanto al acceso de un empleo digno y/o la mejora en las condiciones económicas, observado en las proyecciones del pasaje por el Plan

en las condiciones laborales y/o económicas de los estudiantes. El esquema 5 representa lo expresado por los funcionarios.

Esquema 5: Proyección del impacto en las condiciones económicas o laborales



Fuente: Elaboración propia²⁰

Sobre este aspecto se presentó coincidencia en los entrevistados en que para un grupo importante de estudiantes (policías, militares, directores técnicos, entre otros) la acreditación del ciclo básico les sirve para ascender laboralmente. También, se mencionaron estudiantes que tienen como objetivo la mejora de sus condiciones laborales a través del estudio de carreras cortas, para las que se les pide haber culminado el ciclo básico. Destacó una entrevistada que proyecto les da la libertad también de enfocarse a aspectos vinculados a los derechos laborales: *"a algunos les interesaba lo del trabajo, laboral, de las normas, de las horas de trabajo y cosas así"* (FT6_2020). En estos casos se reforzarían las bases para el acceso a un empleo en condiciones dignas, desde el conocimiento de los derechos laborales que poseen. Por lo que, la flexibilidad en la elección de la temática del proyecto permite una adaptación bastante amplia de acuerdo a los intereses de los estudiantes que serán útiles para aquello a lo que deseen enfocarse. A lo largo de las entrevistas, se mencionaron en diversas instancias. el impacto en las condiciones económicas y laborales sobre los estudiantes. En algunos casos quizá por una perspectiva más utilitaria, de todas formas, existen casos de estudiantes a los que el pasaje por el Plan les reporta beneficios directos en sus empleos y es de suponer que a otros les impactará de forma indirecta.

Como se mencionó, de acuerdo a los funcionarios, las expectativas y razones para realizar el Plan, son variables, el conjunto de estudiantes no es homogéneo, sino que presenta heterogeneidades en cuanto a circunstancias y razones debido a las que el impacto sobre la expansión de sus capacidades es variable también. Pero, de acuerdo a las perspectivas de los

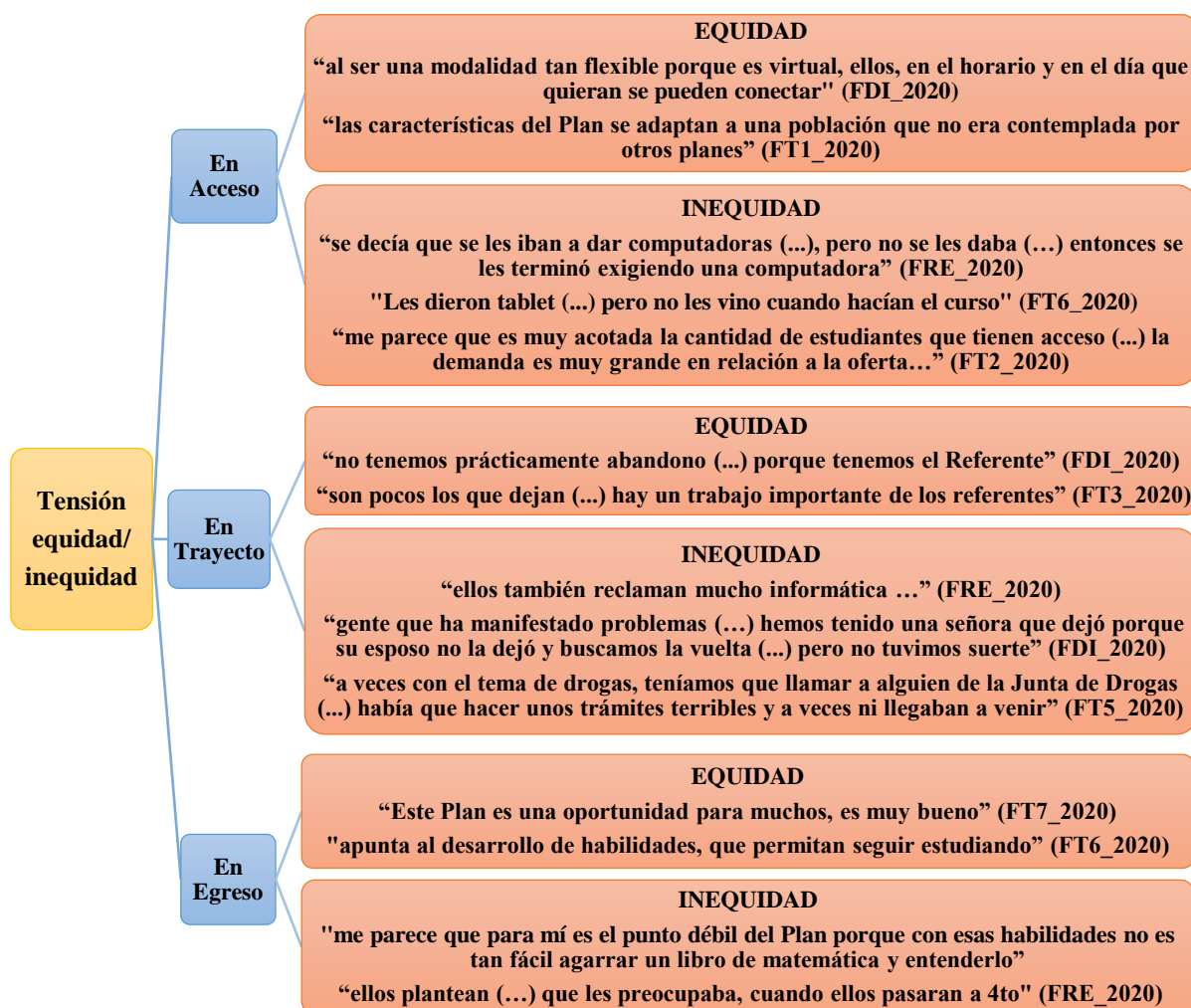
²⁰ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

funcionarios, el Plan y las modificaciones que se implementaron en el centro, brindan la flexibilidad necesaria para que el estudiante pueda encausarse hacia aquello que le interesa más.

5.2.2.4 Sobre la Tensión Equidad/Inequidad en el Acceso, Trayecto y Egreso del Plan

Como se refirió, en el transcurso de las entrevistas emergieron temáticas que se engloban dentro del eje transversal de la tensión equidad/inequidad. Elemento que se considera clave analizar, a la luz de lo expresado por los entrevistados, que si bien no se refirieron explícitamente al tema lo aludieron de manera implícita. El siguiente esquema presenta en forma sucinta algunas percepciones de los entrevistados sobre la tensión entre equidad/inequidad educativa en el Plan.

Esquema 6: Tensión equidad/inequidad en acceso, trayecto y egreso del Plan



Fuente: Elaboración propia²¹

²¹ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

Para el análisis se consideró importante atender a la distinción respecto a esta tensión en lo que referido al acceso, trayecto y egreso, dado que se presentaron diferencias importantes en este sentido, siendo el acceso en donde más se hace patente la tensión. Y considerando, además, que tal como sostiene Terigi (2009) la equidad educativa debe alcanzarse tanto en el punto de partida, es decir en el acceso, como en el punto de llegada, hacia el egreso.

Se apreció en el análisis documental que el objetivo del Plan y su diseño apuntan a generar una mayor equidad educativa, propiciando una nueva modalidad de cursar el ciclo básico a un conjunto de la población que bajo otras modalidades tendría escasas o nulas posibilidades de culminar. Sobre este aspecto, se expresaron muchos funcionarios, destacando, las posibilidades que brinda el Plan y la importancia que juega la existencia del cargo de Referente, cargo con el que no se cuenta en otros planes.

Respecto a esto una entrevistada señaló que *“creo que no podrían con una modalidad más tradicional (...) tienen impedimentos, porque hay algunos que trabajan todos los días (...) por eso se anotan tantos”* (FT7_2020), haciendo presente la tensión en cuanto a la equidad que proporciona el Plan brindando oportunidades a una población no contemplada, y la inequidad en el acceso, ya que la escasez de grupos hace que queden muchas personas sin poder acceder. Explica una tutora que *“el estrés que les provoca a algunas personas ver si tienen la oportunidad (...) Yo no dejo de sorprenderme de la cantidad de gente mayor que se anota, impresionante...”* (FT3_2020) comentando la gran cantidad de inscriptos que quedan sin poder cursar. La tutora FT2_2020 por su parte, expresó que la demanda supera en mucho a la oferta, quedando unos 50 de 200 inscriptos el año anterior.

También se marcaron inequidades en cuanto a las posibilidades de acceso vinculadas fundamentalmente a la falta de recursos previstos para el Plan, lo que conlleva que se haya incluido el requisito excluyente de poseer una computadora y conectividad en el hogar para el trabajo en plataforma, debido a que no se asignaron dispositivos por parte de Plan Ceibal, o bien los mismos llegaron tarde, casi al final del ciclo lectivo. Sobre esto, la funcionaria FRE_2020, tal como se observa en el esquema, expresó que tras exigir muchas veces la posibilidad de brindar un dispositivo a los estudiantes y la ausencia de respuesta efectiva, se terminó incorporando el requisito de disponer de una computadora. Marcando también, que fueron muchas veces que los docentes tuvieron que suplir estas falencias. Este punto, como se verá, se produce tanto en lo que respecta a recursos materiales, como en la búsqueda de suplir otros tipos de falencias, como la ausencia de un tutor de Informática. Otra tutora (FT6_2020) expresó que en generaciones posteriores se otorgó una tablet por parte de Plan Ceibal, pero que

la misma llegó casi al culminar el ciclo, destacando la falta de coordinación en la administración de recursos y la necesidad que presentan los estudiantes de contar con un dispositivo.

Estos elementos mencionados, marcan la tensión presente entre equidad e inequidad en el acceso, ya que si bien el Plan brinda la oportunidad a personas que no la tenían de culminar el ciclo básico, también la escasez de grupos y la falta de asignación de dispositivos o su tardía llegada, limitan las posibilidades de quienes aspiran a ingresar.

Por otro lado, también se expresó esta tensión en el trayecto, en tanto el Plan, como se expuso, busca partir de los centros de interés y considerar los saberes experienciales de los estudiantes, buscando un aprendizaje significativo y contextualizado que atienda a la diversidad del alumnado, propendiendo por ende, a una mayor equidad. De igual forma, la existencia de la figura del Referente se destacó, por parte de algunos entrevistados, como un elemento que posibilita un mejor vínculo y un seguimiento más exhaustivo de las problemáticas de los estudiantes, lo que disminuye la posibilidad de abandono. El funcionario FDI_2020 por su parte, indicó, que la figura del Referente es esencial para el establecimiento de un vínculo más personal y un seguimiento caso a caso. Por lo que parecería que este rol, inexistente en otros planes, es un factor importante que contribuye a la equidad educativa, ya que al tener un mayor cuidado de las trayectorias disminuiría el abandono.

Pero, también se presentaron elementos que generarían inequidades en la trayectoria, debido, nuevamente, a la escasez de recursos o su tardanza, dado que no está prevista la presencia de un tutor de informática que facilite la adaptación al uso de la plataforma y de los diversos programas informáticos que requiere el cursado. Algunas tutoras expresaron que intentaron subsanar la ausencia con mayor cantidad de clases presenciales, en donde se encargan de enseñar a manejar las herramientas necesarias. Asimismo, señaló una entrevistada (FT7_2020) que esta ausencia de un docente de informática puede haber constituido una causal de abandono por parte de algunos estudiantes, indicando que actualmente el aumento de las clases presenciales y la capacitación brindada por algunos tutores logró disminuir el fenómeno.

Se presentó a su vez en las entrevistas el planteo de situaciones que requirieron la presencia de otros profesionales que diagramaran dispositivos de intervención, como psicólogos y trabajadores sociales, o bien el contacto directo con centros que pudieran intervenir y contener ciertas situaciones que exceden las posibilidades de intervención del grupo de tutores y que también debilitan las posibilidades de culminación exitosa del ciclo. A este respecto dos entrevistados (FDI_2020 y FT5_2020) marcaron que estas problemáticas, aunque se les ha intentado dar orientación y contención, muchas veces exceden a sus capacidades de intervención. La entrevistada FT5_2020, como se aprecia en el esquema, expresó la dificultad

de coordinar con centros especializados, específicamente la dificultad para coordinar con la Junta Nacional de Drogas, indicando nuevamente que la escasez de recursos humanos y/o la falta de agilidad en los pedidos actúan como un freno en la equidad a nivel del trayecto.

Pese a lo expuesto, la mayoría de los entrevistados coincidió en que la problemática del abandono disminuye año a año debido a la implementación de diferentes estrategias, y a la existencia del cargo de Referente que realiza un seguimiento más personalizado. Expresaron que la tendencia al abandono ha disminuido en función de modificaciones realizadas por el equipo y también bajo el costo de incorporar el requisito excluyente de la disponibilidad de una computadora. En definitiva, en el trayecto también se manifestó la tensión equidad/inequidad, en gran parte derivada por la falta de algunos recursos materiales y fundamentalmente humanos, aunque el abandono ha ido disminuyendo, revirtiendo, en cierta medida, esta tensión.

En lo que se refiere al egreso, se indicó que la acreditación que brinda el plan a los estudiantes redonda en mayores oportunidades para ellos, que el tránsito por el Plan genera el desarrollo de diferentes habilidades, como el manejo de herramientas informáticas y el trabajo colaborativo, entre otras, así como conocimientos que les permiten desenvolverse en diferentes ámbitos, lo que contribuye a generar una mayor equidad. Sin embargo, se presentaron en algunas consideraciones sobre la “falta de contenidos” que dificultaría el cursado de un bachillerato en el plan tradicional, lo que, como se verá, se reiteró en los discursos de muchos egresados. En este sentido, indicó FRE_2020 que considera una falencia del Plan la ausencia de ciertos contenidos que serían necesarios para la continuidad educativa, especialmente en el área de las ciencias naturales y las matemáticas. Manifestó, asimismo, que los estudiantes han expresado su preocupación respecto a las dificultades que puedan tener al continuar un bachillerato tradicional. Esto, puede considerarse una inequidad, en el sentido de que quienes egresan del Plan no se sentirían en las mismas condiciones a nivel conceptual que quienes egresan de un plan tradicional.

5.2.2.5 Sobre el Modelo de Enseñanza Basado en Proyectos

Otra temática que emergió fue la de las particularidades que presenta la modalidad de aprendizaje a través de proyectos. En el caso del Plan de Adecuación se trata de proyectos de investigación e intervención comunitaria en función de ciertas problemáticas que los estudiantes seleccionan como centros de interés. Sobre el tema, muchos funcionarios se manifestaron a favor de la modalidad, aunque también marcaron algunas críticas vinculadas a la carencia de contenidos. En el esquema 7 se exponen algunas referencias expresadas por los entrevistados representativas de sus consideraciones.

