



ROSTROS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN URUGUAY

Patricia Gainza
Joaquín González

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS (OEI)**
SECRETARÍA GENERAL

Mariano Jabonero
Secretario General

Andrés Delich
Secretario General Adjunto

Natalia Armijos
Directora General de Administración
y Contabilidad

OFICINA OEI EN URUGUAY

Sandra Rodríguez
Directora

Alfonso Gutiérrez
Coordinador de Programas

Ma. Laura Donya
Especialista de Programas

Carla Simeto
Especialista de Programas

Iván Viana
Gestor de Proyectos

Marianela López
Departamento Contable

Verónica Roldós
Responsable Comunicación

Magalí Casanova
Aistente Operativa

EQUIPO CONSULTOR

Patricia Gainza
Investigadora
Joaquín González
Realizador audiovisual

Revisión de contenidos
Alfonso Gutiérrez
alfonso.gutierrez@oei.org.uy

Corrección de Estilo
Sol Ferreira
messedplane@gmail.com

Diseño
Diego García
diego.ggp@gmail.com

ISBN 978-9974-8753-1-9







PRESENTACIÓN

Esta revista es una iniciativa impulsada por la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Uruguay; documento que pretende dar cuenta de los logros, los avances y los desafíos de la educación pública nacional.

A través de sus páginas se podrá realizar un recorrido por 16 experiencias educativas de todo el país, seleccionadas entre 39 que se identificaron en el proceso de relevamiento y análisis. Este trabajo ha sido efectuado con gran expertise y compromiso por la Mg. Patricia Gainza quien realizó un extenso estudio, lo que habilitó la presente publicación así como la generación de 9 audiovisuales. A partir de los insumos provistos, el realizador fotográfico y audiovisual Mg. Joaquín González Vaillant hizo foco en los protagonistas, en el contexto y en los alcances de las iniciativas, con una mirada sensible y reflexiva. Estos diversos productos, en sus distintos formatos y que contienen diferentes niveles de información, conforman el proyecto “Rostros de la Educación Pública en Uruguay”.

Este proyecto iniciado en 2018, fue promovido por el entonces director de la Oficina de la OEI en Uruguay, Ignacio Hernaiz, con la intención de hacer un repaso de los compromisos asumidos en la educación pública a 10 años de la Ley General de Educación. Así es como uno de los ejes que atraviesa a todas las experiencias es la concepción de la educación como derecho, que es el principio básico que establece dicha Ley. Derivado de ello, y tal como expresa la misma, hay otros principios que en este trabajo se han considerado: la concreción y vivencia de la diversidad, la inclusión, la participación, la calidad y la continuidad educativa. Asimismo, se ha destacado la importancia de la sistematización o, al menos, la organización de la información respecto al proceso de desarrollo de la propuesta. Aunque los avances son palpables se observan algunos temas que aún deben profundizarse y abordarse con una perspectiva más integral y multidisciplinaria. Por ejemplo, la atención educativa a situaciones de discapacidad,

afrodescendencia y diversidad sexual. Esta producción general aspira a ser un aporte relevante a la visualización concreta de los distintos programas, propiciando un disparador para el análisis y discusión para las políticas educativas futuras. Queremos resaltar que esta presentación se realiza en el marco de la celebración de los 70 años de la OEI como organismo de cooperación en la región Iberoamericana y cuando nuestra Oficina está pronta a cumplir 10 años en el país. De esta manera la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha ratificado su compromiso con Uruguay estableciendo una representación permanente en el país, garantizando un mayor acompañamiento y un trabajo mancomunado con los distintos actores que intervienen en la educación pública nacional.

En este sentido quisiera destacar el trabajo de los directores que me precedieron y que se desempeñaron en el cargo de manera consecutiva desde la

creación de esta Oficina, Martín Lorenzo e Ignacio Hernaiz. Asimismo, quiero agradecer especialmente el apoyo que tanto el MEC como la ANEP nos ofrecieron para concretar y llevar a cabo esta iniciativa, a los centros educativos que nos abrieron las puertas, a los niños, niñas y adolescentes que con su calidez, alegría y entusiasmo, nos demuestran que son los verdaderos protagonistas de la Educación Pública.

Finalmente también quisiera agradecer el trabajo encomiable de todo el equipo que se desempeña en la sede de la OEI en Uruguay. En especial a Alfonso Gutiérrez quien puso a disposición todo su esfuerzo y profesionalismo para la concreción de este proyecto.

Muchas gracias.

Sandra Rodríguez
Directora de Oficina OEI en Uruguay





Nada podemos
esperar sino
de nosotras
Mujeres



ÍNDICE



Los rostros de la educación pública en Uruguay: propuestas de inclusión y continuidad educativa para todos y todas.....	8
Incluir, innovar y proteger... tres demandas en y para la educación	10
¿Qué hay detrás de una buena práctica educativa?. Experiencias sistematizadas	
(Fichas).....	13
Análisis de las propuestas educativas públicas seleccionadas	58
Lecciones aprendidas.....	66
Desafíos y recomendaciones.....	68
Bibliografía.....	70

LOS ROSTROS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN URUGUAY: *PROPUESTAS DE INCLUSIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA PARA TODOS Y TODAS*

Actualmente el derecho a la educación es reconocido y valorado por toda persona y sociedad, desde el ámbito nacional al internacional, y en los últimos años se ha priorizado la inclusión y la continuidad educativa de todos y todas. Este documento busca hacer visible propuestas educativas públicas del Uruguay que son vigentes, innovadoras, diversas y accesibles; sea para el reconocimiento de sus características, así como para entablar un diálogo sobre los desafíos que atraviesan.

Rostros es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (Oficina Uruguay) para intercambiar a nivel nacional y regional sobre las distintas lecciones aprendidas referidas a políticas educativas. Este relevamiento y análisis se realizó entre el 5 de junio y el 12 de octubre de 2018, a través de 36 entrevistas a informantes calificados - responsables institucionales, usuarios/as, maestros/as, directores/as, técnicos/as-

sobre prácticas educativas de interés para el análisis. Producto de ello, en esta publicación se seleccionaron 16 de ellas.

La investigación se concentró en identificar y analizar características generales de las iniciativas, distintas concepciones que hacen a la igualdad y la no discriminación, diversidad e inclusión, y a la participación en términos de derechos humanos. También se puso la atención en los procesos de empoderamiento, innovación y continuidad educativa en cuanto a calidad educativa; y, finalmente, sobre elementos propios de la sistematización: pertinencia, aceptabilidad y replicabilidad de los procesos.

Sin duda, esta es solo una muestra del conjunto de estrategias innovadoras y alternativas que ofrece el sistema educativo. Se seleccionaron iniciativas de la educación formal y no formal, en distintas etapas de vida y que desarrollan diver-

sas habilidades en niñas, niños, jóvenes, adultos, personas privadas de libertad, docentes y público en general. Se repasa una diversidad de contenidos: música, ballet, química, construcción natural, ajedrez, educación sexual, deportes, acceso a las tecnologías, artes escénicas, preparación de alimentos, preparación para el trabajo; ideas que se desarrollan en ámbitos educativos muy diversos: escuelas, escuelas rurales, contextos de privación de libertad, liceos, plazas, teatros.

Los dieciséis ejemplos de buenas prácticas recogidos fueron:

1. Educación sexual en la formación permanente de docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria. IFS CEIP- ANEP.
2. Integración de la escuela y el barrio a través de proyectos productivos, escuela China. CEIP-ANEP.
3. Construyendo una escuela participativa, escuela Portugal. CEIP-ANEP.
4. Democratización del acceso a la danza a través del Ballet Nacional del SODRE.
5. Accesibilidad del Plan Ceibal para niños y niñas ciegos.
6. Arte y derechos humanos en la formación de docentes de Uruguay a través de la cooperación internacional. Teatro Solís.
7. Educando en democracia, críticos de artes escénicas. Teatro Solís.
8. La producción de alimentos para contribuir a la rehabilitación. Unidad penitenciaria Las Rosas (Maldonado).
9. Aprendiendo en diversidad. Centro N° 2 de Jóvenes y Adultos de Montevideo. EPJA- ANEP.
10. Luces para aprender: garantizando igualdad de oportunidades a través de la conectividad. OEI y ANEP.
11. Centros de educación y cuidados para hijos de estudiantes. Centros CHE- SNIC/MIDES.
12. Profesionalización de los jóvenes a través del Bachillerato en Química Industrial. UTU-ANEP.
13. Gol al futuro: revinculando jugadores de fútbol con los espacios educativos formales e informales. Asociación Uruguaya de Fútbol, Instituto Nacional del Deporte, etcétera.
14. Continuidad educativa de jóvenes a través de centros educativos de capacitación y producción. CECAP-MEC.
15. Apropiación de los espacios educativos a través de la construcción natural. Liceos N° 2 de Salinas y N° 2 de El Pinar. CES-ANEP.
16. Ajedrez como espacio de encuentro y aprendizaje para la convivencia. Federación Uruguaya de Ajedrez.

INCLUIR, INNOVAR Y PROTEGER... TRES DEMANDAS EN Y PARA LA EDUCACIÓN

A nivel nacional es la Ley General de Educación 18.437 la que da el marco de actuación y declara en su primer artículo “la educación, como un derecho humano fundamental”; y compromete al Estado a garantizar y promover una “educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”, tres aspectos esenciales del derecho. En este sentido es que a través de la ley se estableció la ampliación de la obligatoriedad de la educación, extendiéndose desde la sala de cuatro años del nivel inicial hasta la finalización de la Educación Media Superior. Estos conceptos se sustentan en tratados y acuerdos internacionales que abogan sobre la educación como derecho.

Si bien es claro el compromiso público por una educación para todos y todas, sin distinción alguna, la ley avanza además en dos lineamientos que son centrales para la elaboración del presente trabajo: la inclusión y la continuidad educativa. Sobre el primer punto, se afirma en el artículo 8 “que el

Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de promover la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”, idea que va de la mano del concepto de diversidad, para lo cual afirma que las propuestas educativas deberán respetar las características y capacidades diferentes de los educandos. En cuanto al segundo, existen varios artículos que aluden a la continuidad educativa. Es el Estado el que debe facilitarla a todos y todas (artículo 1 y 21); garantizar la existencia de alternativas dentro de la educación formal (artículos 27 y 28); validar conocimientos (artículo 39) cuando ello habilite la continuidad educativa, retomando y acreditando conocimientos, habilidades y aptitudes de una persona cuando estos hayan sido logrados fuera de la educación formal.

La inclusión educativa es la respuesta de la educación al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, concepto que surge en los años 90 como revisión del

enfoque de integración utilizado en las aulas hasta ese momento. La inclusión plantea que no son las y los estudiantes los que tienen que adaptarse al sistema para integrarse, sino que es el sistema educativo el que debe modificarse para responder a todos y cada uno de los estudiantes (ANEP, CEIP, 2016). En este sentido, el rol docente resulta fundamental para, entre otros, lograr la desnaturalización del fracaso escolar y el énfasis en su reversión, la defensa de la existencia de diversidad de trayectorias, la diversificación de la oferta educativa y los formatos escolares, la resignificación del rol docente, el equilibrio de la pedagogía general con la pedagogía singular, el desarrollo al mismo tiempo de un sistema universal de aprendizaje, las adaptaciones curriculares y el acceso al currículo, el enriquecimiento del uso de estrategias metodológicas diversas, la identificación y dinamismo de los recursos disponibles en el sistema y la comunidad educativa, y la revalorización del trabajo en equipo y colaborativo dentro de la comunidad educativa.



Dentro de los desafíos establecidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se encuentra el de lograr la continuidad educativa. Para hacer esto posible, el sistema pretende cambiar el foco y centrarse en las trayectorias educativas. Esta estrategia permite enfocarse en los estudiantes y no en la oferta educativa y desde allí se observan las alternativas posibles para cada persona.

En particular, para concretar este lineamiento se han desarrollado centros, por ejemplo, donde la idea es recorrer experiencias de instituciones educativas abiertas a la comunidad, que busquen la continuidad y contigüidad educativa. Esta última hace referencia a optimizar los recursos materiales existentes, especialmente los edificios, y así desarrollar propuestas de Enseñanza Media en zonas donde no existen instituciones de este nivel. Este modelo propuesto pretende “facilitar la transición entre niveles educativos a partir de proyectos integradores conformados con carácter interinstitucional” (ANEP, CEIP, 2016: 58). En 2017 se comenzaron a plasmar estas propuestas en siete centros de Montevideo. Los objetivos generales planteados en estos centros son: “asegurar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en el nivel de educación media básica, brindar prestaciones que permitan cubrir necesidades básicas, en el marco de un espacio altamente formativo, desarrollar propuestas y proyectos generados por los educadores situados”. (ANEP, CEIP, 2016: 59).

Este trabajo constata que la educación pública en Uruguay ha tenido avances

notables en las últimas décadas; solo por señalar algunos, desde 2005 ha mejorado considerablemente la inversión presupuestal en la materia. Esto se evidencia en una cobertura universal de la primera infancia; el acceso a las tecnologías para uso pedagógico, así como la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema de educación inicial y primaria independientemente de su situación administrativa. Asimismo existe una importante mejora en los salarios y las condiciones de trabajo docente; y se ha logrado la inclusión a espacios de educación no formal de grandes sectores de la población que se encontraban por fuera del sistema desde hacía décadas.

En sí el acceso educativo es mayor, amplio y diverso, pero este crecimiento conlleva a una discusión, articulación y puesta en marcha de procesos participativos que reivindicquen esta diversidad en todos los momentos del desarrollo educativo. También es una puerta abierta para la revisión y afirmación de la inclusión educativa de poblaciones específicas, especialmente las referidas a discapacidad, afrodescendencia y diversidad sexual.

¿QUÉ HAY DETRÁS DE UNA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA?

Este trabajo busca ser un disparador para la reflexión abierta y democrática sobre las características que están presentes (parcialmente o en su totalidad) en las iniciativas que son consideradas buenas prácticas y discutir algunas ideas centrales en el marco de la educación de calidad vigente. Así, agrupa tres grandes conceptos que a su vez son constituidos por distintos criterios deseables.

- La **perspectiva de derechos humanos** en las prácticas educativas públicas. El Estado debe garantizar una educación basada en derechos humanos, que promueva la igualdad de oportunidades de aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Los elementos que integran esta categoría de observación son la inclusión y diversidad, igualdad y participación.

