

**Universidad ORT Uruguay**  
**Instituto de Educación**

Trabajo en red y comunicación como competencias institucionales e individuales. Estudio de caso de un centro de educación pública de jóvenes y adultos de Montevideo

Entregado como requisito para la obtención del título  
Master en Gestión Educativa

Solange Teresita De Lema Blanco - 215400

Docente orientadora: Mag. Mariela Questa-Tortero

2018

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Solange Teresita De Lema Blanco declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Memoria Final del Master en Gestión educativa.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Profª. Solange Teresita De Lema Blanco

5/4/2018

## ABSTRACT

La presente memoria final da cuenta del proceso llevado adelante durante el año 2017 para profundizar en la demanda identificada en la fase diagnóstica y elaborar un plan de mejora organizacional, en un centro educativo público de la ciudad de Montevideo, que trabaja con estudiantes jóvenes y adultos, que en edad escolar o liceal, no culminaron sus estudios en el sistema formal. El tema central de este documento es el abordaje de las dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes.

Se emplea la metodología cualitativa y se trabaja con la estrategia de estudio de casos. Para el relevamiento de la información, se aplicaron técnicas cualitativas y cuantitativas. Respecto a las primeras se realizaron cuatro entrevistas: una exploratoria y tres semiestructuradas. A su vez, como técnica cuantitativa se diseñó y aplicó una encuesta a estudiantes del grupo del ciclo de educación primaria, del turno nocturno.

El diagnóstico institucional fue fundamental para comprender la demanda y reconocer los factores causales, así como las dimensiones involucradas: la dimensión pedagógico-didáctica, organizacional y comunitaria. Se consideró que se podía actuar con propuestas que fueran abordadas por el colectivo docente y desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunidad tiene un papel muy importante en la demanda, y hubo que definirla para que el plan de mejora fuera un compromiso de acción realizable a corto plazo.

Con el equipo impulsor se definió trabajar con los centros educativos más próximos, primando la cercanía geográfica. El trabajo estuvo acompañado desde el doble rol de investigadora y asesora. El plan se orienta a generar vínculos de interacción entre los actores del centro y las comunidades educativas próximas, generándose redes para hacer visible su oferta educativa y sensibilizar sobre este tipo de abordaje pedagógico que busca dar respuesta a las demandas que traen los estudiantes. En el plan de mejora las estrategias nacen desde la gestión y se materializan en actividades que involucran a los docentes y estudiantes, dándose énfasis en la comunicación, abordándola desde varias facetas y volviéndose una ruta de aprendizaje que posiciona a los estudiantes con mayores y mejores herramientas para la interacción social.

**Palabras clave:** Comunicación- trabajo en red- comunidad- gestión- visibilizar oferta educativa- rutas de aprendizajes.

## ÍNDICE GENERAL

ABSTRACT .....	3
ÍNDICE DE FIGURAS .....	7
ÍNDICE DE CUADROS .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO .....	11
Introducción.....	11
CAPÍTULO 1 .....	12
El trabajo en red. Oferta educativa basada en competencias .....	12
1.1 Oferta educativa. Modelo de enseñanza por competencias .....	12
1.2 Los centros educativos conectados en redes. Aprendizajes contextualizados .....	16
▪ En síntesis .....	17
CAPÍTULO 2 .....	18
La comunicación organizacional. El lenguaje y la comunicación como competencia-capacidad individual y organizacional.....	18
2.1 Comunicación organizacional.....	18
2.1.1 Las organizaciones.....	19
2.1.2 Organización estratégica.....	19
2.2 La comunicación estratégica .....	20
2.2.1 El lugar del lenguaje en la estrategia.....	20
2.2.2 La comunicación como competencia/capacidad .....	22
▪ En síntesis .....	23
CAPÍTULO 3 .....	25
El sentido de la evaluación diagnóstica, las dimensiones del campo institucional .....	25
3.1 Evaluación Diagnóstica. Su sentido .....	25
3.2 Las dimensiones del campo institucional .....	26
En síntesis.....	26
CAPÍTULO 4 .....	28
Estadios de desarrollo organizacional .....	28
4.1 Estadios de desarrollo organizacional, planificar la estrategia .....	28
▪ En síntesis .....	29
CAPÍTULO 5 .....	30
El rol del asesor y la asesoría .....	30
5.1 La asesoría.....	30
5.2 El rol del asesor como agente externo y clave para el desarrollo de procesos de mejora organizacional .....	30
▪ En síntesis .....	33
SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL.....	34
Introducción.....	34
CAPÍTULO 6 .....	35

La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay y en el centro de estudio. Su contexto a partir de las características específicas y generales .....	35
6.1 La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay .....	35
6.2 La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos .....	37
6.3 ¿Cómo es la difusión de la oferta educativa pública y en particular la vinculada a jóvenes y adultos? .....	41
6.4 La presentación del centro .....	44
6.4.1 El equipo de gestión del centro .....	46
6.4.2 Los docentes del centro .....	48
6.4.3 Espacio de coordinación .....	50
6.4.4 Los estudiantes .....	51
6.4.5 Estudiantes adultos: andragogía .....	52
6.5 La situación problemática identificada .....	53
▪ En síntesis .....	54
SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO .....	56
Introducción .....	56
CAPÍTULO 7 .....	56
La propuesta metodológica en el Proyecto de Investigación Organizacional .....	56
7.1.1 El diseño .....	56
7.1.2 La metodología .....	58
7.2 Fases .....	58
7.2.1 Cronograma del estudio .....	59
7.3 Población objetivo .....	60
7.4 Sectores de la organización implicados .....	61
7.5 Técnicas utilizadas .....	61
7.5.1 Técnica cualitativa: Entrevista .....	61
7.5.2 Técnica cuantitativa: Cuestionario .....	62
7.6 Instrumentos diseñados (etapa de diseño, prueba y aplicación) .....	63
7.7 Criterios de análisis utilizados .....	64
▪ En síntesis .....	65
CAPÍTULO 8 .....	66
La propuesta metodológica del Proyecto de Mejora Organizacional .....	66
8.1 La planificación .....	66
8.2 El monitoreo como seguimiento de objetivos .....	67
▪ En síntesis .....	68
SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	69
Introducción .....	69
1. Hallazgos del diagnóstico .....	70
1.1 El centro y los estadios de desarrollo organizacional .....	70
1.2 Causas y efectos de la problemática identificada a la luz de la evidencia y los aportes teóricos .....	71

2. Hallazgos del plan de mejora .....	79
2.1 Equipo impulsor y rol del asesor.....	79
2.2 Objetivos, metas y actividades del plan de mejora .....	79
2.3 Monitoreo y seguimiento como piezas claves de la sustentabilidad del plan .....	82
3. Nuevos hallazgos para futuros estudios.....	84
SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES.....	85
Introducción.....	85
1. Reflexiones finales .....	85
2. Evaluación metacognitiva del proceso transitado.....	86
3. Nudos críticos y estrategias posibles a nivel de gestión institucional .....	86
BIBLIOGRAFÍA CITADA .....	89
ANEXOS .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Organización general de la Memoria Final .....	9
<b>Figura 2:</b> Estructura del Marco Teórico .....	11
<b>Figura 3:</b> Síntesis del Capítulo 1 .....	17
<b>Figura 4:</b> Síntesis del Capítulo 2 .....	24
<b>Figura 5:</b> Síntesis del Capítulo 3 .....	27
<b>Figura 6:</b> Estadios relativos al papel de las organizaciones según Gairín.....	28
<b>Figura 7:</b> Síntesis del Capítulo 4 .....	29
<b>Figura 8:</b> Síntesis del Capítulo 5 .....	34
<b>Figura 9:</b> Organigrama del Consejo Directivo Central .....	40
<b>Figura 10:</b> Tensión, difusión a nivel central, escaso reconocimiento a nivel local .....	54
<b>Figura 11:</b> Síntesis del Capítulo 6 .....	55
<b>Figura 12:</b> Síntesis del Capítulo 7 .....	65
<b>Figura 13:</b> Síntesis del Capítulo 8 .....	68
<b>Figura 14:</b> Fotografía del acceso lindero al centro. Cartel elaborado por vecinos.....	87

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1:</b> Definiciones de competencia .....	14
<b>Cuadro 2:</b> Características del modelo de enseñanza en competencias .....	16
<b>Cuadro 3:</b> Los tres postulados básicos del lenguaje según Echeverría .....	21
<b>Cuadro 4:</b> Los 7 principios directivos de la organización compleja, mirados desde la gestión educativa .....	32
<b>Cuadro 5:</b> Información procesada por el MEC respecto a los niveles educativos máximos alcanzados por la población 2015 .....	39
<b>Cuadro 6:</b> Componentes de la DSEJA .....	40
<b>Cuadro 7:</b> Oferta educativa de la DSEJA presentada en la web de Orientación Educativa .....	42
<b>Cuadro 8:</b> Características de la oferta educativa de la DSEJA .....	42
<b>Cuadro 9:</b> Matrícula al día 8 de junio de 2017 .....	45
<b>Cuadro 10:</b> Funciones de los actores del equipo de gestión .....	47
<b>Cuadro 11:</b> Plantel docente .....	49
<b>Cuadro 12:</b> Funciones de los docentes .....	49
<b>Cuadro 13:</b> Rasgos característicos de la población de jóvenes y adultos, potenciales usuarios de programas de alfabetización y educación básica .....	51
<b>Cuadro 14:</b> Fases del Proyecto de Investigación Organizacional .....	59
<b>Cuadro 15:</b> Definiendo el contorno de la organización a partir del análisis de la entrevista exploratoria .....	62
<b>Cuadro 16:</b> Instrumentos y testeo .....	64
<b>Cuadro 17:</b> El centro se conoce en “el boca en boca”, múltiples miradas sobre el asunto.....	72
<b>Cuadro 18:</b> ¿Quién o quiénes le recomendaron el centro? .....	73
<b>Cuadro 19:</b> Objetivos específicos, metas y actividades del plan de mejora .....	80



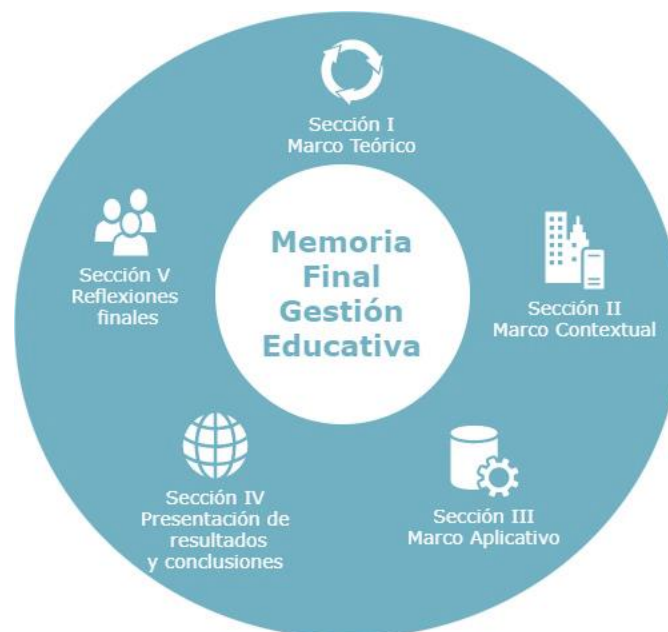
## INTRODUCCIÓN

La presente memoria final plasma el trabajo realizado durante el año 2017 en un centro educativo público que se localiza en la ciudad de Montevideo, Uruguay, y que atiende la formación de estudiantes jóvenes y adultos. En el proceso se desplegaron acciones de investigación y de asesoría.

En el marco del Proyecto de Investigación Organizacional se realizó una instancia diagnóstica a raíz de la cual se identificó la demanda a investigar y a abordar luego en el Plan de Mejora Organizacional. Para profundizar en la demanda se desarrolló un estudio de casos, a partir del cual se investigaron los factores causales de la problemática, mediante la aplicación de técnicas de recolección de datos, tanto de corte cualitativas como cuantitativas.

Para elaborar las acciones tendientes a abordar la problemática identificada se asesoró al centro sobre las posibles acciones a desarrollar para modificar la situación de partida y mejorar aspectos relacionados al diagnóstico.

La memoria final está organizada en cinco secciones (véase Figura 1):



**Figura 1:** Organización general de la Memoria Final

Fuente: Elaboración propia.

- **SECCIÓN I:** Marco teórico. Está integrado por los principales referentes teóricos asociados al tema central del estudio de caso, así como los relacionados a la fase diagnóstica, al desarrollo del plan de mejora y al rol de asesor. Estructurado en cinco capítulos, busca dar cuenta de los aportes teóricos conceptuales que han enriquecido el presente trabajo.
- **SECCIÓN II:** Marco contextual. En un estudio de caso es fundamental caracterizar el contexto que funcionó de escenario para el mismo, por ello en esta sección se presentan los aspectos generales y específicos vinculados al centro educativo estudiado, siempre respetándose el anonimato y la confidencialidad. Además, se explicita la demanda organizacional identificada.
- **SECCIÓN III:** Marco aplicativo. Se estructura en dos capítulos la propuesta metodológica desarrollada, por un lado, la que está directamente relacionada al Proyecto de Investigación Organizacional y por otro, la referida al Plan de Mejora.
- **SECCIÓN IV:** Presentación de resultados y conclusiones. En este apartado se busca recuperar la visión global del proceso retomando los principales hallazgos realizados durante el Proyecto de Investigación y el Plan de Mejora Organizacional.
- **SECCIÓN V:** Reflexiones finales. En esta sección se da cuenta de los principales aportes que el presente estudio de caso ofrece a la comunidad científica, así como también la explicitación de lo que significó este proceso en un ejercicio de meta-cognición, reflexionado sobre la doble función de investigadora y asesora. Se identifican nudos críticos y posibles abordajes vinculados a la gestión institucional.

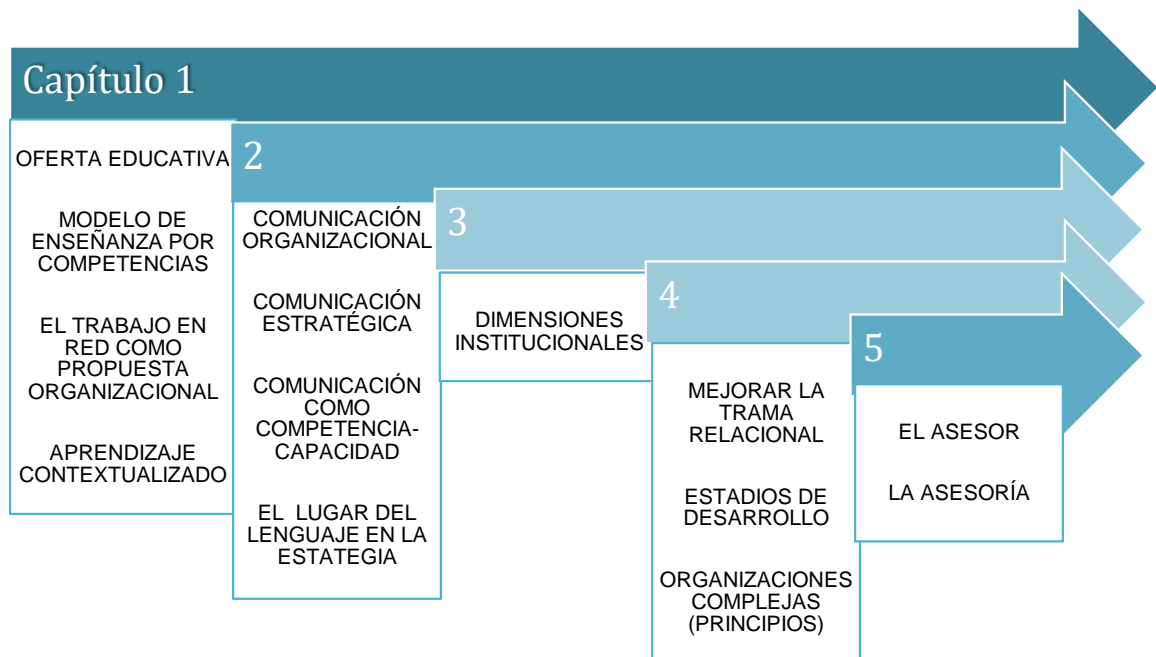
## SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

### Introducción

En la presente sección se desarrolla el marco teórico sobre el que se sustenta este estudio de caso. El marco teórico "(...) constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad". (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005, p.34) Por ello, se ponen en diálogo conceptos vinculados a los distintos momentos de la investigación. Algunos están directamente relacionados con la temática central del estudio, por ejemplo, la noción de oferta educativa, las características del modelo de enseñanza por competencias y el trabajo en red como una propuesta organizacional. A su vez, se aborda la importancia de potenciar los aprendizajes contextualizados y la doble mirada de la comunicación: desde el ángulo organizacional y como competencia-capacidad a desarrollar.

Con respecto a la evaluación diagnóstica se tuvo como aporte teórico el análisis por dimensiones institucionales y en relación con el Plan de Mejora se abordó: la mejora de la trama relacional, estadios de desarrollo organizacional, principios de las organizaciones complejas, el rol del asesor en los procesos de mejora organizacional (el asesor y la asesoría).

El Marco Teórico está estructurado en cinco capítulos, abordando las siguientes nociones, tal como se muestra en la Figura 2:



**Figura 2:** Estructura del Marco Teórico  
Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO 1

### El trabajo en red. Oferta educativa basada en competencias

En este capítulo son presentados los conceptos que emanan de la reflexión detenida y mediada por el proceso de trabajo del tema central del estudio de caso: dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro, dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes.

Se comienza abordando la noción de oferta educativa y en particular, el modelo de enseñanza por competencias, porque en la demanda identificada aparecieron estas cuestiones como piezas claves para el desarrollo de líneas de análisis y de acción enfocadas en sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro. Por ello, es fundamental definir desde el marco teórico lo que se entiende por oferta educativa, realizándose también este tipo de acercamiento al modelo de enseñanza que ésta propone.

Luego, cerrando el capítulo 1 se presenta el trabajo en redes como una propuesta organizacional y motivadora de aprendizajes contextualizados, coherentes con el modelo de enseñanza por competencias.

#### 1.1 Oferta educativa. Modelo de enseñanza por competencias

¿Qué es una oferta educativa u oferta académica? En la actualidad, se emplea frecuentemente la noción de oferta educativa, y de hecho, en general, las organizaciones buscan explicitarla y promoverla de diferentes formas.

Tanto los centros públicos como privados, de educación formal o no formal, generan estrategias de comunicación para hacer visible su oferta académica.

Sin embargo, más allá de esto, la denominación 'oferta educativa' es una terminología que se emplea a menudo en la práctica, pero en el acervo teórico-técnico no es sencillo encontrar definiciones sobre ella.

Si se recurre al Diccionario de la Real Academia Española, se puede evidenciar que el término oferta proviene del latín offerre, que significa 'ofrecer'. A su vez, de las múltiples definiciones que este diccionario aporta, la que se adecua más al presente contexto de trabajo es la que entiende a la oferta como aquella promesa que se hace para dar, cumplir o ejecutar algo (RAE, 2014).

Por lo tanto, siguiendo este sentido, el sustantivo 'oferta', acompañado del adjetivo 'educativa', hace referencia a aquella propuesta o propuestas de enseñanza que un centro educativo promete dar, cumplir o ejecutar. En definitiva, es un compromiso que una organización educativa asume. En nuestro país la oferta educativa no formal está regulada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la

formal por los distintos consejos desconcentrados de la ANEP (consejo de educación inicial y primaria: CEIP, consejo de educación secundaria: CES, consejo de educación técnico profesional: CETP y consejo de formación en educación: CFE).

En el presente, se comienza a percibir que la oferta educativa se debe dar a conocer, y por ello, se recurre a su difusión a través de los diferentes medios de comunicación existentes. Se utiliza la prensa escrita, páginas web oficiales, envío de mensajes de texto a celulares.