Esquema 7: Percepciones sobre la modalidad de aprendizaje por proyectos

Descripción	Alcances	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> • "nosotros trabajamos en equipo con los docentes, yo no doy mi asignatura, soy tutora, solamente los contenidos cuando se adecúan a lo que estamos trabajando. Se trabaja en proyecto con un centro de interés que los alumnos mismos eligen, se forman equipos de alumnos también en base a ese centro de interés y los docentes a lo largo del año rotamos por esos equipos orientándolos (...) hacen un esbozo de un pequeño proyecto y después el fin de ese proyecto es la aplicación de una intervención" (FT3_2020) • "supone reconocer ya la experiencia previa de este tipo de población. Se trabaja diferente, es por proyectos (...) en el Plan hay que trabajar en equipos por grupos de interés" (FT7_2020) • "diferentes aplicaciones, diferentes maneras de llevarlo adelante. Eso a nosotros nos costó dos años (...). Ese proceso fue un proceso muy consensuado, muy dialogado con todos los docentes, con preguntas a los propios estudiantes" (FDI_2020) 	<ul style="list-style-type: none"> • "estamos todos muy contentos trabajando. Al principio no lo entendíamos, hasta que del 2015 hasta ahora hemos venido varios años trabajando (...) al principio tuvimos una forma que era asignaturista, y resulta que no era así, era una modalidad por proyectos, nos tuvimos que adaptar al Plan" (FT5_2020) • "generan muy buenos vínculos que perduran, después de que termina el Plan se siguen viendo" (FT3_2020) • "el vínculo cada vez aparece más, es lo que yo vi el año pasado, de que comenzamos con un tipo de estudiante y terminamos con otro tipo de estudiante que sale más fortalecido" (FT8_2020) • "creo que los moviliza mucho porque al trabajar en esta modalidad (...) Y el impacto que tiene en ellos es muy importante porque terminamos trabajando sobre problemáticas de la realidad que a ellos les interesan" (FT1_2020) 	<ul style="list-style-type: none"> • "Tuvimos que hacer un proceso muy importante "sacrificando" entre comillas, los contenidos de nuestra asignatura" (FT3_2020) • "se encuentran con que la mayoría de los contenidos que deberían tener aprendidos para continuar un bachillerato no los hay, y ahí hay una falencia que en realidad tiene esta modalidad, porque no existe una modalidad como la adecuación para culminar el bachillerato" (FDI_2020)

Fuente: Elaboración propia²²

En lo que respecta a la descripción de la modalidad se destacó que el Plan resultó flexible en su diseño, permitiendo generar modificaciones para adaptarse mejor al centro en el que se aplica. Los entrevistados se refirieron a un periodo de modificación y adaptación que llevó unos años, luego del que, el Plan llegó a aplicarse ya adquiriendo su forma definitiva. Entre estas modificaciones se incorporó una mayor cantidad de clases presenciales al inicio, la incorporación de clases presenciales para enseñar a usar la plataforma y la inclusión de una intervención final en el proyecto que desarrollan los estudiantes en el año.

Uno de los funcionarios (FDI_2020) expuso que en comparación con el otro centro donde se aplica, en Mígues, Canelones se presentan diferencias, pasando el liceo 6 por un proceso

²² Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

consensuado que tomó varios años. En general, los funcionarios coincidieron en que las modificaciones realizadas resultaron positivas y dadas las referencias en cuanto a la disminución del abandono, estos ajustes al Plan original posibilitaron una mejor adaptación a la plataforma y a las herramientas informáticas, así como un mayor involucramiento con la comunidad, lo que redundaría en una disminución del abandono.

Algunos entrevistados expresaron que el proceso de adaptación a la modalidad de aprendizaje por proyectos resultó desafiante, pero coincidieron en que resultó productivo. Indicaron, además, que se parte del reconocimiento de los saberes experienciales previos de los estudiantes como inicio para la selección de los temas de investigación. Y coincidieron en que es una ventaja que la mayoría de los docentes hace años que trabajan en el Plan, por lo que siguieron ese proceso y se encuentran adaptados a la modalidad de trabajo que conlleva.

Sobre la forma de trabajo y sus características expresaron algunos que el rol del tutor es de guía del proceso, diferenciándolo del rol que cumplen como docentes de asignatura en un plan tradicional. Destacaron la transversalidad de la propuesta, la importancia de partir de los centros de interés de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo y la trascendencia de la intervención comunitaria como fin del proceso.

Dentro de lo que son los alcances del Plan se mencionó, la importancia del cargo de Referente como facilitador del vínculo docente-alumno y alumno-alumno nuevamente. También sostuvieron algunos entrevistados, que otras características del Plan favorecerían este establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, indicando un proceso de intercambio fluido, así como un vínculo más fuerte y perdurable entre los estudiantes. Sobre este aspecto, se encuentra coincidencia con otros trabajos relevados (Tiramonti et al., 2007; Acín, 2013) sobre la importancia del establecimiento de un vínculo más cercano y personalizado que favorecería el proceso de aprendizaje.

De igual forma, algunos entrevistados se refirieron a la importancia del vínculo que se genera entre los estudiantes y la comunidad en la que intervienen, expresando que *“es muy buena la relación que hay con toda la comunidad”* (FT7_2020), y que, de acuerdo a FT1_2020, la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad, intervenir en ella en base a problemáticas que parten de los centros de interés, genera un vínculo y un acercamiento muy diferente a lo que se puede producir en un Plan tradicional, donde el aula, en muchas ocasiones, se encuentra divorciada del contexto local y regional, destacando esto como una de las principales fortalezas que presenta esta modalidad de aprendizaje.

En general, los funcionarios manifestaron que el proceso de construcción del Plan, tal como se presenta en la actualidad fue largo y arduo, pero se expresaron conformes con la modalidad y

el trabajo que realizan, considerando que el Plan promueve un clima de trabajo positivo, manifestando una la satisfacción profesional y personal en su labor.

Sin embargo, se señalaron algunas limitaciones, que más allá de las referidas en otros apartados, se vinculan directamente con la modalidad de trabajo por proyecto y que conllevan posibles perjuicios para los estudiantes que quieren continuar sus estudios. Tal como se aprecia en el esquema 7, la entrevistada FT3_2020 expresó su conformidad con la modalidad y con el proceso, pero marcando también, la ausencia de muchos de los contenidos de su asignatura. Esto, si bien posee beneficios como el promover el aprendizaje significativo, visualizar los aprendizajes integrados entre sí y no fragmentados, dejaría muchos contenidos que son abordados en el ciclo básico tradicional, sin ser dictados y se señaló, que estas ausencias conllevan mayores dificultades para cursar un bachillerato tradicional, no existiendo actualmente propuestas para realizarlo mediante una modalidad similar a la ofrecida por el Plan de Adecuación. A lo largo de las entrevistas, algunos señalaron que existen varias experiencias de alumnos que han continuado el bachillerato con éxito, pero encuentran que el Plan posee falencias en algunos contenidos básicos que resultarían importantes para iniciar el bachillerato en las condiciones que lo hace un estudiante que cursa un plan tradicional.

En resumen, a nivel de la modalidad de aprendizaje por proyectos los entrevistados expresaron que posee múltiples ventajas, promueve vínculos más cercanos docente-alumno, alumno-alumno y entre los alumnos y la comunidad, también manifestaron la importancia de partir de los centros de interés y considerar los saberes previos de los estudiantes, del trabajo colaborativo y de efectuar una intervención en la comunidad. Todo ello en concordancia con las bases que sustentan el modelo de aprendizaje por proyectos que pretende promover la motivación intrínseca y un aprendizaje cooperativo y colaborativo (Martí et al., 2010). Pese a ello, marcaron como una dificultad que esta modalidad de aprendizaje deje algunos contenidos que sería necesario abordar para que su pasaje al bachillerato se diera en similares condiciones que aquellos que transitaron un plan tradicional.

5.3 Resultados de la Evaluación de Proceso

Mediante la realización entrevistas a egresados de diferentes cohortes, se efectuó una evaluación del proceso, partiendo de las categorías analíticas ya delimitadas, vinculadas a la expansión de las capacidades, pero incorporando dos categorías emergentes debido a la importancia atribuida por éstos en sus discursos. Al igual que en el caso de los funcionarios, éstas son a saber: la tensión equidad/inequidad en el Plan, en este caso focalizada

principalmente en el egreso, y el análisis de la modalidad de aprendizaje basada en proyectos, elemento que posee, a su vez, múltiples vínculos con la tensión equidad/inequidad.

Dado el modelo de trabajo propuesto basado en el análisis sistémico de Stufflebeam y Shinkfield (1993) se consideró a esta instancia como parte de la evaluación del proceso, aunque ya en el análisis de las entrevistas a los funcionarios aparecen elementos propios de esta fase, teniendo en cuenta que los mismos se encuentran mutuamente imbricados.

En esta etapa, considerando el análisis de las capacidades y las características del Plan se buscó identificar posibles debilidades y fortalezas en función de las percepciones de los egresados, pero teniendo en cuenta, también, las convergencias con las percepciones manifestadas por los funcionarios.

5.3.1 Resultados del Análisis de Entrevistas a Egresados

Partiendo de las categorías vinculadas directamente a la expansión de las capacidades de los estudiantes, involucrando el rol intrínseco, extrínseco instrumental no económico, y económico, con las diferentes categorías ya señalados, se analizaron las entrevistas efectuadas a los egresados, pertenecientes a las cohortes 2017, 2018 y 2019. La focalización en estas cohortes se debe a que el tipo de muestra bola de nieve llevó a que los egresados fueran indicando otros entrevistados pertenecientes a generaciones cercanas. De igual forma, esta focalización, permitió apreciar las consideraciones sobre las modificaciones realizadas al Plan original, fundamentalmente en lo que atañe a la incorporación de una intervención comunitaria.

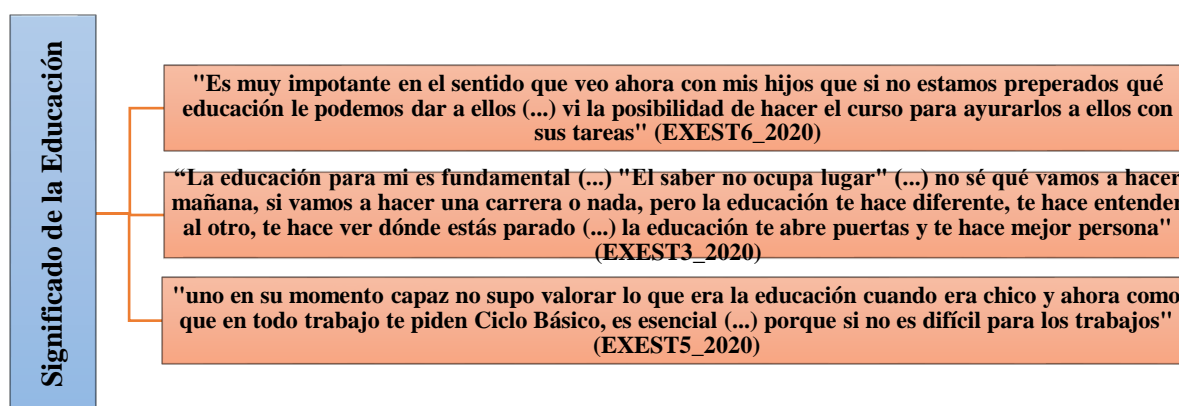
Se efectuaron once entrevistas a seis mujeres y cinco hombres de edades variables que oscilaron entre los 27 a los 52 años. Todos ellos al momento de realizar el Plan trabajaban y nueve de los mismos tenían hijos menores a cargo. En los otros dos casos, si bien no tenían hijos menores, sí tenían a su cargo el cuidado de familiares que lo requerían. Es por ello, que todos manifestaron múltiples impedimentos para culminar el ciclo básico mediante un plan tradicional, e incluso, uno similar pero presencial, debido a restricciones horarias importantes. En este sentido, el Plan cumple con el importante objetivo de proponer una modalidad diferente, diversificando las modalidades pedagógicas (Poggi, 2014) y adaptándolas a las necesidades del grupo al que se dirige propiciando una mayor equidad educativa en este aspecto.

5.3.1.1 Sobre la Dimensión de la Expansión de la Capacidad Intrínseca de la Educación

Para el análisis de la dimensión de la expansión de la capacidad intrínseca de la educación se consideró la concepción de la educación como un fin en sí mismo, analizando los discursos de los beneficiarios en torno a qué consideran que es la educación y las principales motivaciones

que los impulsaron a inscribirse al Plan. De igual forma, se tomó en cuenta su visión sobre la posibilidad de continuidad educativa, o la efectiva continuidad en el sistema de educación formal o informal, ahondando en los argumentos que exponen respecto a esa continuidad. En el esquema 7 se presentan en forma sucinta algunas percepciones de los egresados las representativas de lo expuesto.

Esquema 8: Significado de la educación para los egresados



Fuente: Elaboración propia²³

Como se aprecia, se presentaron percepciones de que la educación es valiosa en sí misma, más allá de las posibilidades de continuidad educativa o ascenso laboral. En la mayoría de los entrevistados se indica que "es todo" (EXEST1_2020, EXEST2_2020, EXEST4_2020, EXEST11_2020), que se vincula al respeto por uno mismo y por los demás (EXEST3_2020, y EXEST1_2020). Se presentó una convergencia en gran cantidad de los discursos sobre la importancia de la educación a lo largo de la vida, desde la infancia, hasta la edad adulta, marcando algunos que nunca es tarde para aprender cosas nuevas. Ello se encuentra en concordancia con la línea planteada en el Plan sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Como se observa en el esquema 7 también, destaca EXEST3_2020 que más allá del rol instrumental como habilitador de otras oportunidades, la educación contribuye al desarrollo personal y es valiosa en sí misma. Se destacó, la importancia del crecimiento personal y la mejora del vínculo con el otro, en tanto la educación habilita a entender quizá con mayor empatía, otras realidades.

Aunque, es de destacar que en los egresados, quizá por tratarse de población adulta que ha transitado otros caminos de educación no formal, consideran a la educación como algo más amplio que se produce en múltiples ámbitos y de diferentes formas. Es un elemento que se

²³ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

presentó en varias entrevistas, donde los egresados indicaron otros recorridos que realizaron a nivel educativo.

Las concepciones, en general, fueron bastante amplias, abarcando, en su mayoría, el rol intrínseco de la educación como valiosa en sí y la importancia que juega en los roles instrumentales también. Algunos entrevistados, destacaron, el cambio personal que implicó para ellos el acceso a la educación. Otros, como la entrevistada EXEST3_2020, como se aprecia en el esquema 8, indicaron que la educación abre puertas, destacando las oportunidades que emergen en el tránsito por la educación además de su rol intrínseco. Mientras que otro de los entrevistados expresó que *“el ciclo básico te lo piden para todo”* (EXEST8_2020) comentando la importancia de la culminación del ciclo como habilitador de otras posibilidades. Solo en el caso del EXEST5_2020, como se presenta en el esquema 8, el significado de la educación se centró básicamente en el rol instrumental económico como el prioritario, marcando más una concepción utilitarista, descatado en el discurso la utilidad de culminar el ciclo, sin que emergieran otros roles.

De igual forma, producto del perfil propio de la población adulta, muchos destacaron la importancia de estudiar para ofrecer ayuda a sus hijos y promover la continuidad educativa de éstos. Emerge así otro sentido práctico que se le da a la educación como posibilidad de ayudar o motivar a sus hijos. Este sentido práctico, sin embargo, no es propiamente un fin utilitario, sino que depende de las significaciones atribuidas por los entrevistados. Es decir, que el interés por apoyar e incentivar a sus hijos puede ser producto de considerar a la educación como valiosa en sí, porque se la visualiza más como un instrumento para conseguir otros fines, o bien ambas perspectivas conjugadas. Lo cierto es que el deseo de acceder a la educación se traslada como algo deseable a los hijos.

Es así que, explicó un entrevistado que está *“tratando de hacer todo lo posible para que a mis hijos no les pase lo que le pasó a uno, que puedan tener el incentivo necesario para seguir el estudio”* (EXEST9_2020) dentro de lo cual, su reinserción en la educación formal, complementa el apoyo e incentivo que le brinda a sus hijos para que ellos continúen en un futuro. Otra entrevistada, a su vez, indicó que *“veo ahora con mis hijos que si no estamos preparados qué educación le podemos dar a ellos (...) vi la posibilidad de hacer el curso para ayudarlos a ellos con sus tareas”* (EXEST6_2020) expresando la importancia del acompañamiento en las tareas educativas de los padres como factor que favorece la continuidad educativa de los hijos. En este sentido, la entrevistada expresaba que se siente más segura y que puede brindar un apoyo mayor a sus hijos luego de haber transitado el Plan, especialmente en el contexto de la entrevista, durante el confinamiento por COVID-19, en donde las herramientas

informáticas con las que ella estaba familiarizada debido a su tránsito por el Plan le permitieron apoyar en las tareas a sus hijos.

Es importante considerar, que tal como se exponía en el trabajo antecedente de Marúm y Reyoso, (2014), el nivel educativo alcanzado por los padres incide en las posibilidades reales de continuidad educativa de los hijos, y de esta forma, la oportunidad de cursar el Plan de muchos de estos entrevistados no solo impacta en sus capacidades, sino también en las capacidades de sus hijos de continuar y culminar los diferentes ciclos educativos.