- La **calidad educativa**, entendida como la forma de implementación de la educación, sus procesos y sus resultados, categoría que pretende dar a conocer cómo se implementan las propuestas, qué las destaca y cómo estos elementos se relacionan con el concepto anterior de derechos humanos; conformada por los criterios de empoderamiento, innovación y continuidad educativa.
- La **sistematización de procesos**, aspecto que busca observar las características de las iniciativas que pueden dar cuenta de un contexto particular, pero con la intención de que dichos aprendizajes puedan ser compartidos y eventualmente replicados con adaptaciones. Los elementos que la conforman son la pertinencia, aceptabilidad y replicabilidad.

EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Cada espacio educativo cumple con responder al mandato de la dignificación humana y la construcción de ciudadanía (sujetos de derecho), de ahí que se busca reivindicar que la iniciativa cuente en sus fundamentos, diseño, implementación y evaluación con los principios de los derechos humanos, tales como la igualdad y no discriminación, la participación y la incorporación de la diversidad a través de alguna perspectiva específica -como puede ser la perspectiva de género, la perspectiva étnico-racial, el trabajo específico con aspectos de diversidad sexual o dis-

El Sistema Nacional de Educación Pública viene desarrollando acciones de promoción de la educación como derecho humano¹ en sí mismo, junto a otros entes públicos de reconocimiento en el tema. Desde estos acuerdos se comienza a poner la atención a la educación en, para y desde los derechos humanos.

1. Véase: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos <http://pnedh.snep.edu.uy/>

capacidad, el desarrollo de temas que garanticen el derecho a un medioambiente sano, entre otros-.

Hablar de derechos humanos implica, desde su partida, hablar del principio básico de **igualdad y no discriminación**. Este es un concepto compuesto e implica la posibilidad de ejercer el derecho a determinada prestación o servicio educativo sin sufrir o estar bajo amenaza de ningún tipo de discriminación o impedimento, sea físico, racial, geográfico, cultural, territorial, religioso, etcétera. De todas maneras, además de tener como requisito la ausencia de la discriminación, el principio de igualdad se refiere al trato y oportunidades, lo que implica abordar la exclusión de las personas que quedan por fuera del sistema educativo, así como incorporar en un sentido amplio a las personas que están por dentro del sistema, sorteando las barreras persistentes y propendiendo a la existencia de entornos de aprendizaje accesibles, que respeten la diversidad de intereses, necesidades, capacidades y características. La pretensión es abogar por el respeto dentro de los espacios de convivencia capaces de incorporar la diversidad existente.

La inclusión implica la existencia de enfoques que metodológicamente busquen atender las distintas necesidades de las personas respondiendo a su diversidad en el sentido amplio, haciendo referencia no solo a la discapacidad sino a una concepción más amplia, viéndola como un aspecto positivo y central para el proceso de generación de conocimiento democrático. Los mandatos internacionales refieren a la cobertura universal en educación primaria y a propiciar la permanencia en la educación media y terciaria. Estos compromisos se ven condicionados por enfoques que lo vinculan con el éxito económico y con el cumplimiento de etapas que reproducen contenidos “irrelevantes para sus vidas” (Ainscow, 2004:2). Algunos avances ven la educación inclusiva como una modalidad destinada a atender niños y niñas con discapacidad dentro de las aulas de educación general. Sin embargo, el camino que se está recorriendo, y al que se suma el presente trabajo, es el de una “transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y alumnas” (Unesco 2001 citado por Ainscow, 2004:2). Para Ainscow (2004:12) la inclusión tiene cuatro elementos constitutivos: es un proceso, se preocupa por la identificación y la eli-

LA CALIDAD EDUCATIVA COMO COMPROMISO

Si bien existe un consenso internacional que afirma que la calidad de la educación es en sí misma un atributo del derecho a la educación, la discusión en este sentido es muy vasta cuando se trata desde las políticas públicas sociales. Es desde esto último que el presente trabajo entiende por calidad educativa a la equidad existente en las condiciones de aprendizaje, así como los resultados de aprendizaje individuales (o particularizados) al egreso (Romero, 2011) y para ello se consideran relevantes los siguientes elementos: **el empoderamiento, la innovación, y la continuidad educativa**. Cabe señalar que la selección de estos aspectos responde a cómo se implementan las propuestas, qué las destaca y cómo estos elementos se relacionan con el concepto anterior de derechos humanos, en el que es imprescindible el proceso y progreso en términos autorreferenciales.

El primer criterio es el empoderamiento, entendido como un concepto que alude al proceso de fortalecimiento de las ca-

minación de las barreras, está relacionado con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes, e implica poner énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo.

Otro factor relevante que hace a la concepción de derechos humanos es la **participación**, donde es necesario que intervengan las personas² en las distintas etapas del proceso creativo, pudiendo aportar y ser consideradas. Los niveles de participación en la toma de decisiones pueden ser de diversa índole (consultivo, decisorio o ejecutivo) y siempre deben estar claramente delimitados de antemano. En este sentido, los propios procesos de participación deben ser concebidos como transformadores, que pretendan la emancipación como forma de construcción del individuo, “lo que significa que la participación puede ser educativa”. (Valderrama, 2013:353)

La inclusión es un gran desafío que enfrentan todas las escuelas del mundo por inducir a dejar de ver al/a la “otro/a” como el sujeto a incluir, sino centrándonos en la creación de espacios en los que seamos bienvenidos todos y todas.

2. La lista de actores intervinientes varía de acuerdo a la iniciativa, pero en términos generales hace referencia a las autoridades, los y las docentes, la comunidad en general, y especialmente a los y las estudiantes, quienes constituyen el centro de la atención del sistema educativo y por tanto deberían ser constantemente consultados sobre los procesos.

pacidades de una persona o un grupo para impulsar cambios positivos de índole personal y social, promoviendo nuevas capacidades y conductas de reflexión, propuesta, compromiso y participación desde los distintos aspectos que conforman su identidad. Se podría mencionar que la capacidad de empoderamiento es el movilizador del desarrollo de la persona, y como tal un logro educativo que trasciende las fronteras y modalidades de los sistemas tradicionales. Si bien es un concepto que proviene de las ciencias sociales, coincide con los pilares instalados en el informe Delors ("La educación encierra un tesoro - Unesco): aprender a aprender, a ser, a conocer y convivir son componentes que "hacen" a un sujeto más fuerte y preparado para construir su desarrollo.

Un segundo elemento es la innovación, que se incorporó en la educación a nivel internacional a partir de los años 60. Durante las décadas siguientes puso el énfasis en el protagonismo de los docentes en

los cambios educativos. Y para los años 90 la centralidad de la innovación estuvo puesta en los cambios de los modelos hacia la descentralización y la autonomía de los centros educativos. Precisamente, la esencia de la innovación parte de la capacidad de "hacerse cargo" de sus desempeños, habilitando la responsabilidad delegada en los mismos protagonistas y actores para analizar, implementar y evaluar variantes en sus mandatos o lineamientos marco.

El sistema educativo ha ido adoptando medidas innovadoras desde la centralidad. Por un lado, en la primera década del presente siglo se tradujo en la incorporación de las nuevas tecnologías, donde efectivamente se alcanzó grandes logros, así como en el joven modelo de valoración y descentralización de la participación docente de cara a la representación en los Consejos que integran actualmente a ANEP; Ley 18.637 del 29 de diciembre del 2019.

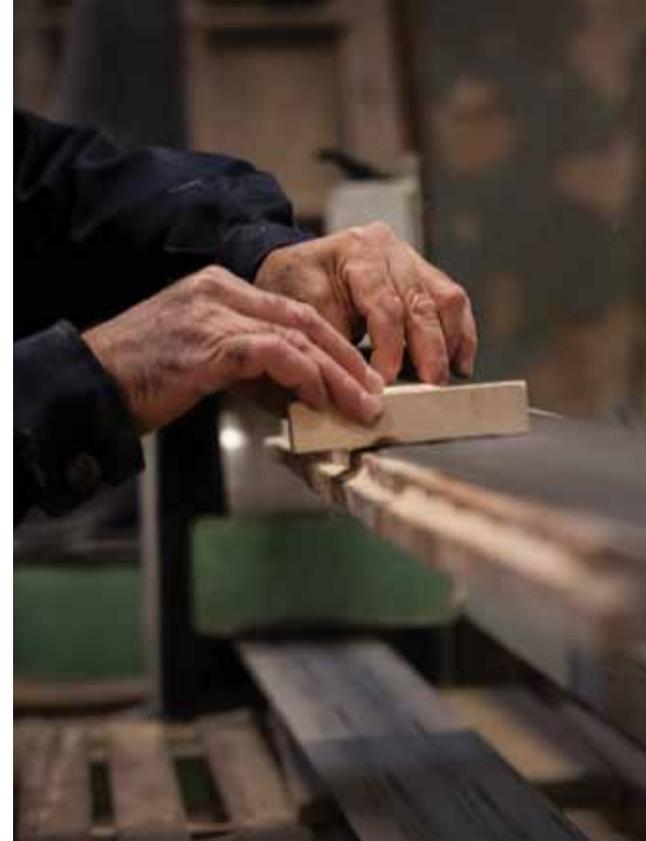
El concepto de innovación es un aspecto deseable de la actitud crítica en los procesos de aprendizaje. La innovación debe construir un cambio que incida en algún aspecto estructural de la educación para la mejora sustancial de su calidad; transformación que puede estar en la dinámica del aula, a nivel de la institución educativa o del sistema educativo en pleno.

El tercer elemento, la continuidad educativa, implica primero la permanencia dentro del sistema educativo, y después que las distintas iniciativas faciliten la transición entre niveles educativos a partir de proyectos integradores conformados con carácter interinstitucional. Cabe señalar que el alcance de este concepto de permanencia varía si estamos hablando de educación obligatoria. Lo que se puede afirmar es que, en cualquiera de los casos, tienen que darse las condiciones de aceptabilidad, continuidad e inclusión para que los individuos efectivamente realicen un proceso.

Lo más habitual es que la innovación sea el resultado de un proceso acumulativo de sucesivos cambios, ya que lo nuevo se transforma y se define en relación con lo anterior.

SISTEMATIZAR PARA PROYECTAR

La tercera categoría, denominada **sistematización del proceso**, hace referencia a la existencia de algún tipo de organización de la información existente que contribuya a su replicabilidad. Este ítem busca poner en evidencia la existencia de ordenadores o estructuras de cualquier tipo que no siempre se describen en los diseños originales de las propuestas educativas, y que son resaltados para la divulgación de la iniciativa en particular. Muchas veces las prácticas sociales, y particularmente las educativas en sí mismas, tienen dificultades para sistematizar y utilizar estas reflexiones con fines de aprendizaje, validación, empoderamiento, ajuste, proyección y divulgación. Este componente, por tanto, también es una muestra de evaluación de las prácticas “desde las prácticas”.



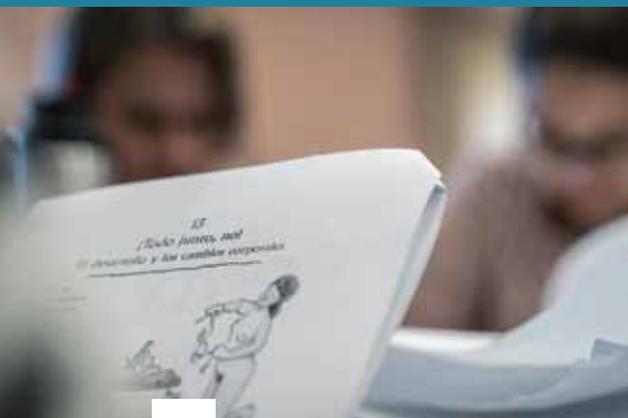
EDUCACIÓN SEXUAL EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA



La demanda de reflexión sobre las prácticas pedagógico-didácticas tiene larga data entre los docentes, y, en especial, en la formación en educación sexual, pues su inclusión en el currículo escolar no era acompañada en todas las escuelas con propuestas de enseñanza vinculadas a los marcos teóricos vigentes. En muchas situaciones quedaba librada a iniciativas individuales de las/os docentes y eso quitaba continuidad a las acciones que se emprendían. En 2014 se propuso incluir la materia como taller en el Instituto de Formación en Servicio (IFS) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) -previamente era desarrollada por el Programa de Educación

Sexual del Codicen- como una iniciativa que apunta a los maestros y maestras para el análisis y promoción de los programas y contenidos: “que sean quienes educan los constructores de su desarrollo profesional al convertirse a sí mismas/os en objeto de análisis, revisando sus sentimientos, pensamientos y acciones en relación a la educación sexual, mediante la desnaturalización de prejuicios y concientización de los determinantes que influyen en sus formas de sentir, pensar y actuar en la tarea educativa para así transformarla”.

La iniciativa se valora en varias dimensiones: se trata de una propuesta planificada,





sexual integral, con información científica, actualizada, basada en la evidencia y en estándares de derechos humanos.

Se trata de una propuesta descentralizada territorialmente, que se ofrece a todas/os las/os docentes de CEIP, sin exclusiones, llegando a todo el país, en igualdad de condiciones. En estos cuatro años se logró ofrecer al menos un curso de educación sexual en cada uno de los 19 departamentos del país, con alta demanda en cinco departamentos por semestre. Han pasado por los cursos un promedio de 580 personas por año.

democrática y pluralista, que impulsa la reflexión crítica sobre las prácticas, nociones, valores y actitudes patriarcales, que son fuente de múltiples discriminaciones; apunta a garantizar la inclusión y la profundización de una perspectiva holística y no exclusivamente centrada en la biología, en el diseño curricular y los contenidos educativos relativos a educación sexual, incluyendo la dimensión de género, derechos humanos, de nuevas masculinidades, diversidad y discapacidad, entre otras; y se favorece la inclusión de las familias y comunidades como aliados estratégicos en el diseño e implementación curricular, en el rol ineludible de brindar una educación

La modalidad de trabajo se inspira en la pedagogía de Paulo Freire, que postula que la educación debe posibilitar la reflexión sobre su tiempo y espacio, esto es, en la toma de conciencia crítica sobre la realidad, lo que permite a las personas la inserción en la historia ya no como espectadoras, sino como protagonistas y constructoras de su propia realidad. Esta pedagogía es una invitación al cambio, a la ruptura de formas de opresión o dominación, y a concebir la educación como praxis, es decir, acompañada de procesos de reflexión y acción conjuntas sobre la realidad para transformarla.