El término 'oferta educativa' tiene sentido porque existe una creciente diversificación en las propuestas educativas públicas, privadas, formales y no formales en el Uruguay. En este sentido, Vázquez y Borgia (2014) escriben: "se destaca el desarrollo que han tenido las propuestas de educación no formal y otras basadas en plataformas virtuales, que han permitido expandir la oferta educativa a sectores a los que antes no se estaba llegando." (p. 16)

Y a su vez, existe un marco legal que ha habilitado esto. En la Ley General de Educación N° 18.437, cuando se habla de inclusión educativa se expresa lo siguiente:

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

La diversificación de propuestas educativas debe estar acompañada con la creación de instrumentos para que la población llegue a tener conocimiento sobre las distintas alternativas existentes. Hoy se habla de oferta educativa porque se generan diversas opciones para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, agrupadas bajo dos propósitos: el acompañamiento en las trayectorias y la inclusión educativa. "El paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción". (Mancebo, 2010, p.6) En esta búsqueda de la innovación por medio de la diversificación de las metodologías de enseñanza y en la necesidad de transformar el modelo educativo anterior, tendiente a la homogeneidad, es que surge como una propuesta alternativa el modelo de enseñanza por competencias.

El enfoque por competencias exige la búsqueda de definiciones, de marcos de referencia, para poder establecer acuerdos sobre cómo las entendemos y de qué manera hablamos sobre ellas (véase Cuadro 1, p.14). Todo esto, para poder analizar qué impacto tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 1:** Definiciones de competencia

<p>“Capacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinado” (Eurydice, 2002)</p>
<p>“Capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” ( F. Perrenoud, 1997)</p>
<p>“Sistema más o menos especializado de capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico” (F.E. Weinert, 2001)</p>
<p>“Capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (J. Coolahan, European Council, 1996)</p>
<p>“Capacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, DeSeCo, 2002)</p>
<p>“Combinación de atributos -con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla” (Proyecto Tuning, 2003)</p>
<p>“Un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” (C. Braslavsky, 1993)</p>
<p>“Habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, el saber resultante de saber hacer y saber explicar lo que se hace” (C. Braslavsky, 2001)</p>
<p>“Capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de ejercitación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (C. Barriga, 2004)</p>
<p>“Repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica correspondiente a un contexto habitual (educativo, familiar, profesional, personal) de la actividad humana” (C. Monereo, 2004)</p>
<p>“Capacidad subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993)</p>

<p>“Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares” (F. Lasnier, 2000)</p>
<p>“Posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una situación-problema que pertenece a una familia de situaciones” (Roegiers, 2000)</p>
<p>“Conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos contextualizados dentro de una categoría de situaciones para resolver los problemas que se plantean en esas situaciones” (De Ketele, 1996)</p>
<p>“Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él” (C. Coll y A. Marchesi, 2007)</p>
<p>“Una competencia básica es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a un individuo responder a las demandas de una situación concreta. No se trata de un concepto meramente pragmático, sino que tiene un contenido ético, porque se considera competente al individuo que es capaz de desempeñar adecuadamente una tarea valiosa para sí mismo y para la sociedad” (J.A. Marina, 2007)</p>
<p>“Competencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones”. (A.I. Pérez Gómez, 2007)</p>

Fuente: Álvarez et al. (2008, p. 19).

Algunas de las definiciones, plantean que las competencias son un conjunto de conocimientos que permiten producir o generar respuestas a las demandas que se presentan; otras hacen énfasis en que son habilidades que implican diversos conocimientos. Más allá de estos posicionamientos, en varias de las definiciones se tiene en cuenta el contexto, la vida misma, y la sociedad.

También se destaca que una educación por competencias trata de poner en movimiento los saberes para poder resolver adecuadamente una tarea, poniéndose en diálogo dimensiones muy diversas de las personas, incluyendo el contenido ético, los valores y sentimientos. Esta manera de ver la educación, se ofrece como una forma alternativa de conciliar planteos polarizados y con importantes dificultades para relacionarse: teoría-práctica y educación-vida.

Sensibilizar a la comunidad sobre la existencia de una oferta educativa diversa, que intenta acercarse a los estudiantes jóvenes y adultos, implica dar a conocer la educación por competencias que se constituye como un pilar importante de esta formación continua y para la vida.

En el Cuadro 2 se pueden visualizar las características que instaura el modelo de enseñanza por competencias. De los aspectos ya señalados se retoma la idea de que las competencias son saberes para actuar y que están estrechamente relacionadas con la vida.

**Cuadro 2:** Características del modelo de enseñanza en competencias

De la enseñanza para saber ...	... al saber para actuar
De una función preparatoria de estudios superiores ...	...a una función preparatoria para la vida
Del docente transmisor...	...al docente mediador
De la escuela fragmentada...	...a la escuela conectada en redes
Del aprendizaje individual...	... al aprendizaje contextualizado

Fuente: Álvarez et al. (2008, p. 68).

La formación no está pensada como preparatoria para una nueva etapa de educación superior. A su vez, el rol de los docentes cambia absolutamente, de transmisor a mediador, ahora se convierte en un guía. En este contexto, el estudiante asume un rol mucho más activo.

### **1.2 Los centros educativos conectados en redes. Aprendizajes contextualizados**

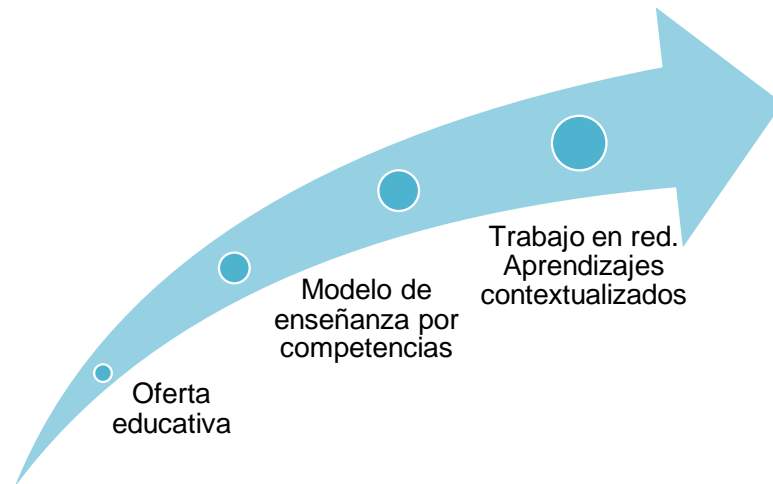
En los dos últimos puntos del Cuadro 2, se señala que siguiendo un modelo de enseñanza por competencias se pasa de una escuela fragmentada a una que funciona a partir de redes, y de un aprendizaje individual a uno contextualizado (Álvarez et al., 2008). Para que un centro y su oferta educativa sean conocidos y reconocidos por la comunidad, es fundamental que éste trabaje y funcione a partir de la lógica de redes; tanto a la interna como a la externa de la organización. Si bien, “el concepto de redes tiene múltiples sentidos: método de análisis social, modalidad de pensar las prácticas sociales y propuesta organizacional” (Tejera, 2003, p. 36); en el presente caso se trata del abordaje de este último sentido. Es una propuesta organizacional que busca incrementar la interacción tan necesaria e importante en nuestros tiempos. “En antaño el vínculo social remitía a las relaciones entre estructuras sociales y culturales relativamente estables. En la actualidad es casi lo contrario: todo es interacción”. (Wolton, 2010, p.32)

Esa interacción es pretendida tanto a la interna como a la externa de la institución y promovida de manera colectiva, porque así como lo sostienen Alberto-Pérez y Massoni: “los grandes proyectos y las grandes estrategias rara vez son la obra de un hombre solo, sino que suelen ser el diseño de un sujeto colectivo llamado organización”. (2009, p. 225)



- **En síntesis**

En este capítulo se hizo un recorrido por diferentes definiciones del término competencia y cómo el modelo de enseñanza basado en ellas promueve aprendizajes contextualizados, a la vez requiere y exige un trabajo en red. El trabajo en red es visto como propuesta organizacional que promueve la interacción necesaria para que la oferta educativa se haga conocida dentro de las diferentes opciones. La oferta educativa es un compromiso que una organización asume con sus estudiantes y que debe buscar dar cumplimiento (Véase Figura 3).



**Figura 3:** Síntesis del Capítulo 1

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO 2

### **La comunicación organizacional. El lenguaje y la comunicación como competencia-capacidad individual y organizacional**

En este capítulo se abordan conceptos vinculados a la comunicación organizacional y se presentan algunas de las ideas claves de La Nueva Teoría Estratégica. Esta propuesta teórica es presentada como uno de los sustentos nocionales más importantes del enfoque seleccionado para pensar la comunicación en este estudio de caso.

#### **2.1 Comunicación organizacional**

En la organización que se investigó, la comunicación es vista como una de sus mayores dificultades, principalmente, por la deficiente interacción con la comunidad, con los actores de otras instituciones educativas y con sus potenciales estudiantes. Por ello, se hizo necesario profundizar en cuestiones vinculadas a la comunicación, y específicamente con la comunicación organizacional. En este sentido, han sido de sustancial importancia los planteos teóricos de La Nueva Teoría Estratégica, impulsada fundamentalmente por Alberto-Pérez y Massoni (2009):

Tenemos que acostumbrarnos a pensar la realidad como una trama de procesos fluidos, complejos y (a veces) caóticos y a nosotros no como algo aparte sino formando parte de esa trama. Si la realidad es una trama, y el hombre un nodo de la misma, se podría entender que las organizaciones son nodos especiales formados por seres humanos que se asocian en busca de configuraciones más propicias para su devenir como seres humanos y al mismo tiempo poder alcanzar metas sociales. Mejorar el patrón de conectividad y articular las percepciones ajenas internas y externas de esas organizaciones se convierte así en la tarea principal de toda estrategia corporativa. (p. 277)

La cita anterior transmite con claridad varios aspectos que son de suma lucidez para este estudio. Explica que la realidad hay que pensarla como un proceso, que es complejo y que a veces es caótico. Por lo general, al actuar en una organización o en otros aspectos de la vida, se espera que las acciones ocurran de modo ordenado y lineal; pero todo es mucho más dinámico y fluido. La realidad entendida de este modo, es una trama, un tejido con innumerables nodos. Los seres humanos somos parte de ella y las organizaciones también; pero de una manera muy particular, porque en éstas se nuclean las personas para concretar metas sociales. Las organizaciones son excelentes configuraciones o mecanismos para llevar adelante objetivos (Alberto-Pérez y Massoni ,2009).

Los seres humanos somos parte de las organizaciones que conformamos, nodos constituyentes, no estamos fuera de ellas y esto nos exige asumir un rol activo. La participación activa de los actores involucrados siempre es central en las organizaciones, porque promueve el logro de los objetivos trazados, pero fundamentalmente ésta nos constituye como sujetos.

En ese orden de ideas es que importante tener en cuenta los aportes que realiza Schvarstein (2002) quien habla que de la necesidad de desarrollar en las organizaciones lo que ha dado a llamar “inteligencia social”, entendida como: “la acción socialmente inteligente orientada a la satisfacción de las necesidades sociales de las personas, necesidades relativas al trabajo, la educación, la salud, la vivencia, el transporte, la seguridad y el acceso a la justicia.” (p.3)

### **2.1.1 Las organizaciones**

Alberto-Pérez y Massoni (2009) argumentan que las organizaciones son muy importantes a lo largo de la historia y en nuestras vidas. Desde nuestros orígenes los seres humanos hemos tenido la necesidad de realizar ciertas tareas de modo colectivo para poder concretar metas imposibles de realizar individualmente. Y son muy importantes en nuestras vidas porque en ellas:

Pasamos un tercio del día, o si se prefiere la mitad del tiempo que permanecemos despiertos, y donde obtenemos los recursos para vivir el resto. Mediante ellas logramos el desarrollo social, económico y político de nuestros países así como el sustento y la estabilidad de nuestras familias. No son ya una opción voluntaria, sino que forman parte de la trama en que está organizada la vida que nos ha tocado vivir. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 279)

Para estos autores las organizaciones nunca serán perfectas, porque tiene incongruencias y contradicciones; “la cuestión está en cómo minimizarlas y, de hecho, en la actualidad, todos los desarrollos en materia de implantación estratégica van en ese sentido” (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 281).

En diversos contextos, cuando se habla de minimizar contradicciones, resolver problemas o conflictos, es frecuente que se proponga diseñar una estrategia o un plan. Para los teóricos de La Nueva Teoría Estratégica: “La Estrategia es la ciencia de las elecciones que tienen en cuenta la intervención de los otros actores” (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p.339). Por un lado, se entiende que hay que realizar elecciones, por lo tanto, tomar decisiones, y que éstas deben tener en cuenta la intervención de los otros. Ese último aspecto de la definición está en consonancia con entender la realidad, y en definitiva, las organizaciones, de manera compleja y fluida. Para que exista la mediación de los otros es importante habilitar la conversación, la interacción, el trabajo en red.

### **2.1.2 Organización estratégica**

En opinión de Alberto-Pérez y Massoni (2009) para que una organización sea estratégica no basta con que ésta formule estrategias y que al cabo de un breve período de tiempo se olvide de vigilar sus entornos, de innovar, de generar confianza y de tejer una trama relacional. “Una organización es estratégica cuando el sistema de alertas y respuestas funciona fluida y permanentemente y sabe

generar la trama de significaciones (...) que le permite crear alianzas y seguir su camino con una cierta estabilidad.” (Alberto-Pérez, et al, 2009 p.691).

## **2.2 La comunicación estratégica**

La comunicación tiene un rol fundamental en la estrategia, en el Plan de Mejora, es parte de ella y supera la visión tradicional de la comunicación como algo meramente instrumental y subsidiario. En la comunicación y en el lenguaje se encuentra el espacio propicio para abordar la complejidad de las organizaciones, porque “recuperar la complejidad del mundo es una cuestión específicamente comunicativa pero también una cuestión estratégica” (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p.398).

Para Bronstein, Gaillard, y Piscitelli (1995) las organizaciones existen “en el lenguaje”, y esa afirmación en la actualidad goza de una notable vigencia, porque generalmente una organización era reconocida; ya sea una empresa, una casa de estudios o un palacio de gobierno, a través de su edificio y ubicación. A mayor tamaño y espectacularidad de la arquitectura, mayor prestigio. Hoy se sabe que las organizaciones existen “en el lenguaje”, en las conversaciones. Si a nivel del lenguaje un centro muere, no hay edificio o sede que lo pueda mantener con vida; la existencia de una organización: “no está definida por su ubicación en el espacio físico, sino por las conversaciones que la crearon y que la mantienen viva. Su existencia está definida por la red conversacional que la constituye”. (Bronstein, et al, 1995, p.381)

### **2.2.1 El lugar del lenguaje en la estrategia**

Si la comunicación tiene un lugar preponderante en la estrategia, el lenguaje lo es todo. Pero esto no siempre fue entendido así, y hoy en día continúan existiendo ideas remanentes de modelos de pensamiento anteriores:

De acuerdo con el antiguo paradigma, el lenguaje no sería otra cosa que un instrumento que nos permite «describir» lo que percibimos (el mundo exterior) o «expresar» lo que pensamos o sentimos (nuestro mundo interior). Esta concepción convertía el lenguaje en una capacidad fundamentalmente pasiva o descriptiva. Se asumía que la realidad antecede al lenguaje y este se limitaba a «dar cuenta» de ella. Desde esa concepción muy extendida, la estrategia primero se piensa y se formula y después se comunica, de forma que el lenguaje sería a lo sumo un instrumento por medio del cual se difunde una estrategia ya formulada a aquellos que están llamados a ejecutarla. (Alberto-Pérez, et al, 2009, p.414)

Pero hoy se sabe, desde la mirada de diferentes disciplinas, que: “El lenguaje juega un papel fundamental en todo el proceso perceptivo, ya que determina la experiencia que tiene el individuo (y su comunidad) del «mundo real»”. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p.414) El lenguaje es sumamente importante en los seres humanos, en la misma medida que nos vamos apropiando de él, se van

ampliando nuestros horizontes de conocimiento del mundo. Por ello, en el Siglo XXI sigue siendo tan importante que las personas se alfabeticen y que profundicen en los diferentes niveles y tipos de alfabetización posibles. Complementando esta línea de pensamiento se presenta el Cuadro 3 (Véase p.21), con los tres postulados básicos del lenguaje según el escritor chileno Rafael Echeverría quien es citado por Alberto-Pérez y Massoni (2009):

**Cuadro 3:** Los tres postulados básicos del lenguaje según Echeverría

- 1) **Los seres humanos son seres lingüísticos:** Seres que viven en el lenguaje. El lenguaje es lo que hace a los seres humanos el tipo particular de seres que son. Lo que no le impide reconocer que el lenguaje no agota la multi-dimensionalidad del fenómeno humano.
- 2) **El lenguaje es generativo:** No solo describe y expresa el mundo exterior, sino que además es generativo: crea realidades y modela nuestra identidad, nuestro futuro y el mundo en que vivimos. La filosofía del lenguaje nos enseña hoy que el lenguaje es acción y crea realidades: hace que sucedan cosas. Y que por medio de él participamos en el proceso continuo del devenir.
- 3) **Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje:** Partiendo de la idea de que «la vida es el espacio en que los seres se crean así mismos», y del que el ser humano no es una forma determinada, ni permanente de ser sino que es un espacio de posibilidades hacia su propia creación, Echeverría afirma que «el individuo no puede ser separado de su relato. El relato es constitutivo de lo que el individuo es». Algo que tristemente parece confirmar el mal de Alzheimer. Sin memoria, sin relato, es decir sin pasado y sin proyecto de futuro, los humanos aquejados de esa enfermedad dejamos de ser para solamente estar.

**Fuente:** Adaptación en base al trabajo de Alberto-Pérez y Massoni (2009, p.414) citando a Rafael Echeverría.

Si los seres humanos somos seres lingüísticos y nos creamos así mismos a través del lenguaje y generamos con él mundos posibles, entonces, es indudable que la sustancia primordial de las organizaciones no puede ser otra que el lenguaje. Promover que todos los actores del centro participen activamente de las conversaciones de las redes y subredes de la organización, les brinda un espacio de aprendizaje, creación y autonomía necesario para desenvolverse mejor en la sociedad, en los roles que cada uno asuma.

Para Schvarstein (2002), una organización que desarrolle una inteligencia social es la que adquiere la forma de trabajo en red, que pone el foco en la comunidad y toma como valores la confianza y la solidaridad. Y considera que una organización con inteligencia lógica es aquella que tiene una forma cerrada, que se enfoca en la tarea y sus valores primordiales son la eficacia y la productividad.

## 2.2.2 La comunicación como competencia/capacidad

En el estudio de caso se trabaja la comunicación como competencia a promover y desarrollar individualmente e institucionalmente en rutas de aprendizajes, motivadas desde acuerdos de trabajo colectivos.

Si bien «competencia» no es sinónimo de «capacidad», sí es un concepto próximo en la medida en que una competencia es un conjunto de capacidades que se ejercen sobre una categoría de contenidos y de situaciones para resolver los problemas derivados de ellas. Y por ello casi todos los autores que escriben sobre competencias terminan hablando de capacidades (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p.399).

En el capítulo 1 ya se habían presentado diferentes definiciones sobre el término “competencia”, principalmente en el ámbito educativo. Pero aquí se profundizará en la noción haciendo foco particularmente en la competencia comunicativa. En la cita anterior se aclara, que si bien los términos “competencia” y “capacidad” no son sinónimos, sí se los puede considerar próximos. Por ello, se emplearán en este documento de manera conjunta.

Alberto-Pérez y Massoni (2009), para hablar de la importancia que tienen las capacidades para la vida, y entre ellas la estratégica y la comunicativa; hacen referencia a las ideas del premio Nobel, Amartya Sen, quien considera que la estrategia es una capacidad en sí misma.

Este filósofo indio se pregunta sobre:

Qué es lo que tiene un valor intrínseco para la vida y, consciente de que los bienes tienen un valor instrumental, centra su atención en las «capacidades». Entendiendo por capacidades todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser. Lo que le lleva a proponer que el «bienestar humano» consiste en «desarrollar las capacidades de las personas». (...) El bienestar se incrementará cuando las personas sean capaces de leer, comer, votar, narrar, etc. Se podría pues decir que Sen en vez de preocuparse de cómo obtener y potenciar la capacidad de hacer buenas estrategias se preocupa de las estrategias que hay que seguir para que las sociedades (y por extensión las organizaciones) se capaciten para hacer más autónomo su futuro (Alberto Pérez y Massoni, 2009, p.400).