En definitiva, en lo referido a esta categoría, la mayoría reconoció el rol intrínseco de la educación y brindó una definición amplia marcando también, la posibilidad de expansión de otras capacidades. Las características de la población adulta generan, que la posibilidad de transitar el Plan sea considerada como algo muy valioso, en tanto, les permite una satisfacción personal que puede impactar no solo en la expansión de sus capacidades, sino además en las de sus hijos.

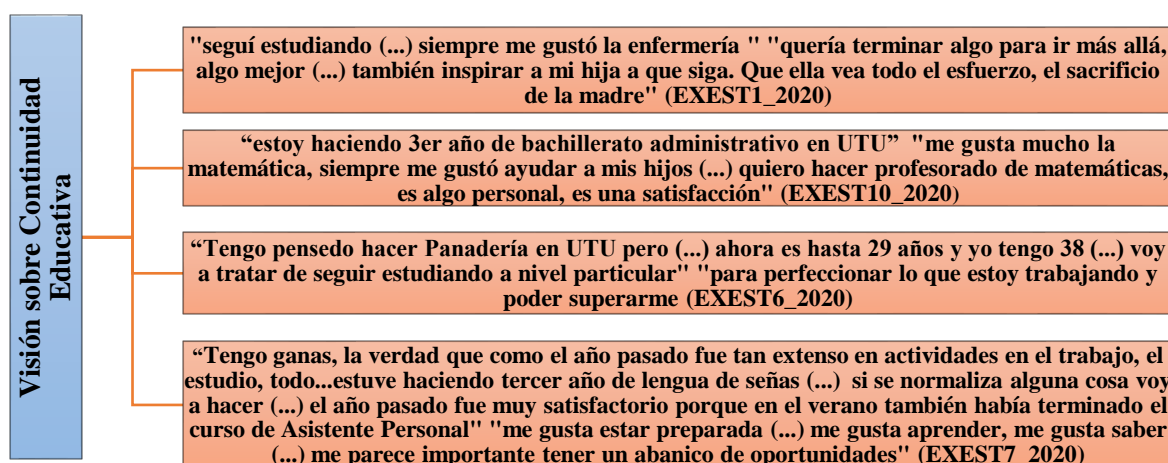
Por otro lado, sobre la motivación para inscribirse en el Plan, los entrevistados aludieron, en todos los casos, a múltiples impedimentos que tuvieron para cursar un Plan tradicional. Indicando dificultades como el cuidado de los hijos, de familiares enfermos, la distancia respecto a los centros educativos (en un caso a más de 50 km de la ciudad), las necesidades laborales que implicaba viajar durante algunas semanas a otros departamentos, extensas jornadas laborales, entre otros. Por lo que destacaron la posibilidad de realizarlo de manera semipresencial como una oportunidad para culminar el ciclo. Tal como se apreciaba en el trabajo de Gómez y Gallego (2016) la flexibilidad espacial y temporal son aspectos destacados por los estudiantes de la modalidad semipresencial.

En lo vinculado a la motivación para realizar el Plan y culminar el Ciclo Básico emergieron perspectivas heterogéneas, unas que priorizaron el rol intrínseco de la educación como valiosa en sí misma, y que les permitió un desarrollo personal, en algunos casos, postergado por muchos años; y otras que se abocaron más a destacar el rol instrumental. Aparecieron también otros entrevistados que vincularon más su motivación al rol instrumental de la educación como un medio para obtener otros fines que consideran valiosos. Así indicó un entrevistado *“quería terminar el ciclo básico (...) para abrir otra fuente laboral”* (EXEST4_2020) subrayando, las oportunidades a nivel laboral que puede proporcionar culminar el ciclo. Finalmente, también se presentó la opinión de un entrevistado que conjuga diferentes roles expresando que *“tener el ciclo básico terminado para mí es una satisfacción por más que tenga 40 años”* (EXEST9_2020) destacando la importancia a nivel personal que implicó el pasaje por el Plan, pero a su vez indicando que *“Después que uno crece ves que sin estudios no tenés posibilidad*

(...) *quería estar preparado (...) para ir teniendo opciones*” (EXEST9_2020), exponiendo, a su vez, que es importante la culminación del ciclo, en tanto puede habilitar otras oportunidades. Es interesante destacar que a diferencia de la otra categoría, en que casi todos habían priorizado el rol intrínseco de la educación, en este caso se presentó una gama más diversa, encontrándose que la mayoría de las mujeres destacaron el rol intrínseco y la mayoría de los hombres el rol instrumental económico vinculándolo más a las oportunidades laborales.

En lo referido a la categoría de las expectativas de continuidad educativa o su efectiva realización (dado que al tratarse de egresados se podían presentar casos en que ya la continuidad educativa fuera efectiva), todos los entrevistados manifestaron su deseo de continuar estudiando, y tres egresadas continuaron efectivamente sus estudios, en un caso en educación formal ya culminando este año el bachillerato. En el esquema 8 se aprecian algunas percepciones representativas de lo expresado.

Esquema 9: Visión sobre continuidad educativa



Fuente: Elaboración propia²⁴

En todos los casos los egresados manifestaron su deseo de continuar estudiando, y tres lo han hecho. En otro caso, una egresada se inscribió, pero dada la situación de pandemia no pudo continuar. También se presentaron otros casos de egresados que en paralelo a la cursada del Plan realizaron diferentes cursos. Aquellos que no han continuado aún, marcaron impedimentos laborales y/o familiares que les dificultaban por el momento estudiar. En la gran mayoría de los casos, se refirieron a orientaciones y cursos específicos que les interesaría realizar en un futuro, demostrando además que han tenido interés en buscar opciones educativas viables para sus preferencias y posibilidades en todos los casos.

²⁴ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

Sobre las motivaciones para continuar nuevamente aparecen alusiones a la realización o gusto personal, considerando a la educación como un elemento valioso en sí mismo, las referencias a las implicancias en el orden familiar, principalmente el brindar un ejemplo y acompañamiento a sus hijos y las menciones a las posibilidades laborales futuras que puede conllevar esta continuidad. Algunos entrevistados expresaron, como se aprecia en el esquema 9, que quieren hacer carreras específicas por la satisfacción que les generaría poder hacerlo (EXEST10_2020) y otros refirieron a su gusto por aprender cosas nuevas (EXEST7_2020), en algún caso más allá de si genera oportunidades laborales o no.

También expresaron, razones prácticas vinculadas a la familia que los impulsaron a continuar. Una entrevistada señaló, en este sentido, que deseaba *“inspirar a mi hija a que siga. Que ella vea todo el esfuerzo”* (EXEST1_2020) y finalmente otra que marcó la importancia del estudio de enfermería que realiza en la actualidad, para ayudar a su esposo: *“Le di prioridad a enfermería por mi esposo, yo quería estar mejor preparada para él”* (EXEST3_2020). Si bien no en todos los casos se expresan diferencias de acuerdo al género, parecería que en los casos de mujeres que continuaron sus estudios luego del Plan, una de las razones que consideran más relevantes es el brindar ejemplo o acompañamiento a aquellos miembros de su familia que tienen a su cuidado, asumiendo la responsabilidad de brindar el mejor apoyo posible a sus familiares, no solo a través del cuidado en sí, sino también mediante su superación personal en el ámbito educativo.

Por otro lado, se presentó otro grupo de egresados que aludió más a una posible superación en el ámbito laboral al poder continuar sus estudios en áreas específicas que les redundarían en posibles mejoras, como se aprecia en el caso de EXEST6_2020 en el esquema 9.

Algunos egresados, también marcaron razones prácticas pero de diferente orden. Señalaron, que es importante tener un “abanico” de posibilidades que de alguna manera habilita el pasaje por la educación (EXEST9_2020, EXEST7_2020), en este sentido, resulta interesante que dos entrevistados hayan empleado este término, que puede ser vinculado directamente con la expansión de las capacidades de las personas en el marco del enfoque del desarrollo humano, reflejando, simbólicamente, el incremento de sus libertades en la medida que pueden tener más alternativas a futuro.

En definitiva, las posiciones sobre las motivaciones para continuar o desear continuar los estudios son diversas, muchos entrevistados señalaron más de una motivación, destacando tanto el valor intrínseco de la educación, como el instrumental y nuevamente haciéndose presente como impulso el posible impacto indirecto que puede tener su formación en el desarrollo de las capacidades no solo personales, sino también familiares.

5.3.1.2 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales no Económicas

Para el análisis de la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, se consideró la expansión de la capacidad de agencia, principalmente mediante el análisis de las categorías de participación, así como el vínculo que se generó con la comunidad durante el año que cursaron. Por otro lado, para analizar el posible impacto en el proyecto de vida de los egresados se consideró la percepción de éstos sobre el impacto efectivo o esperado en su futuro.

En lo referido a la capacidad de agencia sobre el tema de la participación, los egresados manifestaron, salvo en un caso, que se disponía de los espacios y que percibían una escucha activa por parte de los funcionarios, pero que no consideraron realizar planteos. Mientras que quizá uno de los principales elementos destacados por los egresados como una ventaja del Plan es el vínculo que se promueve con la comunidad mediante el proyecto de intervención, en donde expresaron que pasaron por experiencias gratificantes y aprendizajes relevantes a nivel personal. En el esquema 10 se aprecian algunos comentarios referidos sobre estos puntos.

Esquema 10: Capacidad de agencia: participación y vínculo con el medio

Participación y vínculo con el medio	Participación: "el liceo apoya (...) nos brindaron todo" Vínculo: "fue muy positivo porque pudimos contactarnos con mucha gente (...) una linda experiencia (...) te lleva a que vos a veces hagas cosas, que intervengas en algo (...) por ejemplo nosotros estábamos con un problema en la cooperativa que vivo, que en el verano siempre tiran papeles (...) y pintamos unos termofones (...) con los mismos gurises del barrio, eso fue una intervención (...) los mismos gurises van y tiran en ese lugar, una cosa positiva, uno aplica después" (EXEST4_2020)
	Participación: "estábamos todos muy conformes" Vínculo: "después uno va con sus hijos y le dice "Mirá acá está, esto pintamos con papá y le contás la experiencia"" (EXEST5_2020)
	Participación: "es de destacar [la participación]. El plantel docente excelente (...) nos escuchaban, nos animaban" Vínculo: "estuvo muy lindo porque fue un dar y dieron, un ida y vuelta" (EXEST7_2020)
	Participación: "tanto el director como los profesores nos abrieron las puertas (...) en eso excelente" Vínculo: "excelente (...) espero haya servido para la generación nueva" (EXEST9_2020)
	Participación: "de nuestra parte no, siempre se trabajó bien y nunca planteamos otra posibilidad" Vínculo: "[el vínculo] es muy positivo porque te dan la confianza de soltarte un poco más" (EXEST11_2020)

Fuente: Elaboración propia²⁵

Como se aprecia, sobre el tema de la participación en general, los egresados consideraron que los espacios estaban dados y que los funcionarios brindaban las herramientas y la confianza para que se expresaran. Sin embargo, la mayoría manifestó que no realizó ningún planteamiento y que no conocía casos de otros compañeros que lo hubieran realizado, ya que no lo percibieron

²⁵ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

como necesario. Solo en un caso, una entrevistada se refirió a un pedido puntual que se realizó en su cohorte expresando que *"lo que se comentaba era poder juntarnos más seguido, porque nosotros nos juntábamos una vez al mes (...) siempre los profesores estaban dispuestos"* (EXEST10_2020), en este sentido es importante remarcar que precisamente esta egresada es la única que pertenece a una cohorte anterior, del 2017, en donde los encuentros presenciales eran más espaciados y aún no se implementaba tampoco, la intervención final como cierre del proyecto. Lo señalado en su comentario, da la pauta de que efectivamente estos pedidos fueron considerados incorporando más clases presenciales, principalmente al inicio del ciclo en generaciones precedentes.

Al igual que en muchas entrevistas con los funcionarios, se destacó nuevamente el buen vínculo entre el plantel docente y los estudiantes, así como la idea del liceo de "puertas abiertas". Todos los entrevistados coincidieron al expresar que los funcionarios estaban dispuestos siempre a brindar orientaciones y que además promovían la participación abierta de los alumnos. El elemento vincular docente-alumno fue destacado como una fortaleza del Plan, que de alguna manera logra propiciar, pese a su carácter semipresencial, un contacto más personal y directo con el plantel. Aspectos que potenciarían la capacidad de agencia, de acuerdo a las conceptualizaciones de Conteri (2015), al poner el foco en la mirada de los estudiantes y en su participación efectiva.

El vínculo con la comunidad surge, también, como una fortaleza y las variantes en la implementación que se incorporaron en el centro. Todos los entrevistados subrayaron que el vínculo que se generó con la comunidad, especialmente con el colectivo con el que les tocó realizar la intervención, fue muy bueno, que se sintieron bien recibidos y que esto les generó la sensación de estar devolviendo parte de lo aprendido. Los egresados se refirieron a múltiples proyectos con diversas temáticas como la elaboración de un recetario de comidas tradicionales elaborado con adultos mayores que asistían a talleres en AJUPENSAL (Asociación de Jubilados y Pensionistas de Salto), el proyecto de huerta orgánica donde trabajaron con grupos de estudiantes del mismo liceo, el proyecto sobre la música para el trabajo con niños con diferentes dificultades realizando la intervención en el Centro Crecer; entre otros. Aludiendo además a la satisfacción personal que les generó el realizar la intervención, así como los aprendizajes que sienten obtuvieron en el proceso.

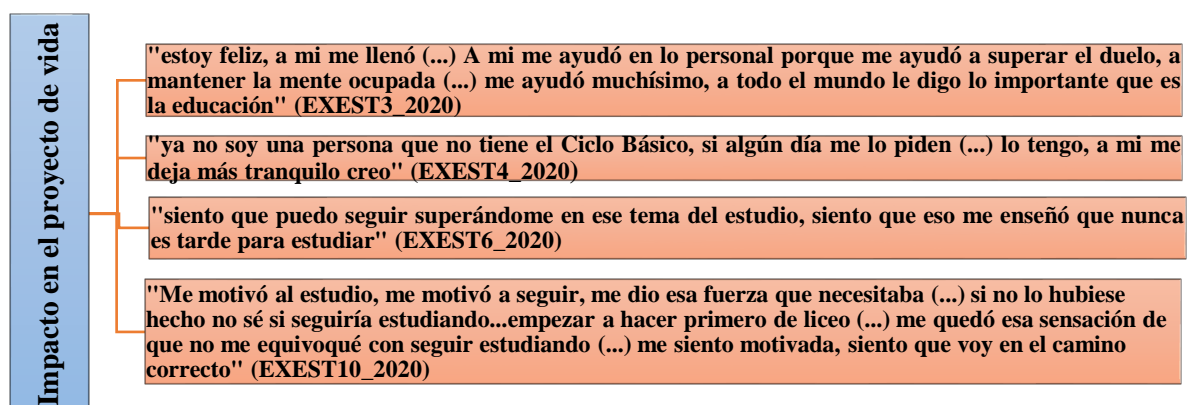
Además de la satisfacción personal, el sentimiento de haber generado un impacto positivo y la gratitud por haber sido bien recibidos en todos los casos, algunos egresados se refirieron también a aprendizajes personales que les generó la experiencia. En este sentido, como se observa en el esquema 10, el entrevistado EXEST11_2020 señaló que la experiencia le

posibilitó expresarse con más soltura ante situaciones en las que tiene que hablar en público. El EXEST5_2020 comentó la satisfacción de mostrar a sus hijos aquello que realizó en la comunidad para el beneficio de ésta. Y el EXEST4_2020 relató una experiencia directamente vinculada a la implementación de la capacidad de agencia sobre una problemática concreta en su comunidad, indicando su intervención en una placita del barrio. Es así que en este último caso, el Plan contribuyó a expandir su capacidad de agencia y ponerla en funcionamiento, brindándole las herramientas para que más allá de la experiencia del Plan, pudiera posteriormente trabajar con su comunidad desde una mirada diferente que le permitió diseñar una intervención comunitaria y llevarla a la práctica.