Como resultado, se aprecia haber generado en las y los docentes un incremento de la confianza en sí mismas/os, a la par de una revisión de sus prácticas como sujetos sexuadas/os y como educadoras/es de la sexualidad, de haber reconocido la sexualidad como dimensión constitutiva de los seres humanos y de la educación sexual como derecho humano, así como la integralidad de su abordaje, mediante, entre otros, la problematización de los mandatos de género y mandatos heterocentros que se reproducen en la sociedad uruguaya.

A modo de ejemplo, un testimonio de una de las docentes cursantes lo confirma: “El curso me aportó muy buena base teórica, lo que me brindó mucha seguridad. Anteriormente nunca había abordado el tema y sin este curso lo más probable fuera que este año tampoco lo hiciera... Sin embargo, no siento las inseguridades, dudas o incluso el miedo que sentía antes a las diferentes reacciones, ya sea por parte de los niños y niñas como de las familias. De hecho, hemos realizado talleres con muy buena concurrencia y aportes muy ricos. En lo personal me ha permitido crecer como persona y alejarme de los prejuicios”. ■

FICHA 2

INTEGRACIÓN DE
LA ESCUELA AL
BARRIO A TRAVÉS
DE PROYECTOS
PRODUCTIVOS,
ESCUELA N° 319,
REPÚBLICA POPULAR
CHINA, BARRIO
CASAVALLE



La idea surgió en mayo de 2015 después de una visita a Rocha en la que las y los niños conocieron los microorganismos nativos que eran utilizados para limpiar un gallinero. Dado que muchos tenían gallinas en sus casas, y al ver que estos “bichitos” mantenían el lugar limpio, sin olor, sin insectos y a las gallinas sanas, se apropiaron de esta tecnología, poniéndola en marcha en el barrio Casavalle, en particular, para utilizarla en un proyecto de cría de conejos. Esta técnica surgió en Japón en los años 80.

La escuela promueve desde 2013 proyectos productivos, buscando que los niños y las niñas puedan convertir ideas o imágenes mentales en acciones u objetos al alcance de sus manos. “Trabajamos concretamente, productivamente, para después llevar al pizarrón la malla curricular que hay que desplegar en el aula a partir del trabajo práctico”, explican los docentes de la escuela N° 319, República Popular China, del barrio Casavalle, impulsores de “Entrebichitos: microorganismos eficientes nativos”, una iniciativa que desde 2015 llega a 470 niños y niñas y 26 docentes. Aclaran que no es un invento propio sino que se hace

en muchos países, y agregan que “lo original es la elección de los proyectos, cómo construir y qué proyectos elegimos, cómo construimos conocimiento sobre determinados rangos de la producción”.

Se apuesta a “cambiar la lógica de funcionamiento del sistema educativo”; el proyecto surge de una concepción que ve a los niños y las niñas como sujetos de derechos, con iniciativa y capacidad de transformación.

De este modo, lo primero es garantizar el derecho a la educación: lo vincular, la configuración personal, el sentido de pertenencia y la identidad, para después aprender funciones tales como leer y escribir. En esta propuesta los y las estudiantes pueden marcar su propia agenda de trabajo, ya que el curso se organiza de acuerdo a sus intereses, partiendo de problemas a investigar que ellos mismos plantearon.

La construcción de identidad es también una consecuencia de la construcción colectiva de proyectos. El sentimiento de pertenencia a la escuela es fuerte y proviene de estar activos y ser protagonis-

tas. Así es que se busca reincorporar el proceso de producción de conocimiento como una variable posible y constante, y no creer que la escuela sea únicamente un centro de reproducción o repetición de los conocimientos producidos por otros.

La innovación frente al sistema educativo establecido tiene como resultado la revalorización de los saberes manuales; no valorarlos de la misma manera que los intelectuales, sino no creer que hay saberes más valiosos que otros. Esta es una forma de crecer a partir de la contribución a la identidad y autoestima de las personas, implica un cambio en la conducta de la escuela y en cómo se relaciona con el entorno.

Los docentes de la escuela establecen como prioritario partir de las fortalezas de los niños y las niñas y no de sus limitaciones. Proponen retomar lo que los estudiantes sí saben, y no aquello que aún no conocen. En este sentido, reflexionan que “es difícil porque el docente tiene que renunciar al poder que tiene y sentirse capaz de construir con el estudiante desde un lugar más horizontal”. ■

CONSTRUYENDO UNA ESCUELA PARTICIPATIVA, ESCUELA PORTUGAL, CIUDAD VIEJA



La escuela Portugal está ubicada en la Ciudad Vieja de Montevideo, en un contexto de gran heterogeneidad. Trabaja fuertemente los conceptos básicos de derechos humanos e inclusión, emprendiendo además diversas formas de participación e intercambio que involucran a quienes estudian allí, pero también a la comunidad toda en los distintos procesos, garantizando así la gestión compartida de la institución, lo que genera un mejor espacio de convivencia.

La escuela pone el foco en las maestras y los maestros, otorgándoles libertad y confianza para llevar a cabo ideas innovadoras. “El sistema permite muchas cosas que a veces nos negamos. En algún momento surgió la preocupación de que lo que hacemos en la escuela son cosas que no están permitidas, pero nos pusimos a buscar en los documentos y releímos todos los principios propuestos a implementar y es lo que hacemos: trabajar la integridad, la inclusión, la participación, y la calidad educativa...” establecen desde la dirección, al tiempo que afirman que “cuando les das posibilidades y les das certezas, se animan a trabajar de manera más creativa y también seguros”.

La escuela busca estar presente y en este sentido, participa en diferentes ámbitos de diálogo con la comunidad. Algunas de las intervenciones son las asambleas generales, las asambleas de delegados, donde participan los alumnos de la escuela, la reunión de comisión fomento, donde participan madres y padres, la formación de una comisión de ex alumnos que participan en temas puntuales, y otra de ex alumnos recientes, que participan en los recreos abiertos, una reunión de maestros/as una vez por semana, una reunión con los vecinos cada 15 días y un “nodo educativo” que se generó el año pasado.

Las dinámicas de escuela abierta o recreo abierto se dan cada dos meses, cuando la escuela se abre al barrio para mostrar a padres y madres lo que se ha venido trabajando. En cuanto a las asambleas generales, se realizan cada 15 días y participan 240 personas, entre alumnos, maestros y profesores se comparten distintas problemáticas. A la semana siguiente se realiza la de delegados de clase y en el medio están las instancias de las clases.

En todas estas actividades se sistematiza todos los acuerdos en un cuaderno con la idea de que los problemas los resuelvan los involucrados. Sobre el proyecto “Cocinar juntos en la escuela”, lo más importante no es la elaboración de la comida propiamente dicha, sino el proceso.

Para los docentes que vienen de otras escuelas con distintas modalidades se establecieron instancias como “las bienvenidas de los lunes”, cuando se celebran los cumpleaños, las asambleas semanales, las reuniones de delegados, los espacios de convivencia y los tiempos de juego trabajados como un momento más para trabajar con los niños y niñas, donde el tiempo libre no está disociado, sino que también es tiempo pedagógico.

Como conclusión, se establece que “el trabajo en redes funciona y es fundamental a la hora de gestionar un centro educativo (...) todo se puede si tenemos compromiso, fundamento teórico y capacidad de trabajo colaborativo”. ■



FICHA 4

DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA DANZA A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS DEL AUDITORIO NACIONAL DEL SODRE



Desde 2013, niños y niñas de entre cinco y doce años del ámbito rural son convocados al programa “En primera fila: escuelas rurales al Auditorio”, un proyecto que apunta a facilitar el acceso de escolares del medio rural de todo el país a visitar el Auditorio Nacional del Sodre -un centro cultural de referencia para la cultura nacional y regional-, para ver un espectáculo de primera calidad. La iniciativa nace en el marco del Programa Iberoamericano de Teatro Infantil y Juvenil de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura.

El proyecto tiene especial valor por la colaboración institucional que promueve entre administradores, docentes, educadores, artistas y gestores culturales, quienes expresan habilidades para trabajar en equipo, apertura y flexibilidad. En especial, se facilitan desde el programa información y materiales previos de trabajo para inspirar a las y los maestros a preparar la experiencia, de manera de crear la propuesta didáctica para todo el viaje. Además, se registra el impacto de la experiencia en la comunidad escolar una vez

finalizada la visita a la capital del país, a través de una mesa de trabajo horizontal para el seguimiento y la evaluación del proyecto integrada por representantes de todas las instituciones participantes.

Al momento, se han realizado ocho ediciones –la primera con una ópera infantil y las siguientes de danza clásica del Ballet Nacional–, en la que se estima que participaron más de 10.000 niños y niñas, ya que el día del espectáculo se desplazan desde todo el territorio nacional hacia la capital más de 1.500 escolares.

Vale agregar que el Auditorio cuenta con otro programa de similares características, dirigido a liceales de todo el país: “Liceos al Auditorio”. En este marco, la edición 2016 tuvo lugar con dos espectáculos del Ballet Nacional: en el primer semestre *Coppelia* y en el segundo *Un tranvía llamado deseo*. Con este último se aprovechó para trabajar sobre la temática de violencia de género y violencia en el noviazgo, lo que fue introducido en la preparación previa de los docentes, con el programa de mano, así como en una exposición temporal referida al tema durante la puesta en escena del espectáculo.

Además, el Ballet Nacional lleva adelante giras nacionales en las que incluye funciones especiales en algunos teatros de las capitales departamentales del interior de Uruguay y visitas a escuelas y liceos, instancia en la que además, los y las bailarinas del cuerpo de baile se encuentran con los estudiantes para un intercambio.

Al momento, los y las docentes observaron ciertos cambios de conducta entre los niños y niñas relacionados con paradigmas y visiones sobre los roles estereotipados de género como “comprender que tanto hombres como mujeres pueden bailar ballet de la misma manera y con igual nivel de profesionalismo” y también la posibilidad de superación de las barreras geográficas. ■



ACCESIBILIDAD DEL PLAN CEIBAL PARA NIÑOS Y NIÑAS CIEGOS



El Plan Ceibal es un proyecto de inclusión digital en clave educativa que, desde 2007, democratiza a escala nacional el acceso a dispositivos personales, diversas tecnologías digitales y un conjunto de productos con potencial didáctico-pedagógico. En particular, la línea de trabajo en accesibilidad que se lleva adelante despliega diferentes acciones con el propósito general de ofrecer a los beneficiarios con alguna dificultad, trastorno o discapacidad, los recursos, dispositivos y adaptaciones más apropiados a sus características, favoreciendo la construcción de espacios educativos cada vez más inclusivos.

El proyecto surge a partir de requerimientos particulares de algunos beneficiarios que presentaban situaciones de discapacidad, lo cual evidenció la necesidad de un abordaje diferente que requería, entre otros aspectos, un ajuste en las pautas de entrega, el diseño de nuevos protocolos, el desarrollo de productos específicos y la adaptación de los dispositivos.

Durante los primeros años del Plan Ceibal, los requerimientos de accesibilidad fueron contemplados a través de iniciativas aisladas, acciones puntuales y pro-

yectos acotados. Pero en 2013 surgió Accesibilidad Ceibal, con el propósito de organizar, diseñar y planificar las acciones transversales, y de coordinar con las instituciones público-estatales y de la sociedad civil que representan a los colectivos de personas con alguna discapacidad.

En particular, se identificó a los beneficiarios con discapacidad visual como aquellos con mayores restricciones de acceso. Por tal razón fue el primer colectivo de referencia para acciones diferenciadas, con la puesta a disposición de sus beneficiarios (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) ciegos o con baja visión un conjunto de recursos digitales diseñadas para ellos, así como un dispositivo especialmente adaptado, que garantiza las mismas posibilidades de acceso que posee cualquier otro beneficiario del plan. Las laptops XO tenían opciones de accesibilidad como la lupa, el contraste de pantalla y las teclas pegajosas, entre otras, pero estas eran muy limitadas. A su vez, si bien los docentes que trabajan con estudiantes ciegos o con baja visión suelen no tener discapacidad visual, reciben el mismo dispositivo que ellos, a efectos de facilitar el diseño de propuestas y recorridos didácticos.

Para atender las individualidades se creó un formulario de accesibilidad. Si el dispositivo que posee el estudiante, según la pauta general de entrega, no es el apropiado, el docente o institución lo completa y envía. Una vez recibido se genera un “caso”, a través de una plataforma que permite registrar las interacciones, decisiones y acciones hasta darle respuesta a la solicitud.

Es a partir de estas innovaciones que se reconocen avances en términos de acciones; que el reclamo (siempre pertinente) no sea una barrera para avanzar, sino un elemento o insumo a tener presente en el proceso que se desarrolla o en futuras etapas, quedando en agenda.

El propósito es que los proyectos a implementar tengan una dimensión +A (más accesibilidad) desde su inicio y no como un anexo posterior a su finalización. “Las opciones de accesibilidad deben estar presentes desde la concepción del proyecto y a lo largo de todas sus etapas, permeando todo el proceso. El propósito final es generar productos con accesibilidad universal, pero este es un proceso con etapas a recorrer”, indican desde el proyecto. ■



FICHA 6

ARTE Y DERECHOS
HUMANOS EN LA
FORMACIÓN DE
DOCENTES DEL
URUGUAY A TRAVÉS
DE LA COOPERACIÓN
INTERNACIONAL.
TEATRO SOLÍS.



Con el objetivo de superar el *bullying*, la discriminación y la violencia en las aulas, así como en los entornos educativos, el Teatro Solís lleva a cabo desde 2009 un programa que busca fortalecer y otorgar herramientas de las artes escénicas y de educación en derechos humanos a los docentes.

La idea nació en 2009, a partir de dos iniciativas de trabajo con niños y niñas que promovían las artes escénicas en el territorio, lo que conllevó a pensar en la necesidad de fortalecer en las y los docentes sus capacidades y el manejo de herramientas que sirven para enfrentar algunos problemas sociales en los entornos escolares desde la perspectiva de derechos.