Si el desarrollo de las capacidades es fundamental para lograr el bienestar individual y social, entonces, es importante que las instituciones educativas, como la que el presente Estudio de Caso investigó, busquen generar estrategias para que sus estudiantes puedan incrementar sus posibilidades de lectura, interpretación y comprensión del mundo que los rodea, potenciando el empleo de más y mejores herramientas para su interacción en el entramado social.

Por su parte, los autores de La Nueva Teoría Estratégica, (Alberto-Pérez y Massoni, 2009) sostienen que la literatura existente sobre la capacidad comunicativa se centra en el plano individual, principalmente, cuando se habla de las habilidades comunicativas que deben tener los directivos, pero cuando el término se analiza en el plano organizacional, la idea de capacidad de difumina y se la ve como una potencialidad. Es más común que la comunicación sea vista como un instrumento al servicio de la organización (comunicación corporativa interna y externa) o de la venta (comunicación de marketing) que como una capacidad.

La comunicación como competencia es la capacidad humana que nos permite manejar la complejidad del mundo y elaborar nuestra trama relacional. Esta capacidad nace a partir de la necesidad humana de dar sentido a la realidad e interpretar las intenciones ajenas. Para ello, solemos colocarnos en el lugar del otro, nos posicionamos en situaciones que no hemos experimentado para poder propiciar un lugar de encuentro, un espacio de interacción donde se articulan las diferencias.

(Alberto-Pérez y Massoni, 2009).

Otra mirada sobre la comunicación organizacional es la que aporta Capriotti (2009) quien considera que las organizaciones: “consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente (...) emiten en su devenir diario una gran cantidad de información que llega a sus públicos. Para estos, la información sobre una organización está constituida por todos los mensajes efectivamente recibidos por ellos desde las entidades.” (Capriotti, 2009, p.27) Las organizaciones siempre están comunicando en su actividad diaria e incluso desde las omisiones, desde la falta de respuesta a las demandas o exigencias que se les plantea.

- **En síntesis**

En el presente Estudio de Caso se aborda la comunicación organizacional desde La Nueva Teoría Estratégica. Esto implica considerar que la comunicación es estratégica cuando las decisiones son tomadas teniendo en cuenta la intervención de los otros actores. Además, se reconoce a las personas como seres lingüísticos, que se crean así mismas y conocen al mundo a través del lenguaje. La realidad es compleja y fluida, como las organizaciones que la forman, y ellas existen en el lenguaje, son producto de las conversaciones que las han creado y las mantienen vivas. Por todo esto, la comunicación es vista como elemento fundante de la estrategia y no como un instrumento. La comunicación es una capacidad humana que nos permite interpretar y dar significado a nuestro entorno. Nuestro bienestar individual y social está estrechamente relacionado con las capacidades y competencias que desarrollemos. En este sentido, las organizaciones, y en particular, las educativas, tienen mucho para hacer, (Véase Figura 4).



**Figura 4:** Síntesis del Capítulo 2

Fuente: Elaboración propia.



## CAPÍTULO 3

### El sentido de la evaluación diagnóstica, las dimensiones del campo institucional

En el presente capítulo se describen los principales conceptos relacionados con la Evaluación Diagnóstica de este Estudio de Caso (las dimensiones del campo institucional). Además, se reflexiona sobre su sentido y pertinencia.

#### 3.1 Evaluación Diagnóstica. Su sentido

La Evaluación Diagnóstica es fundamental y cobra sentido en un Estudio de Caso, porque las organizaciones son complejas y dinámicas. Como se señaló en el capítulo dos, las organizaciones tienen en su seno contradicciones e incongruencias y que: “para minimizarlas hay que comprenderlas y por ello el estudio de las organizaciones nos exige (...) entenderlas a través de éstas. Y a estudiar a través de qué multiplicidad de procesos las organizaciones adoptan, comunican, diseñan y ejecutan sus estrategias” (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 281).

Por su parte, Capriotti (2009) sostiene que es a través del diagnóstico que se obtiene la información relevante sobre el entorno y los vínculos que tiene la organización para conocer en qué nivel de reconocimiento o identificación está.

El diagnóstico tiene sentido porque la realidad es diversa y compleja:

La referencia a la complejidad ha sido y es una constante desde mediados del siglo XX. Aglutina a científicos de diversos campos de conocimiento que insisten en la conveniencia de adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología, que permita ofrecer explicaciones y modelos de intervención más ajustables a la comprensión de la realidad. (Gairín, 2010, p. 2)

Respecto a este punto podríamos citar varios autores, desde Edgar Morin (1998) en adelante, quien es el referente teórico que acuñó las nociones claves que constituyen el paradigma de la complejidad. Su modelo de pensamiento toma forma en otros insumos teóricos, provenientes del ámbito educativo. Por ejemplo, Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerro sostienen que: “Las instituciones educativas son instituciones complejas. Conocerlas, dirigir las, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación” (1992, p.13).

Esta complejidad de la que hablan los autores exige y genera la necesidad de conocer los centros educativos en profundidad, para poder actuar y desarrollar una gestión de procesos que se acompañe a sus dinámicas: “el campo institucional es el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado...un campo siempre es dinámico, se reestructura y modifica permanentemente”

(Frigerio et al., 1992, p.27). Es en ese conocer la institución que se hace fundamental acercarse a la cultura organizacional, entendida como las “fuerzas en constante interacción”. (Vázquez, 2014, p.5)

### 3.2 Las dimensiones del campo institucional

El modelo de análisis que proponen Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) sobre las dimensiones del campo institucional es de suma importancia en la fase diagnóstica:

- **Dimensión pedagógico-didáctica** vinculada con las prácticas docentes, el rol de los alumnos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los criterios de evaluación, así como el relacionamiento entre docentes y estudiantes.
- **Dimensión organizacional** relacionada con la toma de decisiones, distribución de tareas, división del trabajo, formas de conducción de los equipos y canales de comunicación, etc.
- **Dimensión administrativa** involucrada con los recursos humanos, financieros, infraestructura, manejo de la información, de las normas y reglamentos, etc.
- **Dimensión comunitaria** apunta a las relaciones entre el contexto social y la organización educativa. Hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe del entorno.

Siguiendo este modelo de análisis, en el Informe Final del Proyecto de Investigación Organizacional (Ver Anexo II) se explicitó y luego se retomó en el Plan de Mejora Organizacional (ver Anexo III), que las dimensiones involucradas en la demanda identificada eran: 1) la pedagógico-didáctica, 2) la organizacional y 3) la comunitaria. La primera de ellas estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los fines educativos de la organización y con las prácticas docentes. La dimensión organizacional, orientada a la toma de decisiones. Y por último, la comunitaria centrada en las relaciones entre el contexto social y la organización educativa.

#### En síntesis

La evaluación diagnóstica es fundamental para conocer, desde la complejidad que caracteriza a todas las organizaciones humanas, aquellas especificidades del centro que lo definen y lo diferencian de otras instituciones educativas. Además, en esta primera aproximación al estudio de caso se utilizó como herramienta teórica fundamental, el análisis por dimensiones del campo institucional (Véase Figura 5, p.27).



**Figura 5:** Síntesis del Capítulo 3

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO 4

### Estadios de desarrollo organizacional

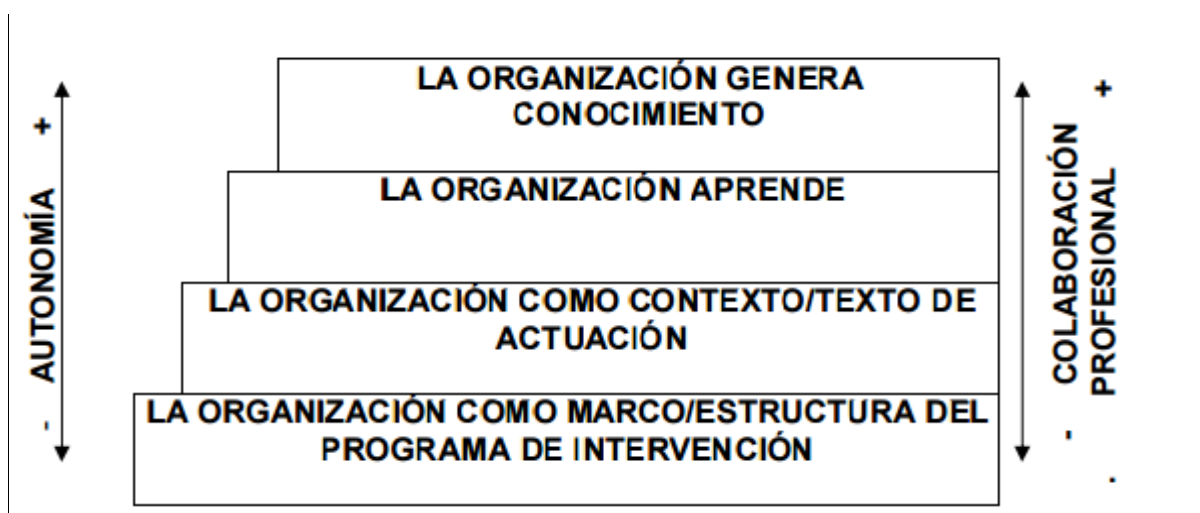
En el capítulo cuatro se presentan los aportes teóricos vinculados con la elaboración del Plan de Mejora Organizacional, muchos de ellos en estrecha relación con las nociones ya presentadas en los capítulos anteriores, pero brindando un matiz más específico y concreto dado el nivel de desarrollo del trabajo que se tiene ya en la instancia del plan.

#### 4.1 Estadios de desarrollo organizacional, planificar la estrategia

“Pensar en sistemas que co-evolucionan, en flujos y en redes es la clave que abre la puerta a la nueva visión que sobre la organización se ha generado a finales del XX y comienzos del XXI”. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 301) Los nuevos planteos sostienen que las organizaciones co-evolucionan en la medida que interactúan y abonan redes que busquen concretar sus objetivos y faciliten los logros colectivos, minimizando las incongruencias.

Para minimizar las contradicciones hay que diseñar un plan, pero antes de este debe desarrollarse un diagnóstico. Cuando se impulsa desde la gestión una transformación organizacional es porque se define, a partir de un diagnóstico previo, en qué estadio de desarrollo organizacional se encuentra la institución. Gairín (2007) señala que aunque se estudien centros de un nivel sociocultural similar, se posible comprobar que estos no estarán necesariamente transitando los mismos estadios de desarrollo. Por ello, es fundamental realizar un diagnóstico y analizar en qué estadio, de los cuatro que señala el autor, se encuentra el centro (véase Figura 6).

**Figura 6:** Estadios relativos al papel de las organizaciones según Gairín



Fuente: Estadios relativos al papel de las organizaciones (Gairín, 2007, p. 4).

En los centros que predominan aspectos propios del primer estadio de desarrollo organizacional, las acciones apuntan a brindarse como organizaciones 'soporte' o marco, como lo expresa Gairín (2007). Esto es así porque se ocupan de los espacios, condiciones, recursos y horarios de las jornadas indispensables para el desarrollo de las tareas propias de la enseñanza, pautada por el plan o programa vigente. Son el marco dentro del cual ocurren los hechos, pero no desarrollan un involucramiento mayor. También puede ocurrir que el centro desempeñe el rol de 'marco' de manera inadecuada, por ejemplo, que no brinde los recursos y espacios necesarios.

En el segundo estadio, la organización comienza a tener una mayor participación, se cuenta con un proyecto de centro o con metas compartidas que guían las acciones pedagógicas. En los últimos estadios, donde el nivel de colaboración profesional y el grado de autonomía va en aumento, encontramos las organizaciones que aprenden y las que generan conocimiento. Las primeras consiguen transformarse constantemente y están atentas a sus errores para poder generar respuestas que los subsanen y potencian el desarrollo de las personas que las integran. Las segundas, no solo aprenden, sino que logran contribuir con otras instituciones, socializan sus aprendizajes organizacionales y generan conocimiento valioso para la comunidad académica.

El modelo de análisis planteado por Gairín (2007) permite conocer e identificar el nivel de coherencia que tiene la organización que se estudia. Al analizar y reconocer las características de cada estadio en las organizaciones, permite luego que se pueden desarrollar estrategias para promover aquellos aspectos no atendidos o considerados y así conseguir un desarrollo organizacional tendiente a crear coherencia en la organización.

- **En síntesis**

En las bases teóricas del Plan de Mejora se encuentra la noción de los estadios de desarrollo de las organizaciones de Gairín (2007). Además, los principios a tener en cuenta para comprender y gestionar organizaciones complejas y la necesidad fundamentada de mejorar la trama relacional de los actores y



**Figura 7:** Síntesis del Capítulo 4

Fuente: Elaboración propia.

de la organización a partir del desarrollo de estrategias de comunicación, para minimizar las contradicciones y promover la interacción a través del trabajo en red, (Véase Figura 7).

## **CAPÍTULO 5**

### **El rol del asesor y la asesoría**

En el capítulo cinco se trazan los conceptos centrales sobre la asesoría y el rol del asesor como agente externo y clave para el desarrollo de procesos de Mejora Organizacional. Aquí los referentes teóricos empleados y directamente relacionados con la asesoría y el rol del asesor son Murillo (2004) y Gairín (2007), quienes han estudiado ambas nociones en el ámbito educativo. También se presentan aportes de Morin (1998), Senge (1992), Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerrondo, (1992) y Vázquez (2014) para ilustrar desde sus enfoques el abordaje de la complejidad constituyente de las organizaciones.

#### **5.1 La asesoría**

Si bien existen diferentes tipos de asesorías o procesos de asesoramiento, el objetivo generalmente es común para todos y es el logro de una mejora organizacional, (Murillo, 2004). El asesoramiento puede estar a cargo de actores externos o internos al centro, en manos de profesionales y técnicos de diferentes áreas del conocimiento o bajo la responsabilidad de los propios involucrados. La asesoría ha oscilado entre ser un pedido de intervención externa a un centro o un proceso de colaboración continua. Según Murillo (2004) esos son los dos polos sobre los cuales se ha desarrollado el asesoramiento. Durante mucho tiempo éste ha sido visto como una instancia de intervención, pero hoy se ve la necesidad de entenderlo desde un modelo colaborativo que promueva la participación de todos los involucrados:

Un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos, (...) entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros, el apoyo y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, así como desarrollarlos y evaluarlos. (Murillo, 2004, p.45)

#### **5.2 El rol del asesor como agente externo y clave para el desarrollo de procesos de mejora organizacional**

Para poder comprender el papel clave que puede desempeñar el asesor externo en un proceso de mejora organizacional, se hace necesario presentar al menos dos nociones claves de Gairín. La primera de ellas es la gestión de procesos, entendida como “el conjunto de actuaciones dirigidas a lograr la consecución de unos determinados objetivos”. (Gairín, 2007, p.12) Esta nueva forma de gestionar nace como respuesta a la enorme fragmentación que se ha ido generando en el sistema educativo, al crearse departamentos, programas, direcciones y oficinas. Las tareas y las funciones quedan muchas veces en manos de personas enmarcadas en diferentes parcelas del sistema, perdiéndose de vista el todo, en definitiva, el proceso. Muchas veces esas piezas del rompecabezas poseen metas u objetivos similares, que se solapan o superponen más de lo que se vinculan.

La otra noción de Gairín, central para comprender el rol del asesor, es la gestión del conocimiento, entendida como “el conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones” (Gairín, 2008, p. 4). Socializar los aprendizajes individuales y colectivos hace que la organización se acerque al cuarto estadio de desarrollo organizacional del que habla Gairín (2007).

Por su parte, Senge (1992) señala la importancia de “volver el espejo hacia adentro” (p.5), es decir, ver y analizar nuestras propias prácticas para luego poder compartirlas con los otros. Cuando se exterioriza el pensamiento y se lo explicita, se contribuye en el colectivo y se comienza a generar las condiciones necesarias para propiciar la producción de conocimiento:

La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros (Senge, 1992, p. 5).

Tanto en la gestión de procesos, como en la gestión de conocimientos, el asesor tiene un rol preponderante como agente de cambio: “El asesor como promotor de la gestión del conocimiento en los centros educativos debe guiar y orientar la creación de redes, actuando como gestor de conocimiento y promoviendo este rol en los centros”. (Gairín, 2007, p. 30)

Acorde con la mirada del asesor, propuesta por Gairín (2007), como gestor de procesos, promoviendo la participación de los diferentes actores, se encuentra la postura de Murillo (2004) que lo define desde el rol de facilitador:

Habría que pensar más en asesores como facilitadores de procesos de animación y desarrollo de cambio educativo que como técnicos especialistas en contenidos o innovaciones específicas. No se trata de asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa, sino de facilitar la diversidad en la respuesta adaptativa de los centros a las exigencias externas o a las iniciativas internas de mejora. (Murillo, 2004, p.51)

El objetivo del asesor y de la asesoría es la de propiciar procesos de mejora organizacional contextualizados y pertinentes para las necesidades del centro estudiado. En este sentido el plan de mejora debería tener en cuenta varios puntos de los señalados por Alberto-Pérez y Massoni (2009) a partir de Sotomayor (2002); Blas Lara (1993) y Kliksberg (1993), (véase Cuadro 4). El cuadro es una adaptación de las afirmaciones de dichos autores, quienes pensaron estos principios de la organización

compleja teniendo ejemplo la organización de las empresas. Para el presente trabajo se matizaron las afirmaciones a la luz de la gestión educativa.

**Cuadro 4:** Los 7 principios directivos de la organización compleja, mirados desde la gestión educativa

**1º: Todos formamos parte del problema y de la solución.** En la dirección estratégica de las organizaciones no es posible trabajar en base a la separación sujeto-objeto. Todos nosotros, y los equipos de dirección no son la excepción, formamos parte de la misma trama organizativa y social, aunque ocupemos posiciones distintas. Las organizaciones del tipo «yo pienso, tú ejecutas», ya no tienen cabida.

**2º: Una organización está hecha de seres humanos con sus trayectorias individuales y sus sesgos culturales, cognitivos y valorativos.** Un análisis político de la organización nos va permitir identificar actores, intereses, alianzas, cooperación, tensiones, que generan grados de desorden que pueden terminar en crisis.

**3º: Ha llegado la hora de dirigir desde la multidimensionalidad decisoria. Y no desde la racionalidad económica.** Lo que implica asumir que todas las personas que trabajan en un centro, lejos de actuar «racionalmente» guiados por «un pragmatismo económico» lo hacen en base a una serie de marcos de referencia y a una mezcla de pautas heredadas y experimentadas, conocimientos, protocolos, ciertas realidades socialmente construidas (como la imagen del centro, los mitos y leyendas del colectivo, la narrativa, el valor, la legitimidad, la legalidad, las restricciones normativas), percepciones, intuiciones, necesidades, ambiciones, emociones, las presiones de la coyuntura del momento, miedos, respetos, y expectativas. Es el reconocimiento de que el entorno no es leído de igual manera por los integrantes de una organización. Si para el equipo de gestión las visitas de aula pueden ser una oportunidad, para los docentes pueden ser una amenaza.

**4º: Entender que los modos organizativos son el resultado de las interacciones de la red de actores con los que mantiene relaciones. Y no tanto el resultado directo de una voluntad directiva.** Una red que, ya sea en coordinación, ya en competencia, termina influyendo en la adopción de determinadas pautas de conducta y formas organizacionales. El estratega tendrá que conocer esa «configuración en red» para intentar re-configurarla a fin de lograr un mejor acople de la organización con su entorno. Se trata de no dejar al centro aislado en sus finalidades propias e integrarlo en los valores más amplios de la sociedad en que vive. No pretendemos con ello negar «la impronta de una voluntad directiva» pues ello implicaría negar la importancia del pensamiento director y el papel del propio estratega (aunque haya escuelas que lo hagan o limiten severamente su capacidad de elección). Sería como negar la capacidad (aunque ciertamente limitada) de influir sobre nuestro propio futuro. Lo que pretendemos decir es que esa voluntad directiva ha de ejercerse desde la toma de conciencia de cómo funciona el fenómeno que se quiere gestionar y hoy entendemos que funciona en redes sociales.



**5º: Pasar de los sistemas pre-construidos, producto del diseño y la planificación, a los sistemas auto-construidos (autopiéticos) de emergencia espontánea.** Lo que exige entender que los órdenes emergentes no son pre-construidos mediante finalidades impuestas desde fuera de los sistemas. Y que el futuro no será tanto el resultado de nuestras decisiones racionales como de nuestros actos cotidianos, en una especie de genética social.