En resumen, en lo que respecta a la expansión de la capacidad de agencia de los estudiantes, los egresados percibieron, en general, la apertura de espacios de participación en el centro, aunque no siempre hicieron uso de éstos, y un fuerte vínculo con la comunidad mediante la implementación de una intervención comunitaria en el marco del proyecto que desarrollaron durante el año y que está vinculado con sus centros de interés. Valoraron estas experiencias como enriquecedoras y marcaron, algunos de ellos, que les brindaron además de una satisfacción personal, aprendizajes favorables y aplicables a su vida cotidiana.

Sobre el impacto en su proyecto de vida, la mayoría valoró positivamente la experiencia. Nuevamente emergió el elemento de la satisfacción personal que les generó, y en algunos casos, con una perspectiva más utilitarista, destacaron más la importancia de haber recibido la acreditación del ciclo básico. En el esquema 11 se observan las apreciaciones más representativas sobre este punto de los entrevistados.

Esquema 11: Impacto en el proyecto de vida



Fuente: Elaboración propia²⁶

Respecto al impacto sobre su futuro, muchos egresados se refirieron en la entrevista a la sensación de realización personal y la tranquilidad que les generó el saber que tienen aprobado

²⁶ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados

el ciclo básico. Como se mencionó en la categoría anterior, algunos aludieron también a aprendizajes personales que les beneficiaron como el sentirse más cómodos al exponer en público, trabajar en grupo, la adquisición de habilidades en el manejo de herramientas informáticas y generación de intervenciones en su comunidad. Apareció reiteradamente la mención la satisfacción personal, dado que al tratarse de población adulta, muchas veces la culminación del ciclo constituyó un aspecto que debió ser postergado en el pasado y que finalmente lograron concretar. Al igual que en las entrevistas de los funcionarios, emergió la idea de que el pasaje por el Plan les brindó la motivación a futuro para emprender otras cosas. En el grupo que destacó la satisfacción personal, expuso una egresada que: *“crecí, aprendí y quedé con las ganas de seguir aprendiendo más”* (EXEST7_2020). La motivación fue mencionada, destacando que la modalidad puede haber contribuido a la decisión de continuar con los estudios más allá de la aprobación del ciclo básico, como se aprecia en el esquema 11 con lo expresado por la EXEST10_2020, esta entrevistada que está actualmente culminando el bachillerato, si bien mostró críticas sobre la preparación que ofrece el Plan para iniciar el bachillerato, destacó, que posiblemente es este tipo de modalidad la que le brindó el impulso para continuar sus estudios y que si hubiera realizado un plan tradicional quizá los resultados no hubieran sido los mismos. Por lo que consideró que el Plan, más allá de brindarle la posibilidad de culminar el ciclo básico, además, dada su modalidad, le generó una mayor motivación por continuar estudiando. Este mayor impulso o motivación se vincularía directamente con el objetivo de la modalidad de aprendizaje mediante proyectos de propiciar una mayor motivación intrínseca (Martí et al., 2010), que dadas las perspectivas de la mayoría de los entrevistados, se estaría favoreciendo.

Por otro lado, otro grupo de egresados se centró más en la acreditación del ciclo, más allá de la modalidad, desde una concepción más instrumental económica, como el caso del EXEST4_2020 quien se enfocó principalmente en las posibles implicancias a nivel de búsqueda laboral. Y finalmente, un entrevistado mencionó diferentes componentes que le favorecieron: *“aprendí cosas que no pensaba aprender (...) y bueno a futuro tener el ciclo básico me puede dar una mano”* (EXEST9_2020), destacando el aprendizaje, también la satisfacción de haber realizado un aporte a la comunidad y la acreditación del ciclo como herramienta que puede brindar “una mano” en una búsqueda laboral.

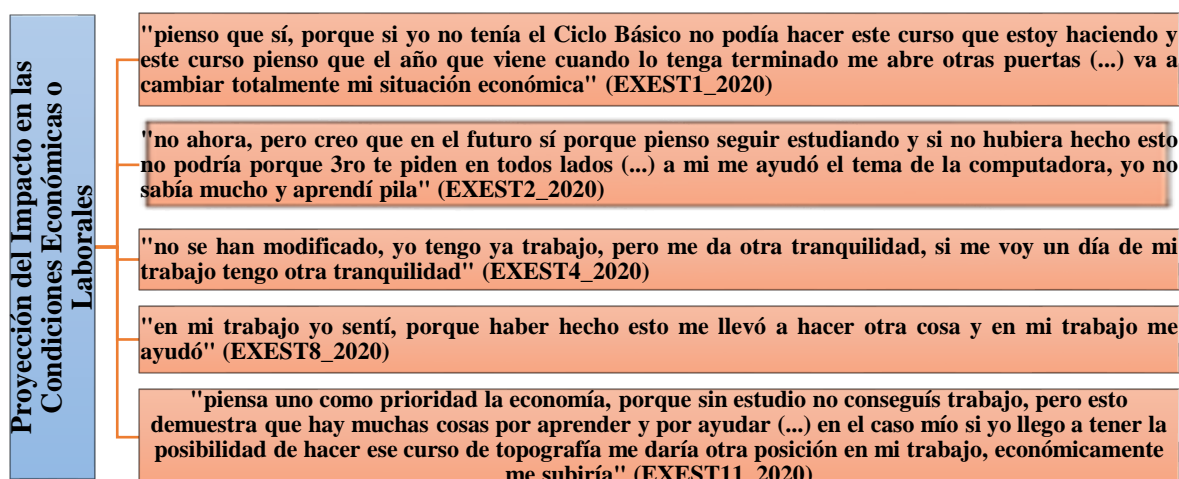
En definitiva, en lo que respecta al impacto sobre el proyecto de vida, en general, los egresados consideraron que impactó positivamente. Algunos pusieron el foco en su crecimiento, satisfacción y motivación personal, indicando que el Plan los impulsó a sentir que pueden

emprender nuevas cosas. Otros se centraron más en las posibilidades que da a nivel de búsqueda laboral el acreditar el ciclo. Y en algún caso consideraron las diferentes aristas del impacto. De esta forma, en el aspecto de la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, en general los egresados lo marcaron como un punto muy positivo del Plan: se sintieron habilitados a participar, motivados por las intervenciones que realizaron en la comunidad, que en algún caso reconocen como un elemento que les generó un aprendizaje a nivel de su capacidad de agencia, y marcaron que el pasaje por el Plan impactó positivamente en ellos.

5.3.1.3 Sobre la Dimensión de la Expansión de las Capacidades Instrumentales Económicas

En cuanto a la categoría de la expansión de las capacidades instrumentales económicas, casi todos los entrevistados manifestaron que consideran que en un futuro su pasaje por el Plan les impactará positivamente. Una entrevistada marcó que siente que en la actualidad ya le ha sido de utilidad el pasaje por el Plan en su trabajo, y en otro caso, un entrevistado manifestó que no cree que haya un impacto en sus condiciones laborales o económicas, ya que se encontraba conforme con el trabajo que tenía en la actualidad, pero que, sin embargo, le brindó otra tranquilidad el haber culminado, ya que más allá de que no lo necesite, la capacidad está presente. El hecho de que se trate de cohortes recientes (2017, 2018 y 2019) puede llevar a que los efectivos impactos solo se manifiesten en una entrevistada. En el esquema 12 se aprecian algunos comentarios representativos de los entrevistados sobre el tema.

Esquema 12: Proyección del impacto en las condiciones económicas o laborales



Fuente: Elaboración propia²⁷

²⁷ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

La mayoría expresó que seguramente el pasaje por el Plan y la culminación del ciclo básico les permitirán mejoras laborales y económicas en un futuro. Se presentó la noción de que la aprobación del ciclo básico reportaría beneficios económicos de manera indirecta, es decir, que en sí mismo no genera esas mejoras, pero que habilita a realizar otro tipo de cursos y carreras que les permitirán superarse. Es así que, como se observa en el esquema 12, la EXEST1_2020 explicitó este beneficio indirecto, marcando que el Plan le habilitó a estudiar otra cosa y a su vez este estudio le proveería beneficios laborales; la EXEST2_2020, en esta línea, marcó que el conocimiento de herramientas informáticas siente le reportará beneficios, y el EXEST 11_2020 indicó que la acreditación del ciclo le permite acceder a un curso que favorecería su ascenso en el trabajo. En casi todos los entrevistados, marcaron cómo el haber culminado el ciclo básico les posibilitó o posibilitará el acceso a cursos o formaciones que consideran redundarán en beneficios económicos y laborales, en algunos casos con ideas más específicas debido al conocimiento de su trabajo y las necesidades de formación. Por lo que, desde su percepción, la capacidad de mejorar en este aspecto se ha desarrollado. Por su parte la EXEST8_2020, como se aprecia en el esquema 12, indicó que siente que ya le han beneficiado los conocimientos adquiridos en el Plan, puesto que le habilitaron a realizar otras cosas que mejoraron sus condiciones laborales.

En otra línea, otro grupo de entrevistados expresó que, si bien no se les generó un beneficio económico o laboral, acreditar el ciclo básico les permite estudiar otras cosas que desean (EXEST7_2020 y EXEST5_2020).

Por último, se encuentra un grupo de egresados que manifestaron que en este momento se encuentran en una buena situación laboral y que el Plan no les modificó sus condiciones, pero marcan que el hecho de culminar el ciclo básico les genera otra tranquilidad, como el caso del EXEST4_2020, que, como se observa en el esquema 12, indicó que no cree tenga modificaciones en su trabajo porque se encuentra conforme con él, pero le brindó otra tranquilidad. En este sentido, si bien este grupo consideró que no se generaron modificaciones y en algún caso que tampoco las desean, reconocieron que si lo necesitaran, la acreditación del ciclo básico constituye para ellos una herramienta más. Es decir, una capacidad que puede o no ser puesta en funcionamiento, pero que se encuentra a disposición (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

En general, los egresados se mostraron conscientes de que el ciclo básico es un primer paso y expresaron que para que realmente haya un impacto, deberían seguir estudiando, pero reconocieron que su aprobación es un elemento muy importante que les permite hacer otras

cosas que podrían impactar en su futuro económico. Ello implica, en definitiva un reconocimiento de la expansión de sus oportunidades debido al tránsito por el Plan.

Sobre la expansión de las capacidades instrumentales económicas entonces, la mayoría de los egresados consideraron que el pasaje por el Plan impactará positivamente en sus condiciones económicas y laborales si ellos a su vez siguen con posterioridad estudiando otras profesiones o carreras que el pasaje por el Plan les habilitó, o bien que el pasaje les da esa posibilidad, aunque no deseen ponerla en funcionamiento.

5.3.1.4 Sobre la Tensión Equidad/Inequidad del Plan

En lo referido a las tensiones que se presentan entre aspectos que tienden a la equidad y aspectos que tienden a la inequidad en el Plan, los egresados se centraron en elementos que tienen vinculación con el trayecto y el egreso del Plan, no presentándose referencias al acceso. Esto se produce, lógicamente, por desconocer la interna del proceso de selección inicial.

Entre los aspectos que destacaron como tendientes a la equidad, mencionaron: la flexibilidad horaria, el uso y aprendizaje de herramientas informáticas, el vínculo con los docentes y la articulación de los diferentes contenidos mediante la elaboración del proyecto. Coincidentemente con los fundamentos de esta modalidad y la concepción del rol docente como guía (Sánchez, 2015).

Por otro lado, destacaron, en los aspectos que tienden a la inequidad, también la cuestión del aprendizaje articulado en torno al proyecto, dado que un grupo marcó la falta de ciertos contenidos importantes para continuar luego un bachillerato. Aspecto que puede relacionarse con la presencia de aprendizajes de baja relevancia (Terigi, 2009), en tanto no le brinda a los estudiantes las mismas oportunidades que otros alumnos de otros planes al egreso. De todas formas, es importante señalar también que la opinión de los egresados se presentó dividida e incluso antagónica sobre este aspecto, como se aprecia en el esquema 13, donde se pueden observar las principales referencias sobre este punto.

Esquema 13: Tensión equidad/inequidad del Plan

Tensión equidad/inequidad	
EQUIDAD	INEQUIDAD
<p>"resulta más fácil que ir al Nocturno y tener 12 materias, a veces hay gente que le cuesta más (...) si yo iba al Nocturno me iba a costar enormemente todo" "me ayudó a trabajar en equipo, que a mi siempre me costó más largarme (...) a participar también (...) a mi me favoreció pila" (EXEST1_2020)</p> <p>"hoy por hoy estando en cuarentena y trabajando en la plataforma estoy fascinada porque no estoy atrás, puedo mantenerme actualizada en el estudio de la enfermería (...) si no hubiera ido al Semipresencial con esa modalidad y con los profesores que tuve creo que hoy no lo sabría manejar" (EXEST3_2020)</p> <p>"Es muy bueno porque manejas todo, tienes Idioma Español, te podés expresar mejor (...) me parece que está buena esta modalidad (...) si hicieras materia por materia (...) no le prestarías tanta atención como cuando es un proyecto porque sin querer estás trabajando todas las materias" "lo podés hacer cuando sos grande y tenés compromisos laborales" (EXEST7_2020)</p> <p>"nos da la posibilidad a aquellos que tenemos trabajo, tenemos familia y no tenemos disponibilidad horaria" (EXEST9_2020)</p> <p>"los profesores siempre estuvieron abiertos a enseñar, si le preguntabas algo que no tenía que ver con el proyecto igual te ayudaban y yo lo veo como positivo porque te da la oportunidad de estudiar desde tu casa" (EXEST10_2020)</p>	<p>"vos estás haciendo tres años en uno y no aprendés lo mismo (...) no te enseñan matemática, no te enseñan historia, es un proyecto y todo gira alrededor de eso (...) no es como el hijo de uno que tiene Historia, Geografía (...) si entrás a un 4to Nocturno a hacer todos los días es como que entrás sin base" (EXEST4_2020)</p> <p>"para seguir un 4to año sé que tendría que seguir con particular, me imagino, lo vi muy concreto para finalizar, algo muy básico, sí nos enseñaron otras cosas con los proyectos" "Estaría bueno que hubiera una opción más. Una opción de hacerlo más concentrado con materias más difíciles pero con tiempo para lograrlo capaz" (EXEST9_2020)</p> <p>"el Plan no me dio la base necesaria, yo tuve que aprender cosas que no había aprendido anteriormente" "yo siento que no es suficiente (...) no están las herramientas que uno necesita si quiere seguir estudiando" (EXEST10_2020)</p>

Fuente: Elaboración propia²⁸

Los egresados destacaron, diferentes elementos que a su entender les han favorecido y que propician una mayor equidad educativa. Uno de estos elementos es la articulación de contenidos que proporciona la modalidad a través de proyectos, elemento que, como se verá, también es señalando como tendiente a la inequidad por otros, marcando, como se mencionó un aspecto donde se dividen y polarizan las percepciones.

Por un lado, un grupo de entrevistados señaló que la modalidad les resultó beneficiosa, más que la de un plan tradicional por asignaturas. Como se aprecia en el esquema 13, la EXEST1_2020 marcó que la dificultad para cursar un Plan tradicional le hubiera perjudicado en su trayecto, y que el trabajo grupal también le favoreció, dándole la posibilidad de participar más activamente; mientras que la EXEST7_2020 indicó que desde su percepción la articulación de las asignaturas y los contenidos permite un aprendizaje más significativo; asimismo, señaló el EXEST11_2020 un entrevistado que la modalidad de aprendizaje por proyectos le resultó beneficiosa y que siente aprendió muchas cosas.

Otra de las ventajas señaladas que favorecen la equidad ha sido para algunos el aprendizaje de herramientas informáticas que les permitió, en algún caso, seguir con éxito aquello que estaban

²⁸ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

estudiando pese al contexto de asilamiento por COVID-19. Una de las exalumnas señaló que *"aprendí muchas cosas, aprendí el manejo de la computadora (...) Nosotros con la cuarentena trabajamos en plataforma"* (EXEST2_2020), mientras que, como se observa en el esquema 13 la EXEST3_2020, al igual que la entrevistada anterior, señaló que consideraba que gracias a la modalidad semipresencial y el vínculo con los docentes, actualmente podía cursar con éxito enfermería. En ambos casos, destacaron que la modalidad semipresencial, les favoreció en su continuidad educativa, indicando que posiblemente no podrían haberse adaptado de haber cursado mediante otro plan presencial.