Fue así que el Teatro Solís, en conjunto con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, presentaron el proyecto “Primera infancia, arte, derechos humanos y convivencia ciudadana”, que ganó los fondos de cooperación Sur-Sur México-Uruguay. Desde aquí, se llevaron adelante acciones que tendieron a integrar comunidades educativas de Montevideo (a través del Teatro Solís) y de Ciudad Juárez de México (a través de Superarte) mediante diversos talleres. En México se trabajó con

los padres, madres y docentes de manera simultánea, mientras que en Uruguay se capacitó primero a los docentes por medio de diez talleres, en los que se entrelazó lo teórico de los derechos humanos con las artes escénicas; los docentes luego extendieron su experiencia en sus centros educativos y con los padres y madres.

A 2018, 120 docentes habían participado en la formación, tanto de Montevideo como del interior del país; se les ayudó con el transporte. A partir de entonces, se amplificaron los beneficiarios directos a diferentes perfiles, buscando influir sobre poblaciones diversas tales como: personas liberadas, liceales, educadores de INAU, futuros educadores de Formación en Educación, con el objetivo de ver las artes escénicas y la educación en derechos humanos como herramientas clave para la inclusión y la convivencia.

“Este proyecto es resultado de una construcción colectiva entre diversas personas, instituciones, lugares y saberes que han ido intercambiando y valorando formas de hacer vinculadas a la educación en derechos humanos y las artes escénicas como herramientas para habilitar buenas prácti-

cas, visibilizar y modificar actitudes discriminatorias que obstaculicen la convivencia y el respeto por el otro”. Daniela Bouret, directora del Teatro Solís.

Según la sistematización hecha, los docentes consideraron que la iniciativa actuó sobre varios frentes: mejoró la relación de cercanía y confianza, se fortaleció tanto la pertenencia de las familias a la institución educativa como de esta a su comunidad, mejoró el ejercicio del poder dentro del centro, se promovió un cambio en el ejercicio de la autoridad, tornándose más horizontal, se vio un cambio en la orientación académica de la institución, convirtiéndose en un servicio más inclusivo, se dio una promoción de la afectividad y la creatividad, lo que generó cambios en las conductas de los niños y las niñas y en la comunidad toda, y también propició la disminución de la discriminación y la violencia. ■



EDUCANDO EN DEMOCRACIA: JÓVENES CRÍTICOS DE ARTES ESCÉNICAS, TEATRO SOLÍS



Buscando promover nuevos espacios democráticos a través del estímulo a la crítica de espectáculos, formando a jóvenes en escritura crítica sobre artes escénicas, el Teatro Solís decidió replicar y adaptar en Uruguay dos iniciativas de referencia en la región: la de la ciudad de Buenos Aires, a cargo de Ana Durán y Sonia Jaroslavsky, y la del Centro Cultural Gabriela Mistral, en Santiago de Chile, a cargo de Javier Ibacache.

A partir de esa idea, se elaboró la propuesta, con el asesoramiento de Ibacache, de convocar a jóvenes uruguayos que quisieran participar en el proceso de formación y en la redacción crítica durante el Festival Internacional de Artes Escénicas (FIDAE) de Montevideo de 2017. La iniciativa tuvo una respuesta que superó las expectativas: se postuló un total de 42 estudiantes, de los cuales se tuvo que seleccionar 18.

En las bases para la participación se estipuló como requisito ser estudiante de nivel terciario, principalmente de las carreras de Comunicación y Artes Escénicas. A su vez, se solicitó como criterio de selección la redacción de un artículo sobre el

último espectáculo al cual habían asistido y se evaluaron competencias básicas de los postulantes. Todo esto teniendo en cuenta una participación equitativa de géneros y de distintas nacionalidades en el equipo de jóvenes participantes.

El programa es considerado innovador en varios aspectos. Se valora la propuesta en formación sobre crítica de artes escénicas y cine, que no existe en el ámbito académico; el dictado de talleres que impliquen una formación heterogénea desde el ámbito de las artes escénicas, así como en la comunicación, incluyendo redes sociales, fotografía y cine, entre otros.

“El trabajo de los participantes se articula buscando que se transformen en mediadores entre el público y el hecho artístico. Consideramos que la iniciativa aporta a fomentar el acceso a la cultura como derecho humano, principalmente entre los jóvenes, desde los jóvenes. A su vez, el acceso al goce del hecho artístico brinda herramientas para la comprensión del entorno y la elaboración de metáforas para incidir en el mundo. Asimismo, se puede construir una herramienta que fomente la libertad de expresión fundamental para el

ejercicio democrático”, establece Daniela Bouret, directora del Teatro Solís.

Como resultados, se aprecia el trabajo en equipo, visto en la distribución en duplas de los participantes para que trabajaran en la cobertura de los espectáculos, y se observó que se potenciaban y complementaban para resolver temas de diversa índole, desde logísticos hasta conceptuales. También se desarrollaron las capacidades de evaluación de los distintos elementos de un espectáculo y de comunicación, nuevas formas de reflexión y mayor capacidad de incidencia. “Existe un cambio en los participantes, que comenzaron con una posición legitimadora de los espectáculos para enfocarse en un punto de vista analítico en cuanto a la puesta en juego de los significados de los espectáculos. Posteriormente, desarrollaron también un sentido de responsabilidad en cuanto al impacto que su opinión podría tener sobre la viabilidad o no de determinados espectáculos como consecuencia de su influencia sobre el público y la ciudadanía”, reflexiona Bouret.

Además, una vez culminado el FIDAE y dado el interés de los jóvenes en seguir



capacitándose y acceder a visionar obras, en 2018 desde el Teatro Solís se comunicó la iniciativa al resto de las salas públicas –Sala Zitarrosa, Sala Verdi, Teatro de Verano, Centro Cultural Florencio Sánchez y Auditorio Nacional Adela Reta–, que se sumaron a este proyecto otorgando cupos para estos jóvenes en sus presentaciones artísticas. Asimismo, se sumó el apoyo de Locaciones de la Intendencia de Montevideo para formación de los participantes en crítica de cine.

Se establece que la iniciativa genera un puente entre el hecho artístico y el

público joven y busca estimular una posición analítica frente a los espectáculos y sus entornos.

A futuro, se propone que el plazo de involucramiento de los participantes debería limitarse a un año para que exista un nivel de estímulo y compromiso adecuado para el programa. También se podría reconocer la importancia de generar una currícula específica del programa, así como de realizar talleres de perfil periodístico, y fomentar el trabajo interinstitucional, que multiplica la capacidad de seguimiento al trabajo de cada participante. ■

PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS PARA CONTRIBUIR A LA REHABILITACIÓN EN LA UNIDAD PENITENCIARIA LAS ROSAS



A partir de la demanda de un taller de huerta en un espacio inicialmente no apto, se consiguió motivar a la población privada de libertad de la unidad penitenciaria N° 13 Las Rosas, de Maldonado, para la generación de una dinámica de huerta. Fue así que se inauguró este espacio, con el objetivo de restablecer la capacidad de diálogo, organización colectiva y autonomía para personas privadas de libertad a través del trabajo, la producción y la generación de alimentos saludables.

El profesor de huerta inició el proyecto elaborando compost con los desechos de la cocina de la unidad hasta que comenzó a

tomar forma el espacio para la huerta. La respuesta de los estudiantes fue satisfactoria al punto de que fue necesario incorporar la figura de “monitores” o “tutores pares”: personas privadas de libertad, estudiantes con experiencia en el taller de huerta, que orientan a otros compañeros los días que no asiste el profesor. De este modo, las ganancias son múltiples: se extienden las horas de trabajo en la huerta y la cantidad de personas privadas de libertad que participan en el espacio educativo, y aumenta la producción.

Se valora el trabajo en equipo que se gestó desde el comienzo, con la discusión acerca del destino a dar al local que se

había comenzado a construir en 2016, y también sobre la mejor y más equitativa distribución de las tareas según las habilidades de cada uno de los participantes.

En el taller de huerta –y sus derivados, como cocina y conservación de alimentos– se utiliza la metodología del aprendizaje basado en proyectos, lo cual permite que cada estudiante realice la actividad de acuerdo a sus posibilidades: todos aportan y son parte del proyecto. En este sentido, sirve a las personas privadas de libertad para desarrollar las competencias ciudadanas que les permitirán su rehabilitación y el hallazgo de herramientas laborales para su reinserción en la sociedad luego de su liberación. “Ejercen en este espacio el derecho a la educación, a la vez que reciben una oportunidad de insertarse en el mundo laboral y desarrollar mayores habilidades para poder acceder a un trabajo decente cuando se cumpla el período de su condena”, establece el docente del taller.

Además, se da un involucramiento de operadores penitenciarios en el acompañamiento, ya que, directa o indirectamente, el proyecto se extiende a toda la unidad,

además de a las instituciones educativas a las que se donan los productos de las cosechas, generando hábitos saludables de alimentación porque buscan cocinar sus propios alimentos con los productos otorgados.

A futuro, se promueve instituir la figura de “monitor” o “tutor-par”; involucrar a otros/as profesores/as para que el proyecto no dependa de una única figura y por tanto se haga sostenible a largo plazo; e incorporar a docentes de educación media en el trabajo en la huerta, espacio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes de diversas asignaturas; y también promover el diálogo regional, conformando o apoyando la creación de redes de intercambio que ofrezcan posibilidades de aprender no solo de las propias experiencias sino de experiencias de otros docentes, en otros países, en otros contextos.

Como agregado, algunas personas privadas de libertad afirman que encuentran en la producción de alimentos una manera de reparación de sus acciones, así como de generar nuevos vínculos con los vecinos, teniendo la posibilidad de donar parte de su trabajo a personas en situación de vulnerabilidad. ■





APRENDIENDO EN DIVERSIDAD. CENTRO N° 2 DE JÓVENES Y ADULTOS DE MONTEVIDEO

Aumenta el número de personas adultas interesadas en continuar sus estudios interrumpidos, dando cabida al Programa Uruguay Estudia (PUE) que ofrece la realización del Ciclo Básico por tutorías (Plan 2009 B), bajo un formato que permite finalizar dicho ciclo en un año mediante la defensa de un proyecto de trabajo que involucra a todas las disciplinas que conforman el programa.

El Centro N.2 de Montevideo facilita cursos anuales para alfabetizar, nivelar y finalizar el ciclo primario; cinco talleres que ofician de soporte para el alumnado interno y externo, que asisten específicamente a ese taller; dos cursos PUE y un RUMBO (ambos permiten culminar el ciclo básico), en los cuales hay cupos destinados a personas con discapacidad leve (PUE) y para personas trans (RUMBO) convirtiéndolos en espacios de socialización y democratización muy valiosos en Uruguay.

Particularmente los dos cursos de PUE del Centro N°2 de Jóvenes y Adultos surgen a partir de un petitorio de una escuela especial (N° 259) a propósito de lograr la continuidad educativa de algunos de sus alumnos –con discapacidad intelectual

leve–, puesto que estos no obtenían acceso a otras propuestas de la educación formal. Así, se comienza con esta singular experiencia, que integra estudiantes con discapacidad leve a un grupo integrado por personas de todas las edades con el mismo objetivo: culminar la educación media básica.

Debido a la gran demanda que surgió en las preinscripciones, la dirección del centro valoró las distintas postulaciones y procuró atender las más urgentes. El orden de prioridad quedó sujeto a diversas características: egresados/as de centros de adultos o fortalecimiento educativo, personas vinculadas a proyectos educativos (jóvenes en red, hogares de permanencia, refugios, etcétera). También se contó con una cuota específica para personas trans y la ciudadanía interesada que cumpla con los requisitos mencionados.

En su sentido amplio, esta propuesta resulta una alternativa a los formatos escolares, ya que se focaliza en los intereses de los estudiantes partiendo de las fortalezas de estos, proponiendo que todos puedan dar sus opiniones y experiencias. Se valora especialmente el hecho de vincular a

los alumnos con la adquisición de nuevos conocimientos, respetando sus tiempos, sus trayectorias educativas y sus estilos de aprendizaje.

El centro educativo también incorpora un número relevante de personas inmigrantes que han llegado a Uruguay en los últimos años, en especial desde Venezuela, Cuba y República Dominicana. Desde julio de 2018, cuando inició la cursada, se ha ajustado la propuesta al perfil de los y las estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad grupal en términos de edad, género, trayectorias educativas y discapacidad, siendo los contenidos y aspectos vinculados a la currícula discutidos y pensados en las instancias de coordinación a efectos de poder integrar de mejor manera al alumnado.

Una de las características a destacar de este proyecto es la motivación que gene-

ra entre los y las alumnas, en los que se aprecia en el compromiso en cuanto a la asistencia y a la participación en el grupo, lo que les permite a los estudiantes generar una apropiación de identidad con el centro. En la gran mayoría se percibe el interés y el compromiso por terminar el Ciclo Básico, no sólo por razones laborales, sino en cuanto a su formación cultural y a su educación como ciudadanos integrados socialmente para, de esa manera, emerger de la vulneración (simbólica y real) en la que varias de estas personas se encuentran.

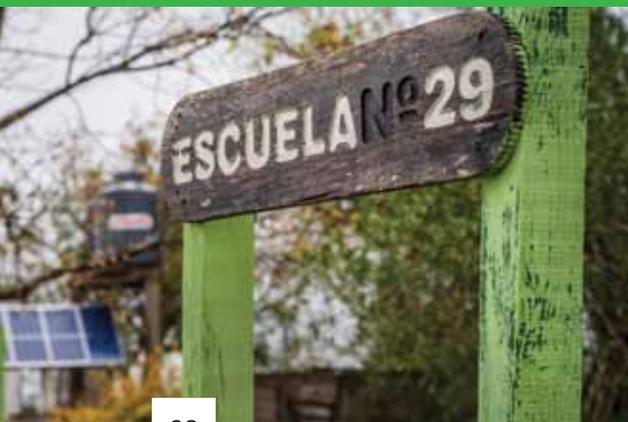
En particular, se valoran las redes de solidaridad generadas, que se visualizan en iniciativas como la creación de grupos de WhatsApp con un autoseguimiento grupal para evitar la deserción. También resulta llamativa la responsabilidad manifiesta en cuanto a la extensión del tiempo pedagógico en las tareas domiciliarias, que,

en algunos casos, son realizadas espontáneamente, sin el planteo explícito del docente, lo que genera que el curso se vaya construyendo en forma plural. A su vez, en varios casos, se presenta la disposición a continuar estudiando a nivel de Bachillerato, ya que la consulta sobre la oferta de cursos más avanzados en esta modalidad es frecuente.