**6º: Para ello, el Directivo ha de esforzarse por ayudar a co-evolucionar su organización integrando sus entornos y creando las condiciones y los ambientes adecuados.** Propiciar y encauzar serían en este contexto palabras más acertadas que planificar y controlar.

**7º: Conseguir organizaciones flexibles.** En las que la descentralización, la rotación, la gestión del conocimiento, la visión compartida, un cierto desorden relativo para propiciar la innovación y un grado de participación adecuado sean las principales pautas directivas.

Fuente: Adaptación del trabajo de Alberto-Pérez y Massoni (2009) a partir de Sotomayor (2002); Blas Lara (1993) y Kliksberg (1993).

¿Por qué son importantes estos siete puntos en pos de un Plan de Mejora?

Porque es importante ser conscientes que en las organizaciones, todos, de un modo u otro, somos parte del problema y la solución. Las decisiones y las ideas no tienen por qué surgir siempre del equipo de gestión o de un asesor, se deben permitir los canales y las posibilidades de que las propuestas sean más colaborativas.

El segundo principio habla de que las organizaciones están formadas por seres humanos, con nuestros valores, creencias, fortalezas, miedos, etc. Todo lo que nos hace ser personas entra en juego de distintas formas y en diversos momentos en las organizaciones que formamos parte. De eso se trata y es importante tenerlo en cuenta.

Respecto al tercer punto, se expresa que el entorno, el contexto no es interpretado de la misma forma por los sujetos. Eso da cuenta de lo complejo que es tomar una decisión y lo arbitraria que puede ser, si es tomada de forma unilateral.

Los últimos puntos abordan la necesidad de crear espacios propicios para el trabajo colaborativo y la pertinencia de pensar la organización de manera tal que pueda ser suficientemente flexible que pueda acompañar los procesos de cambio.

- **En síntesis**

El asesor tiene un rol fundamental en la creación y moderación de las redes necesarias para llevar adelante la gestión por procesos y la gestión de conocimientos, dinámicas claves en las transformaciones organizacionales.

Además, tiene el desafío de alejarse de los modelos de asesoramiento más intervencionistas para construir con los involucrados procesos de asesoramiento colaborativos y participativos, (Véase Figura 8).



**Figura 8:** Síntesis del Capítulo 5

Fuente: Elaboración propia.

## SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL

### Introducción

En esta sección se presenta el contexto integrado por los aspectos generales y específicos que conforman el escenario sobre el cual se desarrolla el estudio de caso. Todos los elementos explicitados en los siguientes apartados se fueron conociendo en el transcurso del año, trabajando con el centro, investigando y asistiendo a instancias importantes y vinculadas con el funcionamiento del mismo (Prueba de Acreditación por experiencias del departamento de Montevideo, en mayo de 2017 y Presentación del Protocolo de Inclusión a cargo de la Comisión para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad, realizada el 25 de mayo de 2017).

Aproximarse al contexto fue una oportunidad sumamente interesante de conocer la orientación y la trayectoria que la educación de jóvenes y adultos viene teniendo en nuestro país y cómo estos lineamientos están tomando forma en el centro.

## CAPÍTULO 6

### **La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay y en el centro de estudio. Su contexto a partir de las características específicas y generales**

En primer lugar, se describen las acciones y acuerdos desarrollados sobre la educación de jóvenes y adultos en nuestro país en relación a las líneas llevadas adelante a nivel internacional. Luego se exponen las características contextuales más generales y específicas del centro que se estudia para poder definir con claridad su campo de acción.

#### **6.1 La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay**

La educación de jóvenes y adultos se viene impulsando desde hace setenta años aproximadamente, de un modo específico y sostenido: “La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), es una política educativa que se ha venido consolidando en el mundo a partir de la primera conferencia internacional en 1949 convocada por la UNESCO” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (Camors, 2011, p.9).

En Hamburgo, Alemania, se creó en 1952 un instituto especializado en educación de adultos: Institute for Lifelong Learning (UIL) que junto a la UNESCO convocan la conferencia internacional CONFINTEA (Conferencia Mundial de Educación de Adultos), la cual se lleva adelante cada 12 años (Camors, 2011).

En Uruguay:

En el 2007, el Presidente de la República, a propuesta del MEC, creó el Comité Nacional Preparatorio de CONFINTEA VI, integrado por MEC, ANEP, UdelaR, MIDES, y ONGs internacionales especializadas en EPJA tales como ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos), REPEM (Red de Educación Popular entre Mujeres) y CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). (Camors, 2011, p.9)

Con la creación de este comité, nuestro país pudo preparar y organizar su participación en la CONFINTEA VI, que se llevó a cabo en Brasil, en diciembre de 2009. El trabajo desarrollado en conjunto permitió la organización de dos foros nacionales, en agosto de 2008 y abril de 2009. En ese contexto, en noviembre de 2009, bajo el nombre de Declaración de Montevideo, los Ministros de Educación del MERCOSUR recomendaron:

1. Asegurar el derecho a la educación para todos, a lo largo de toda la vida, en todos los países.
2. Conformar y consolidar sistemas educativos, que funcionen con eficacia y eficiencia, en forma coordinada, con la participación de todos los directamente involucrados y de los diferentes actores de la sociedad.

3. Ofrecer posibilidades y alternativas a todas aquellas personas jóvenes y adultas que quieran reinsertarse y continuar la educación formal obligatoria.
4. Garantizar, actualizar, y ampliar propuestas educativas de calidad, a lo largo de toda la vida, que promueva el acceso y la participación, en particular de los jóvenes y adultos, que no culminaron los niveles educativos obligatorios, no estudian ni trabajan (...). (Camors, 2011, pp.14-15)

Esto generó un precedente muy importante para la creación posterior, en el 2010, del Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la EPJA (MEC, 2011). En el 2011 este naciente comité organizó un nuevo foro nacional sobre la EPJA en Uruguay.

Por su parte, el Director de Educación del MEC en el período 2005-2010, Luis Garibaldi, expresó en el 2009, lo siguiente: “La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), luego de años de ostracismo, ha sido revalorizada en la actual coyuntura política del país” (Camors, 2009, p.9), teniendo en cuenta esta afirmación y las líneas de acción antes presentadas, se podría decir que la EPJA, durante mucho tiempo, no fue juzgada como una prioridad de las políticas educativas públicas de nuestro país, siendo su abordaje muy reciente, ya que data de la última década.

En este mismo sentido, en el sitio web de la presidencia uruguaya se publicó en el 2012 una entrevista realizada al entonces director de la DSEA (Dirección Sectorial de Educación de Adultos), Felipe Machín. Él señaló, al igual que lo hizo Garibaldi, que: “la educación de jóvenes y adultos ha sido históricamente invisibilizada muchas veces o asociada a la escuela nocturna. La educación de adultos es transversal porque ocurre en todos lados”. (Presidencia, 2012)

A su vez, Garibaldi, unos años antes, en el 2009 señalaba:

La importancia de la EPJA ha motivado diferentes líneas de acción desde el Estado uruguayo. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) creó la Dirección correspondiente, promovió y amplió la educación primaria y media para personas adultas y amplió la educación carcelaria. El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) promovió conjuntamente con ANEP el Plan de Alfabetización “En el país de Varela: Yo sí puedo” y otras acciones en el marco del Plan de Emergencia primero y del Plan de Equidad después. El MEC conformó ámbitos de coordinación y reflexión sobre la temática y desarrolló el Programa Aprender Siempre (PAS) con el objetivo de ofrecer propuestas de educación para la vida, especialmente en el interior del país (Camors, 2009, p.9).

Cuando el Director de Educación del MEC, Garibaldi, expresa que la ANEP creó la “Dirección correspondiente” está haciendo alusión a la creación de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA). Por otra parte, vale también la pena señalar otras de las afirmaciones de Garibaldi, las cuales

transmiten con claridad las orientaciones y fundamentos epistemológicos que sustentan las líneas de acción desarrolladas por el Estado uruguayo en materia educativa:

En la sociedad del Siglo XXI no habrá felicidad individual, convivencia democrática y desarrollo social si no se construye la sociedad sobre la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Somos seres humanos gracias al lenguaje, al trabajo y al aprendizaje. Vivir es aprender y aprender es vivir, (...). Una sociedad educativa (siguiendo el Informe Faure) tiene como base el aprendizaje permanente. Esta concepción, lejos de contraponerse con la educación básica para niños, niñas y adolescentes, la complementa y la fortalece. Una sociedad de aprendizajes generará, de manera inevitable e irreversible, en todos sus integrantes (chicos y grandes) un deseo permanente de mejoramiento, de superación y de compromiso social. (Camors, 2009, p.9)

El Informe Faure, de 1972, que es mencionado en la cita anterior, es la obra realizada por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este texto se conoce por el apellido del responsable principal de su elaboración, Edgar Faure, pero el título en español es “Aprender a ser. La educación del futuro” (Faure, 1973).

En la bases epistemológicas señaladas por Garibaldi (Camors, 2009), se identifica el lenguaje, el trabajo y el aprendizaje como pilares distintivos, propios del ser seres humanos, haciéndose énfasis en que “vivir es aprender y aprender es vivir” (p.9) y el aprendizaje es permanente sin importar la edad y fuente generadora del deseo de mejoramiento, superación y compromiso social.

## **6.2 La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos**

La creación de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) es una de las líneas de acción implementadas por el Estado uruguayo para fortalecer un ámbito de la educación no priorizado hasta el momento. El antecedente de la DSEJA, es la DSEA, Dirección Sectorial de Educación de Adultos.

En el Tomo I de la Rendición de Cuentas del Ejercicio 2016, cuando se habla de la DSEJA, se dice:

La misión de la DSEJA es proporcionar condiciones y oportunidades educativas de calidad, integrales y pertinentes, para que jóvenes y adultos, de 14 años en adelante, en condiciones de rezago educativo, desafiados o en riesgo de desafiliación, desarrollen competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y accedan a la cultura y a las diferentes formas de conocimiento, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida. (ANEP, 2016, p.135)

A su vez, se exponen como objetivos de la DSEJA:

Generar y garantizar multiplicidad de ofertas educativas, diversas y adecuadas, dirigidas a jóvenes y adultos, con el objetivo de asegurar educación de calidad para todos a partir de las necesidades e intereses de los sujetos. La disminución del analfabetismo, la finalización de los distintos niveles educativos formales, la formación para la vida -debido a su complejidad- además de la atención pedagógica, requieren de difusión, de investigación de factores que ayuden a reinserir y sostener a los estudiantes, de la formación específica para docentes que trabajan con jóvenes y adultos, de conformación de grupos y de acompañamiento social a las diversas problemáticas asociadas a cada situación en su territorio. (ANEP, 2016, p.136)

En la cita anterior se puede apreciar que la DSEJA tiene como objetivo primordial, generar y garantizar una multiplicidad de ofertas educativas. Esto hace que las formas de difusión se complejicen a nivel de la DSEJA pero también en cada centro o espacio dependiente de ésta. Porque se abre un amplio abanico de posibilidades, se tiene potenciales estudiantes muy diversos y a su vez propuestas también muy distintas.

Otros objetivos de la DSEJA son la disminución del analfabetismo, la finalización de los distintos niveles educativos formales, así como la formación para la vida:

En Uruguay, donde la enseñanza primaria y secundaria básica es gratuita y obligatoria, el imaginario colectivo supone que no existe quien no sepa leer y escribir y la no culminación de la enseñanza primaria remite a esporádicos casos en el Uruguay profundo. Sin embargo, las cifras hablan de otra realidad: si bien el porcentaje de analfabetismo en nuestro país es bajo, de casi un 2% de la población, existen unas 250 mil personas que no han culminado los estudios primarios. (Alem, Díaz, Fripp, Gulla, Tripoldi y Zanelli, 2017, p.15)

Los potenciales estudiantes de la DSEJA son el 2 % de la población de analfabetos del Uruguay, 250 mil personas que no han culminado los estudios primarios, más las personas que por diferentes condicionamientos no han podido culminar ciclo básico de educación media. Al tiempo que los centros de la DSEJA buscan integrar en propuestas de formación para la vida (talleres) a personas privadas de libertad, personas con discapacidad y personas con vulnerabilidad social.

Como información complementaria a la señalada por las autoras (Alem et al., 2017) se presenta el siguiente cuadro (Véase Cuadro 5) que presenta los porcentajes totales, de todo el país, en el año 2015, sobre los niveles educativos máximos alcanzado por la población de 25 años o más, realizado por el MEC a partir de la Encuesta Continua de Hogares del 2015, a cargo del Instituto Nacional de Estadística.

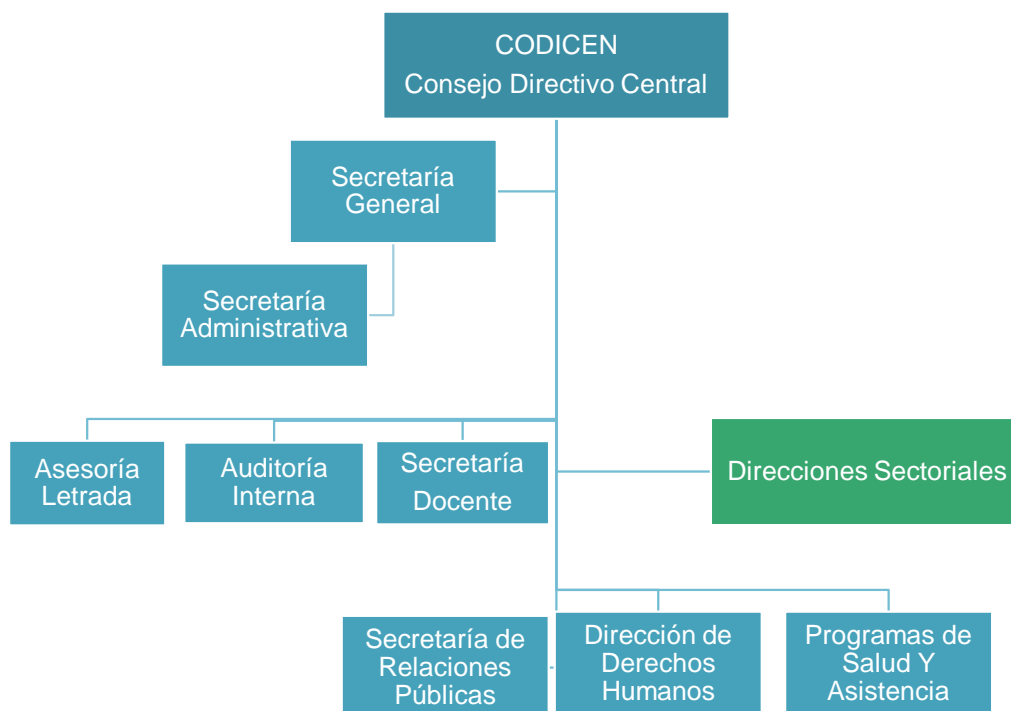
**Cuadro 5:** Información procesada por el MEC respecto a los niveles educativos máximos alcanzados por la población 2015

PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS POR TRAMOS DE EDAD SEGÚN NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO. (Todo el país - año 2015)							
NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO	TOTAL	TRAMOS DE EDAD					
		25 a 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 a 59 años	60 a 69 años	70 y más años
<b>TOTAL</b>	<b>100,0%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Sin instrucción	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Primaria incompleta	9,6	2,2	3,4	4,3	7,4	15,4	27,4
Primaria completa	25,4	10,8	17,6	23,6	28,9	33,0	37,4
<b>HASTA PRIMARIA COMPLETA</b>	<b>35,9</b>	<b>13,2</b>	<b>21,2</b>	<b>28,3</b>	<b>36,7</b>	<b>49,6</b>	<b>68,6</b>
Media básica incompleta	10,1	13,8	13,2	10,7	9,6	7,7	4,9
Media básica completa	11,1	12,1	13,7	13,3	12,3	8,7	4,8
Media superior incompleta	14,3	20,0	17,4	16,6	13,2	11,1	7,2
Media superior completa	8,9	10,2	9,2	10,3	10,4	8,3	4,8
Terciaria Incompleta	8,1	19,0	10,7	7,8	5,7	4,7	3,0
Terciaria Completa	11,6	11,7	14,5	12,9	12,1	9,8	6,7

Fuente: (MEC, 2016, p.76)

Como se citó anteriormente, la DSEJA tiene a su cargo la atención de varias dimensiones: “la atención pedagógica”, la “difusión” y la “investigación de factores que ayuden a reinserir y sostener a los estudiantes”, así como promover “la formación específica para docentes”. (ANEP, 2016, p.136)

Para seguir conociendo la DSEJA, a continuación (Véase la Figura 9, p.40) se presenta el organigrama general del Consejo Directivo Central (CODICEN), en él se puede apreciar la existencia de Direcciones Sectoriales, dentro de ellas se encuentra la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos.



**Figura 9:** Organigrama del Consejo Directivo Central

Fuente: ANEP (s.f.c), web institucional.

Felipe Machín, director de la DSEA opinaba en el 2012 que: “Antes de 2005 la división atendía a 2.000 personas en seis departamentos. A partir de 2005 se generó una cobertura a nivel de todo el país” (Presidencia, 2012). Eso da cuenta del crecimiento reciente de la Dirección y sus competencias. Para poder realizar sus objetivos la DSEJA se organiza en seis componentes (Véase Cuadro 6), el centro que se estudia en este trabajo forma parte del primer componente: Espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

**Cuadro 6:** Componentes de la DSEJA

La Dirección se estructura en seis componentes:	
1-	Espacios de Educación de Persona Jóvenes y Adultas
2-	Convenios con Organismos del Estado
3-	Educación en contextos de encierro
4-	Atención a la Discapacidad
5-	Convenios con diversas instituciones privadas
6-	Pruebas de Acreditación de Primaria

Fuente: Elaboración en base al documento: Rendición de Cuenta 2016. ANEP



### **6.3 ¿Cómo es la difusión de la oferta educativa pública y en particular la vinculada a jóvenes y adultos?**

En la educación pública de nuestro país, se está trabajando en la difusión de la oferta académica a través de diversos mecanismos. Algunos de ellos se nuclean bajo el nombre: Orientación Educativa. Una propuesta llevada adelante por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), y a través principalmente del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

En principio, se inició con un sitio web, con información para la población sobre la oferta educativa estatal: [www.quepuedoestudiar.edu.uy](http://www.quepuedoestudiar.edu.uy). Antes de ello, y desde el año 2014, la ANEP comenzó a ofrecer una línea de atención telefónica (0800-2637) para responder las consultas que la población en general tuviera sobre la oferta educativa pública. Esa acción se complementa luego con la página web antes mencionada. Desde la ANEP también desarrolló un sistema para presentar la información georeferenciada de todos los centros educativos públicos y las propuestas que están bajo su órbita: SIGANEP (Sistema de Oferta Educativa Geográfica de la ANEP).

Orientación Educativa, es uno de los componentes que conforman el Programa Uruguay Estudia (PUE), una iniciativa interinstitucional que busca que jóvenes y adultos puedan retomar sus estudios. En la web institucional de la ANEP se define Orientación Educativa como “un dispositivo de asesoramiento continuo para todos los ciudadanos, orientado a promover aprendizajes” (ANEP, s. f. a.). En esta cita se expone uno de los principales cometidos de la Orientación Educativa que es el asesoramiento para promover aprendizajes en los ciudadanos. Para ello, se nuclea y se pone a disposición la información de todas las modalidades de enseñanza pública, de los distintos niveles existentes en nuestro país.

Como el presente Estudio de Caso, se focaliza en un centro específico de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), y su principal dificultad radica justamente en hacer visible su oferta educativa; se consideró relevante para el marco contextual de esta memoria final, ver cómo ella es presentada por Orientación Educativa.

Si se visita la web: [www.quepuedoestudiar.edu.uy](http://www.quepuedoestudiar.edu.uy), los espacios y la oferta educativa de la DSEJA son presentados, entre otras opciones existentes, a partir de dos entradas: 1) “terminar la escuela” y 2) “programas flexibles”. Luego, se subdividen en: “Cursos y espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas” y “Fortalecimiento educativo” (Véase Cuadro 7, p.42).