Un factor que también se indicó como tendiente a generar equidad educativa, es la flexibilidad horaria, que le permite cursar a muchos estudiantes que por razones laborales y/o familiares se verían imposibilitados de hacerlo de otra forma. Que como se ha señalado coincide con los hallazgos de otros trabajos sobre las modalidades semipresenciales (Gómez y Gallego, 2016). Como último punto que destacaron los egresados, tendiente a generar equidad emergió, nuevamente, el aspecto del buen vínculo docente-alumno que se generaba en este Plan, indicando que si bien algunos contenidos no eran dados, si ellos consultaban a los docentes, éstos de alguna manera, compensaban esta falencia explicando diferentes temas.

Ahora bien, como se mencionó, un conjunto de entrevistados señaló también que la modalidad de aprendizaje dificultaba la continuidad educativa en un bachillerato tradicional (única opción disponible), marcándolo, entonces, como un aspecto que tiende a la inequidad en el egreso. Respecto a esto, en el conjunto de los entrevistados las posiciones fueron heterogéneas sobre la modalidad por proyectos. Algunos, la rescataron como algo muy positivo, otros consideraron que fue muy positivo para los objetivos que tenían planteados o los cursos que deseaban realizar, pero no para seguir un bachillerato, y otros marcaron que los aprendizajes fueron muy insuficientes.

En este sentido, como se aprecia en el esquema 13 el EXEST4_2020, expresó que siente que carecería de base para iniciar un bachillerato, porque no se le dictaron contenidos propios de las asignaturas, sino que todo giraba en torno al proyecto y en coincidencia con esto señaló otra egresada que: *"En matemáticas (...) hicimos parte en el proyecto haciendo gráficas (...) trabajando en parte de números y porcentajes, pero si yo voy a hacer un cuarto de liceo me van a hacer operaciones con números y letras que (...) no las entendería"* (EXEST6_2020). Estas posturas, coincidentes, aunque con matices, expresaron, en ambos casos, la inseguridad que les generó la ausencia o escasez de ciertos contenidos básicos. Mientras que en el primer comentario, se marcó una casi ausencia de aprendizajes, en el segundo se reconoció el

conocimiento de ciertos aspectos, pero que resultarían insuficientes para iniciar con “buena base” el siguiente ciclo.

Dos exalumnas, por su parte, marcaron dificultades que efectivamente encontraron al continuar en la educación formal o al intentar realizar algunos estudios. Como se observa en el esquema 13, la EXEST10_2020 indicó que en su continuidad educativa se le presentaron dificultades para adaptarse al bachillerato y que en muchos casos requirió el apoyo de sus exdocentes que colaboraron explicándole algunos temas.

En definitiva, sobre la tensión equidad/inequidad del Plan se presentaron perspectivas heterogéneas entre los entrevistados. Se señalaron múltiples elementos que favorecerían la equidad, entre ellos: la articulación de contenidos en la modalidad de aprendizaje por proyectos, la flexibilidad horaria, el buen vínculo docente-alumno y el conocimiento de herramientas informáticas. Como factor que tiende a generar posibilidades inequitativas al momento del egreso, se señaló, en todos los casos que se expresaron sobre el tema, el factor de la escasez o ausencia de contenidos disciplinares básicos, necesarios para la continuidad educativa en el ámbito formal, derivados paradójicamente de la modalidad por proyectos, considerada por otros como un factor favorable. Algunas de las entrevistadas que continuaron sus estudios, marcaron el uso de la plataforma y las herramientas informáticas como un elemento que les permitió la continuidad educativa, mientras que otras marcaron como una dificultad la falta de ciertos contenidos disciplinares en el Plan. Como se mencionó esto podría tratarse de una forma de aprendizajes de baja relevancia (Terigi, 2009), sin embargo, no puede obviarse que un grupo importante de entrevistados no lo concibe de esta forma. En este aspecto, es importante destacar que la modalidad de aprendizaje mediante proyectos implica más el desarrollo de habilidades y la focalización en los centros de interés, lo cual choca con las modalidades que se ofrecen para continuar en la educación formal con posterioridad. Esto da la pauta de que o bien se requerirían opciones similares para el siguiente ciclo o bien sería necesario incorporar formaciones adicionales para favorecer el pasaje de una modalidad a la otra.

5.3.1.5 Sobre el Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos

Se comentaron anteriormente muchos aspectos destacados por los egresados respecto a la modalidad de aprendizaje por proyectos, especialmente en el apartado anterior se refirió a las discrepancias que se presentaron respecto a los aprendizajes recibidos. También, se aludió, anteriormente, a la importancia del vínculo docente-alumno, el que consideraron más cercano y personalizado, y otros aspectos relativos a las experiencias con los proyectos.

En este apartado, se retoman algunos elementos ya mencionados, profundizados por los entrevistados y se analizan otros propios de esta modalidad. En el esquema 14 se aprecian algunas percepciones de los entrevistados sobre este punto.

Esquema 14: Percepciones sobre la modalidad de aprendizaje por proyectos

Modalidad de Aprendizaje por Proyectos			
Intervención	Trabajo en Grupo	Vínculo Docente-Alumno	Otras Características y Valoraciones
"La experiencia fue linda, nos costó llegar a un acuerdo con qué proyecto hacer, después nos fuimos enterando que teníamos que hacer una intervención" (EXEST2_2020)	"mi equipo muy bien siempre con respeto, ayudándonos uno al otro, respetando los tiempos (...) también te ayuda a trabajar en equipo, a respetar al otro, a escucharlo, a saber sus tiempos" (EXEST1_2020)	"yo jamás recibí un "No, así no" y es algo que me gusta (...) Los profesores te explicaban de una manera, decían "Mirá está bien, pero fijate si lo hacés de esta manera" (EXEST3_2020)	"es lo que uno necesita. Me parece que deberían estar los dos [modalidades] porque todos aprendemos de maneras diferentes" (EXEST3_2020)
"el tema de investigación y eso me apasionó mucho" (EXEST7_2020)	"fue una linda experiencia en ese sentido, conocer gente nueva, en el equipo que hicimos logramos sacar el proyecto adelante, fue un trabajo en equipo" (EXEST6_2020)	"los profesores han sido muy buenos con nosotros y la Referente fue fundamental" (EXEST4_2020)	"Cuando entré pensé que me iban a dar más matemática, pero después me gustó más porque era un tema de investigación" (EXEST5_2020)
"todos más o menos habíamos hecho algo referido al campo y terminamos haciendo lo de huerta orgánica (...) las informaciones que teníamos de cómo hacer una huerta eran increíbles, me abrió la cabeza (...) fue un desafío y fue bueno porque también a mí me encanta la tecnología" (EXEST9_2020)	"[El trabajo en grupo fue] excelente (...) seguimos una amistad y tenemos un grupo hasta el día de hoy" (EXEST9_2020)	"la ventaja es que conocí profesoras que hasta ahora me comunico con ellas, estoy muy agradecida" (EXEST8_2020)	"[la experiencia] fue linda, al principio complicada porque la tecnología y yo no somos amigas (...) pero aprendí muchísimo" (EXEST7_2020)
"al ser un proyecto está bueno concretarlo, que no quede en el aire" (EXEST11_2020)	"trabajar en grupo es como en el trabajo, siempre hay uno que tira más que otro (...) éramos dos o tres los que hacíamos, los otros no" (EXEST4_2020)	"[el vínculo] de mi parte fabuloso, ellos estuvieron siempre" "fue una experiencia muy linda, los profesores sobre todo (...) nos buscaron el caso de cada uno, a qué nos hemos dedicado, qué nos gustaría" (EXEST9_2020)	"fue como algo más práctico (...) una salida más rápida, son diferentes formas" "es una cosa que se entiende porque son tres años en uno, es como un resumen para llegar al final que es el proyecto" (EXEST8_2020)

Fuente: Elaboración propia²⁹

Se destacaron cuatro aspectos sobre la modalidad, en lo referido a la intervención comunitaria al finalizar el proyecto, modificación realizada en el centro en particular e implementada los tres últimos años, los entrevistados destacaron la intervención como una experiencia muy positiva. Sus proyectos fueron variados en cuanto a temática y forma de intervención, vinculados con huerta orgánica, el efecto de la música en el trabajo con niños en situación de discapacidad, el reacondicionamiento de espacios públicos y reciclaje, la estimulación de actividad física en los niños y el rescate de recetas tradicionales de las personas mayores mediante la elaboración de un recetario. En todos los casos, se expresaron conformes con la idea de realizar una intervención final, comentando que de alguna manera, la intervención permite plasmar lo trabajado en el año, y a su vez interactuar y mejorar la comunidad.

Como parte del proceso indicaron que, en primer lugar, se partieron de ciertas imágenes en donde ellos debían elegir lo que preferían y en función de eso se iban agrupando por centros de interés, conjugando a veces varias temáticas. De esta forma, se conformaba la temática general a partir de la que, ya en grupos, iniciaban el proceso de transformarlo en un problema investigable y abordable mediante una intervención. Se destacó el entusiasmo que generó la

²⁹ Se exponen en el esquema las visiones más representativas de los entrevistados.

propuesta, indicando que la posibilidad de trabajar sobre temáticas vinculadas a sus intereses y sus experiencias personales les posibilitaron un mayor involucramiento con la propuesta.

En cambio, sobre el aspecto del trabajo en grupo no se presentó igual consenso, si bien la mayoría coincidió en que fue una experiencia positiva y enriquecedora, dos testimonios lo destacaron como una dificultad también, dado que sintieron sobrecargados de tareas. Dentro de quienes valoraron como positiva la experiencia señalaron la importancia de aprender a adaptarse a los tiempos del otro, la satisfacción de haber logrado concretar los objetivos entre todos y la relevancia de haber generado vínculos personales con otros compañeros, que en algunos casos aún perduraron. Por otro lado, dos egresados, al contrario de los anteriores, marcaron que la experiencia de trabajo grupal no les resultó tan positiva porque *“éramos 5 participantes, y yo estaba muy enfocada en estudiar (...) quizá no todos los compañeros pensábamos igual a veces me sentía sobrecargada de actividad”* (EXEST10_2020), comentando que desde su percepción la distribución de tareas implicó una sobrecarga. En la misma línea, como se aprecia en el esquema 14, el EXEST4_2020 expresó que no todos en su grupo tomaron el trabajo con el mismo compromiso y que solo algunos en el grupo trabajaban efectivamente.

Sobre este aspecto, aunque en general la mayoría lo destacó como positivo, en las experiencias particulares emergieron inconvenientes en la distribución de las tareas a la interna de algunos equipos. Sin embargo, para la mayoría de los entrevistados, la experiencia grupal resultó más enriquecedora y desafiante que si la modalidad hubiera sido individual.

Otro aspecto que surge como un elemento destacado, es la mayor cercanía que se percibió en el vínculo docente-estudiante. En todos los casos, los entrevistados manifestaron la buena disposición y apoyo constante del cuerpo de tutores, expresando el establecimiento de un vínculo más personalizado, que muchas veces perduró luego de la culminación del Plan. Algunas de las entrevistadas, que continuaron sus estudios, expresaron que han recibido ayuda de diferentes docentes sobre temas que tenían dificultades luego de haber culminado. También, surgió el reconocimiento de una modalidad de corrección no punitiva, sino constructiva desde la que se sintieron más motivados. Como se observa en el esquema 14, la EXEST3_2020, explicó que la forma de comentar los trabajos, más desde la sugerencia, que desde la fijación en el error, le resultaba motivante y más productiva. Otros egresados expresaron que el vínculo fue muy positivo porque los docentes analizaban cada caso para tener en cuenta en el armado de los proyectos (EXEST9_2020), porque los estimulaban a que participaran, ayudando a quienes eran más *“cohibidos”* (EXEST11_2020) y marcaron también el buen relacionamiento con la docente Referente (EXEST4_2020). En definitiva, sobre el aspecto del vínculo se

presenta coincidencia, considerándolo como una de las ventajas que tiene el Plan. Como se marcaba en otros trabajos relevados (Tiramonti et al., 2007; Acín, 2013) la cercanía del vínculo estudiante-docente y estudiante-institución son aspectos relevantes para propiciar un proceso de aprendizaje exitoso, tanto en el caso de los estudiantes que han reingresado al sistema, como en los estudiantes adultos. Aspecto el que parecería estar firmemente conseguido en el caso del Plan, dado que tanto funcionarios como egresados lo destacan en sus discursos.

Entre otras características y valoraciones sobre la modalidad del Plan en general, los egresados se manifestaron satisfechos de haber realizado la experiencia, indicando que “*vale la pena hacerlo*” (EXEST1_2020), y que si bien al inicio el manejo de la tecnología fue difícil, luego se produjo una adaptación y un aprendizaje.

En algunos casos manifestaron que la modalidad es beneficiosa, expresando que contribuiría a la permanencia de otros estudiantes que no se sienten motivados por el Plan tradicional, destacando el elemento motivacional.

Por otro lado, como se observa en el esquema 14, la EXEST8_2020 expresó que de alguna forma la modalidad de proyecto brindaba pocos aprendizajes curriculares, lo que dificulta la continuidad en el sistema formal, como se desarrolló en otros apartados.

En resumen, sobre las perspectivas acerca del aprendizaje basado en proyectos, los egresados coincidieron en considerar la intervención comunitaria y el vínculo docente-alumno como fortalezas del modelo. Marcaron que el trabajo grupal les resultó muy beneficioso para lograr los objetivos del proyecto, aprender a trabajar con otros, respetar diferentes puntos de vista y para generar vínculos más personales. Mientras que dos de los entrevistados señalaron que, por el contrario, el trabajo grupal les resultó difícil, pues se vieron sobrepasados en las tareas que les eran asignadas. Finalmente, la mayoría consideró que el aprendizaje articulado en un proyecto es una modalidad diferente, pero enriquecedora, aunque algunos exponen que los contenidos dados resultarían insuficientes para luego continuar en la educación formal. Como se mencionó esta polarización de los discursos en torno a los aprendizajes recibidos puede interpretarse por un lado como la presencia de aprendizajes de baja relevancia (Terigi, 2009) que generan una inequidad al egreso del ciclo, pero también por parte de otros entrevistados se destaca la importancia de que este modelo pedagógico se adapte a sus necesidades y condiciones particulares generando una mayor equidad (Poggi, 2014). En definitiva esta discordancia podría ser resuelta o bien con opciones similares para bachillerato y/o con cursos propedéuticos que faciliten la transición al modelo de aprendizaje por asignaturas del bachillerato.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PRODUCTO

Como se mencionó anteriormente se siguió el modelo de evaluación sistémica mediante el método CIPP (context, input, process, product) ya que éste implica analizar diferentes aspectos de una política y prioriza la integración de la perspectiva de los actores, como insumos para el estudio y perfeccionamiento de la misma (Stufflebeam y Shinkfield, 1993), método que además resulta acorde para un Estudio de Caso. Este modelo implica cuatro fases una evaluación de contexto, una evaluación de entrada, una del proceso y una evaluación del producto. Los principales objetivos del seguimiento de este modelo son: brindar insumos para la toma de decisiones respecto a la política, brindar datos para la responsabilidad y propiciar una mayor comprensión de los fenómenos implicados en el estudio del caso (Estrada Ruiz y López, 2018). El presente capítulo corresponde a la fase de evaluación de producto donde se presenta una síntesis del trabajo realizado, junto con una evaluación con miras de proveer insumos para su mejora o perfeccionamiento. De esta manera en los apartados subsiguientes se resumen las conclusiones finales de la investigación, nuevas metodologías y temáticas a profundizar, y algunas recomendaciones sobre el Plan para su perfeccionamiento.

6.1 Conclusiones Finales

Las presentes conclusiones se organizaron retomando las preguntas de investigación en diálogo con los supuestos que se plantearon. De igual forma, se concluye también retomando las temáticas emergentes cuyo abordaje no estaba planteado en las preguntas iniciales.