Una de las debilidades del sistema educativo es la falta de capacidad para sistematizar las diferentes experiencias que se desarrollan, por eso se presentan como desafíos a futuro el crear una memoria institucional a partir de un registro docente, elaborar fichas didácticas, realizar un registro de coordinaciones docentes, tomar en cuenta los procesos de los estudiantes para evaluar la marcha de cada uno y generar insumos teóricos para futuros docentes. ■



LUCES PARA APRENDER: GARANTIZANDO IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A TRAVÉS DE LA CONECTIVIDAD



Luces para Aprender fue un proyecto de la OEI que logró mejorar las condiciones de vida y educativas, inicialmente, a través de la instalación de paneles solares en las escuelas rurales que no tenían tendido eléctrico, buscando generar igualdad de oportunidades, garantizando así el acceso a herramientas apropiadas para el aprendizaje y la democratización del conocimiento.

Se trata de una iniciativa regional llevada a cabo en 13 países que surgió a partir de la XX Cumbre Iberoamericana realizada en Argentina en 2010. En Uruguay apareció la necesidad cuando el Plan Ceibal, impulsado por un plan de conectividad en todos los centros educativos del país, y con un plan de ejecución en acuerdo con el CEIP, acordaron brindar conectividad a las escuelas que estaban fuera de la red eléctrica nacional. Fue en este marco que la OEI firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para el logro del objetivo previsto, mientras que la Fundación Elecnor, a través de su contratista en Uruguay (Montelecnor) se sumó al proyecto, para conceder los materiales y equipos para llevar a cabo la completa instalación, fa-

cilitando la formación técnica y capacitación a beneficiarios directos. Enseguida, UTE fue la siguiente institución que se sumó al acuerdo y en la instalación inicial de paneles solares en escuelas rurales. De este modo, a 2015 se cumplió con la meta de colocar equipos fotovoltaicos en escuelas rurales sin acceso a energía, cubriendo así el 100% de escuelas en el país con energía.

Hacia 2016, los avances en las instalaciones públicas de cableado o tendido eléctrico conllevaron a que se contara con equipos remanentes, lo que impulsó el estudio y coordinación para definir espacios donde reforzar las acciones educativas y el desarrollo comunitario. El acompañamiento de UTE y Fundación Elecnor siguió firme y presente para este momento, logrando dotar de energía a áreas de protección ambiental y algunas de las familias de los/as niños/as que asisten a los centros educativos y que no cuentan con esta. El primer lugar donde se colocaron paneles fue en La Cocina de la Barra (emprendimiento gastronómico comunitario). en Laguna de Rocha, acuerdo que también se realizó a través del apoyo de la Intendencia de Rocha y el Sistema

Nacional de Áreas Protegidas, lo cual involucró directamente a unas 120 personas (emprendedoras y su familia) y unas 20.000 que concurren al espacio natural. En esta segunda fase se sumó también la Universidad Tecnológica del Uruguay (Utec), en la contribución a la formación de estudiantes en energías renovables, así como en la disposición para la instalación de paneles solares en la sede de Durazno, Rivera, Salto y Paysandú, en la que se estiman como beneficiarias directas unas 225 personas (estudiantes de las carreras de Utec, UTU, Udelar en Durazno, Paysandú, Salto, Rocha, Rivera). A su vez, niños y niñas de escuelas visitantes y estudiantes de liceo que recorran el espacio podrían sumar un total de 2.000 personas beneficiarias.

Como resultado, en la primera etapa se vio una mayor participación, apropiación, aprendizaje y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la generalidad de la comunidad; también se considera que el proyecto contribuyó a generar espacios de encuentro comunitario, mientras que en la segunda fase se aportó al proceso de empoderamiento del grupo de mujeres que conforma el em-



prendimiento en Laguna de Rocha, por medio de una mayor autonomía e independencia económica; además, ayudó en la fluidez del intercambio de experiencias educativas y culturales, como por ejemplo el ciclo de festivales “Encanto a

la Laguna”, con talleres sobre música y arte. Asimismo, la experiencia en general de Luces para Aprender en Uruguay ha sido reconocida a nivel nacional e internacional como una experiencia exitosa de desarrollo y fomento a la educación. ■

GARANTIZANDO EL CUIDADO DE NIÑOS/AS HIJOS/AS DE JÓVENES ESTUDIANTES



A raíz de la mayor desvinculación de las mujeres en la educación media en los casos de falta de cobertura en cuidados, surgieron, en 2017, los Centros de Educación y Cuidados para hijos/as de estudiantes, un programa que busca contribuir al cumplimiento del derecho a la educación de estudiantes padres y madres, garantizando espacios de calidad para el cuidado de sus hijos/as mientras asisten a clases.

Se trata de un programa que inicialmente no estaba en la planificación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), pero que se incluyó cuando en 2016 llegó al MEC la inquietud de tres liceos donde había estudiantes mujeres que iban con sus hijos a clase.

Los espacios de cuidados y educación para hijos e hijas de padres y madres estudiantes están dirigidos a niños y niñas de hasta cinco años y sus familias. De momento existen seis centros en el Cerro (Montevideo), Canelones, Young, Chuy, Mercedes y Treinta y Tres, que atienden a 120 usuarios.

Es importante notar que la gestión de los centros no la realiza el sistema educativo

sino el propio SNIC, y que estos no tienen finalidades pedagógicas sino que el servicio se adapta al niño: “a la carga horaria que necesita, a las actividades que necesite realizar; si necesita dormir, por ejemplo, tiene todo dispuesto para ello”, explican los encargados. Estos espacios pueden atender de manera simultánea a hasta 20 niños, lo cual puede implicar que atiendan a más niños en términos reales, ya que responde a las necesidades horarias de cada uno y no tienen que cubrir un horario completo. A su vez, con la idea de cuidar al niño o niña se busca evitar la nocturnidad, de manera que se cierran a las 21.30, pero siempre previendo que esto no implique una desvinculación de la madre o –en pocos casos– del padre del sistema educativo. Es importante tener en cuenta que es una medida transicional, que se debe considerar para cada caso y utilizar cuando al centro educativo no le sea posible adecuar las propuestas curriculares o los horarios a las necesidades de la madre o padre, o no se pueda disponer de otras estructuras de cuidado que realicen dicha función.

Los criterios de ingreso al espacio de cuidados siguen los principios de inclusión

de los y las estudiantes. Por tanto, la inscripción es para hijos o hijas de estudiantes que asistan al liceo o la UTU, y en caso de que fuera necesario establecer un orden de prioridad, se utilizarán los criterios de inclusión del INAU (situación de pobreza y situación de inclusión social), respetando un orden de preferencia para niños y niñas que no dispongan de otras posibilidades de cuidado en la red familiar o cobertura adecuada en centros educativos y cuyos padres lo requieran.

El concepto de corresponsabilidad es el factor estructurante de todo el trabajo y lo más innovador de la propuesta. A su vez, la iniciativa forma parte de un conjunto de acciones para favorecer la trayectoria educativa de madres y padres que cursan la enseñanza media. Para esto se trabaja de manera coordinada, buscando resolver con otras instituciones otras dificultades que puedan ir surgiendo. A modo de ejemplo, la Intendencia de Canelones colabora con el transporte: van a buscar a la mamá y al/la niño/a, los dejan a cada uno en su centro educativo y después los llevan de vuelta. La Intendencia de Canelones también proporciona la merien-

da. En otros casos, como en Young, la Intendencia paga el alquiler del local.

Los resultados están a la vista: la enorme mayoría de los jóvenes que utilizaron el servicio aprobaron y continuaron estudiando. Para continuar mejorando es importante que el servicio comience a inicios de año, para estimular la permanencia y revinculación de las madres y los padres jóvenes al sistema educativo desde el comienzo. ■



PROFESIONALIZACIÓN DE LOS JÓVENES A TRAVÉS DEL BACHILLERATO EN QUÍMICA INDUSTRIAL DE LA UTU

El Bachillerato en Química Industrial surge como respuesta a demandas de la sociedad y a nuevos paradigmas laborales y de construcción del conocimiento, así como a las nuevas propuestas educativas dentro del CETP a nivel terciario y al crecimiento laboral y económico de los últimos años en estas áreas. En la actualidad cuenta con 600 alumnos en sus tres niveles en todo el país y ocupa a 40 docentes aproximadamente. Para cursarlo deben contar con Educación Media Básica culminada y al término de la formación de tres años egresan con doble titulación: Bachiller Tecnológico en Química Industrial y Auxiliar Técnico de Laboratorio Químico.

Lo innovador en la iniciativa es su modalidad participativa. El estudiante se configura como el centro del enfoque mientras que el docente actúa como guía en el proceso de aprendizaje. Así, los docentes de las asignaturas que conforman los espacios curriculares con un enfoque multidisciplinario actúan como tutores y guía del proceso de investigación de prácticas educativas. Al mismo tiempo, los y las estudiantes pueden realizar sugerencias para la ampliación de cursos en el Consejo de Participación, así como a través de

sus delegados estudiantiles; por otro lado, los proyectos de trabajo-investigación-experimentación educativa son acordados entre los estudiantes y los docentes de las áreas tecnológicas, y los de egreso son definidos por los estudiantes y tutorados por los docentes.

En esta propuesta de trabajo con los estudiantes se hace especial hincapié en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia científica. Algunas iniciativas que se vienen desarrollando con ese fin consisten en trabajar de manera integrada entre las diversas asignaturas del espacio científico tecnológico, incluyendo propuestas de evaluación en conjunto, diseñando los instrumentos para su evaluación para que guíen a los estudiantes al momento de realizarlas.

La iniciativa tiene como objetivo contribuir a una formación integral de la futura ciudadanía con un sólido compromiso ético, orientado a la sustentabilidad de los sistemas productivos, en especial a las normas de trabajo seguro, la prevención y el cuidado del ambiente. También se estimula una visión sistémica en el abordaje de los problemas productivos y la actitud



para el trabajo multi e interdisciplinario, a partir del reconocimiento de las diversas perspectivas desde las cuales deberán considerar su actividad laboral. Esto permite, por un lado, la inserción laboral, con la certificación correspondiente y la habilitación para continuar estudios terciarios y, por otro lado, la adquisición de una cultura tecnológica que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional.

Se aprecia que aproximadamente el 90% de los egresados se encuentran trabajando en empresas e industrias químicas así como en laboratorios de control y ensayos, con un desempeño acorde a las exigencias de su actividad laboral.

La formación está concebida en tres años, en los cuales los ejes estructurantes se co-

rresponden con el fortalecimiento permanente y actualizado de las operaciones de laboratorio, medidas de seguridad individual y ambiental, para el trabajo en laboratorios industriales y de control de calidad, con un fuerte énfasis en el análisis químico, con asignaturas que forman al estudiante en los aspectos tecnológicos básicos de su futuro desempeño profesional. En torno a ellos la formación se completa con el estudio de química general, química orgánica, bioorgánica, biología aplicada, microbiología, física y matemática, asignaturas científico-tecnológicas que conforman el Espacio Curricular Tecnológico. En paralelo también se trabaja en modalidad de talleres opcionales específicos que fortalecen las competencias de egreso.

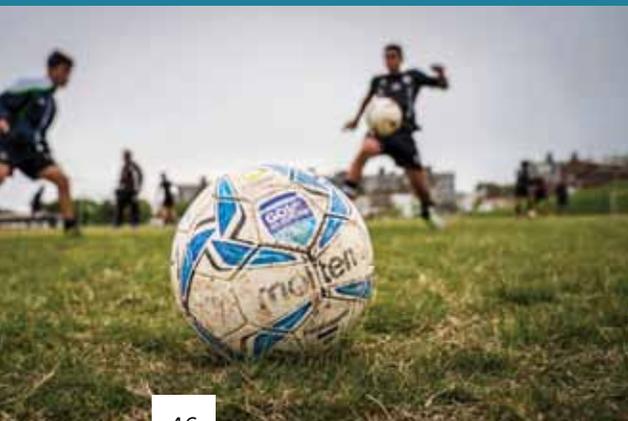
Los docentes manifiestan valorar una forma de trabajo distinta, en la que dialogan las comunidades de aprendizaje que

nuclear a estudiantes y trabajadores del sector. Para la institución, “esta iniciativa, el acompañamiento de las experiencias, el seguimiento del trabajo docente, la coordinación con el sector productivo, la definición de las propuestas áulicas, así como de proyectos de egreso con los estudiantes, contribuyeron al desarrollo de un saber hacer que permitió el desarrollo de otros bachilleratos tecnológicos diversificados en otras áreas de formación dentro del CETP”.

Además, siguiendo con los lineamientos del CETP de permanente revisión y actualización de sus ofertas educativas, el desarrollo de esta propuesta de formación habilita la dinamización continua y la revisión permanente de su diseño curricular a la luz de los avances de la química, tanto en el ámbito académico como industrial, y a las dinámicas transformaciones científico-tecnológicas. ■



GOL AL FUTURO: REVINCULANDO JÓVENES JUGADORES DE FÚTBOL CON LOS ESPACIOS EDUCATIVOS



Hace diez años, diversos informes dieron cuenta de un problema recurrente en el ámbito del fútbol: muy pocos de los deportistas que transitaban los diferentes estamentos del fútbol infantil y las divisiones formativas lograban completar los ciclos educativos debutando en primera división. Esto, sumado a la tecnificación, profesionalidad y complejidad de la práctica del deporte y a las bajas probabilidades de acceder a una transferencia internacional que satisfaga expectativas de sustento económico a mediano y largo plazo, dejaba en claro que no bastaba con la formación física y técnico-táctica, sino que el cuidado personal, el desarrollo educativo y los hábitos saludables mejoraban las posibilidades generales de la persona.

A partir de esta realidad es que se gestó el Programa Nacional para la Formación Integral del Futbolista Juvenil Gol al Futuro, de la Secretaría Nacional del Deporte. Desarrollado por la UTU, se encuentra sustentado en tres pilares: educación, salud y deporte, en el marco de un convenio firmado en 2009 entre la Asociación Uruguaya de Fútbol y el Instituto Nacional del Deporte.