**Cuadro 7:** Oferta educativa de la DSEJA presentada en la web de Orientación Educativa

Entradas	Opciones
Terminar la escuela	<b>Cursos y Espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas</b> <b>Fortalecimiento Educativo</b>
Programas flexibles	Áreas Pedagógicas <b>Fortalecimiento Educativo</b> Ciclo Básico Tutorado PUE - Plan 2009 Modalidad B -(Plan Acelerado) Tutoría PUE para la finalización de Bachillerato en liceo Tutoría para la finalización de Enseñanza Media Superior en liceo como en UTU Plan de Culminación de la Carrera de Magisterio, Profesorado y Maestro Técnico Programa de culminación de Estudios Secundarios -PROCES (CES) Proyecto “Culminación de ciclos educativos para trabajadores en actividad”, en el marco de “Cultura del Trabajo para el Desarrollo” (MTSS)

Fuente: Elaboración propia en base a la información disponible en [www.quepuedoestudiar.edu.uy](http://www.quepuedoestudiar.edu.uy) (2018).

Es importante señalar que la oferta educativa de la DSEJA es múltiple y compleja y que depende en nuestro país del MEC (educación no formal: talleres) o de los distintos consejos desconcentrados de la ANEP (educación formal).

A continuación se presenta un cuadro (Véase Cuadro 8) que especifica las características de la oferta educativa de la DSEJA de acuerdo a la opción que se trate. Toda la información de este cuadro se encuentra publicada en las dos entradas antes mencionadas de la web de Orientación Educativa.

**Cuadro 8:** Características de la oferta educativa de la DSEJA

Información oferta educativa DSEJA	Fortalecimiento educativo	Cursos y Espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas
<b>Organismo Referente</b>	ANEP – CODICEN – DSEJA- MIDES	ANEP - CODICEN -DSEJA
<b>¿Qué es?</b>	Son espacios que permiten la finalización y la acreditación de educación primaria y apoyo en las materias de que estés cursando en Educación Media.	Son espacios educativos destinados especialmente a las personas jóvenes y adultas que no hayan culminado primaria.

<b>¿Quién puede acceder?</b>	Personas a partir de los 14 años de edad que no sepan leer ni escribir, que no hayan completado la escuela o que en el marco de la Educación Permanente aspiren a mejorar su calidad de vida y personas con discapacidad.	Jóvenes de 14 años en adelante (excepcionalmente se habilita la inscripción con 13 años).
<b>¿Qué ofrece?</b>	Brinda la posibilidad de acceder y/o mejorar las competencias y habilidades socio educativas a través de la alfabetización y la acreditación en educación primaria.	Propuestas que permiten completar el ciclo primario, en las que puedes aprender a leer y escribir, reconocer e integrar las experiencias y los conocimientos que ya tenés, enriquecer tus conocimientos con nuevos elementos que sean útiles y significativos para tu vida, mejorar tu capacidad de búsqueda y manejo de la información para seguir aprendiendo, fortalecer tus habilidades de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión, fortalecer tus capacidades de tomar decisiones fundamentadas a partir de tu creatividad y estudio. Además podés participar en distintos talleres: electricidad, gastronomía, informática, técnicas periodísticas, entre otros.
<b>¿Dónde está?</b>	Artigas, Canelones, Cerro Largo, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera, Rocha, Salto, Soriano y Tacuarembó.	En todos los departamentos.

Fuente: Elaboración propia en base a la información disponible en [www.quepuedoestudiar.edu.uy](http://www.quepuedoestudiar.edu.uy) (2018).

En la pregunta: ¿Qué se ofrece?, se responde con los principales lineamientos de la oferta académica de la DSEJA y aparecen términos sumamente significativos para el presente estudio, por ejemplo, “habilidades”, “competencias”, “tomas de decisiones”, y “elementos útiles y significativos para la vida”. Todo ello, en mayor o menor medida, está en sintonía con la propuesta que se materializa en la organización educativa que se investiga.

De hecho, la modalidad de trabajo predominante para la enseñanza y la evaluación de los procesos de aprendizajes en el centro que se estudia, es la resolución de problemas, a través del desarrollo de proyectos que abarcan diferentes áreas del conocimiento.

Además, en relación a las evaluaciones, las pruebas finales son de acreditación de saberes por experiencia; están planificadas e inspiradas en las situaciones cotidianas que viven o experimentan los estudiantes jóvenes y adultos (Véase en Anexo I, Documento N°1, pp. 92-95, prueba de acreditación por experiencia de mayo 2017). Dichas propuestas están enfocadas, principalmente, en la realización de cálculos, comprensión lectora y producción escrita. No desde un planteo contenidista, sino por el contrario, apuntando al desarrollo de habilidades o competencias.

Si retomamos aspectos vinculados a la difusión de la oferta educativa, se puede señalar que en la prueba de acreditación por experiencia que se realizó en mayo de 2017, los responsables de la organización de la instancia les facilitaban a los presentes folletos con información de la DSEJA, (Véase en Anexo I: Documento N°2, pp. 96-98), tratándose de un material fotocopiado y elaborado por el equipo.

#### **6.4 La presentación del centro**

Vale la pena aclarar que para conservar el anonimato de la organización que se estudia se la nombrará a lo largo de la memoria final como centro 'Recomenzar'.

Esta institución está ubicada sobre una avenida de Montevideo, en una zona considerada baricéntrica según palabras de la directora en la entrevista exploratoria (EE: 192), convirtiéndose en un centro educativo de aluvión. Allí concurren jóvenes y adultos que no culminaron la formación básica obligatoria. El centro 'Recomenzar' es de carácter público siendo su oferta educativa gratuita.

Para acceder al local hay que subir por una escalera, única forma de ingreso, porque se trata de una casa que se desarrolla en dos plantas. En la planta baja hay una vivienda familiar y el centro funciona en el primer piso. Es un local sumamente pequeño y alquilado por la ANEP. Sobre una de las ventanas hay un cartel con la siguiente información: Curso N°- CODICEN (Consejo Directivo Central), matutino, vespertino y nocturno, educación primaria, jóvenes y adultos, todo escrito en letra pequeña lo cual no facilita su lectura desde el exterior (De Lema, 2017).

La oferta educativa de la DSEJA se puede acceder desde internet pero de todas formas no resulta fácil obtener información específica del centro 'Recomenzar'. Se puede conocer la oferta educativa de manera más detallada si se concurre al centro.

Los actores del centro 'Recomenzar' tienen vinculación con organizaciones no gubernamentales (ONG), con una Asociación civil cercana y con instituciones relacionadas a los estudiantes,

principalmente, con los jóvenes y tratándose de una relación que se genera a partir del abordaje de cada situación, de cada estudiante.

En los últimos encuentros con el equipo impulsor se pudo saber que los vínculos con la Asociación Civil próxima al centro se iban a debilitar o incluso desaparecer porque ésta se muda para otra zona de Montevideo. A su vez, en el local de esta Asociación Civil se desarrollaban los talleres de informática del centro, ya que éste último no cuenta con espacio para ellos, esto representa una importante dificultad, la cual deberá ser solucionada en el presente año.

La directora ocupa su cargo de manera eventual desde el 16 de marzo de 2017, todos los cargos se eligen año a año y esto genera cambios en la conformación de los equipos de trabajo. Desde la dirección se iniciaron las gestiones para trasladarse de local, para alguna casa que esté en el barrio y que sea propiedad de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), porque la actual construcción es extremadamente pequeña: solo tiene un baño, una cocina que se utiliza para los talleres de gastronomía, cuatro salones y una dirección que funciona en el hall de distribución, al salir de la escalera (véase anexo II, Informe Proyecto de Investigación Organizacional).

El centro 'Recomenzar' se relaciona con las fábricas de cultura que son parte de un programa del área Ciudadanía y Diversidad Cultural de la Dirección Nacional de Cultura del MEC. El proyecto busca propiciar espacios de interacción sociocultural para jóvenes, mujeres y "personas pertenecientes a minorías (...); brindándoles herramientas que apuntan a mejorar sus posibilidades en el mercado laboral, incidiendo además en aspectos que atañen a la autoestima, la conformación de grupos con sentido de pertenencia y la integración social". (MEC, s. f. a)

También el centro se vincula a través del Programa Uruguay Estudia (PUE) con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). Por ejemplo, varios estudiantes reciben becas de INEFOP. La matrícula es variable a lo largo del año (véase Cuadro 9) y en algunos casos guarda relación con el calendario de pruebas de acreditación del ciclo de primaria por experiencias. Estas pruebas se realizan en los meses de febrero, mayo, agosto y noviembre.

**Cuadro 9:** Matrícula al día 8 de junio de 2017

Oferta educativa	N° de estudiantes
Primaria	27
Ciclo básico (Modalidad PUE)	88
<b>Subtotal</b>	<b>115</b>
<b>Talleres</b>	

Gastronomía	33
Textil	17
Manualidades	31
Repostería	15
Informática	43
<b>Subtotal</b>	<b>139</b>
<b>Total</b>	<b>254</b>

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la directora del centro. (De Lema, 2017).

En Uruguay la educación de adultos estuvo unida al Consejo de Educación Primaria a través de los que se llamaba DSEA. Después se transforma en DSEJA, incluyéndose a los jóvenes y pasando a la órbita del CODICEN. Según cifras no oficiales (datos proporcionados por la directora del centro), se considera que actualmente en nuestro país hay doscientos mil analfabetos. Sin embargo, cada año crece la cifra de jóvenes y adultos que certifican el ciclo de educación primaria a través de las pruebas de acreditación por experiencias; en el año 2016, aproximadamente 2300 personas aprobaron bajo esta modalidad, tanto en Montevideo como en el interior del país.

El Centro 'Recomenzar' se ofrece como una institución inclusiva al igual que el resto de los centros de la DSEJA, porque pueden acceder a la oferta educativa jóvenes y adultos que tengan alguna discapacidad o si están privados de libertad. Para cursar Primaria tienen que ser mayores de 14 años, pero luego de esa edad no hay límite. Para estudiar Ciclo Básico bajo la modalidad PUE deben tener 21 años o más, sin límite máximo de edad. En los hechos, se ha llegado a recibir estudiantes de 18 años en adelante. A los talleres pueden asistir desde los 14 años (De Lema, 2017).

Una de las mayores dificultades que tiene el centro es que los estudiantes logren sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje con cierta continuidad; por ello los talleres son fundamentales. En el trabajo en talleres se potencian ciertos hábitos que son centrales para luego retomar o iniciar los estudios primarios. La oferta educativa es dinámica porque se está atento a la demanda de los estudiantes y sus necesidades; se les orienta para adquirir destrezas que les serán útiles para el ámbito laboral.

#### 6.4.1 El equipo de gestión del centro

El equipo de gestión del centro está integrado por dos educadoras sociales, una directora y un coordinador. Los roles de dirección y coordinación son similares en tareas, principalmente en el día a día de la organización y evidenciándose esto también en los perfiles descriptos en los llamados a

aspiraciones para dichos cargos; los cuales son incluso mencionados de manera indistinta (Véase Cuadro 10, p.47).

**Cuadro 10:** Funciones de los actores del equipo de gestión

<p>Rol de Director</p>	<p>Orientación y supervisión de los docentes y educadores dependientes del Centro, promoviendo las directivas y orientaciones brindadas por la DSEJA a fin de garantizar, el derecho a una educación de calidad en el marco de la EPJA para personas mayores de 14 años que no han finalizado algún ciclo educativo obligatorio según la ley vigente; oficiando como referente institucional de la DSEJA ante las instituciones locales con las que se articulan acciones. Atenderá y efectivizará los procesos de supervisión, orientación, acompañamiento y articulación de los diversos actores en el territorio socioeducativo de pertenencia. Articular con el Coordinador del Centro el Plan Estratégico de la Institución dando genuina participación a todos los actores institucionales. Participar en reuniones en que sea convocado por la Sectorial y en Redes Educativas u otras de su territorio socioeducativo. Promover y facilitar la investigación educativa de EPJA. Difundir la oferta educativa de la DSEJA, relevar y mantener actualizada la demanda educativa de los jóvenes y adultos de su zona de incidencia.</p> <p>Carga horaria: 20 horas semanales</p> <p>Requisitos excluyentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Título docente</li> <li>2. Actividad Computada no menor a 19 puntos.</li> <li>3. Calificación no menor a 81 puntos.</li> </ol>
<p>Rol de Coordinador</p>	<p>Colaborar con el Director del Centro en la gestión del mismo (Ver funciones del Director en el llamado correspondiente), especialmente desarrollar en tiempo y forma el eje administrativo del Centro.</p> <p>Carga horaria: 15 horas semanales</p> <p>Requisito excluyente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Título docente</li> <li>2. Actividad Computada no menor a 19 puntos.</li> <li>3. Calificación no menor a 81 puntos.</li> </ol>
<p>Educadores Sociales</p>	<p>Con el objetivo de mejorar la calidad de la oferta educativa en los Centros y Espacios de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos (DSEJA) deberá desempeñar tareas de articulación con los Directores, Coordinadores Departamentales y docentes de los Centros y Espacios de la DSEJA promoviendo las directivas y orientaciones brindadas por su Coordinador a fin de garantizar el derecho a la educación a las personas mayores de 14 años que no han finalizado los ciclos obligatorios por ley en los tiempos esperados. Se espera que el Educador Social que se desempeñe en</p>

	<p>Espacios donde se desarrollen proyectos del Ciclo Básico Tutorado u otros dispositivos que impliquen un acompañamiento más cercano, garantice el tránsito exitoso de los estudiantes por los mismos. Participará de las instancias de formación, coordinaciones, y otras actividades a las que sea convocado por su supervisor directo: Coordinador de Educadores u otros integrantes del Equipo Técnico de DSEJA. Articulará en el territorio con los agentes locales y realizará un trabajo en red y coordinado con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales del mismo. Elegirá sus horas con un centro que será referencia del territorio asignado para el desempeño de su función.</p> <p>Carga horaria: 15 o 20 horas semanales</p>
--	---

Fuente: Elaboración en base a los llamados a aspiraciones a cargos de los centros de la DSEJA. ANEP (s. f. d).

Dentro del equipo de gestión (véase Cuadro 10) el rol de las educadoras sociales es central en la articulación con el territorio porque están en permanente contacto con otras organizaciones para ofrecerles posibilidades de inserción social, laboral y educativa a los estudiantes.

#### 6.4.2 Los docentes del centro

El régimen de contratación de los docentes es muy diverso y depende de varios factores. Hasta el 2016 el PUE dependía del Consejo de Educación Secundaria (CES) y los docentes tomaban sus horas a partir de listados generados luego de un llamado específico para designar las horas de clases en esta modalidad. Si bien el PUE dejó de depender del CES, de todas formas, en el año 2017, los docentes eligieron horas de clase de acuerdo a esos listados aún vigentes (De Lema, 2017).

En el 2016 se realizaron convocatorias para el resto de los roles, con una vigencia de dos años. A los talleristas se les solicitó como requisito excluyente tener primaria completa y ser idóneo en una especialidad. Por su parte, los maestros deben ser titulados y contar con una actividad computada entre 19 y 20 (Véase Cuadro 12, p.49).

A nivel de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) hay muy pocos efectivos porque la gran mayoría se ha jubilado, de hecho en el centro 'Recomenzar' hay una sola tallerista efectiva. Son efectivos de un llamado realizado por la DSEA (Dirección Sectorial de Educación de Adultos). El resto de los docentes son nuevos en el centro pero han trabajado antes en instituciones de la misma Dirección de educación, o tienen experiencia en contextos educativos similares, con estudiantes adultos. El plantel docente está conformado por un total de treinta personas. A continuación se representa en un cuadro la cantidad de docentes del centro 'Recomenzar' por oferta educativa (Véase Cuadro 11, p.49).



**Cuadro 11:** Plantel docente

Docentes según oferta educativa	N° de docentes y talleristas
Primaria	3 maestras
PUE	22 docentes
<b>Subtotal</b>	<b>25</b>
<b>Talleres</b>	
Gastronomía	1 tallerista
Textil	1 tallerista
Manualidades	1 tallerista
Repostería	1 tallerista
Informática	1 tallerista
<b>Subtotal</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la directora del centro. (De Lema, 2017)

Analizando los llamados a aspiraciones docentes que se realizaron en el 2016 y que aún se encuentran publicados los documentos en la web de ANEP (ANEP, s. f. d), se puede identificar las principales funciones de los talleristas y maestros compartiendo ambos roles varias de las orientaciones. Por ejemplo, en su trabajo deberán ser mediadores de procesos de enseñanza y de aprendizajes, a su vez, tienen que valorar los conocimientos previos de sus estudiantes. Es parte de su función participar de las coordinaciones y formarse en las orientaciones específicas de la educación de jóvenes y adultos. Desde ambos roles se debe fomentar la autonomía de los estudiantes y los tiempos de aprendizaje. Se especifica que se enseñarán competencias (véase Cuadro 12).

**Cuadro 12:** Funciones de los docentes

Talleristas	Enseñará competencias propias de su asignatura en Centros y espacios de jóvenes y adultos, instituciones públicas y privadas con convenio, especialmente aquellas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Para ello deberá desempeñar acciones que se ajusten a los educandos; como mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de los participantes; respetando el tiempo de aprendizaje de los educandos, fomentando la autonomía para aprender. Sus propuestas pedagógicas serán contextualizadas a los estudiantes mayores de 14 años, de acuerdo a pautas andragógicas que se adecuarán a los territorios socioeducativos donde se desempeñe.
-------------	---

	<p>Participará en los espacios de coordinación en los que sea convocado por el Director y/o, Coordinador de Centro y/o, Coordinador Departamental y/o, Inspector y/o Equipo Técnico de la Dirección Sectorial. Dentro de su formación profesional permanente incluirá formación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En tal sentido recibirá acompañamiento pedagógico de todos los integrantes docentes de la Sectorial. Podrá anotarse hasta tres asignaturas y hasta en dos departamentos.</p>
Maestros	<p>Alfabetización, acreditación, nivelación, fortalecimiento de conocimientos y competencias básicas correspondientes al ciclo de Educación Primaria en Centros y espacios de jóvenes y Adultos, instituciones públicas y privadas con convenio, especialmente aquellas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Para ello deberá desempeñar acciones que se ajusten a los educandos; como mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de los participantes; respetando el tiempo de aprendizaje y fomentando la autonomía para aprender. Esto significa evaluar a los alumnos que se inscriban explicitando al alumno si necesitan un año lectivo para aprobar el ciclo primario, si solo necesitan la preparación para la prueba de acreditación en alguno de los cuatro períodos del año establecidos para ello, si puede acreditar con un régimen de tutorías, o si pueden dar la prueba directamente sin preparación previa. También ofrecerán propuestas de nivelación para aquellas personas que habiendo aprobado primaria en algún momento sean actualmente analfabetos funcionales o necesiten apoyo para fortalecer competencias básicas en lectura, escritura y razonamiento lógico matemático. Sus propuestas pedagógicas serán contextualizadas a los estudiantes mayores de 14 años que no hayan culminado el ciclo primario en los tiempos esperados de acuerdo a pautas andragógicas que se contextualizarán a los territorios socioeducativos donde se desempeñe. Participará en los espacios de coordinación en los que sea convocado por el Director y/o, Coordinador de Centro y/o, Coordinador Departamental y/o, Inspector y/o Equipo Técnico de la Dirección Sectorial. Dentro de su formación profesional permanente incluirá formación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En tal sentido recibirá acompañamiento pedagógico de todos los integrantes docentes de la Sectorial. Carga horaria: de 10 o 15 horas. Requisitos excluyentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Título de Maestro</li> <li>2. Actividad Computada entre 19 y 20.</li> </ol>

Fuente: Elaboración en base a los llamados a aspiraciones a cargos de los centros de la DSEJA.

ANEP (s. f. d).

### 6.4.3 Espacio de coordinación

Existen diferentes espacios de coordinación, uno de ellos es la denominada coordinación de centro, la cual se realiza cada quince días, con una duración de una hora y media (hora reloj). En ella participan

los talleristas, las maestras, las educadoras sociales, el coordinador y la directora. Luego hay dos coordinaciones más que también se realizan con una frecuencia quincenal, una en el matutino y otra en el nocturno. En estos espacios participan los docentes a cargo de los cursos de ciclo básico bajo la modalidad del Programa Uruguay Estudia (PUE). Es importante señalar que no existe un espacio que reúna a todos los actores del centro.