Como se caracterizó, el Uruguay presenta un nivel poco consecuente con su nivel de desarrollo en cuanto a la culminación de los ciclos educativos obligatorios a nivel de secundaria, especialmente de la población adulta. En este sentido, se consideró necesario investigar una de las nuevas formas que se desarrollaron para culminar el ciclo básico para adultos: el Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial, ya que el acceso a la educación es un derecho humano (Abramovich, 2006), desde el enfoque de las capacidades contribuye a la expansión de las mismas y la ampliación de las libertades sustantivas (Sen, 2000; Alkire, 2008; Deneulin, Clausen y Valencia, 2018; entre otros), y que en el caso de los adultos, puede impactar no solo en sus propias capacidades, sino además en el de las generaciones precedentes (Marín y Reynoso, 2014), como los señalaron muchos de los entrevistados.

Se estudió el diseño mediante el análisis documental de los documentos formales que sustentan el Plan y la implementación a través de entrevistas semiestructuradas a funcionarios y egresados del centro seleccionado, el liceo N°6 en Salto, Uruguay. Considerando el enfoque del desarrollo

humano como eje vertebrador desde el estudio de las posibilidades de expansión de las capacidades desde el rol intrínseco de la educación, el instrumental no económico y el instrumental económico (Robeyns, 2006), para determinar en qué medida el pasaje por el Plan contribuía a la expansión de las mismas. En esta línea, emergieron en el trabajo de campo consideraciones relevantes sobre dos ejes temáticos destacados por los entrevistados, a saber: las tensiones sobre equidad/inequidad en el Plan y la modalidad de aprendizaje por proyectos que también fueron analizados en función de las posibilidades o los frenos que generan en la expansión de las capacidades.

Partiendo del objetivo de analizar desde el diseño y la implementación el impacto del pasaje por el Plan como posible generador de la expansión de las capacidades de los beneficiarios, se planteó la pregunta de qué características del diseño contribuirían o dificultarían dicha expansión y qué aspectos de la implementación lo harían desde la perspectiva de los actores.

A) En lo referido a qué características del diseño fomentan o dificultan la expansión de las capacidades de los estudiantes

A través del análisis documental se pudo establecer que el diseño del Plan desde los documentos que los sustentan favorece efectivamente la expansión de las capacidades de los estudiantes, dado que considera en sus conceptualizaciones los múltiples roles que conlleva la educación. Validando el supuesto de que se encuentran en su diseño, objetivos que apuntan a ampliar las oportunidades los estudiantes.

Sobre el rol intrínseco de la educación, se presentaron en ambos documentos objetivos explícitos vinculados a éste, relacionados a la valorización de los saberes de los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la vida como un elemento central, encontrándose puntos de encuentro con la teoría freiriana de la educación (Freire, 1970; 1985).

Respecto al rol instrumental no económico se reconoce la importancia de la participación activa de los estudiantes, se promueve mediante la modalidad de proyecto un mayor protagonismo en su aprendizaje y se presentan concepciones vinculadas a la dignificación de los sujetos, mediante la búsqueda en el perfil de egreso de la consecución de habilidades que permitan el acceso a una vida digna.

Finalmente, en lo referido a las capacidades instrumentales económicas también se encontraron objetivos y aspectos en el perfil de egreso vinculados a este rol, al destacar el posible impacto laboral y económico del desarrollo de habilidades. Sin ser una concepción restrictiva de corte utilitarista y considerando este aspecto dentro de una visión más integral.

No se presentaron, sin embargo, metas concretas de cómo lograr la expansión de estas capacidades, aunque se rescatan elementos como el tomar los saberes experienciales de los estudiantes y el desarrollar habilidades, se presentó una cierta inespecificidad en este punto. Pero, se encontró que existe un marco de referencia que toma una concepción integral de la educación y del perfil de egreso que pretende. Acorde con el enfoque del desarrollo humano, considerando la dignificación de los sujetos, su importancia como constructores de su proceso de aprendizaje y la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida, por considerarlo un aspecto importante en sí mismo.

B) En lo referido a qué aspectos de la implementación favorecían o dificultaban la expansión de las capacidades de los estudiantes desde la perspectiva de los actores

Se presentaron perspectivas diversas, diferenciadas marcadamente de acuerdo al rol al que se hacía alusión y emergiendo otros elementos que intervendrían en este sentido: las tensiones entre equidades e inequidades del Plan y aspectos derivados de la modalidad de aprendizaje por proyectos.

En las entrevistas a los funcionarios, respecto al rol intrínseco de la educación se encontraron posiciones diversas: un grupo mayoritario que desatacó el valor de la educación en sí misma, aludiendo también a la educación como un derecho humano y a su valor como elemento de transformación personal que posibilita el pasaje por el Plan. Otro grupo que se enfocó principalmente en el rol instrumental económico y no económico, marcando que el Plan posibilitaba otras oportunidades a futuro en los estudiantes. Y un grupo minoritario que priorizó a la educación, desde un enfoque de corte más utilitarista, básicamente centrándose en el rol instrumental económico, destacando principalmente lo laboral.

Con respecto al rol instrumental no económico la mayoría coincidió en que el pasaje por el Plan posibilita la expansión de las capacidades vinculadas a este rol, como una mayor capacidad de trabajo colaborativo, vínculo con la comunidad y participación, elementos todos que contribuyen a la capacidad de agencia (Conteri, 2015), indicando que es el aspecto donde más visualizan un impacto en los estudiantes y que a su vez les genera satisfacciones personales con su labor. Y destacaron que el pasaje por el Plan genera una transformación en los estudiantes quienes se sienten más motivados para emprender nuevas actividades debido a una mayor autoconfianza, por lo que visualizan un impacto en sus proyectos de vida.

Finalmente, en lo referido al rol instrumental económico consideran que el Plan impacta positivamente en los grupos de estudiantes que se inscriben bajo el objetivo de acceder a mejoras laborales, existiendo otro grupo realiza el Plan por razones vinculadas principalmente

a la satisfacción personal. Destacaron la flexibilidad del Plan y la posibilidad en su implementación de satisfacer las diferentes expectativas que presentan los estudiantes al transitarlo.

En este sentido, considerando el supuesto de que el Plan posibilita la expansión de las capacidades de los estudiantes si sus funcionarios lo perciben y ejecutan desde la búsqueda de dicha expansión, se puede aseverar que, en líneas generales, los funcionarios consideran los múltiples roles de la educación, los tienen presentes y guían su labor en función de ello, de acuerdo a sus percepciones. Existiendo un grupo minoritario que entra en tensión con la visión de la mayoría de los entrevistados y del discurso institucional, que se centra en un aspecto más utilitario, como sucedía en el trabajo relevado de Deneo (2016), aunque en menor medida, dado que la visión desde el paradigma de la inclusión primó por sobre otras. Pudiendo considerarse, además, que la mayor fortaleza de la implementación del Plan se encuentra en la expansión de las capacidades vinculadas al rol instrumental no económico.

Sin embargo, surgen en el trabajo de campo otros ejes temáticos relevantes y que además juegan un papel a la hora de evaluar la expansión de las capacidades. En lo referido a la tensión equidad/inequidad en el Plan se marca en las entrevistas que la asignación de recursos materiales y humanos no ha sido planificada adecuadamente, existiendo carencias en cuanto al acceso a dispositivos para el cursado (computadoras) y dificultades en la coordinación de servicios que apoyen a los docentes en temáticas que sienten exceden a sus capacidades de intervención. Esta carencia o retraso en la llegada de los recursos ha generado inequidades en el acceso al Plan, ya que se incorporó como requisito excluyente el poseer un dispositivo propio. En este sentido, el aseguramiento de los recursos necesarios es una condición para el éxito de una política (Acosta, 2011) que debería garantizarse para posibilitar una mayor equidad. Como se expuso además los grupos resultan escasos en comparación a la demanda existente, realizando un sorteo de los inscriptos y quedando muchas personas sin poder acceder. Respecto al trayecto, las inequidades han venido revirtiéndose, ya que el abandono ha ido disminuyendo, marcando los entrevistados que esto se debe básicamente a dos razones: la existencia del cargo de Referente que realiza un seguimiento caso a caso y mantiene un vínculo más personal, y la incorporación del requisito excluyente de poseer un dispositivo, lo que como se ha mencionado atenta contra la equidad en el acceso. Finalmente, en lo que respecta a la inequidad en el egreso señalaron algunos entrevistados que la ausencia de ciertos contenidos disciplinares generaba dificultades para continuar en la educación formal realizando un bachillerato, del cual no existen formas de cursado mediante la modalidad de aprendizaje por proyectos, sino solo la forma tradicional por asignaturas. En este sentido, algunos entrevistados señalaron que sería

importante propiciar la continuidad en la modalidad de aprendizaje por proyectos con planes similares para el segundo ciclo de secundaria también.

Pese a estos elementos, los funcionarios destacaron muchos elementos que consideran contribuyen a una mayor equidad educativa como la posibilidad que le brinda de cursar a personas adultas con ocupaciones, que no podrían acceder a la culminación del ciclo mediante un cursado tradicional, la adquisición de diferentes habilidades y conocimientos relevantes para la vida en general y para la continuidad educativa en particular como el trabajo en equipo, el trabajo con la comunidad, habilidades en el uso de herramientas informáticas y de generación e implementación de proyectos comunitarios. Sobre estos elementos que se destacan como tendientes a la equidad emergen los principales beneficios destacados de la modalidad de aprendizaje por proyectos, mencionando también la importancia de partir de los centros de interés de los estudiantes, la mayor personalización y cercanía en el vínculo docente-alumno y alumno-alumno, así como la integración de los contenidos bajo el eje de la temática abordada, lo cual favorece el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca (Martí et al., 2010). Aunque se destacó también como desventaja que esta articulación de contenido lleva a dejar contenidos disciplinares que se dictan tradicionalmente y que serían necesarios como “base” para cursar en condiciones equitativas un bachillerato tradicional.

En lo que involucra a las entrevistas con los egresados, y el supuesto de que el Plan favorece la expansión de las capacidades si es considerado por éstos como un potenciador de las mismas, las posiciones fueron diversas, pero en general coincidieron, salvo posiciones minoritarias, en que el pasaje por el Plan había posibilitado la expansión de sus capacidades, ya que se sentían con más oportunidades o más herramientas para enfrentar ciertos aspectos de su vida. Ahora bien, el rol intrínseco es destacado por algunos que consideran que la educación es valiosa en sí y que el Plan les posibilitó la oportunidad de seguir aprendiendo, mientras que otros consideran más los roles instrumentales, emergiendo así la diversidad de motivaciones y visiones que mencionaron también los funcionarios entrevistados.

Coincidentemente con los funcionarios marcaron que la gran fortaleza del Plan radica en la posibilidad de expandir sus capacidades vinculadas al rol instrumental no económico, el desarrollo de la capacidad de agencia mediante el trabajo colaborativo, la organización guiada, pero progresivamente con mayor autonomía de la intervención comunitaria vinculada a centros de interés y la motivación que generaba esta experiencia, que mencionan como un aspecto que dejó aprendizajes relevantes para su vida y un mayor grado de autoconfianza en sus aptitudes (Martí et al., 2010).

En lo referido al rol instrumental económico, la mayoría señala también, que consideran que el pasaje por el Plan les posibilita el acceso a otras oportunidades formativas que estiman redundarán en mejoras laborales, salvo algún caso que manifestó que el pasaje por el Plan ya le estaba generando beneficios a este nivel y otros casos que marcan que no hubo un impacto porque estaban conformes con sus condiciones laborales actuales, pero reconocen que les da otra “tranquilidad” el tener el ciclo acreditado.

En definitiva, la mayoría de los egresados consideró que el pasaje por el Plan contribuyó a expandir sus capacidades y que sirvió o les servirá para los fines que persiguen. Salvo un entrevistado que marcó que su aprendizaje fue escaso, aunque reconociendo las capacidades adquiridas a nivel de agencia. Sin embargo, muchos egresados marcaron que consideraban que si desearan continuar un bachillerato les faltarían contenidos para poder cursarlo sin dificultades. Asimismo, la entrevistada que efectivamente continuó con el bachillerato indicó que sintió que atravesó por más dificultades para cursar que sus compañeros por la ausencia de ciertos contenidos, aunque reconoció que este tipo de Plan le brindó el impulso para continuar y que no cree le hubiera generado la misma motivación el haber cursado un plan tradicional.

Este aspecto de la ausencia de ciertos contenidos “básicos” es mencionado por un grupo de egresados como el principal elemento que atenta contra la equidad del Plan. Manifestando la tensión entre equidad/inequidad y marcando como elementos que tienden a la una mayor equidad el vínculo docente-alumno, la flexibilidad que brinda la forma de cursado, el aprendizaje de herramientas informáticas y la articulación de contenidos que genera el aprendizaje por proyectos, elementos que han sido destacados como importantes por muchos de los trabajos relevados en los antecedentes (Tiramonti et al., 2007; Acín, 2013; Gómez y Gallego, 2016; Conteri, 2015).

Las posiciones fueron diversas por lo que algunos marcaron como falencia la ausencia de ciertos contenidos derivados de la modalidad de proyecto y otros indicaron como una fortaleza a la articulación de los contenidos dados. Destacándose este punto como un elemento que genera discrepancias en la percepciones sobre la modalidad de aprendizaje por proyectos. Esta polarización de los discursos, más allá de habilitar un debate en torno a la modalidad que sería interesante profundizar, puede interpretarse por un lado como la presencia de aprendizajes de baja relevancia (Terigi, 2009) que generan una inequidad al egreso del ciclo, pero también por parte de otros entrevistados se destaca la importancia de que este modelo pedagógico se adapte a sus necesidades y condiciones particulares generando una mayor equidad (Poggi, 2014).

Surgen además, en las percepciones de los egresados, dos aspectos que sería igualmente interesante profundizar en futuros estudios. Por un lado, la importancia que adquiere para

muchos de los egresados el impacto que genera el pasaje por el Plan en las capacidades de sus hijos, marcando que la educación para adultos genera también mayores oportunidades a las generaciones precedentes, debido a la posibilidad de generar un mayor acompañamiento en las tareas educativas y al ejemplo que sienten les brindan a su familia. Que como se planteó en el trabajo de Marín y Reynoso (2014) posee una correlación efectiva en la que sería importante ahondar en el contexto nacional.

Y por otro lado, aspectos vinculados a las diferencias de acuerdo al género de los egresados. En los casos entrevistados, todas quienes continuaron sus estudios fueron mujeres y refieren como principal motivación la búsqueda de la realización personal y la posibilidad de ayudar y/o brindar ejemplo a familiares que tenían bajo su cuidado. En este sentido, la asignación de tareas por género, siendo tradicionalmente asignadas las tareas de cuidados a las mujeres (Batthyány et al., 2014), pareciera actuar como un impulso para la continuidad educativa, proveyendo a la vez de un mayor sentimiento de realización personal y una percepción de que se brinda un mejor cuidado a sus familiares. Dentro de la perspectiva de género a su vez, la mayoría de las entrevistadas mujeres tendieron más a destacar la importancia de la educación en sí y de la realización personal, mientras que los hombres marcaron más o posicionaron primero el aspecto instrumental económico.

C) En síntesis

Partiendo del objetivo general de determinar si el pasaje por el Plan de Adecuación 2009 podría fomentar la expansión de las capacidades de sus estudiantes, se considera que la misma efectivamente se posibilita, aunque en grados variables de acuerdo al rol de la educación en el que se haga foco. Desde el diseño se contemplan los múltiples roles de la educación y desde los actores se percibe que en general sí se posibilita dicha expansión. Los actores, especialmente los egresados presentaron perspectivas más heterogéneas, pero la mayoría indica que el pasaje por el Plan impactó positivamente en ellos. Siendo una fortaleza para todos, la expansión de las capacidades instrumentales no económicas, debido a la modalidad de aprendizaje que adquirió el centro mediante una intervención comunitaria.