A través de distintas estrategias se busca reintegrar al estudio formal a los jugadores y jugadoras de entre 13 y 19 años de los clubes profesionales afiliados y los futbolistas que integran selecciones nacionales, y también acompañar a quienes se encuentran estudiando para evitar la desvinculación y el rezago.

El Programa Gol al Futuro, que llega a casi 4.000 jóvenes por año de 30 clubes masculinos y 19 clubes femeninos, realiza un abordaje integral de la situación de los jóvenes futbolistas, brindándoles los elementos necesarios para que puedan desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito deportivo y educativo en paralelo.

El trabajo estratégico tiene tres áreas que se coordinan conjuntamente: la de deporte, que brinda a las Divisiones Formativas el apoyo necesario en la búsqueda de que todos los jóvenes del programa cuenten con un entrenamiento de calidad, con el aporte de material deportivo e indumentaria que ha mejorado las condiciones de trabajo en los clubes más desprovistos, tendiendo a un entrenamiento adecuado e igualitario para quienes integran este programa. Desde 2012 también se

efectúan evaluaciones físicas con instrumentos de alta tecnología, en un proceso de investigación al servicio de los clubes, que se encuentra a primer nivel mundial.

En cuanto a la salud, se realizan acciones a nivel preventivo y terapéutico tramitando convenios mutuales para los jugadores que no tienen cobertura por Fonasa o afiliación mutual particular. También se hacen visitas a los clubes por parte de cardiólogos del grupo Premude, podólogos y psicólogos, con la finalidad de contar con un examen médico que permita identificar patologías invalidantes o con riesgo para la salud y eventualmente el tratamiento de estas. Además, se llevan adelante charlas de promoción de salud e investigaciones sobre diversos temas: incidencia y características de las lesiones deportivas ocurridas en el fútbol juvenil, perfil morfológico del futbolista juvenil uruguayo, entre otras, en base a datos obtenidos por los/as médicos/as trabajando en el programa.

El área educativa resulta la pieza fundamental del programa para conocer, aprender, problematizar, proponer tareas inéditas hasta el momento y lograr la inserción



y permanencia del total de los deportistas juveniles en el sistema educativo formal culminando los distintos ciclos. Se destaca el vínculo generado con los deportistas y la preocupación por su situación familiar y sus características personales. También la relevancia y capacidad de construir grupo que surge de la presencia de los educadores en los centros, coordinando en muchos de ellos jornadas y actividades de sensibilización en la temática.

Los desafíos son múltiples: a nivel de instituciones educativas en lo que refiere

a la necesidad de dar continuidad a los procesos educativos de los chicos, visibilizar y validar la tarea del programa en los diferentes centros educativos o instituciones vinculadas al joven; contribuir a que la mirada sobre el/la joven, desde la institución de fútbol, trascienda lo deportivo; construir una base de datos de los deportistas que permitan la continuidad de los procesos; así como normativas que establezcan un mayor compromiso con la formación integral del futbolista; y profundizar la articulación con las diferentes instituciones vinculadas al deportista. ■



CONTINUIDAD EDUCATIVA DE JÓVENES A TRAVÉS DE CENTROS EDUCATIVOS DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN (CECAP)

Estos centros de educación pública para adolescentes y jóvenes de entre 14 y 20 años en situación de vulnerabilidad socioeconómica buscan favorecer la inclusión social y la participación ciudadana a partir de la continuidad en el sistema educativo vinculando educación y trabajo. Una propuesta en la que desde 2005 participan anualmente un promedio de 2.000 estudiantes, distribuidos en 20 centros educativos con una participación de aproximadamente 350 educadores.

Esta propuesta educativa pública fue pensada para atender a la población de jóvenes que no accede a la educación formal, pero a lo largo de estos años ha cambiado, siguiendo las nuevas directivas propuestas así como los nuevos desafíos educativos y laborales, captando a los jóvenes y planteándoles nuevas herramientas de aprendizaje.

Se ofrece una educación integral, organizada por semestres, con diversidad de espacios pedagógicos en distintas áreas: referencia educativa, conocimientos básicos, expresión artística, educación física y recreación, talleres experimentales, área laboral e informática. Asimismo, en

el área artística se desarrollan propuestas de teatro, ajedrez, plástica, música, percusión, canto, creación y reciclaje, capoeira, expresión corporal. Además se suma como soporte educativo una beca de apoyo económico y de alimentación.

Actualmente la estrategia plantea acciones hacia la continuidad educativa de los jóvenes participantes generadas y ejecutadas en acuerdo con las demás instituciones. Parte de la idea de que el derecho a la educación está vulnerado y propone restituirlo.

“En su diseño, metodología y objetivo existe una concepción de un sujeto integral que es mirado desde la diversidad y desde la posibilidad de aplicar diferentes modalidades del aprendizaje. Considera que el sujeto es un ser bio-psico-social y promueve otros lenguajes y expresiones. Así, utiliza el vínculo y la interacción como herramienta para el reconocimiento de las particularidades y lo colectivo como modalidad para compartir”, establece una docente.

La primera mirada participativa es lograr que el/la joven sea el centro de la propuesta y se apunta a la integración grupal.



“A participar se aprende”, se establece, y Cecap trabaja hacia allí. Existen al menos dos ejes de trabajo: uno interno, durante el primer semestre, que implica conformarse en un grupo, para posteriormente comenzar a “circular”, esto quiere decir que el/la joven participe en talleres, elija, fundamente y conozca. Y en los semestres progresivos se fomenta la creación de espacios de participación como los consejos, que hasta hoy funcionan en algunos pocos centros. Otro eje externo, que se implementa a partir de haber aprendido a estar e intercambiar en el centro (definido con los jóvenes) está orientado a que se sientan parte de la ciudad que habitan. En el tercer semestre deciden en qué área trabajan y el proyecto que quieren desarrollar, que implica interactuar con algo que sucede en la comunidad –por ejemplo, se forman como animadores físicos y contribuyen con las escuelas rurales que no tienen profesor de educación física; diseñan una *app* sobre turismo para la ciudad, entre otras–.

Al participante se le informa desde el inicio que el tiempo máximo a permanecer en el programa es de dos años, de manera que el factor tiempo funciona como un continente y un contenido más de la

propuesta educativa; es un marco a reconocer, administrar, saber usar, en función de los beneficios que se pretenden, de ahí su importancia para el proceso.

A su vez, resulta innovador que Cecap se aparta de la relación existente entre la edad biológica y el grado. La grupalidad se define por las trayectorias previas y no por la edad. Se proyecta el itinerario de continuidad educativa con lo que cada uno/a trae.

El perfil de egreso, entonces, no es una característica a alcanzar sino que constituye un horizonte, expresa las expectativas viables. Las habilidades a desarrollar por parte de cada persona es una singularidad; y más allá de proponer un perfil de egreso “promedio” para el programa, cada joven requiere, desde él/ella y desde el/la educador/a referente, “construir un perfil de egreso que le permita ir reconociendo logros, avances y cambios sobre los cuales proyectar metas futuras”.

La creación de un sistema de acreditación de saberes permitiría realizar esto cabalmente. Otro aspecto innovador es el propio sistema de desarrollo de los centros: los Cecap llegan al departamento porque la co-

munidad los pide, y existe una amplia participación en convenio, fundamentalmente de los gobiernos locales; también existe algún ejemplo de cogestión con la sociedad civil. El nivel de participación es importante, ya que se coejecuta el presupuesto.

Actualmente existen más solicitudes de apertura de centros de las que el programa puede generar. Se trata de propuestas sólidamente fundamentadas y documentadas, que serían pertinentes pero no se cuenta con presupuesto suficiente para su ejecución.

Es importante, en este sentido, que el sistema educativo formal trabaje en la generación de propuestas de acreditación para volver a captar a estos estudiantes, razón por la cual se deben proponer nuevas líneas de trabajo que oficien de medidas paliativas. Los jóvenes aprenden lo mismo (desde otro lugar) que los jóvenes institucionalizados. Debemos cambiar la mirada que tenemos de la educación no formal, que es vista como subsidiaria cuando en realidad ocupa un lugar central. Es la forma del sistema educativo la que atenta contra el aprendizaje y no las características de las personas potencialmente usuarias. ■



APROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN NATURAL, CIUDAD DE LA COSTA, CANELONES



La construcción natural se entiende como la obra realizada con materiales provenientes de la naturaleza como tierra, madera, fibras, pasto, ramas, pinocha, arena; en definitiva, materiales que provengan del propio entorno. También se pueden utilizar materiales reciclados, como botellas pets, latas, neumáticos y todos los elementos que se puedan reutilizar.

El Taller de construcción natural en los liceos N° 2 de Salinas y N° 2 de El Pinar surgió a raíz de la iniciativa de la arquitecta responsable, quien, luego de haber participado y liderado distintos talleres en otros ámbitos y de haber realizado proyectos de bioconstrucción, decidió compartir sus conocimientos en ámbitos de educación secundaria. La idea pretende sensibilizar a los estudiantes acerca del uso y potencial de materiales que se encuentran en nuestra zona, entender las posibilidades de estos materiales, sus propiedades y cuidados que hacen a estos recursos nobles tanto en el trabajo manual como en la calidad y calidez espacial.

El taller se propone como un espacio de pleno aprendizaje fuera del aula. Se pretende que los estudiantes incorporen la

metodología de aprender-haciendo, en tanto la experiencia práctica les genere motivación para continuar su búsqueda y experimentación. En el cursado se experimentan los diversos materiales, con distintas técnicas de fácil aprehensión y sencillo montaje que dan cuenta de la versatilidad de su uso, y así se realizan diferentes prototipos, que ayudan a visuar el proceso constructivo.

Es a través de estos espacios de experimentación que se profundizan los conceptos sobre las condiciones bioclimáticas que acercan al estudiante a conocimientos sobre cómo usar a nuestro favor la energía del sol, el agua de la lluvia y el viento, factores naturales que benefician nuestra calidad de vida, reconociendo y comprendiendo la región y su clima. Es abierto a todos los estudiantes del liceo, tanto de primer como de segundo ciclo, y las acciones realizadas en el liceo repercuten tanto en la institución como en la población de la zona.

A su vez, el proyecto varía según la institución: más allá del líder del proyecto, son importante los referentes del centro y el entusiasmo de los participantes. En

cada uno de los liceos se propuso resolver colectivamente cuáles eran las necesidades del centro educativo. En el caso de el Pinar, al trabajar con dos grupos diferentes de estudiantes que intervienen el mismo espacio de huerta, se generó una técnica grupal para llevar adelante el diseño colaborativo del espacio por consenso. Por otro lado, los elementos a construir son propuestos por los mismos estudiantes. A modo de ejemplo, la realización del Anfiteatro - Aula de Artes en Salinas fue un bastión fundamental para el empoderamiento de los estudiantes en la institución. A este proyecto se sumó el taller de reciclaje, así como la intervención de madres, padres y voluntarios de la zona, lo que generó comunidad.

La iniciativa ha tenido una excelente valoración. Se incluirá la propuesta en el proyecto institucional del liceo y se ha demandado esfuerzos de ambas instituciones para su implementación, debido a la constante concurrencia de los estudiantes y el compromiso demostrado con la propuesta.

La docente encargada establece que “hay muchas ideas para pensar próximas instancias de intervención”, y afirma que



“mientras haya estudiantes interesados en aprender y buena disposición por parte de la institución, será posible llevar adelante un proyecto de calidad”. A modo de

ejemplo, considera que “el aula de música es una carencia en los liceos, y los materiales naturales tienen un desempeño apropiado para este fin”. ■



AJEDREZ PARA LA CONVIVENCIA: DE JUEGOS, ENCUENTROS Y APRENDIZAJES

Ajedrez para la Convivencia surge como una intención de la Federación Uruguaya de Ajedrez de incidir en las políticas públicas y concretamente en las escuelas públicas a nivel nacional. La iniciativa busca promover el ajedrez como herramienta socioeducativa privilegiada para fomentar espacios de juego, encuentro e intercambio en espacios de educación formal y no formal, así como en espacios públicos y comunitarios.

Desde el ingreso de esta iniciativa al MEC en 2013 comenzó un proceso de reflexión crítica de lo desarrollado hasta el momento en el trabajo en las escuelas. Se reorganizó el programa como una serie de ofertas vinculadas o atravesadas por el ajedrez, desde un enfoque primero educativo y posteriormente socioeducativo, contando para esto con numerosos acuerdos de trabajo y alianzas pedagógicas.

El programa invita a la construcción colectiva de las propuestas lúdicas desde un enfoque pedagógico y político orientado hacia la integración y la circulación social, así como la promoción de convivencia ciudadana desde una perspectiva de derechos humanos, llegando a 50.000 personas a 2018.

El juego como dinamizador de las prácticas educativas tradicionales contribuye al establecimiento de un nuevo modelo de producción y reproducción del conocimiento. También permite la revisión de cuestiones válidas dentro de los espacios educativos. A su vez, el ajedrez de alguna manera les acerca a los/as niños/as una forma nueva de generar procesos.

Se valora el acceso a un bien cultural de la humanidad, buscando la apropiación del ajedrez desde la construcción de diversos sentidos, propios y compartidos. Además, contribuye a la construcción de comunidad, colaborando con el desarrollo de vínculos intra e interfamiliares alrededor de un espacio de encuentro y juego.

Se destaca la diversidad del equipo de docentes con formaciones y experiencias personales y laborales diversas como magisterio, educación inicial, profesoras/es de secundaria, educación social, trabajo social, psicología, educación social y varias formas del arte, y también la de participantes en las actividades comunitarias y abiertas, así como la inclusión de personas con discapacidad.



Por ser el ajedrez un juego con mayor participación masculina, se busca promover el acercamiento al juego por parte de niñas y mujeres, al tiempo que se busca continuar integrando docentes mujeres a los distintos espacios de participación del programa.