#### 6.4.4 Los estudiantes

Para presentar a los estudiantes del Centro 'Recomenzar' se recurre a una caracterización que realiza Rivero (2008) sobre la población de jóvenes y adultos que son potenciales estudiantes de los programas de alfabetización y educación básica. La primera característica que señala es que la mayoría de los jóvenes y adultos provienen de los sectores sociales más pobres, y que poseen el carácter de ser excluidos. En esa exclusión, que no es solo social, se encarna la labor de los centros de la DSEJA. El empleo deficiente del lenguaje hace que el acceso al conocimiento y a la información sea restringido, excluyendo a los individuos que se encuentran en ese posicionamiento desigual. Son múltiples y diversos los motivos por los cuales jóvenes y adultos no alcanzan los niveles de escolarización básica, por lo general, la mayoría de ellos ha experimentado el fracaso escolar (véase Cuadro 13).

**Cuadro 13:** Rasgos característicos de la población de jóvenes y adultos, potenciales usuarios de programas de alfabetización y educación básica

La población que acude a programas de alfabetización y, en su mayoría, a programas de educación básica de personas jóvenes y adultas (EPJA) corresponde a los mapas de mayor pobreza de nuestros países. Y se caracterizan por:
• Su carácter de excluidos: los jóvenes y los adultos en los países de la región no solo son parte de la exclusión social, sino que ésta se expresa específicamente por la exclusión fáctica de los medios y mecanismos a través de los cuales la sociedad crea y comunica el conocimiento.
• Heterogéneos desigualmente atendidos: en la población juvenil y adulta hay que reconocer una gran heterogeneidad por cultura, por género, por ámbito geográfico-territorial, por historia y trayectoria de vida, por eventuales experiencias previas con el mundo de la educación sea a nivel personal como en relación de sus propios hijos, hijas o familiares.
• Mujeres adultas y jóvenes más pobres.
• Una mayoría con experiencia de fracaso escolar: la población de la que se ocupa la EPJA presenta muchas experiencias de fracaso escolar. Eso se traduce en bajos niveles de autoestima y autoconfianza que se evidencia en estos sectores cuando de estudiar se trata. Además, quienes se reincorporan al sistema acusan extra edad.

Fuente: Adaptación de material realizado por Rivero (2008)

#### 6.4.5 Estudiantes adultos: andragogía

##### Setiembre 8/Día de la alfabetización

Sergipe, nordeste del Brasil: Paulo Freire inicia una nueva jornada de trabajo con un grupo de campesinos muy pobres, que se están alfabetizando.

— ¿Cómo estás, João?

João calla. Estruja su sombrero. Largo silencio, y por fin dice:

— No pude dormir. Toda la noche sin pegar los ojos.

Más palabras no le salen de la boca, hasta que murmura:

— Ayer yo escribí mi nombre por primera vez.

(Galeano, 2012, p.172)

La gestión del centro que se estudia tiene como principal desafío el desarrollo de la andragogía, que consiste en la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos. Este término, en la actualidad, no goza del prestigio o el reconocimiento que suele tener la palabra pedagogía. Fue acuñado de manera posterior a este último, para nombrar un tipo específico de educación:

El término andragogía “andragogílik” surgió por primera vez en 1933 utilizado por el maestro alemán Alexander Kapp, para referirse a la práctica educativa que llevaba a cabo Platón cuando enseñaba a sus discípulos. Kapp consideraba que el término pedagogía de Juan Francisko Herbart (1806), era muy limitante, dado que tanto el niño como el adulto necesitaban de una orientación y una metodología apropiada a la etapa de maduración que estaban viviendo. (Alem et al., 2016, p.16)

En este sentido, se podría decir que al hablar de la necesidad de una orientación y una metodología apropiadas para la etapa de maduración, se pone énfasis quizás en cuestiones biológicas vinculadas con la edad cronológica, pero hoy se sabe que no solo de eso se trata:

La palabra adulto etimológicamente viene del verbo latino ‘adolescere’ que significa crecer, del que se deriva ‘adultus’, su participio pasivo que significa ‘ya crecido’ o ‘el que ha dejado de crecer’. De acuerdo al origen de la palabra, la cualidad que caracteriza esta etapa de la vida es el haber dejado de crecer. No obstante, dado que el ser humano es una unidad bio-psico-social, esta concepción varía si nos referimos al crecimiento en el ámbito físico, psicológico o social,

inciendiando en gran medida la época histórica y la sociedad de la cual se haga referencia (Alem et al., 2016, p.15).

En el centro que se aborda, se pone el foco en la experiencia del estudiante, en sus conocimientos previos, en la educación permanente y para la vida: social y laboral. En esta línea de ideas es que la oferta educativa asume un rol fundamental. No se enseña, ni se aprende lo mismo que en las escuelas. Aunque los estudiantes, al final del proceso, buscan culminar sus estudios acreditando el ciclo primario. Esta postura epistemológica sobre la cual se desarrolla el centro y en particular la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), encuentra sustento teórico en los siguientes aportes; en 1921 el sociólogo alemán Eugen Rosenstok, profesor de la Academia del Trabajo de Frankfurt sostenía que “la teoría pedagógica y su metodología no eran aplicables para personas adultas. Y establece que las personas adultas tienen que aprender en contextos similares a la vida real y relacionar los aprendizajes con los desempeños profesionales, oficios y destrezas” (Alem et al., 2016, p.16).

Si bien la andragogía ha tenido detractores y no se ha desarrollado tanto como la pedagogía, ésta tuvo un importante impulso con la segunda conferencia mundial de adultos, convocada por la UNESCO en 1960. En ella se acordaron objetivos comunes entre los países participantes, siempre teniéndose en cuenta las particularidades de cada contexto. En esa convocatoria se estableció: “la necesidad de desarrollar un contenido teórico propio de la educación de adultos”. (Alem et al., 2016, p.17)

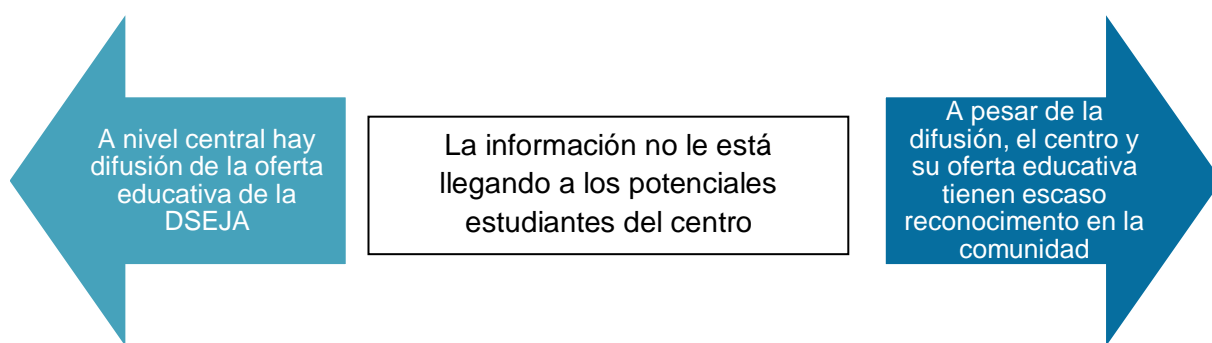
Han pasado ya más de cincuenta años de ello y hoy en día este campo de la educación está ampliando sus fronteras de acción; aunque la mayor parte de los países se hayan focalizado principalmente en la alfabetización y la culminación del ciclo primario:

Actualmente las rápidas transformaciones culturales que están ocurriendo en las sociedades y su impacto en las personas adultas a nivel personal, familiar, profesional, requieren extender el campo de influencia, robustecer y redirigir las metas y recursos asignados, con el propósito de alcanzar objetivos más ambiciosos. Hoy en día la tendencia en la educación de adultos se inclina a intensificar acciones hacia la culminación de ciclos más avanzados y a brindar una variada gama de propuestas tales como: ciclo básico, bachillerato, formación técnica, formación en recursos humanos para actividades productivas, talleres, formación ciudadana, participación social y constante intervenciones de actualización que ayuden a acompasar y acompañar los vertiginosos cambios que se están viviendo. (Alem et al., 2016, p.17)

## **6.5 La situación problemática identificada**

A partir de la entrevista exploratoria realizada a la directora y junto con el análisis por dimensiones del campo institucional (Frigerio et al., 1992) se llegó a determinar la siguiente situación problemática del centro 'Recomenzar': dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes.

En gran medida, la oferta educativa de la DSEJA, difundida por Orientación Educativa, con fuerte énfasis en la enseñanza por competencias y aprendizajes para la vida, encuentra su correlato en las prácticas desarrolladas en el centro educativo investigado. Sin embargo, parecen existir disociaciones en otros aspectos. Por ejemplo, a pesar de que la oferta académica de la DSEJA es difundida al igual que las demás propuestas de formación pública; la organización educativa investigada señala de todos modos que existen dificultades en ello (véase Figura 10). Quizás porque los medios empleados no están llegando, o alcanzando a sus potenciales estudiantes: ciudadanos con escasa formación e interacción social.



**Figura 10:** Tensión, difusión a nivel central, escaso reconocimiento a nivel local  
Fuente: Elaboración propia.

- **En síntesis**

El marco contextual del presente estudio de caso está signado por el desarrollo de la Educación de personas jóvenes y adultas a nivel internacional y sus implicaciones en el contexto local, por las acciones del Estado Uruguayo en esta materia y la difusión de la oferta educativa.

Para presentar al centro 'Recomenzar' se dio a conocer el organigrama general del CODICEN, dentro de él la existencia de una Dirección Sectorial muy específica (DSEJA) y formando parte de ella a partir de unos de sus seis componentes: "Espacios de Educación de Persona Jóvenes y Adultas".

Luego, se describe al centro desde sus aspectos más específicos: actores, espacios de coordinación, capacidad locativa, vínculos con otras organizaciones y la situación problemática identificada, (Véase Figura 11).



**Figura 11:** Síntesis del Capítulo 6

Fuente: Elaboración propia.

## SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

### Introducción

El marco aplicativo se estructura en dos capítulos: en el primero de ellos (Capítulo 7) se aborda la propuesta metodológica directamente relacionada al Proyecto de Investigación Organizacional y en el ocho la referida al Plan de Mejora.

Ambas secciones dan cuenta de la metodología y de los instrumentos desarrollados siempre enmarcándose en lo que se denomina una investigación social: “La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas”. (Sautu, et al, 2005, p.34) Como se trata de una forma de conocimiento, ésta debe seguir reglas de procedimientos explícitos para garantizar que la evidencia empírica construida, junto con la articulación con la teoría, sean experiencias comunicables. El conocimiento generado y acumulado adquiere valor cuando éste logra ser compartido con claridad conceptual y metodológica.

## CAPÍTULO 7

### La propuesta metodológica en el Proyecto de Investigación Organizacional

#### 7.1.1 El diseño

Respecto al diseño se puede señalar que en el presente estudio se empleó de manera predominante la metodología cualitativa, pero también se utilizaron, en la fase de recolección de datos, instrumentos propios de la metodología cuantitativa (encuesta a estudiantes). Para poder continuar explicitando los componentes de la propuesta metodológica usada, se hace necesario caracterizar los enfoques cuantitativos y cualitativos, al menos someramente. En este sentido resulta clara la siguiente explicación de Stake, que los presenta de modo relacional, uno en función al otro, viendo las diferencias entre ellos:

Hay que detenerse en tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y la cuantitativa:

1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido (Stake, 1999, p.42).

En relación a estas tres diferencias se puede decir que en este estudio fundamentalmente cualitativo se buscó en todo momento comprender en profundidad el caso seleccionado, desde un rol de investigadora y con una función de asesoría impersonal, facilitado por el desconocimiento personal de



la institución y sus actores, y con la firme convicción de que el conocimiento posible era el construido con otros (equipo impulsor).

Si nos detenemos en este último punto, en el conocimiento que se genera a partir de una investigación cualitativa, se debería introducir una diferencia más:

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (Stake, 1999, p.42)

Es sobre esta línea de pensamiento que se sustenta la propuesta metodológica de todo el trabajo, en el interés por comprender y conocer la trama relacional de la organización seleccionada. Es la búsqueda de los acontecimientos, de los hechos, que se conocen en forma de narrativa (los involucrados cuentan sus puntos de vista) y se devuelve a la comunidad académica también de este modo.

Ruiz-Olabuénaga sostiene que la fase de diseño:

Suele pasarse por alto sin atribuírsele la importancia que posee y la trascendencia que implica para el éxito final. Tras la definición del problema es preciso elaborar un diseño o proyecto del trabajo. Un diseño que, a diferencia del trabajo cuantitativo es solamente provisional y sometido conscientemente a probables cambios. Una de las características más fundamentales de este diseño es precisamente su flexibilidad. (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p.54)

Si bien la flexibilidad es una ventaja del enfoque cualitativo puede generar la tendencia a no precisar de modo minucioso el diseño o proyecto de trabajo, ya que se asume que este va cambiando en el proceso, pero es un riesgo porque si no se hace de manera detallada se puede perder de vista el objetivo del trabajo. Por ello, es necesaria la planificación y el registro, pero de todas maneras, como lo señala Stake, como el conocimiento es cerebral en gran medida, los registros escasean. El investigador tiene que hacer un esfuerzo importante para registrar esas impresiones y reflexiones que se dan de manera interna:

No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso. Más adelante, muchas de estas primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen

las observaciones más tempranas. El estudio cualitativo se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas. El conocimiento es cerebral en gran medida, y solo unas pocas cosas quedan registradas (Stake, 1999, p.42).

Esto que expresa Stake, se pudo experimentar en las primeras fases de la investigación (véase Cuadro 14, p.59), se empezó a conocer el centro 'Recomenzar' antes de realizar la primera visita y luego con las primeras impresiones.

### **7.1.2 La metodología**

Respecto a la metodología, la primera precisión que se debe hacer es que el presente trabajo es un estudio de caso: "La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso". (Stake, 1999, p. 17) En la cita de Stake (1999) se puede evidenciar con facilidad que el propósito principal de esta forma de estudio es el comprender en profundidad el caso seleccionado, siendo como lo expresa el autor "la primera obligación" (p.17):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace (Stake, 1999, p.20).

La motivación principal del trabajo ha sido justamente ver qué es y qué hace el Centro 'Recomenzar', seleccionado por su singularidad en el contexto de la educación formal pública. Y no se pretende generalizar porque además es un centro diferente a las otras organizaciones también dependientes de la misma dirección (DSEJA).

### **7.2 Fases**

Para estudiar al Centro 'Recomenzar' se desarrollaron diferentes fases (véase Cuadro 14, p.59), en la fase I, llamada exploratoria, se definió como instrumento de aproximación diagnóstica la realización de una entrevista exploratoria a la directora del centro seleccionado. Una vez realizada la transcripción, se identificaron las situaciones problemáticas institucionales y luego de una reunión, se acordó cuál sería la situación problemática a abordar como prioritaria. Para poder analizar la problemática y sus factores causales, fue fundamental el empleo de las nociones teóricas vinculadas con las dimensiones del campo institucional (Frigerio, et al., 1992). Se consideró la entrevista como una conversación planificada con el objetivo de conocer el centro en su entramado de relaciones.

En la fase II, denominada comprensión de la situación problemática, se realizó el relevamiento en profundidad que consistió en el diseño y aplicación de tres entrevistas semiestructuradas (instrumento cualitativo) y cuatro cuestionarios (instrumento cuantitativo). Luego, se llevó adelante la sistematización de la recogida de datos y la elaboración del informe, en acuerdo con la referente institucional.

### 7.2.1 Cronograma del estudio

A continuación se presenta (Véase Cuadro 14) el cronograma de trabajo que se siguió durante el Proyecto de Investigación Organizacional, el cual se encuentra dividido en tres fases, y son el antecedente del plan de trabajo llevado adelante luego en el Proyecto de Mejora Organizacional, realizado en la segunda mitad del año 2017.

**Cuadro 14:** Fases del Proyecto de Investigación Organizacional

Fases	Acciones	Mayo			Junio			Julio				Agosto					
		Primeras semanas	22 al 28	29 al 4 de junio	5 al 11	12 al 18	19 al 25	26 al 2 de julio	3 al 9	10 al 16	17 al 23	24 al 30	31 al 5	6 al 12	13 al 19	20 al 25	27 al 30
Fase I exploratoria	Se investiga el Centro y todas sus implicaciones en la web.																
	Lectura de materiales sobre instrumentos, diseño.																
	Participación en actividades relacionadas al centro.																
	Lectura de bibliografía sobre temáticas próximas al centro.																
	Entrevista exploratoria.																
	Análisis de la entrevista, dimensiones, áreas involucradas, actores.																
	Identificación de la demanda y acuerdo.																
	Escritura: presentación																
Fase II Comprensión de la situación problemática	Relevamiento en profundidad																
	Sistematización de la información recogida.																
	Escritura: encuadre teórico y antecedentes																
Fase III Conclusiones y acuerdos	Conclusiones y acuerdos con la institución. Identificación de los involucrados en la mejora. Escritura.																

Fuente: Proyecto de Investigación organizacional (Anexo II, p.106)

### 7.3 Población objetivo

Al hablar de la población objetivo se requiere definir la noción de unidad de análisis, que es aquella delimitación del universo o población que hace el investigador:

Los criterios que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, lo importante es establecerlos de manera muy específica. Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, este ejercicio no es posible si al examinar los resultados el lector no puede referirlos a la población utilizada en un estudio. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 175)

La población objetivo de este estudio de caso son los estudiantes adultos del turno nocturno que en el 2017 cursaban el ciclo de educación primaria, la maestra a cargo del grupo, la educadora social que trabaja con ese nivel y la directora del centro. También se entrevistó a una tallerista para poder contar con la visión diacrónica del centro, dado que es la docente con mayor antigüedad en el centro. Y además, porque en la entrevista exploratoria con la directora había surgido la idea de que los talleres servían de andamiaje para generar los hábitos necesarios para continuar la escolarización obligatoria.

En la toma de decisiones respecto a la población objetivo lo que se conformó fue una muestra no probabilística. ¿Qué representa eso? Significa que:

La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Hernández-Sampieri, et al., 2010, p.176).

Como bien lo expresa Hernández-Sampieri, las decisiones de muestreo dependen en gran medida de los objetivos del trabajo. En el presente caso la situación problemática identificada en el centro tenía como pilar fundamental la comunicación de la oferta académica a diferentes actores, entre ellos: potenciales estudiantes. Resultaba imperioso que ésta llegara a personas jóvenes y principalmente adultas, con bajos niveles de escolarización, con manejo de las competencias lingüísticas de manera deficiente condicionando esto su interacción social. Se le consultó a la directora y ella informó que el grupo del turno nocturno era el que estaba conformado por estudiantes adultos con mayores condicionamientos y dificultades en la adquisición del lenguaje. Uno de los objetivos del estudio era saber cómo llegaban a conocer la oferta educativa del centro aquellos estudiantes que sin saber leer y escribir o con escasas habilidades de lectoescritura, de todas formas recibían la información necesaria como para acercarse a la propuesta. La información aportada por el público objetivo permitiría luego

contar con insumos empíricos para poder diseñar en una etapa posterior las estrategias del plan de mejora.

#### **7.4 Sectores de la organización implicados**

En el centro 'Recomenzar', los sectores de la organización implicados en la propuesta metodológica son los vinculados con la gestión, que tienen a su cargo la dimensión organizacional y administrativa (directora y educadora social) en particular los relacionados con el alumnado adulto del centro que cursa educación primaria. Además, los docentes (maestra y tallerista) y los estudiantes (grupo nocturno).

#### **7.5 Técnicas utilizadas**

Antes de describir las técnicas que se utilizaron, se hace preciso definir qué se entiende por técnica y para ello se selecciona la conceptualización aportada por Yuni y Urbano: "El concepto de técnica debe entenderse como un conjunto amplio de procedimientos orientados al desarrollo de instrumentos de evaluación o medición, a su aplicación y uso de acuerdo a sus características" (Yuni & Urbano, 2014, p.57). Como lo expone la cita anterior hubo que profundizar en el conjunto de procedimientos cualitativos y cuantitativos que existen para luego poder seleccionar y diseñar los instrumentos que se aplicarían para recolectar la información necesaria para el desarrollo del caso.