Sin embargo, se marcan aspectos que atentan contra la equidad que busca el Plan desde su diseño, muchos de ellos vinculados a la escasez o demora de los recursos. También se marca por parte de algunos entrevistados la falta de ciertos contenidos necesarios para la continuidad educativa en el sistema formal mediante una modalidad por asignaturas.

6.2 Nuevas Metodologías y Temáticas a Profundizar en Futuras Investigaciones

Desde el punto de vista metodológico, el análisis a través del enfoque de las capacidades ofrece múltiples aristas que pueden ser profundizadas para futuras investigaciones, ya sea mediante la aplicación del modelo para el análisis de otras políticas educativas, o bien incorporando nuevas capacidades a estudiar, teniendo en cuenta que la lista de capacidades no es estanca, sino variable en función del contexto socio-histórico y geográfico (Sen, 2001).

Asimismo, sobre la cuestión metodológica es importante retomar lo expuesto sobre las particularidades de haber realizado el trabajo de campo en el contexto de confinamiento por COVID-19. La readaptación metodológica implicó la realización de entrevistas individuales mediante videollamada con los diversos actores. Este tipo de trabajo de campo, pese a las dificultades iniciales, tuvo diversas ventajas como la posibilidad de encontrar a los entrevistados con mayor disponibilidad horaria, la comodidad de no tener que trasladarse a un lugar para la realización de la entrevista, menores restricciones sobre la duración de la entrevista y un mayor clima de confianza al realizar la entrevista por encontrarse los entrevistados en el contexto de su hogar. Se presentaron en algunas ocasiones dificultades técnicas debido a la conectividad, por lo que para futuros trabajos en estos contextos es recomendable siempre asegurar un lugar con conectividad constante. Pero en general, los percances fueron menores a los que posiblemente insumiría la realización de entrevistas presenciales.

Sobre la temática abordada sería importante establecer investigaciones de corte cuantitativo que comparen resultados de los diferentes planes en funcionamiento. Así como trabajos de carácter cualitativo con empleo de otras técnicas que permita un contexto diferente sin confinamiento, tales como la observación y la realización de grupos focales.

Dentro de las temáticas emergentes la tensión entre equidad/inequidad en este Plan y en otros planes en funcionamiento son aspectos importantes a abordar en nuevas investigaciones, así como la posibilidad de un análisis comparativo entre el modelo de aprendizaje por proyectos y el tradicional modelo de aprendizaje por asignaturas.

Asimismo, como se ha señalado, el aspecto del posible impacto intergeneracional debido a la posibilidad de culminar ciclos educativos por parte de la población adulta es una temática que invita a una nueva investigación sobre el punto. Así como las diferencias en las percepciones y trayectorias realizadas por los estudiantes en este tipo de planes de acuerdo al género, el impacto de la asignación de las tareas de cuidados a las mujeres y cómo esto influye en su proyección y trayectoria educativa.

Gran parte del valor de una investigación no reside meramente en sus hallazgos, sino también en las preguntas que deja planteadas para poder continuar el avance en el conocimiento del

campo de estudio. En este sentido, algunas preguntas vinculadas a las temáticas sugeridas son: ¿qué planes presentan mejores resultados en materia de equidad educativa?, ¿qué significatividad y perdurabilidad tienen los aprendizajes adquiridos en un modelo de aprendizaje por proyecto respecto a un modelo tradicional?, ¿cómo impacta en las capacidades de los hijos la culminación de los ciclos educativos de los padres?, ¿qué diferencias se presentan en las trayectorias y percepciones de los estudiantes adultos de acuerdo a su género?

6.3 Recomendaciones

Desde el punto de vista práctico, siguiendo el modelo de evaluación sistémica y en función de los resultados obtenidos se pueden realizar algunas sugerencias o recomendaciones para propiciar la mejora del Plan, para profundizar, principalmente la equidad educativa en las diferentes instancias (acceso, trayecto y egreso):

- Es medular una asignación de recursos materiales y humanos eficiente y eficaz que resulten suficientes, para lo cual se debe en primer lugar asegurar los recursos y realizar una planificación del gasto, considerando la coordinación con otros servicios como Plan Ceibal para que los estudiantes tengan acceso al iniciar los cursos a un dispositivo y pudiendo eliminar de esta forma el requisito excluyente de poseer uno.
- Dentro de la asignación del gasto se debe prever el contar con profesionales (psicólogo y trabajador social) que fortalezcan la labor del Referente en el seguimiento y plan de intervención sobre problemáticas específicas que presenten los estudiantes, favoreciendo así la continuidad educativa. También la asignación de un tutor de Informática sería deseable para facilitar la adaptación a la modalidad.
- Y dentro de la asignación del gasto también debería preverse la formación de más grupos, dado que, menos de la mitad de quienes se inscriben logran acceder al cursado.
- En lo referido las dificultades que manifiestan los entrevistados en cuanto a la adaptación al bachillerato de formato tradicional (única opción disponible) sería deseable la implementación de otro Plan que implique la modalidad de aprendizaje por proyectos para el bachillerato. También respecto a este punto sería importante generar cursos de nivelación, de cursado optativo, para aquellos estudiantes que desean continuar el bachillerato en el modelo tradicional, para poder familiarizar a éstos con el modelo y con ciertos contenidos requeridos para la adaptación al sistema.

Como comentarios finales cabe destacar entonces que el Plan de Adecuación Curricular 2009 Semipresencial favorece la expansión de las capacidades de sus estudiantes, tanto desde los

documentos que lo sustentan como desde la perspectiva de los actores y constituye una oportunidad de culminación del ciclo básico para una población adulta no contemplada en otros planes. Sin embargo, presenta algunas inequidades, producto principalmente de la falta de recursos humanos y materiales, que deberían proveerse para profundizar su impacto. Por otro lado, es importante para que los estudiantes puedan acceder en condiciones equitativas a la continuidad en la educación formal que exista una opción similar en bachillerato y/o se brinde una formación adicional que actúe como un propedéutico para el siguiente ciclo. Las temáticas emergentes resultan muy ricas tanto por la explicitación de las tensiones entre equidad/inequidad que atraviesan las políticas educativas en general y de este Plan en particular, como por la necesidad de profundizar en los nuevos modelos de aprendizaje por proyecto que buscan articular los contenidos y generar un aprendizaje en donde el estudiante aprende partiendo de sus intereses y buscando contribuir en su proceso de aprendizaje en la comunidad en la que se encuentra inserto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50.
- Abela, J. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada.
- Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134726/ABA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019). *Programa Tránsito Educativo*. Recuperado en: <http://www.anep.edu.uy/transito/>
- ANEP (2020). *Liceos con Tutorías*. Recuperado en: <https://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/ces-liceos-con-tutorias>
- Alkire, S. (2008). The Capability Approach: Mapping Measurement Issues and Choosing Dimensions. In Kakwaniand, N.& J. Silber, J. (ed.) *The Many Dimensions of Poverty*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Alkire, S. & Deneulin, S. (2009). The Human Development and Capability Approach. Chap. II. In Deneulin, S. & Shahani, L. (ed.) *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. London: Earthscan.

- Archenti, N. (2019). *Técnicas y herramientas. Métodos cualitativos. Clase V.* Maestría en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina. Recuperado en: <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=677911>
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En: Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Ballet, J., Dubois, J. & Mahieu, F. (2007). Responsibility for Each Other's Freedom: Agency as the Source of Collective Capability. *Journal of Human Development*, 8 (2), 185-201.
- Batthyány, K. et al. (2014). Desigualdades de Género en Uruguay. En: Calvo, J. (coord.). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Bentancur, N. (2008) La nueva agenda de las políticas educativas en el Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay 2005-2008). En: *Revista Debates*, 2 (2), 272-298.
- Bogliaccini, J. (2017). *La educación uruguaya mirada desde los objetivos del Desarrollo Sostenible*. Montevideo: INEEd/Unicef.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV. N° 234, 365 - 380.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015a). *EXP:4236/2015-OFICIO No.135/15/mlp* Recuperado en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/oficios/12283-exp42362015-oficio-no13515mlp>
- CES (2015b). *Anexo N ° 1 Reglamento de la Organización, Implementación, Evaluación y Acreditación de los Procesos de Aprendizaje. Adecuación Curricular Plan 2009 Modalidad Semipresencial*. Montevideo: CES.
- CES (2016). *Organización Curricular*. Recuperado en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/comunicaciones/ORGANIZACION_CURRICULAR.pdf
- CES (2018). *Monitor Educativo Liceal*. Recuperado en: https://www.ces.edu.uy/files/2019/Liceos/Presentacin_Monitor_Educativo_Liceal_2018_A4_.pdf
- CES (2019). *Planes para Ciclo Básico*. Recuperado en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/estudiantes/26591-planos-para-ciclo-basico>
- Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2019). *Programa de Educación Básica*. Recuperado en: <http://www.utueducacionbasica.edu.uy/index.php>
- Conteri, C. (2015). *Aprendizajes con enfoque de desarrollo humano en Uruguay: una relación en cuestión. Hablan los actores*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: FLACSO. Recuperado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8044/2/TFLACSO-2015-CSCV.pdf>
- D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

- Deneo, G. (2016). Perspectivas acerca de la inclusión educativa. (Tesis de Maestría). *Serie Tesis de Maestría en Demografía y Estudios de Población N°6*. Montevideo: UdelaR/Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado en: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/6/2015/10/TESIS-GONZALO-DENEO_serie_tesis_maestr%C3%ADa_PP.pdf
- Deneulin, S; Clausen, J. y Valencia, A. (Ed.) (2018). *Introducción al Enfoque de las Capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO Argentina y Editorial Manantial.
- Deneulin, S. (2019). *Ideas relacionadas con el desarrollo humano. Clase II*. Desarrollo Humano I. Maestría en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina. Recuperado en: <https://virtual.flacso.org.ar/my/>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). *Manual de Investigación cualitativa*. Vol.I. Barcelona: Gedisa.
- Estrada Ruiz, M. y López, S. (2018). Caracterización de los telebachilleratos comunitarios. El caso de Guanajuato. *Sinéctica*, 51. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/841>
- Evans, P. (2002). Collective Capabilities, Culture and Amartya Sen's Development as Freedom. In *Studies in Comparative International Development*, 37 (2), 54-60.
- Foster, J. y Handy, C. (2009). External Capabilities. En Basu, K. y Kanbur, R. (ed.), *Arguments for a Better World: Essays in Honor of Amartya Sen*. Oxford: Oxford University Press, 363-373.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Gámiz, V. y Gallego, M.J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. En *Educación XXI*. 19 (1), 39-61. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/15577/18831>
- Gasper, D. (2009). Ética del Desarrollo y Desarrollo Humano. *Redes HDR N°24*. UNDP.
- Gerring, G. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibrahim, B. (2009). *Collectivities and Capabilities*. Conference of the Human Development and Capability Association. Lima
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IPE- UNESCO) (2019). *SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina)*. Recuperado en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH)*. Recuperado en: <http://www.ine.gub.uy/web/guest/educacion>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- INEEd (2020). *Mirador Educativo*. Recuperado en: <http://mirador.ineed.edu.uy/>

- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156. Recuperado en 20 de julio de 2020, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100008&lng=es&tlng=pt
- Mancebo, Ma. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata. En Memoria Académica. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Mancebo, Ma. E. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En Bentancur, N. (Org.). *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, p. 8-42.
- Martí, J.; Heydrich, M.; Rojas, M.; y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), pp. 11-21. Medellín: Universidad EAFIT.
- Marúm, E. y Reynoso, E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. V (12)*, 137-155. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977008>
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Ed. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) (2018). *Automatización y empleo en Uruguay. Una mirada en perspectiva y en prospectiva*. Montevideo: Presidencia de la República/OPP.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez-Fuentes, D. y Castillo-Loaiza, J. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. En *Economía, sociedad y territorio*. Vol. 16 (52), 651-673 651
- Poggi, M. (2019) *Análisis de Políticas Públicas desde la Perspectiva del Desarrollo Humano II. Clase IV: Balance de las políticas en América Latina*. Maestría en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Poggi, M. (2013). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Uruguay (2019). *Uruguay en breve*. Recuperado en: <http://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/countryinfo.html>
- Reimers, F. (2000). *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge: David Rockefeller Center for Latin American Studies - Harvard University Press.
- Rivoir, A. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *Revista Razón y Palabra*, 87, 1-29.

- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. En: *Theory and Research in Education*. Vol. 4 (1), 69 - 84. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/147787850606060683>
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, V. y Vinocur, P. (2019). *Planificación y Evaluación de Políticas Públicas. Clase IV*. Maestría en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina.
- Saccone, M. (2018). Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México. En Estrada Ruiz, M. (coord.) *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Sánchez, J. (2015). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Sen, A. (1980). Equality of What? En McMurrin, S. (ed.) *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-22.
- Sen, A. (1997). *Editorial: Human capital and human capability*. En *World Development* 25(12), 1959-1961,.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (2001). *La Desigualdad Económica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2004). Capabilities, Lists and Public Reason: Continuing the Conversations. In *Feminist Economics*, 10 (3), 77-80.
- Sen, A. (2011). *La idea de justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Stake, R. (2007). *La investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stewart, F. & Deneulin, S. (2002). Amartya Sen's Contribution to Development Thinking, *Studies in Comparative International Development*, 37 (2), 61-70.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7 (4) , pp. 28-47.
- Tiramonti, G. (coord.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Documento de FLACSO. Buenos Aires. Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/39400076/Tiramonti-Guillermina-Nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-Un-estudio-de-caso-La-experiencia-argentina>
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yen, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills: Sage Publishing.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). Método de Proyectos. En: Zabala y Arnau. *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO 1

PAUTA DE ENTREVISTA PARA EGRESADOS

1. DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

¿Tiene hijos?

Ocupación:

Lugar dónde vive:

Cohorte:

2. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LA CAPACIDAD INTRÍNSECA DE LA EDUCACIÓN

¿Por qué decidió inscribirse en el Plan?

¿Qué otros planes conoce para terminar el Ciclo Básico?

¿Por qué eligió el Plan de Adecuación Semipresencial y no otro?

¿Qué significa la educación para usted?

¿Continuó o pensó en continuar sus estudios luego de terminar el Plan? (en caso de respuesta afirmativa y si no lo explicita en la respuesta anterior)

¿Por qué continuó o desea continuar sus estudios?

¿Cómo ha sido la experiencia hasta el momento?

3. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES INSTRUMENTALES NO ECONÓMICAS

¿Considera que se brindan espacios para que participen los estudiantes en el liceo? (en caso de respuesta afirmativa) ¿Se le ocurre algún ejemplo de esta participación a través del proyecto o de otra instancia?

¿Planteó su grupo alguna iniciativa o sugerencia durante el año que cursó? ¿Cuál?

¿Qué sucedió con estas iniciativas o sugerencias?

¿Qué opinión tiene sobre el aprendizaje por proyectos que plantea el Plan?

¿Qué ventajas y desventajas encuentra en esta modalidad respecto a un plan tradicional?

¿Cómo fue el vínculo con la comunidad en general durante el pasaje por el Plan? ¿Se han planteado actividades para trabajar en la zona? ¿Cuáles?

¿Piensa que estas experiencias de trabajo le han favorecido o no? ¿En qué sentido?

¿Cómo piensa que impactó en su futuro el pasaje por esta experiencia?

4. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES INSTRUMENTALES ECONÓMICAS

¿Considera que sus condiciones económicas o laborales cambiaron o podrían cambiar debido a esta experiencia? (en caso de ser necesario)

¿Podría dar ejemplos de la forma en que lo hace/hará?

ANEXO 2

PAUTA DE ENTREVISTA A FUNCIONARIOS (DIRECTIVOS, REFERENTE-TUTOR Y DOCENTES TUTORES)

1. DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Lugar dónde vive:

Rol que desempeña:

2. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LA CAPACIDAD INTRÍNSECA DE LA EDUCACIÓN

¿Qué significa la educación para usted?

¿Qué idea de la educación plantea el Plan de Adecuación Curricular?

¿Está de acuerdo con esta idea? ¿Qué modificaría de la concepción educativa que presenta el Plan?

¿En general los estudiantes consideran continuar sus estudios? ¿A qué se debe para usted esto?

3. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES INSTRUMENTALES NO ECONÓMICAS

¿Se fomentan espacios de participación para los estudiantes? ¿Podría dar ejemplos de esto?

¿Cómo es el vínculo con el medio?

¿Han planteado los estudiantes iniciativas propias? ¿Cuáles?

¿Qué ha sucedido con estas iniciativas?

¿Cómo cree que impacta el pasaje por el Plan en el proyecto de vida de los estudiantes?

4. DIMENSIÓN DE EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES INSTRUMENTALES ECONÓMICAS

¿Considera que impacta el pasaje por el Plan en las condiciones económicas o laborales de los estudiantes? ¿De qué forma?

¿Podría brindar ejemplos?

ANEXO 3

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DE LOS PROGRAMAS DEL PLAN

El Ciclo Básico para adultos, dentro de las características de esta propuesta innovadora, constituye un verdadero desafío para docentes y estudiantes. Es necesario tener en cuenta que se pretende ofrecer a los destinatarios oportunidades educativas: relacionadas directamente con sus situaciones personales, que respondan a la diversidad de sus motivaciones, a los diferentes acercamientos que tienen de la realidad y que consideren sus múltiples intereses y necesidades.

Está destinado, entonces, a fortalecer las condiciones y procesos de enseñanza, en el marco de un proyecto que reconozca a los adultos como protagonistas de la sociedad actual, con diversas experiencias culturales y diferentes medios de acceso, acumulación y construcción del conocimiento, como sujetos que construyen saberes y valoraciones del mundo,

En este marco es imprescindible flexibilizar el proceso de enseñanza, para que un mismo contenido pueda ser construido a partir de las distintas situaciones de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se podrá afrontar el desafío de lograr que una población que por diversos motivos no completó su formación secundaria básica, cuente con las oportunidades para lograr una educación de todos y durante toda la vida en procesos no muy largos, que le permitan utilidad y aplicación inmediata.

Las características de la modalidad de este Plan, exigen un docente abierto que esté dispuesto a superar las concepciones y prácticas de enseñanza imperantes, propenso a la innovación y al cambio, y a un trabajo de fuerte interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa. Ello implica una gran capacidad de replanteamiento, de adaptabilidad, en el día a día del aula”.

El trabajo en clase deberá propender a la construcción de conocimientos suficientemente amplios como para que los estudiantes, al terminar el módulo, puedan seguir distintos cursos de acción y no se vean limitados a unas pocas opciones. Se hará necesaria la elaboración de una Planificación que se base en el diagnóstico y tome como referentes básicos para sucesivas replanificaciones, los conocimientos previos de los estudiantes, así como los constantes emergentes del aula y del contexto de la comunidad.

PERFIL DE EGRESO.-

Como se ha señalado en la fundamentación el perfil de egreso toma en cuenta el tramo educativo que se certifica y se expresa en función de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes fundamentales. El egresado de la Educación Media Básica a lo largo de su formación en este tramo obligatorio deberá:

- Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol proactivo, crítico, creativo y responsable, incluya los conocimientos necesarios desde “saber para hacer” y el “hacer para saber”.
- Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura, y su relación con el mundo del trabajo.
- Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado a su contexto, local y/o regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- Valorar el vínculo del ser humano con el conocimiento, a través de aprendizajes permanentes, de manera que el crecimiento personal conlleve al crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva.

LA COORDINACIÓN.-

La coordinación es un espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes, a su profesionalización y aprendizaje académico en forma contextualizada. En ella los equipos docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum. Deberán adoptar la modalidad colaborativa de trabajo, estableciendo acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos. Es el espacio para que entre todos se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda. Estos deben destinarse esencialmente al logro de los aprendizajes de los estudiantes e impactar efectivamente en el trabajo del docente en el aula.

El tiempo de la coordinación deberá aprovecharse en forma productiva como una instancia de aprendizaje y reflexión conjunta sobre la práctica, para mejorarla. La dinámica de trabajo deberá lograr crear un ámbito de compromiso entre los docentes y la institución, un clima de disposición y satisfacción con la tarea, donde todos por igual colaboren con las actividades propuestas distribuyéndose el esfuerzo de llevarlas a cabo.

Todos los docentes tienen asignada una hora (reloj) para la coordinación, por lo que se deberá potenciar ese tiempo con un trabajo pedagógico, coherente a la concepción filosófica de este Plan. Es imprescindible llevar un registro claro y lo más exhaustivo posible de todo lo tratado y acordado durante las coordinaciones. Ello permitirá al colectivo docente conocer el desarrollo

de su trabajo, reflexionar sobre lo hecho y, adecuar la tarea a las diferentes situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

LA TUTORÍA.-

Es un espacio curricular de potenciación del estudiante, por lo tanto la tutoría atenderá el logro de aprendizajes y el carácter transversal de los mismos. Es un espacio de personalización de los aprendizajes de los estudiantes. Es necesaria la coordinación entre los docentes que tienen asignada esta finalidad, en cuanto a enfoque pedagógico, optimización del tiempo, estrategias facilitadoras, entre otros aspectos.

EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo de reunión e interpretación de información para valorar las decisiones tomadas en el diseño de un sistema de aprendizaje, en una propuesta como esta, con las características anteriormente señaladas en lo referente a contenidos, tiempo disponible y particularidades de los destinatarios, dicha evaluación debe tener como objetivo esencial el desarrollo de instancias de reflexión y de toma de decisiones compartidas, en relación a los procesos y resultados.

La evaluación deberá ser coherente con los objetivos planteados para el módulo y acorde a la instrumentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje previstos para el mismo. Todas las modalidades son válidas (evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa) si se ajustan a estas premisas fundamentales.

La evaluación, en el marco de los principios del constructivismo, deberá promover una participación amplia de todos los agentes involucrados en el proceso. Construir el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, por tanto, el alumnado deberá ser partícipe activo en su proceso de evaluación. Debido a ello, desde el comienzo del módulo se fomentarán como formas de evaluación, además de las anteriormente citadas, la autoevaluación y la coevaluación. A tal efecto el docente realizará, para cada estudiante y desde el primer día, un Informe de proceso, en el que se registre el avance en el desarrollo de los saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes.

ANEXO 4

REGLAMENTO DE LA ORGANIZACIÓN, IMPLEMENTACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ADECUACIÓN CURRICULAR PLAN 2009 MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

- CES -

El Sistema Nacional de Educación ha impulsado varias opciones tendientes a aumentar las posibilidades de culminación de la Educación Media Básica orientadas hacia la población que por distintas razones no la inició o no logró hacerlo en los tiempos previstos y en las modalidades regulares.

Cap. I - De las características de la Adecuación Curricular Plan 2009 Ciclo Básico en Educación Secundaria

Art. 1. La Adecuación Curricular Plan 2009 en Educación Secundaria ofrece la posibilidad a personas mayores de 20 años de finalizar la Educación Media Básica.

Art. 2. La duración del ciclo educativo es de 1 año, el cual se recorre en dos semestres.

En el primer semestre, los estudiantes trabajan con un sector de asignaturas y en el segundo con otro.

Formación para Ciudadanía y el Trabajo, y los talleres lógico matemático y de comunicación lingüística se desarrollan a lo largo de los dos semestres.

TRAYECTO 1 TRAYECTO 2

Sector otros Lenguajes (Inglés) Sector Ciencias Sociales (Historia y Geografía)

Sector Naturalista (Física, Química y Biología) Sector Artístico (Dibujo, Música y Literatura)

Taller lógico matemática

Taller de comunicación lingüística

Formación para la Ciudadanía y el Trabajo

Art. 3. Los docentes tutores tienen una carga horaria equivalente de 10 hs.

Art. 4. El trabajo colaborativo de docentes y estudiantes es orientado hacia el logro del siguiente perfil de egreso de Ciclo Básico:

“Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol pro activo, crítico, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde el “saber para hacer” y el “hacer para saber”.

Este perfil implica la construcción de un proceso curricular que habilite al estudiante adulto a:

- Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo.
- Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado a su contexto, local y/o regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- Valorar el vínculo del ser humano con el conocimiento, a través de aprendizajes permanentes, de manera que el crecimiento personal conlleve al crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva.

El perfil establece las dimensiones de desarrollo educativo a atender en Ciclo Básico a nivel Nacional. Atento a este perfil los colectivos profesionales (Equipo de gestión y tutores de aprendizaje) de cada centro educativo deberán:

a. Especificar habilidades y destrezas (cognitivas, operativas, socio-emocionales) en función de:

- a) el marco de referencia del Perfil de Egreso.
- b) las particularidades de los contextos de aprendizaje.
- c) las características de los estudiantes.
- d) las singularidades de los formatos institucionales.

b. Elaborar y orientar la construcción situada y contextualizada del currículum.

c. Instalar procesos de evaluación formativa que sostengan el desarrollo de los aprendizajes.

Estas elaboraciones deberán ser comunicadas a los equipos de supervisión y/o coordinación a los efectos de sumar orientaciones que colaboren con la construcción curricular.

Art. 5. Requisitos de inscripción. Podrán aspirar a participar del programa aquellos jóvenes o adultos que cumplan los siguientes requisitos:

- a. Ser uruguayos o residentes.
- b. Ser mayores de 20 años.
- c. Ser egresados de Educación Primaria o tener estudios de Educación Media Básica incompletos.

Art. 6. Los estudiantes que cumplan con los requisitos de ingreso podrán elegir para realizar su tutoría aquellos Liceos habilitados para implementar esta propuesta.

Cap. II. De las tutorías:

Art. 7. Las Tutorías constituyen un espacio curricular que permite desarrollar procesos de:

- a. Potenciación del estudiante en las habilidades intelectuales.
- b. Promoción y consolidación de los saberes, conocimientos, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes generales y específicas del proceso de aprendizaje.

c. De encuentro pedagógico diseñado por el docente con el fin de habilitar, potenciar, ampliar, extender las oportunidades de aprendizaje del alumno.³

Art. 8. Rol del Tutor. El docente tutor prepara los materiales oportunos y ajustados para que los estudiantes trabajen con autonomía fuera del horario de encuentro.

Organiza un trayecto de formación en el tiempo previsto en relación con los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes atendiendo a situaciones de contexto.

En función de este punto de partida se establecen caminos didácticos que permitan:

- orientar los procesos de trabajo intelectual en base al perfil de egreso establecido.
- incorporar el tratamiento de los saberes disciplinares atendiendo los aspectos conceptuales y metodológicos. Se trata de profundizar el pensamiento disciplinar a partir del abordaje oportuno y relevante según la naturaleza de las situaciones de aprendizaje y los procesos puestos en marcha.

Art. 9. El tutor:

Toma en cuenta los saberes experienciales del estudiante para construir con el colectivo de tutores el diseño del currículum.

Promueve la autonomía del estudiante y lo co-responsabiliza de los procesos de aprendizaje.

Genera acuerdos y orientaciones de base para el trayecto de formación en el espacio de coordinación semanal.

Orienta y apoya el estudio a través de sugerencias, orientaciones, aportes de materiales.

En acuerdo con el estudiante, organiza y apoya un tiempo de aprendizaje expandido fuera del horario de encuentro con el tutor.

Art. 10. Del Referente – Tutor

El referente tutor tiene una carga horaria equivalente a 15 horas.

Actividades comprendidas en el desempeño

- Acompañamiento y asesoramiento de los estudiantes y docentes tutores en relación al uso de la plataforma.
- Monitoreo de la actividad sostenida de los estudiantes en el curso.
- Identificación y trabajo con el colectivo docente de emergentes que puedan bloquear o afectar la continuidad educativa de los estudiantes.
- Potenciar los procesos de aprendizaje de estudiantes y tutores
- Dinamizar la gestión curricular.
- Organización y facilitación de los procesos administrativos - pedagógicos en el marco del desarrollo de la experiencia.
- Articulación con el Equipo Coordinador del Ciclo Básico Experimental.

Cap. III. De la Coordinación

Art. 10. La Coordinación resulta el eje vertebrador a partir del cual el equipo de Dirección y el colectivo docente resignifican los aspectos curriculares, atendiendo las características de los estudiantes y la realidad de su contexto.

Art. 11. Constituye un espacio profesionalizante que permite:

- Definir los saberes, habilidades, destrezas, que se entiende habilitarán el logro del Perfil de Egreso establecido para Ciclo Básico.
- Clarificar significados y representaciones que cada docente tiene en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población adulta.
- Revelar los esquemas mediadores que se activan en la práctica, favoreciendo así la construcción progresiva de una visión colectiva compartida.
- Habilitar procesos de proyectos probables para ser abordados por los estudiantes interdisciplinariamente.
- Diseñar instrumentos para el seguimiento del desempeño de los estudiantes y de reflexión continua sobre los procesos de enseñanza.

Este proceso resulta clave para que cada colectivo acuerde criterios pedagógico - didácticos, y planifique estrategias contextualizadas a las particularidades de los estudiantes y de cada comunidad.

Cap. IV. De la evaluación y Acreditación de los Aprendizajes

Art. 12. La evaluación es el componente pedagógico que transversaliza todo proceso de aprendizaje y enseñanza. En tal sentido presenta una doble perspectiva: mientras se aprende se evalúa y mientras se evalúa se aprende.

Art. 13. Se concibe con carácter permanente, formativo y formador.

Art. 14. Las modalidades de registro de los procesos de enseñanza y aprendizaje se generan y articulan en torno al concepto de Historia de aprendizaje.

Se entiende por Historia de aprendizaje la construcción de proceso personal de desarrollo del estudiante en contexto de formación dentro el marco curricular propuesto por el programa. A tales efectos, cada centro educativo determinará los formatos documentales que considere más apropiados para efectuar los registros correspondientes. La evolución de la construcción compartida entre estudiantes y docentes que conforma la Historia de aprendizaje habilitará instancias de auto y co-evaluación.

Art. 15. Las valoraciones podrán ser formalizadas en diferentes momentos y a través de diversas modalidades, entrevistas, personales/grupales, boletines.

En todos los casos se procurará una comunicación clara y precisa de información cualitativa, en la que se establezcan aspectos a trabajar, complementar, profundizar, orientaciones metodológicas así como también reconocimiento en relación a los logros alcanzados. Dicha información deberá quedar registrada en la Historia de Aprendizaje el colectivo docente construye sobre el proceso de cada estudiante.

Art. 16. De la acreditación. La aprobación del Ciclo de estudio, se realiza mediante la acreditación de los conocimientos, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes que el estudiante desarrolle en el marco de Perfil de egreso establecido.

Estos saberes, se evidencian a través de la capacidad de actuar de manera eficaz en diferente tipo de situaciones, capacidad que se apoya en conocimientos de carácter conceptual pero que no se reduce a ellos.

Art. 17. El fallo de acreditación se emitirá una vez cursados los dos semestres, no existiendo acreditaciones parciales o aisladas por sectores de conocimiento. El fallo correspondiente al logro de los procesos de aprendizaje que habilitan el Perfil de Egreso es: Acredita.5

Art. 18. En caso que el colectivo de tutores que integran los dos trayectos - Trayecto I y Trayecto II, consideren que el/la estudiante al finalizar el ciclo no ha logrado el perfil de egreso en el tiempo previsto, definirán e implementarán las alternativas que estimen más pertinentes de acuerdo al proceso de aprendizaje de cada estudiante en particular. A modo de ejemplo: tutorías, trabajos complementarios, actividades en la comunidad.

Art. 19. Las decisiones adoptadas en relación a alternativas de trabajo, tiempos de acompañamiento al estudiante, así como las habilidades y saberes que se entienden deben seguir siendo trabajadas, serán consignadas en una acta firmada por todos los docentes. Esta acta será de carácter interno.

Cap. V. De la Designación Docente Tutor

Art. 20. La Dirección del Liceo procederá a ofrecer las horas de tutoría en primer término al Colectivo Docente de la Institución por estricto orden escalafonario (grados escalafonarios de efectivos y listas de interinos).

En caso de quedar tutorías vacantes se ofrecerá a nivel departamental de acuerdo a los mecanismos vigentes.

Los docentes optarán por las horas de tutoría con horario de coordinación a la vista.