Si bien se busca la integralidad de las prácticas, la intencionalidad la pone el docente en cada grupo. “Se busca evitar la deportivización de la propuesta: se evita formar para la competencia y organizar todas las actividades en este sentido. También se evita la academización, lo cual implicaría la sobrecodificación conceptual de participantes, procesos y relaciones. Son dos líneas emparentadas desde las cuales no trabajamos, si bien dialogamos con estas”, establece una de los docentes del equipo. En cambio, se pretende desarrollar las habilidades sociales; los aspectos cognitivos como la estructura de memoria y percepción; y de competencias como el desarrollo del pensamiento flexible, análisis de situa-

ciones, toma de decisiones, entre otras; una transversalización de saberes y prácticas propias del ajedrez educativo desde y hacia los campos y disciplinas como la matemática, la historia, la literatura, las diversas artes, las actividades manuales, etcétera; así como la apropiación simbólica y material del ajedrez en tanto juego y en tanto herramienta de gran versatilidad.

Las prácticas se orientan, en la medida de lo posible, a contribuir articulada y armónicamente al proyecto de planificación del centro educativo. “En este sentido, trabajamos y coordinamos acciones con instituciones que buscan integrar el ajedrez educativo a la dinámica curricular o cotidiana; otras que desean apropiarse de la herramienta para integrarla eventualmente; y otras que buscan un acercamiento único, dejando abierto el proceso en relación al interés de los y las participantes. En cualquier caso, entendemos que se constituye como un aporte sostenible para los centros y sus participantes, principalmente en la medida en

que se realice una apropiación por parte del equipo educativo o los/las referentes del espacio”, afirma la misma docente. El programa también tiene algunas subiniciativas innovadoras. A modo de ejemplo, se estableció un nuevo formato, denominado “Encuentro”, que propone distintos espacios para jugar con el ajedrez (ajedrez gigante, hacer fichas de recuerdo, obras de teatro vinculadas al tema, tocar música sobre ajedrez, concursos de fotografía, escultura, concursos de cuentos, ajedrez viviente, etcétera) en el que los niños circulan libremente y buscan vincularse con el juego desde diversas aristas, donde lo predominante no es ganar, como lo sería en un formato tradicional de torneo, sino ver el juego desde distintos ángulos. Por otro lado, existen proyectos barriales como Ajedrez en Casavalle.

Las instituciones educativas consultadas siempre renuevan su interés por el programa, ascendiendo a más de 200 centros educativos y espacios de diversa naturaleza. ■





ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PÚBLICAS SELECCIONADAS

INCORPORACIÓN DEL CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS



En líneas generales, la perspectiva de derechos humanos es un aspecto presente en absolutamente todas las iniciativas relevadas, al menos en su modalidad básica de considerar los intereses y necesidades de las personas participantes.

Esta presencia es un aspecto por demás destacable y habla de la relevancia del tema y su instalación en la agenda pública y especialmente en la agenda educativa; aunque también hay que alertar sobre la posibilidad que se nombre y no se implemente.

A continuación se pasa a describir y analizar los hallazgos desde las experiencias, concretamente de los elementos de inclusión, diversidad, igualdad y participación, que fueron priorizados al inicio del trabajo. Particularmente los tres primeros están íntimamente vinculados, por lo que es difícil generar datos o información que solo den cuenta de uno en concreto; de

ahí que se hará de modo general. No es el caso de la participación, pese a que también es la expresión de los otros.

Vemos que una característica constante en la mayoría de experiencias es **la voz de los actores intervinientes como motor para la realización de iniciativas** que, necesariamente, tiene que encontrar una contrapartida institucional que sepa leerla y gestionarla para hacerla efectiva, en diversos rubros: formación en temas específicos, incorporación de nuevos temas a ser trabajados para promover la construcción de conocimiento y no únicamente su reproducción, concreción del goce y disfrute de toda la ciudadanía de los bienes culturales, etcétera.

Otro elemento es **el territorio como un espacio a tener en cuenta en el hacer como campo especial** de generación de ideas y donde la reproducción de los conocimientos adquiere nuevas dimensiones como protagonista del diálogo constante con la globalización y los nuevos paradigmas laborales. Con esto se contribuye con las políticas educativas nacionales que garantizan la universalidad del derecho. Un aspecto destacado es **la accesibilidad** como requisito particular para la garantía del



derecho a la educación en general, idea que plantea que la realización de las políticas públicas (y específicamente de estos programas educativos) requiere tomar decisiones significativas para las personas; adaptando así estrategias que contribuyen a la garantía universal del derecho.

Un componente constante en las experiencias es la **autonomía**, que es considerada como un requisito para la libre actuación de las personas, niños, niñas, jóvenes o adultos. Se requiere de autono-

mía para pensar y producir conocimiento, para la utilización de las nuevas tecnologías, para delegar el cuidado y así concretar la dedicación del tiempo necesario para los procesos educativos.

Aparece también la noción de proyectos pioneros, prácticas o ideas sugeridas y traídas de otros espacios que contribuyen al desarrollo de ideas latentes transformándolas en posibilidades reales, que reafirman la importancia en materia de derechos humanos de la existencia de los ejemplos visibles y positivos en las diferentes áreas. Asimismo, la necesidad de aportar al **desarrollo integral**, que contemple todas las aristas de la vida del individuo (los aspectos sociales, culturales, formativos, económicos, etcétera), que implica la necesidad de su formación constante, a lo largo de toda la vida, ampliando sus posibilidades y horizontes. También aparece su versión más amplia que sería **el desarrollo comunitario**, entendido como las ventajas y beneficios que, debido a los procesos particulares o específicos, contribuyen al mejor vivir de toda la comunidad, ya sea para la democratización de la escuela, los mayores alcances de conectividad, el mayor acceso a las artes en general, el acerca-

miento a la posibilidad de construcción de una vivienda propia a través de la bioconstrucción, entre otras.

Asimismo, se observa que el concepto de **aprender para la vida** está muy instalado en el discurso; este intenta reflexionar sobre la construcción del conocimiento como un instrumento más para la cotidianidad e intenta sacarlo del lugar de conocimiento obsoleto, no práctico o que no aporta al sistema económico productivo.

Para este eje de derechos humanos, **la igualdad** tiene una importancia radical, en cuya construcción debe haber una ausencia de toda forma de discriminación. Para ello es importante tener criterios de acceso claros, pero **la mayoría de las veces no se alcanza**: para que haya igualdad se debe construir herramientas para tratar de manera distinta a los desiguales, y esto implica una revisión constante.

El tercer componente del eje de derechos humanos es la PARTICIPACIÓN, definida como el espacio necesario de intervención de los distintos actores en las progresivas etapas del proceso, pudiendo dar sus aportes y ser considerados. En estas

iniciativas se puede afirmar que en **la mayoría de los casos se alude a una participación consultiva al inicio de las propuestas**.

Cabe señalar que casi en su totalidad las experiencias surgen como una iniciativa particular, pero que a su vez recogen demandas colectivas latentes.

Por otro lado, se relevan **nuevos espacios de participación**, o al menos espacios no tradicionales como las “asambleas semanales”, las “bienvenidas de los lunes”, las “reuniones de delegados”, la organización del tiempo de juego, los espacios constantes de coordinación e incluso el sentimiento de pertenencia a un grupo más amplio.

La igualdad, la inclusión en diversidad y la participación son elementos indispensables en la construcción de espacios educativos garantistas de derechos humanos. Todas las instituciones tienen este norte como guía de su trabajo cotidiano y muchas veces lo que falta son herramientas que faciliten su instrumentación. La construcción democrática de estos ámbitos requiere de cierto conocimiento técnico aplicable que tendría muy fácil repercusión en todos los casos donde existe una comprobable intención.

LA CALIDAD EDUCATIVA

EL EMPODERAMIENTO, como primer elemento de este eje, posee al menos dos niveles de desarrollo paralelos, uno que hace a **lo individual** y otro a **lo colectivo**. Un ejemplo de ello se ve en la iniciativa “Educación sexual en la formación permanente de docentes de educación inicial y primaria”, desde donde se desarrollan a lo largo del proceso las siguientes capacidades: a nivel individual: “... la revisión, deconstrucción y construcción de la propia sexualidad, a través de procesos individuales y colectivos, nuevas tomas de decisiones sobre la práctica profesional en relación al abordaje de la educación sexual en la escuela, posibilidad de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto, cuestionarse qué, por qué y cómo hace una/o las cosas, preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otras/os, evaluar lo que funcionó, lo que no y por qué...”.

Paralelamente, se da otra serie de aprendizajes que hacen a lo colectivo: “... desarrollo de estrategias de prevención, detección e intervención desde el contexto

educativo ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil, desarrollo de estrategias de trabajo con familias desde un enfoque de corresponsabilidad familia-escuela en el abordaje de la educación sexual con niños y niñas, desarrollo de habilidades comunicacionales y de manejo de emociones para el abordaje cotidiano de situaciones en la escuela con niñas, niños y familias desde un enfoque de promoción de salud, (...) problematización de las categorías identitarias respecto de las sexualidades diversas, reflexión acerca de las diversidades sexuales en el sistema educativo y las diferentes formas de discriminación homo-lesbo-trans-fóbicas”.

Este esquema parece repetirse en otros espacios para la reflexión a nivel escolar, como en la iniciativa “Construyendo una escuela participativa, escuela Portugal”, donde se habla de desarrollar las habilidades emocionales a través de distintas técnicas que lo facilitan (la danza, la música, el candombe), para poder expresar las emociones y posteriormente trabajarlas en lo cotidiano.

Desde el segundo elemento, que es el de la INNOVACIÓN, se viene **incorporando nuevos**

enfoques que alientan a la práctica reflexiva, la formación entendida como un trayecto, el enfoque holístico o integral, el trabajo con líneas transversales, la inclusión de miradas específicas (género, diversidad sexual), el ingreso de conceptos nuevos como la corresponsabilidad y la redefinición de la propia política pública como concepto.

También surgen temas referidos al **propio conocimiento y a las estrategias pedagógicas y de aprendizaje**, donde se buscan técnicas específicas, se promueve la producción de conocimiento y no únicamente la reproducción de este, se contribuye al desarrollo de competencias científicas y habilidades de diversa índole. “En el caso del proyecto de bioconstrucción a través del cual queríamos hacer un salón que necesitábamos para que los maestros comunitarios pudieran trabajar, empezamos a investigar sobre cómo construirlo y propusimos una estrategia pero cuando llegó el día propiamente de la construcción empezaron a llegar las abuelas y los abuelos [2014] y a compartir otras técnicas que conocían de antes”. (Ficha 2).

También surgen otros conceptos relacionados a **la gestión de las tareas** como son

la articulación y la planificación necesarios para el proceso de implementación de las estrategias. Esto incluye la gestión de recursos humanos y edilicios. En términos generales se habla de este aspecto como un elemento resuelto o en vías de serlo, no como un problema determinante. No es así en el caso de los recursos humanos, ya que cuando aparecen en el discurso se hace referencia a su alta rotación e inestabilidad, si bien en materia de remuneración la percepción general es de una mejora indiscutible durante la última década.



En este sentido, algunas herramientas que aparecen sistemáticamente, ya sea por su concreción o su intención de incorporarlas, son **los acompañamientos**, las tutorías, las tutorías entre pares, los monitores. Todas estas son traídas como estrategias eficientes a la hora de buscar el desarrollo individual e integral.

Además, la necesidad y la riqueza de la convivencia entre criterios generales claros y bien establecidos con **la personalización de las respuestas** implica la flexibilidad de los responsables para la búsqueda de las mejores soluciones posibles para

cada caso. Para ello es necesario el **reconocimiento del docente o los profesionales próximos** como aquellos que tienen el conocimiento y por tanto son relevantes para contribuir con la información adecuada y participando en la toma de decisiones. “Cuando las roturas vienen de educación especial las concebimos de otra manera, no se contabilizan, se reparan e incluso se cambia el equipo si es necesario. En estos casos sucede que las roturas son consecuencias de la propia discapacidad, entonces también se tiene un criterio diferenciado que busca beneficiar al usuario” (Ficha 5).

Otros aspectos que se identifican como interesantes son: tomarse el tiempo necesario, la búsqueda de resolución de problemas como forma de aprendizaje, el trabajo colaborativo como forma pedagógica, la generación de estrategias de automonitoreo o acompañamiento y el aprendizaje compartido como resultado.

Finalmente, se observa también **el desarrollo y la profesionalización de la promoción de bienes culturales** desde las personas realizadoras de los bienes culturales, así como de los receptores (creación de nuevos espacios de forma-

ción académica que no existían, formación de nuevos públicos).

El tercer elemento considerado en este eje es LA CONTINUIDAD EDUCATIVA. Este no es un objetivo directo de la mayoría de las iniciativas aunque muchas aportan para ello. La definición implica facilitar la transición entre niveles educativos a partir de los propios proyectos integradores y con carácter interinstitucional.

En definitiva, este eje pretende hacer revisión de las formas de implementación de las estrategias, revisando sus procesos y resultados. Los tres aspectos observados se ven potenciados, observándose que los procesos de empoderamiento necesariamente redundan en innovación y continuidad educativa.

Potenciar las posibilidades de ver el propio desarrollo necesariamente lleva a ver el avance colectivo, y ese proceso también genera fuertes impulsos renovadores que revisan críticamente lo acontecido. Que las condiciones se transformen por el impulso de los actores necesariamente genera mejores condiciones de permanencia en el sistema.

SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS

El tercer y último eje del análisis hace referencia a las posibilidades de sistematizar y proyectar los procesos, y para ello se repasan los conceptos de pertinencia, aceptabilidad y replicabilidad.

La **pertinencia** es entendida como el producto de diagnósticos, investigaciones y demandas que responden a una necesidad expresada por la comunidad.

Existen **iniciativas que surgen como propuesta de un actor específico** pero que vienen a ordenar o concretar demandas existentes, con cierto tiempo y legitimidad. Como ejemplo: “Las/os maestras/os demandaron por mucho tiempo el desarrollo de cursos que permitan la reflexión sobre las prácticas pedagógico-didácticas (...). La educación sexual queda, muchas veces, librada a iniciativas individuales de las/os docentes, lo que quitaba continuidad a las acciones que se emprendían. Es fundamental que la propuesta de formación en servicio se aproxime y se desarrolle en el propio territorio de trabajo de las/os docentes (...) [por

ejemplo] jornadas descentralizadas que permitan a los colectivos generar espacios de reflexión” (Ficha 1).