##### **7.5.1 Técnica cualitativa: Entrevista**

La entrevista es una técnica muy importante, sobre todo, en las investigaciones de diseño cualitativo de estudio de caso, porque le permite al investigador aproximarse a aquellas redes y vinculaciones que tienen los actores y que no son observables con facilidad para un agente externo:

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1999, p.63).

Conocer cómo los actores interpretan y describen los acontecimientos que ocurren y forman las organizaciones es clave y las entrevistas pueden echar luz en ello. Se realizó una entrevista exploratoria por su objetivo de conocer y aproximarse de manera diagnóstica al centro. Y luego en las entrevistas semiestructuradas (véase guion de entrevista en Anexo II, pp.134-136) ya se focalizó el instrumento para recabar información relevante para la demanda identificada en la entrevista exploratoria.

Para conocer los procesos, las contradicciones y los logros del centro seleccionado, es que en la fase diagnóstica se realizó una entrevista exploratoria a la Directora. La entrevista exploratoria se planificó

con el objetivo de realizar una primera aproximación al centro y para empezar a tener contacto con la gestión de éste.

Para el diseño de la entrevista exploratoria se tuvo en cuenta los aportes de Valles (2002) quien señala que las entrevistas cualitativas no son meras conversaciones cotidianas, aunque se parezcan. Es importante planificarlas conforme a los objetivos que se tengan.

En este sentido, se obtuvo en la entrevista exploratoria información relevante para poder definir ese contorno conformado por el adentro y el afuera de la organización. Como prueba de ello se presenta el siguiente cuadro (véase el Cuadro 15) con algunos ejemplos:

**Cuadro 15:** Definiendo el contorno de la organización a partir del análisis de la entrevista exploratoria

“El adentro”	“El afuera”
✓ “Nosotros a nadie le decimos que no” EE: 69	✓ “Depende del CODICEN y de una Dirección sectorial. Muy específica, porque es de educación de jóvenes y adultos.” EE: 10-11
✓ “Lograr el proceso. Ponemos todo de nuestra parte en esto.” EE: 258	
✓ “Acá no, por donde está y por el hecho de que hay avenidas cercanas y están en un lugar relativamente baricéntrico, esto es de aluvión, Aquí vienen de cualquier lado...” EE: 192-194	✓ “Hay otros centros que tienen como...más historia de consolidación con el barrio” EE: 188

Fuente: Elaboración propia.

### 7.5.2 Técnica cuantitativa: Cuestionario

Como técnica cuantitativa se indagó sobre las posibilidades que brindaba la elaboración de cuestionarios. Se pensó en esta técnica por varios motivos. El primero de ellos tenía que ver con que los estudiantes que se iban a consultar fueron caracterizados por los actores del centro como personas que les costaba mucho exponer sus ideas oralmente, principalmente por miedo al ridículo o por vergüenza de no haber culminado la escuela. Se consideró que las respuestas cerradas les brindarían cierta seguridad a la hora de responder porque no les requería escribir demasiado: “Las preguntas cerradas (...) requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta” (Hernández-Sampieri, et al., 2010, p. 221).

Por otra parte, también se utilizaron preguntas abiertas:

Proporcionan una información más amplia y son útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. (Hernández-Sampieri, et al., 2010, p. 222)

La experiencia de los estudiantes era fundamental y se requería del empleo de preguntas abiertas para indagar en cuestiones vinculadas al acceso de la información sobre la oferta educativa. Respecto al formato y tamaño de la encuesta se cuidaron muchos aspectos, se empleó un tamaño de letra grande, palabras más sencillas y concretas, pero no se tuvo en cuenta la posibilidad de utilizar letra imprenta mayúscula para facilitar la lectura de quienes estaban comenzando a alfabetizarse. Esto se hizo notorio en un caso que requirió más acompañamiento de la maestra para realizar el cuestionario.

### **7.6 Instrumentos diseñados (etapa de diseño, prueba y aplicación)**

Cuando se diseña un instrumento es muy importante ponerlo a prueba para sondear o testear que efectivamente sea útil para recabar la información necesaria para el caso. Hay diversos factores que pueden llegar a afectar la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición e introducir errores en la medición. Por ello, se leyó al respecto y se tuvo en cuenta el siguiente aporte de Hernández-Sampieri, et al. , el instrumento puede resultar inadecuado si no es empático con quienes se le aplica:

Utilizar un lenguaje muy elevado para el sujeto participante, no tomar en cuenta diferencias en cuanto a género, edad, conocimientos, memoria, nivel ocupacional y educativo, motivación para contestar, capacidades de conceptualización y otras diferencias en los participantes, son errores que llegan a afectar la validez y confiabilidad del instrumento de medición. Este error ocurre a menudo cuando los instrumentos deben aplicarse a niños. Asimismo, hay grupos de la población que requieren instrumentos apropiados para ellos, tal es el caso de las personas con capacidades distintas. (Hernández-Sampieri, et al., 2010, pp. 205-206)

Luego de pensar en si era empático con la población objetivo, se pasó a la fase de prueba que se realizó de la siguiente manera (Véase Cuadro 16, p.62):

**Cuadro 16:** Instrumentos y testeo

<b>Instrumento</b>	<b>Modalidad de testeo</b>
Entrevista semiestructurada a tallerista	Se testeó con una docente que se desempeña en un cargo similar en otro centro de la misma Dirección de Educación de la ciudad de Montevideo. Se estableció contacto con ella en la actividad de presentación del Protocolo de Inclusión realizada en el mes de mayo. En el mes de julio se establece un nuevo contacto y se concreta la entrevista.
Entrevista semiestructurada a educadora social y maestra	Se testearon con colegas de la misma formación que trabajan o trabajaron en contextos similares (con estudiantes adultos). Se hicieron pequeños ajustes en el estilo y orden de las preguntas, también se sacaron algunas de ellas.
Encuesta a estudiantes	Se puso a consideración la pauta con la maestra del grupo a encuestar, quien manifestó su acuerdo sobre las preguntas con opciones cerradas o de respuesta corta. No se pudo testar con personas con niveles similares de alfabetización.

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas fueron semiestructuradas porque se diseñó un guion, lo que no impidió que no se les pudiera realizar a los entrevistados otras preguntas, de manera reformulada, o alguna de ellas repreguntadas como para encauzar el tema.

### **7.7 Criterios de análisis utilizados**

En opinión de Stake: “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (1999, p.67). En este estudio de caso, en todas las fases hubo análisis, con mayor o menor profundidad pero el ejercicio de dar sentido a las impresiones e informaciones recabadas fue una constante:

Muy a menudo, en los informes (...) el autor omite incluir una exposición de los modos en que evolucionaron los conceptos clave en el análisis o en que aparecieron patrones inesperados durante el tiempo que pasó en el lugar y en su posterior período de reflexión. Esta es una omisión desafortunada en el informe de una investigación de campo, dado que la verosimilitud de



la interpretación final del autor se incrementa mucho si se le muestra al lector que la opinión del investigador se fue modificando durante el transcurso del estudio. (Erickson, 1989, p.73)

Las palabras de Erickson son muy importantes, porque la validez del estudio de caso, a nivel de análisis, está dado por la explicitación por parte del investigador de los giros y decisiones que se hayan tenido a lo largo del proceso, incluso de los errores y cuestiones a reformular.

Para analizar la cultura y el clima organizacional se utilizó el modelo del iceberg (Ver anexo II, pp.119-121), estructurando el análisis a partir de los aportes de Gairín (1999). La cultura organizacional explicada a partir del modelo del iceberg es considerada por Gairín (1999) como la parte sumergida de la organización, formada por los valores y significados compartidos por los miembros, en estrecha relación con su historia y las relaciones que se dan en ella. Y la parte visible del centro constituiría el clima organizacional formado por lo que dicen y hacen los actores a diario.

- **En síntesis**

En el anterior capítulo se abordaron las nociones centrales de la propuesta metodológica desarrollada durante la realización del Proyecto de Investigación Organizacional. Se habló sobre los objetivos centrales de los estudios de caso, las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas, el diseño, la aplicación y el testeo de instrumentos. Se delimitó la población objetivo a partir de una muestra no probabilística que involucró la toma de decisiones. El análisis de la cultura y el clima organizacional se concretó a partir del modelo del iceberg (Véase Figura 12).



**Figura 12:** Síntesis del Capítulo 7

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO 8

### La propuesta metodológica del Proyecto de Mejora Organizacional

#### 8.1 La planificación

En este estudio de caso la planificación es fundamental, y en particular, aquella que atiende la complejidad constituyente de las organizaciones y sus contextos:

Mirar la planificación desde la complejidad ayuda a entender que se requieren muchas decisiones secuenciadas que poder ir re-direccionando el camino a medida que este se va transitando. Esta recursividad entre diseño →decisión (implementación) →monitoreo →revisión del diseño →nueva decisión, debe ser parte de un enfoque de planificación que pretenda intervenciones cuyos efectos sean concretos en la realidad. (Aguerrondo, 2014, p. 572)

La planificación de un proyecto de mejora organizacional requiere de la toma de múltiples y diversas decisiones de los diferentes actores involucrados. Para que unas acciones motiven la realización de otras acciones, se puede seguir la dinámica de trabajo que parte del abordaje de un equipo impulsor. Un grupo de actores que promuevan de manera planificada la acción conjunta de otros actores para abordar una problemática que los involucra como organización. Los sujetos son la clave de estos procesos y para ello es necesario pensar el rol que desempeñan en ellos:

Para avanzar en la construcción de un marco de planificación “compleja” es también necesario rever el lugar del sujeto (de quien decide o actúa) en estos contextos y no solamente reconceptualizar cuáles deberían ser las características del diseño del plan, sino también analizar las particularidades del proceso de toma de decisiones. En primer término, el lugar del sujeto ha variado en los dos enfoques que preceden al de la complejidad, desde un sujeto fuera de la situación en el planeamiento normativo, a un sujeto dentro de ella en la planificación situacional. (Aguerrondo, 2014, p. 568)

El desafío de la planificación compleja es pensar qué roles asume el sujeto en los procesos de mejora. Para la planificación situacional, el sujeto debe saberse dentro de la organización, incluso siendo este un actor externo. Puesto que en el caso de ser un asesor externo, la idea siempre sería trabajar ‘con’ y no ‘para’. La tendencia de la asesoría externa es la de colaborar junto con el resto de los actores, más que simplemente intervenir en la organización (Murillo, 2004).

Aguerrondo (2014) introduce la necesidad de pensar e interrogarse más allá del diseño del plan. Propone analizar el lugar de los sujetos en las acciones y la toma de decisiones. Esta idea guarda relación con conceptos como liderazgo pedagógico y distribuido. Los planes de mejora requieren personas comprometidas que puedan desplegar sus cualidades conforme a las necesidades y los

momentos por los que transiten las organizaciones: “el liderazgo distribuido representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, desarrollando procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares, entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar.” (Cayulef, 2007, p.144)

A lo largo de un plan de mejora, pensado desde la planificación compleja, los actores van teniendo diferentes niveles de responsabilidad e injerencia en la toma de decisiones. Eso hace que el liderazgo sea distribuido y acorde a los emergentes y situaciones que se van presentando.

## **8.2 El monitoreo como seguimiento de objetivos**

La propuesta del plan de mejora prevé un monitoreo durante el proceso de implementación. En el informe final del plan de mejora se presentan los instrumentos de seguimiento (Véase Anexo III, pp. 157-158) y un protocolo de aplicación (Véase Anexo III, p. 159).

Como uno de los propósitos del plan de mejora es que el centro pueda dar respuesta a la demanda identificada como prioritaria y que en su hoja de ruta logre consolidarse como una organización que actúa y aprende (Gairín, 2007). Por ello, se hace indispensable el desarrollo de estrategias de monitoreo que guíen el avance hacia la concreción de esa meta:

La evaluación no es una etapa final del proceso, ni es un fin en sí misma sino un medio para mejorar; se trata de un sistema dinámico que facilita el control, la retroalimentación constante, la identificación de vacíos en el proceso, los asuntos que no pudieron preverse, así como el grado de cumplimiento de los objetivos y la capacidad de transformación de las situaciones que dieron origen al proyecto social. (Candamil y López, 2004, p.59)

El monitoreo no es el mojón final de un plan de mejora, son las estrategias que permiten ver la ruta. Los instrumentos de seguimiento deben ser considerados como el camino a recorrer para lograr la sustentabilidad del plan y el acompañamiento necesario para los distintos momentos de la planificación. En todo plan existe una toma de decisiones y en la construcción de los instrumentos de seguimiento confluyen muchas de ellas.

Pueden desarrollarse múltiples y diversas estrategias de evaluación, pero en el presente estudio de caso se hablarán de dos: la encuesta y la elaboración de actas de reunión. La encuesta, en el capítulo 7 de la sección marco aplicativo, fue vista como un instrumento de recolección de información en la fase diagnóstica del estudio y se la definió en sus características particulares (diseño, preguntas abiertas y cerradas). Pero aquí, en este capítulo, se rescata también su pertinencia para la fase de evaluación de procesos. Para conocer el punto de vista de los actores involucrados y saber de primera mano cómo es su experiencia en el desarrollo del plan.

Por su parte, las actas de reunión son instrumentos de sistematización, que aseguran la creación de una base importante de información sobre los acuerdos que se van generando en el desarrollo del plan y en la interacción de los sujetos. Analizar el contenido de esas actas puede ser útil para reconocer fortalezas y debilidades de los procesos, así como también la existencia de vacíos:

El diseño de un sistema para el monitoreo y la evaluación está orientado a corregir los errores, identificar y analizar los cambios resultantes en el proceso e intervenir sobre él para fortalecer logros y aciertos. Es la forma de aprehender la experiencia, en el sentido de compartir el conocimiento adquirido y reorientar las acciones, cuando así se requiera. (Candamil y López, 2004, p.59)

Las estrategias de monitoreo tienen que ser útiles para poder intervenir en los procesos y en los momentos claves, para asegurar la consecución de los objetivos del plan de mejora.

- **En síntesis**

En el capítulo ocho se presenta el monitoreo como clave metodológica para la implementación y el logro de objetivos de un plan de mejora. Siempre, entendiendo que los planes de mejora nacen para dar respuestas a problemáticas y para generar nuevos acontecimientos y relaciones al interior de las organizaciones, en una dinámica de retroalimentación (véase Figura 13).



**Figura 13:** Síntesis del Capítulo 8

**Fuente:** Elaboración propia.

## SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### Introducción

El presente trabajo no tiene la pretensión de ser concluyente, busca principalmente documentar el caso y sus implicaciones. Y posee como pilar central la comunicación, entendida como una capacidad-competencia, individual y organizacional, enfocada en difundir, en diferentes actores, la oferta educativa del centro 'Recomenzar'.

Los instrumentos y técnicas de investigación fueron, en definitiva, propuestas de comunicación que pretendieron rescatar las tensiones existentes y plasmadas en lo que los actores decían. Se trataron de estrategias de comunicación enfocadas en recabar información pertinente a partir de lo que los actores comunicaban. A su vez, el proceso de redacción de este trabajo, así como el análisis, requirió un esfuerzo de interpretación constante donde también la comunicación fue clave.

Otro aspecto central de este estudio, fue la necesidad de ir identificando los tonos más propicios para cada matriz sociocultural. Eso se vio reflejado en el diseño de los instrumentos de la fase diagnóstica y en la elaboración de las estrategias de comunicación pensadas en el plan de mejora.

La comunicación ha sido entendida también como “un cauce para la acción conjunta” (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 682), idea que se ha plasmado en el plan de mejora organizacional a través de propuestas que implican el trabajo colaborativo de los actores del centro.

Al mismo tiempo, esto ha influido en la asunción de un nuevo rol del asesor (Murillo, 2004) que no interviene como alguien que trae de modo externo las respuestas, sino como un sujeto que promueve procesos. A su vez, esto motiva la concreción de un liderazgo distribuido (Cayulef, 2007) que tendrá a su cargo el logro de una red de trabajo que involucre al centro con la labor del resto de las comunidades educativas de la zona. El trabajo en red, como se expresó en el marco teórico, será parte del propuesta organizacional (Tejera, 2003).

El diagnóstico institucional fue fundamental para comprender la demanda y reconocer los factores causales. Además, a partir de este se pudo determinar que el problema involucraba varias dimensiones: la dimensión pedagógico-didáctica, organizacional y comunitaria (Frigerio et al, 1992).

## **1. Hallazgos del diagnóstico**

En el Anexo II (véase árbol de problemas, p.122) se presenta, de manera gráfica, los tres niveles de información que fueron recabados a partir del diagnóstico: el problema, sus causas y sus efectos. Fase en la que se detectó un empleo deficiente de estrategias de comunicación para hacer visible la oferta educativa del centro en la comunidad. Dentro de las causas se pudo identificar la comunicación externa como una cuestión no atendida de modo explícito por el centro, pero sí abordada a nivel de la DSEJA. Por otra parte, los vínculos y las relaciones con otras organizaciones son considerados importantes, pero no se trabaja a nivel de redes:

Además, la modalidad de trabajo es caso a caso y la información es transmitida de “boca en boca”:

Como el centro trabaja con estudiantes jóvenes y adultos, que por diferentes motivos no han podido culminar sus estudios, el trabajo tiene que ser bien diferente al desarrollado en otros centros educativos. Porque en general, la vergüenza obstaculiza la comunicación de logros, así como también la comunicación de problemas. Terminar la escuela es una deuda pendiente que buscan hacer en secreto y al resguardo de la mirada de los otros (sean compañeros de trabajo, vecinos, etc).

Por otro lado, la escasa vinculación del centro con la comunidad y con otras instituciones de la zona, se muestra como uno de los efectos más significativos de la problemática antes mencionada. A su vez, el centro posee dificultades a la hora de hacer llegar la propuesta educativa a los nuevos estudiantes, porque las personas que llegan allí lo hacen por recomendación. Pero para el resto de las personas, ésta no es visible. Y el tercer efecto identificado es la ausencia de estrategias de difusión de logros.

Las dimensiones organizacionales involucradas la problemática son tres: 1) la dimensión pedagógico-didáctica, estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los fines educativos de la organización y con las prácticas docentes. 2) La dimensión organizacional, orientada a la toma de decisiones. Y 3) la comunitaria, centrada en las relaciones entre el contexto social y la organización educativa (Frigerio, et al., 1992). Estas afirmaciones y las anteriores vinculadas con la problemática, las causas y efectos se estarán profundizando en los párrafos siguientes a partir de la articulación entre la evidencia empírica y la teoría que sustenta el caso.

### **1.1 El centro y los estadios de desarrollo organizacional**

Nada es totalmente homogéneo, las instituciones son complejas (Aguerrondo, 2014), y el centro que se ha estudiado no escapa de ello. De hecho, siguiendo los planteos teóricos de Gairín (2007) sobre los estadios de desarrollo organizacional, se pudo identificar características propias de distintos estadios. En el centro se reconocieron elementos que permiten afirmar que éste se encuentra en el estadio de desarrollo: soporte o marco, pero también tiene particularidades del estadio como: contexto o texto de actuación.

Es un centro del estadio soporte o marco porque tiene todos sus roles de docencia directa e indirecta cubiertos, hay un horario y una organización que permiten el funcionamiento de los cursos. Los materiales más indispensables están a disposición, pero el local no es apropiado para la actividad que desarrolla. Tiene una capacidad locativa reducida, no es accesible dado que solo existe una única puerta de acceso, la cual es subiendo una escalera, no hay espacio para las tareas administrativas, de atención y de gestión, además de tener un único baño y una cocina que se emplea para dar los talleres de gastronomía.

Por otra parte, si bien no tienen un proyecto de centro (porque los actores han cambiado año a año, principalmente los del equipo de gestión); los actores buscan, a través de las coordinaciones docentes, organizar salidas didácticas y trabajos conjuntos, habilitándose así espacios de actuación. También se pudo observar que en las coordinaciones participan de debates sobre cómo abordar de manera adecuada diferentes situaciones que se presentan en el día a día del centro, principalmente analizando obstáculos y cuestiones vinculadas a la reflexión conjunta sobre los objetivos de la oferta educativa para jóvenes y adultos y cómo aterrizarlos en propuestas concretas. Estas dinámicas hacen que por momentos el centro transite el estadio de texto de actuación o contexto (Gairín, 2007).