A su vez, hay otra modalidad de legitimación del accionar que es planteada por algunas iniciativas, que implicaría un segundo momento, cuando los procesos ya fueron iniciados y se llama al **diálogo cuando ya está siendo implementada**. En la medida que avanza la implementación, se respetan las prioridades surgidas y planteadas por los colectivos específicos. Cuando estos ven avances y concreciones surgidos del accionar conjunto, rápidamente los incorporan en sus quehaceres y como posibilidades de incidencia.

Otros basan la pertinencia en la generación de **nuevas articulaciones necesarias**. A modo de ejemplo: “... es indispensable que se puedan desarrollar nuevas capacidades comunitarias e institucionales para prevenir las situaciones de discriminación y violencia, no solo en Uruguay y México sino en todos los países donde sea posible la implementación de este proyecto” (Ficha 6). Vemos que en la mayoría de los casos la pertinencia, más que remitirse a diagnósticos e investigaciones, se nutre de ser una res-

puesta a demandas de la comunidad, más o menos específicas. Eso también construye legitimidad en los procesos.

Partiendo de estas características de la pertinencia, **la aceptabilidad sería una respuesta o complemento necesario** para interpretar el logro o impacto del programa en las personas. De la información obtenida de las entrevistas realizadas surge que la aceptabilidad de las propuestas está directamente vinculada con la línea pedagógica planteada, permitiendo al estudiante realizar una introspección, tener actitudes críticas y colectivizar las reflexiones.

La aceptabilidad también está relacionada con los **niveles de participación activa y real** que propone el programa. En este sentido vemos distintas afirmaciones, por ejemplo: “Se desarrollan las actividades de manera coordinada con los participantes en todos los casos, lo cual garantiza la participación y el involucramiento en la actividad” (Ficha 3).

Y directamente involucrado con el ítem anterior, el nivel de aceptabilidad de la iniciativa va de la mano también de la **capacidad de revisión institucional**, así como tener una buena acogida por parte de los

usuarios que incorporen la iniciativa a la cotidianidad y por tanto se cuente con una aprobación tácita.

Este eje en general buscó poner en evidencia la existencia de sistematizaciones de cualquier tipo que se haya realizado en las experiencias. Sabiendo las dificultades que los distintos equipos técnicos atraviesan para sistematizar y reflexionar sobre sus prácticas es que se propone su visibilización

en los casos en que hayan sido realizadas.

Sistematizar implica transformar la experiencia en conocimiento para que pueda ser compartida.

En este sentido, se observa que estos proyectos no cuentan con la **información organizada** para poder aprender de los procesos con los protagonistas, y compartir el conocimiento con otros actores. ■





LECCIONES APRENDIDAS



Las lecciones aprendidas son producto de la recuperación e interpretación de información de las distintas iniciativas, y por tanto apuntan a la proyección de estas. Cabe señalar que la revisión de las propias acciones no es constante y que, en algunos casos, esta investigación fue la primera sistematización del proceso que se realizaba.

Esta construcción contiene además las diferentes expresiones dadas por las personas entrevistadas y hacedoras de las iniciativas investigadas.

- a) Propuestas metodológicas y contenidos docentes. A modo de ejemplo: “Las propuestas deben tender a la formación; esto habilita el desarrollo de competencias profesionales y procesos de empoderamiento sobre las prácticas de enseñanza en el área”;
- b) Promueve el desarrollo de liderazgos y participación: “La importancia del compromiso de los docentes y el liderazgo de cada escuela y la comunidad son imprescindibles para alcanzar los objetivos planteados”;
- c) Alienta el desarrollo de procesos. Establece ciclos del proyecto con articulación y trabajo interinstitucional: “El

trabajo en redes funciona y es fundamental a la hora de gestionar un centro educativo”;

- d) Se observa el logro de objetivos y validación de la experiencia desarrollada, referido a las metas y la buena utilización del tiempo: “Hemos escrito y publicado nuestros procesos de construcción de conocimiento como parte de la producción intelectual y ese fue el cierre del 2016”;
- e) Alienta la evaluación: “Cada propuesta debe trabajar en el enfoque de evaluación más adecuado para su tarea, la evaluación formativa es el enfoque de evaluación más coherente con los objetivos del Área de Educación Sexual”.

La larga lista de temas referidos a lecciones aprendidas retoma casi la totalidad de ítems identificados como indispensables para transformar la experiencia en conocimiento capaz de ser divulgado y replicable, y por tanto la consumación de una buena práctica: procesos de gestión de conocimiento, identificación con claridad de los objetivos de la sistematización, incorporación de los ciclos del proyecto, los enfoques analíticos de autoevaluación y autocrítica, identificación de acto-

res, destinar tiempo a la reflexión para el aprendizaje, documentar las acciones.

DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

Como ya se dijo, los aspectos a ser reforzados en la educación pública de Uruguay, de acuerdo a lo investigado en este trabajo cualitativo, son los que hacen al desarrollo de más y mejores espacios de participación y a la inclusión de poblaciones específicas, especialmente discapacidad, afrodescendencia y diversidad sexual.

En lo que refiere a **mayor participación**, este es un concepto amplio, y muchas veces sus alcances, dimensiones y formas son desconocidos por la mayoría de la población. En este caso particular, donde hablamos de desarrollar procesos educativos participativos, que deben ser concebidos como transformadores y que permitan la emancipación y la autonomía de los individuos, deben ser estudiadas las mejores y más variadas formas para su instrumentación. Para ello, por sobre

todas las cosas, se necesita docentes y autoridades convencidos de esta prioridad y de sus fortalezas.

Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas. Algunas de las recomendaciones en el sentido de ampliar y profundizar la participación son:

- ü La propuesta educativa debería cada día involucrar más a la ciudadanía en su máxima expresión, la cual podría tener un rol protagónico en el diseño y la gestión de las políticas educativas desde la construcción de la demanda y el diseño de programas, que involucren a las personas inmersas en los procesos de aprendizaje.
- ü Se deben promover diversas formas de evaluación, pero particularmente la que integre las visiones amplias de todos los implicados: participantes, hacedores y gestores de política.
- ü Se debe contribuir a la creación, el desarrollo y la continuidad de las Comisiones Consultivas de funcionarios de gestión, de estudiantes y adultos

responsables, reconocidas por la Ley 18.437 en su artículo 71.

- ü Sería deseable estimular la investigación en materia de participación educativa donde se sistematicen múltiples modalidades de participación por parte de los distintos actores y en los diversos niveles planteados (consultivo, decisorio o ejecutivo) así como sus resultados y los niveles de satisfacción.
- ü Del mismo modo, revisar el nivel cualitativo de participación de las y los estudiantes y docentes inmigrantes dentro del sistema educativo para poder incorporarlos sin estereotipos ni prejuicios, y así contar con toda la riqueza que traen consigo.

En lo que refiere a la igualdad y por tanto la inclusión de poblaciones específicas, nos centraremos en los desafíos existentes referidos a discapacidad, afrodescendencia y diversidad sexual; los cuales tienen un amplio desarrollo en la normativa nacional. En ese sentido, algunas recomendaciones generales serían:

- ü Desarrollar de manera sistemática campañas de sensibilización y educación hacia la sociedad en general sobre los efectos negativos de la discriminación en todas sus formas, mostrando las especificaciones de la discriminación por discapacidad, la discriminación racial, de género y diversidad sexual, entre otras.
- ü Sensibilización, formación y especialización para todos los actores de la educación (directores, docentes, estudiantes, funcionarios de gestión) para que puedan brindar una correcta atención e identificar y tratar los casos de discriminación.
- ü Incorporar a personas de los grupos entendidos como diversos en la totalidad de roles del sistema de educación – que no sean únicamente estudiantes–, incidiendo también en la asignación de roles de representatividad y gestión.

Alentar y acompañar los **procesos de sistematización y organización de la información**. Se recomienda iniciar el proceso (descriptivo y analítico) de sistematización de experiencias desde la definición

y ordenamiento de herramientas que permitirán la construcción del conocimiento, de evidencia de la metodología utilizada y comprender los aprendizajes propios. Este proceso de organización de la información con un objetivo en sí mismo contribuye a la memoria institucional y también identifica buenas prácticas con viabilidad de transferencia a otros actores nacionales o internacionales.

Además, la transferencia implica un proceso de construcción de conocimiento y aprendizaje entre las partes. Los distintos actores deben comprometerse, desde el inicio, con la adecuada adaptación de la práctica a otra realidad con complejidades particulares. La transferencia significa acompañar al demandante en el proceso de implementación de esa práctica, aprender con él y estar dispuestos a construir nuevas soluciones en un escenario distinto.

A largo plazo, este concepto podría incluso implicar el desarrollo de las capacidades institucionales para transmitir y compartir sus experiencias sirviéndose de otras ideas no hegemónicas, lo que podría redundar en asistencia técnica directa. ■



BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, Mel (2004) “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?”, Facultad de Educación, Universidad de Manchester, Manchester, Reino Unido. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr_articulos/investigador/articulos-94457_recurso_1.pdf

ANEP (2018) Guión video de presentación Institucional de la Administración Nacional de Educación Pública, Presentación Institucional, Secretaría de Relaciones Públicas de CODICEN, marzo, Montevideo, Uruguay.

ANEP, CEIP (2016) Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

Álvarez, D. Pardo, D. E Isnardo, J. (2015) Una aproximación al concepto de empoderamiento, Universidad Politécnica de Valencia, España. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/CATGO/info/U0736857.pdf>

APC Colombia (n.d) Guía de Buenas Prácticas de Colombia para la Cooperación Sur-Sur, folleto institucional.

Armijo, Marianela (2004). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España. Disponible en: <https://administracionpublicacomparada.files.wordpress.com/2013/12/buenas-practicas-gestion-publica-al.pdf>

Bogliaccini, Juan A. (2018) La educación en Uruguay mirada desde los objetivos de desarrollo sostenible, UnICEF, INEED, Montevideo, Uruguay. Disponible en: https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/InformeODS_v06.pdf

Comité CERD, 2016 Observaciones finales sobre los informes periódicos vigésimo primero a vigésimo tercero de Uruguay, Ginebra, Suiza.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2008) Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2016 y 2017. Datos obtenidos del Observatorio social Mides. Disponible en: <http://observatoriosocial.mides.gub.uy/portal/indicadores.php#>

FAO (2015) Plantilla de buenas prácticas, Julio. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a-as547s.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013) La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Freire, Paulo (1970) La Educación como práctica de la libertad, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://es.calameo.com/books/004738553eea3b26bddff>

Gainza, Patricia et al (2017) “La atención educativa de personas con discapacidad. Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas” OEI Uruguay, Documento de trabajo realizado por Patricia Gainza (Coordinadora), Paula Gauna, Andrea Romero y Greta Pena, Montevideo, Uruguay.

Gainza, Patricia P. y González Viñoly, Patricia (2015) “Acciones afirmativas: El caso de la Tarjeta Uruguay Social para población trans”, en: Revista Sexología y Sociedad, Vol. 21, No. 1, ISSN: 1682-0045, pp.119-145, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revsexsoc/rss-2015/rss151i.pdf>

García Canclini, Néstor (1999) “La globalización y la interculturalidad narradas por los antropólogos”, Ponencia del VIII Congreso de Antropología en Colombia, Maguaré, ISSN-e 0120-3045, N.14, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F. Disponible en: <file:///Users/patriciapgainza/Downloads/Dialnet-LaGlobalizacionElInterculturalidadNarradaPorLosAntr-4862264.pdf>

García Canclini, Néstor (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México, D.F. Disponible en: https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf

Iturriaga, Eugenia (2016) Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la tortedad, UNAM. Capítulo 5: La doxa: estereotipos y prejuicios, Mérida, México.

MIDES (2016) Transforma 2016: Visibilizando realidades: Avances a partir del Primer Censo de personas trans”, División de Derechos Humanos, DNPSC, Mides, Montevideo, Uruguay.

Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2017) Miradas sobre la educación en iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica, Madrid, España. Disponible en: <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), CEPAL y SEGIB (2010) Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicente-

narios. Documento final, Madrid, España. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

Rocha Carpiuc, Cecilia (2014). “Educación y personas trans en Uruguay: Insomos para repensar las políticas públicas”. En: Sempol, Diego (coord.) (2014). De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual (pp. 39-89). Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.

Rodríguez Zepeda (2006) Un marco teórico para la discriminación, Colección Estudios 2, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), México.D.F. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002%281%29.pdf

Romero, Margarita (2011) Desafíos de la educación media: inclusión y calidad educativa, Educación Vo. 4, N.1, Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682011000100006&script=sci_arttext&tlng=en

Schenck, Marcela (2014). “Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación”. En: Sempol, Diego (coord.) (2014). De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual (pp. 91-121). Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) “Hacia la Promoción e intercambio de Experiencias Significativas de Ciudad: Bogotá como oferente de cooperación”, Bogotá, Colombia.

Sempol, Diego (2011). “Locas”, “travas” y “marimachos”: Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Montevideo. Disponible en: http://www3.anep.edu.uy/ddhh/joomla/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=59

UNESCO (2017b) Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, Paris, Francia. Dis-

ponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>

UNESCO (2017a) Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>

UNESCO (2016) Innovación educativa. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”, Informe realizado por Luciano Magollón Campos, Lima, Perú. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, Incheon, República de Corea. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (2008) Reflexiones en

torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe, ISBN: 978-956-322-000-, Santiago, Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648?posInSet=2&queryId=349ee4ac-1f3a-439c-85de-4d1789fef070>

Valderrama, Rocío (2013) “Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía”, en *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 2012/2013, pp.351-376, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_16.pdf



Agradecemos el apoyo de las Instituciones:



Montevideo
Cultura



mec | MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CULTURA

IIDH INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INSTITUTE INTERAMERICAN OF RIGHTS OF HUMAN
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS



Plan Ceibal



Centro de Educación Infantil y Primaria



INSTITUTO
NACIONAL DE
REHABILITACION



Sistema
de Cuidados



ANEP
Educación Pública



Gobierno de
Canelones



Programa
Uruguay
Estudia



Consejo de Educación
Técnico Profesional
Universidad de Uruguay del Uruguay



dirección sectorial
de educación de
jóvenes y adultos

Auditorio® Operador del Teatro
Nacional



BN
BALLET NACIONAL
NACIONAL



SODRE



RESERVA
PROSODRE



Instituto
de Formación
en Servicio