También desde la DSEJA se les brinda la oportunidad de publicar sus experiencias en la revista de educación de personas jóvenes y adultas, Intersecciones. Esta convocatoria se ha formalizado durante dos años seguidos: 2016 y 2017, y ha estado dirigida a todos los actores, con el fin de “recuperar la palabra, para escuchar las voces de los verdaderos protagonistas, para motivar a otros, para hacer visible lo invisible”, porque muchas veces “los proyectos innovadores, las experiencias (...) solo son conocidas por los protagonistas”. (Alem, 2017, p.7) Esta oportunidad concreta hace que los actores del centro cuenten con un espacio de difusión de las propuestas que generan y producen en sus prácticas.

## **1.2 Causas y efectos de la problemática identificada a la luz de la evidencia y los aportes teóricos**

En la fase diagnóstica se tuvo la oportunidad de contar con la visión de diferentes actores del centro (directora, maestra, educadora social, tallerista y estudiantes del turno nocturno, del ciclo de educación primaria). Y de todos ellos se pudo recabar información sobre la demanda identificada, ganando puntos de vistas y opiniones sobre el tema (véase Cuadro 17, p.72). Por ejemplo, cuando se les consulta sobre la comunicación del centro, todos apuntaron de un modo u otro a que la comunicación era predominantemente oral; por recomendación, en contacto cara a cara, lo que en el decir popular sería una información que circula a través del “boca en boca”.

**Cuadro 17:** El centro se conoce en “el boca en boca”, múltiples miradas sobre el asunto

Actor consultado	Respuesta	Instrumento
Directora	“Un cuida coche le dijo, vaya a tal lugar...” (EE: 183).	Entrevista exploratoria
Estudiante UA2	“Creo que le falta un poco más de propaganda, que las personas que lo conocen es de boca a boca” (UA2).	Encuesta
Educatora Social	“desde acá lo hacemos desde muy a poquito, o sea llamando a los barrios a las instituciones de esos barrios, contactándonos y ya de paso le decimos lo que hacemos, qué tenemos, cuál es la oferta. Entonces, eso se amplía un poco más. Es como muy de boca en boca. Sí, sería necesario. A mí me parece que bastante frustrante que no haya como una red o un nodo o algo que agrupe las instituciones de la zona esta” (ES-ES: 65-70).	Entrevista semiestructurada
Maestra	“Nosotros elegimos cargo una vez al año, como no somos efectivos y entonces conocemos los centros, conocemos a personas que han pasado por distintos centros y bueno, siempre... y alumnos que han transitado...y bueno, entonces sí, tenía conocimiento” del centro. (ES-M: 4-6).	Entrevista semiestructurada
Tallerista	“Cuando comencé era como que estaba un poco más en conocimiento el barrio y la población, incluso cuando nos mudamos para acá no nos quisimos ir mucho del lugar que estábamos para que no perdiera este, identidad como quien dice. Y un poco el boca en boca, colocando un poco de avisos en los comercios y en la puerta” (ES-T: 8-11).	Entrevista semiestructurada

Fuente: Elaboración propia, adaptación de cuadro anterior (De Lema, 2017)

El cuadro 17 muestra la existencia de acuerdo entre los actores consultados sobre la idea de que conocen el centro porque alguien les habló sobre él; y eso es así tanto para los estudiantes como para los docentes. En ES-M:4-6 (Véase cuadro 17), la maestra responde que conoce al centro porque existe de algún modo movilidad docente, dado que eligen los cargos, año a año. A su vez, eso hace que



conozcan diferentes centros, pero también distintas personas y alumnos, que al transitar por ellos le aportan información.

Para que un centro pueda ser difundido por sus propios actores, más allá de la modalidad empleada para ello, es muy importante conocer que éstos se encuentren involucrados y realmente deseen recomendarlo. En este sentido, en la encuesta realizada a estudiantes, se les preguntó si recomendarían terminar primaria en el centro, a lo cual los cuatro encuestados respondieron que sí.

Todos ya habían tenido la experiencia de cursar el ciclo de educación primaria en otras instituciones. Eso se evidenció en las respuestas a la pregunta N°5 ¿Cursas por primera vez primaria? El cursar primaria en el centro 'Recomenzar', se constituyó para ellos, en al menos una segunda oportunidad de culminar sus estudios. Se expresa esto de este modo, porque quizás los estudiantes ya lo habían intentado en más de una ocasión y bajo otras modalidades. Pero en los casos estudiados no se cuenta con esta información específica, porque no se les preguntó, dado que esto no estaba directamente relacionado con objeto del presente estudio.

Sí se relevó información acerca de quiénes les había recomendado el centro. En tres casos fueron personas de su círculo más cercano: familiares y una amiga, y en uno de ellos fue una maestra que trabajaba en una escuela que anteriormente ofrecía cursos de adultos (Véase Cuadro 18).

**Cuadro 18:** ¿Quién o quiénes le recomendaron el centro?

¿Quién o quiénes te lo recomendaron?	Mis hermanas
	Mi señora
	Una maestra
	Una amiga

Fuente: Elaboración propia.

El equipo técnico de la DSEJA, en el artículo: "Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: desafiliación temprana y re-afiliación tardía", producto de una investigación que está llevando adelante en la actualidad, ha acuñado una forma de nombrar a las personas que logran afiliar a los centros a otros sujetos que no han culminado sus estudios; les han llamado, los agentes protectores o tejedores solidarios:

En todos los relatos, entrevistas, grupos focales, se destaca alguna persona, con roles sociales variables que oficia de acompañante en un tramo del camino que no podían recorrer solos. Esas personas que pueden acercar a la persona desafiada al entramado social se les dio en este trabajo el nombre de "tejedores sociales", los cuales no tienen por qué ser profesionales, ni su trabajo consistir en restituir el entramado social, sino que por solidaridad asumen el rol de reinsertar en la trama a la persona desafiada. (Alem et al., 2017, p. 19)

A partir de la cita anterior se puede expresar que existen puntos de acuerdo entre el presente estudio y la investigación que vienen realizando desde el equipo técnico de la DSEJA. En la encuesta a estudiantes adultos, del turno nocturno, y del ciclo primario, se llegó a percibir la importancia de los “agentes protectores o tejedores sociales” (Alem et al., 2017, p. 19), porque los estudiantes consultados, luego de muchos años de desafiliación del sistema educativo formal, lograron re-afiliarse gracias a la acción solidaria de actores de su círculo familiar más cercano o de actores con roles educativos.

En las respuestas antes sistematizadas (Véase Cuadro 18, p. 71), el ejemplo de la maestra como agente de información, es fundamental para percibir que los actores de las organizaciones educativas de la zona tienen que contar con información relevante y actualizada de la oferta educativa del centro ‘Recomenzar’.

Uno de los estudiantes (UA3) recurrió a una escuela de la zona, porque anteriormente, en ese local, se ofrecían cursos para adultos. Las referencias en general quedan unidas a geolocalizaciones que al modificarse, como ocurrió con el centro que estudiamos, limitan o no permiten que la información llegue de modo adecuado a las personas interesadas. Eso es percibido por la tallerista cuando narra lo siguiente: “Cuando comencé era como que estaba un poco más en conocimiento el barrio y la población, incluso cuando nos mudamos para acá no nos quisimos ir mucho del lugar que estábamos para que no perdiera este, identidad como quien dice.” (ES-T: 8-10)

Una organización educativa es parte de la identidad del barrio, cuando ésta es reconocida por los distintos actores de la zona y eso la hace trascender a su ubicación geográfica. El centro que se ha estudiado se mudó para un lugar cercano al local anterior; para no perder justamente el reconocimiento logrado hasta ese entonces, pero de todas formas la mudanza parece haber interferido en los procesos de identificación del centro y su oferta educativa: “Y acá hace que estamos cuatro años” (ES, T: 6).

La falta de reconocimiento del centro no solo está causada por la mudanza. En el marco teórico se presentaba una serie de ideas sobre las organizaciones y su existencia, que apuntaban a la importancia del lenguaje por sobre los espacios físicos. La existencia de un centro: “no está definida por su ubicación en el espacio físico, sino por las conversaciones que la crearon y que la mantienen viva. Su existencia está definida por la red conversacional que la constituye” (Bronstein et al., 1995, p.381).

Las organizaciones existen para las personas cuando éstas forman parte, de un modo u otro, de sus interacciones. Se puede hablar de lo que se conoce; se recomienda aquello de lo que se tiene información. Un bajo reconocimiento, una deficiente percepción del centro da cuenta de un escaso trabajo en red: “A mí me parece que bastante frustrante que no haya como una red o un nodo o algo que agrupe las instituciones de la zona esta”. (ES-ES:70)

A la pregunta N°3 de la encuesta: ¿Cómo conociste este centro?, uno de los estudiantes (UA1) respondió por escrito lo siguiente: “estuve en la calle [nombre de la calle], un vecino me dijo que se había mudado”. Pero, oralmente, el estudiante (UA1) profundizó su respuesta y contó que había estado varias veces frente al local anterior del centro ‘Recomenzar’ y en una de esas oportunidades se cruzó con un vecino que pudo informarle para dónde se había mudado el centro.

Según lo que contó, él concurrió varias veces al nuevo local, porque lo encontraba cerrado. Y esto se dio así porque al no saber leer, tampoco supo cuáles eran los horarios de atención que estaban informados a través de la cartelería. De su relato se puede interpretar que este estudiante estaba decidido a culminar sus estudios y que a pesar de los contratiempos que tuvo, logró concretar su objetivo.

Se concurrió varias veces al centro, como parte de la investigación, para poder tener el máximo posible de encuestas a estudiantes del grupo nocturno. La dificultad radicó en que fue muy difícil poder verlos a todos, porque algunos pasaron varios días sin venir a clase. Además, esto se acentuó después del receso de julio. Fue muy importante contar con la posibilidad de hablar con los estudiantes a partir de sus respuestas escritas porque la confianza generada permitió encontrar otros insumos. En un contexto donde la vergüenza limita mucho la comunicación, el conocimiento y la explicitación de objetivos fue central para conocer otros relatos y otras visiones no transmitidas en lo escrito.

Sin embargo, estas visitas hicieron que se generara mayor confianza entre los actores del centro y la investigadora. Además, la aclaración permanente de cuáles eran los objetivos del estudio, así como el compromiso manifiesto de la reserva del anonimato y la confidencialidad, hicieron que los estudiantes pudieran compartir oralmente nuevas ideas.

En ese marco, ocurrió lo siguiente: uno de los estudiantes manifestó por escrito, que alguien de su círculo más cercano le había recomendado el centro, pero luego nos contó (a la maestra y a la investigadora) que había concurrido por iniciativa del grupo de alcohólicos anónimos al que asistía.

A su vez, cuando se le preguntó si recomendaba al centro, contestó que sí, también por escrito. Pero oralmente expresó que no se lo diría a todos, porque identifica gente que no estaría en condiciones de aprovechar la oportunidad que ofrece el centro, por tener otros intereses.

De esta manifestación se desencadenan distintas interpretaciones. Por un lado, el estudiante adulto percibe que hay algunas respuestas que no puede dar en cualquier contexto, principalmente, para no ser objeto de burla, de incompreensión o rechazo.

El estudiante percibe que no puede contar libremente el hecho de que volvió a estudiar gracias a la motivación recibida por personas del grupo de alcohólicos anónimos, quienes desempeñaron con él, el rol de “tejedores sociales o solidarios” (Alem et al., 2017, p. 19). Esto puede ocurrir ya sea por

vergüenza o por estigma social, pero estas tensiones pueden dejar invisibles actores muy importantes a la hora de re-afiliar a quienes se han desafiado del sistema educativo formal.

Por otro lado, el mismo estudiante percibe a un grupo de la población con escasas o nulas posibilidades de aprovechar la segunda oportunidad para estudiar que ofrece el centro. Si conforme a lo expresado por el estudiante, el centro 'Recomenzar' no fuera una propuesta acorde para un grupo de la población que continúa por fuera del sistema educativo. Entonces, ¿cuáles sí lo serían? En este sentido, se abren nuevas interrogantes importantes a este planteo: ¿existen excluidos dentro de los excluidos?, ¿Las propuestas educativas llegan para unos y otros no?

Por otro lado, surgieron respuestas sumamente variadas cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los motivos por los cuales recomendarían al centro. En uno de los casos se señaló la posibilidad de cerrar un ciclo como un motivo muy importante: "porque es una buena oportunidad de finalizar" (UA4), en otros dos casos, se focalizó la atención en los aprendizajes: "porque aprendí mucho más" (UA3), "porque está bueno estudiar" (UA1) y en el caso restante se orientó el foco al centro como organización: "es un centro abocado a presta ayuda a quienes la necesitamos" (UA2).

Con el fin de contar con diferentes visiones sobre el asunto, se preguntó, en la entrevista a la maestra, si los estudiantes recomendaban el centro a otras personas. Cuestión a la que ella respondió afirmativamente, (ES-M: 86). Y uno de los principales motivos que identificó tenía que ver también con los aprendizajes, así como lo habían manifestado dos estudiantes: "Y bueno creo que...en primer lugar porque están aprendiendo. No hay mejor propaganda que esa, si vienen y vienen y no avanzan...el alumno siente que avanzan hacia un determinado lugar" ES-M: 88-89.

Los aprendizajes son claves para los estudiantes y así lo expresaba la educadora social:

Ellos lo hacen para mejorar su calidad de vida y porque es una deuda personal que tienen. Es como que bueno...tuve a mis hijas o estoy con mis hijos y yo no sé explicarles los deberes o no puedo ayudarlos. O me ayuda mi hija o ahora yo puedo ayudar a mi nieto. (ES-ES: 155-158)

El poder culminar primaria es sumamente gratificante y significativo para los estudiantes adultos: "es como que les da otro estatus, es como que yo terminé la escuela. ¿No? Yo ya puedo ahora ir a presentarme a un trabajo, ir a sacarme tal cosa, es eso, está bueno." (ES-ES:161-162)

La maestra también describe los aprendizajes de los estudiantes adultos como fuente de satisfacción de su rol:

Cuando un alumno aprende. Cuando aprende a leer, es lo máximo. Porque además es ver a un adulto que el lunes no leía y el jueves sí, porque es así, es de un día para el otro, como un salto cualitativo, eso realmente no tiene precio. Lo vivís tan fuerte... (ES-M: 103-105)

En esta misma línea de reflexión, la directora reconoció sentir satisfacción en su tarea, y si bien lo hizo a través de una ejemplificación, lo que primó, al igual que en el caso de la maestra, fue la gratificación que siente al comprobar que los estudiantes han aprendido y han desarrollado competencias para la vida:

Que una gurisita está...viene de un hogar, este... está, no sé...no de un hogar de casa sino de un hogar en el que está cuidada y que aprenda hacer cuernitos, por ejemplo, y que diga: voy hacer pizza para venderle a los compañeros del PUE y entonces puedo tener ese dinero. Viste, qué maravilla. Tá, porque les está dando una perspectiva de vida. Y no es que se la dé yo, se la da el entorno, se la da los compañeros, se la da los docentes y eso es...eso es lo que te satisface.  
(EE: 293-297)

Estos ejemplos de la evidencia muestran cómo desde el centro se promueven aprendizajes significativos para la vida. Cómo se apuntalan aquellas competencias que colaboran en mejorar y acrecentar las posibilidades de interacción social de los sujetos. El desarrollo de las competencias lingüísticas, la incorporación de hábitos de trabajo, así como la motivación para emprender proyectos a partir de las habilidades que se van adquiriendo son claves y reconocidas como logros por los actores del centro. Y todo ello guarda relación con una de las líneas principales que inspira a la andragogía, que es que las personas adultas tienen que aprender en contextos similares a la vida real y relacionar sus aprendizajes con desempeños profesionales, oficios y destrezas (Alem et al., 2016).

Es un logro que no se hace a solas, que es el resultado de la interacción de todos, y así lo afirmaba la directora haciendo referencia a una estudiante: “porque les está dando una perspectiva de vida”. Perspectiva que termina siendo una construcción que necesita del apoyo del entorno, de los compañeros y de los docentes. (EE: 293-297) Esta cuestión guarda relación con una idea ya presentada en el marco teórico del presente estudio de caso. Para la consecución de los logros es muy importante el colectivo. Alberto-Pérez y Massoni: “los grandes proyectos y las grandes estrategias, rara vez son la obra de un hombre solo, sino que suelen ser el diseño de un sujeto colectivo llamado organización”. (2009, p. 225)

También en el marco teórico, pero esta vez citando a Wolton, (2010) se sostuvo que la interacción entre los sujetos es fundamental para formar parte del entramado social. Los estudiantes del centro van aprendiendo y adquiriendo nuevas y mejores competencias y eso les va permitiendo contar con otras herramientas para poder participar activamente de la interacción social, y en definitiva, de la sociedad.

En otro orden de ideas, en el estudio de caso que nos convoca, una de las principales contradicciones que se pudo evidenciar tiene que ver con las estrategias de comunicación. A nivel central se da a conocer la oferta educativa de los centros de la DSEJA (en el marco contextual se estuvo abordando este aspecto); pero la organización ‘Recomenzar’ continúa percibiendo deficiencias en este sentido: “-

¿Cómo se da a conocer el centro? –Bueno esa es la parte más compleja” (EE: 165), “hay gente que dentro del propio CODICEN no tiene ni idea de que existe la DSEJA, o no tiene ni idea de lo que hace.” (EE: 174-175)

El escaso reconocimiento de la DSEJA impacta también en el deficiente conocimiento que existe del centro:

-¿El centro es reconocido por el sistema educativo público en general? –Por el sistema educativo público, no sé, tengo mis dudas. Yo trabajo en el sistema educativo público, trabajo en primaria, en educación especial. Y el centro y la oferta educativa en particular, eh, que es de interés para adolescentes o puede ser de interés para los adolescentes que terminan primaria, aún primaria especial con algunas características, este se conoció porque yo comencé a trabajar acá. Y porque yo comencé a trabajar en educación de adultos. Pero en realidad, creo que no. (ES-M: 35-40) (...) - ¿Si no estás en contacto, no lo conocés? –Y creo que no. (ES-M: 45-46)

Nuevamente surge el tema de que el centro se conoce a través de la percepción que la gente tiene al haber interactuado con éste. Si no se trabajó, no se estudió o nadie del círculo más cercano de relaciones estuvo allí, es muy difícil llegar a él.

Porque para lograr el reconocimiento entre las personas, un centro debe tener existencia en el lenguaje (Bronstein et al, 1995), postura que se profundizó en su momento en el marco teórico. “El lenguaje juega un papel fundamental en todo el proceso perceptivo, ya que determina la experiencia que tiene el individuo (y su comunidad) del «mundo real»”. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p.414)

Es necesario potenciar las interacciones entre los sujetos, a la interna de la organización, así como incentivar el trabajo en red con otras organizaciones de la zona, para que más personas comiencen a percibir la existencia del centro junto a su multiplicidad de ofertas educativas.

La red es entendida aquí, no como un fin en sí mismo, sino como un camino posible para lograr el reconocimiento del centro a partir de la conformación del entramado propiciado por las organizaciones participantes.

Como se señaló oportunamente en el marco teórico, los seres humanos somos seres lingüísticos y el lenguaje es fundamental para nuestra construcción como sujetos. Y esto mismo ocurre con las organizaciones, las que se construyen a partir de los diálogos e interacciones de las que son parte. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009).

## **2. Hallazgos del plan de mejora**

La aspiración del plan de mejora está estrechamente relacionada con la necesidad de mejorar el patrón de conectividad y articular las percepciones ajenas, internas y externas de la organización. A nivel de discurso, existe el acuerdo entre los actores del centro que es importante trabajar en red, pero en las acciones no se prioriza esta forma de trabajo.

El plan de mejora se sustenta teóricamente en la siguiente afirmación: “La formulación de una estrategia consiste en mejorar la trama relacional de la organización hacia una configuración más acorde con sus metas. Consiste básicamente en mejorar su patrón de conectividad con sus públicos (entorno)”. (Alberto-Pérez y Massoni, 2009, p. 301)

### **2.1 Equipo impulsor y rol del asesor**

Durante la elaboración del plan de mejora, los hallazgos estuvieron dados por los acuerdos elaborados con el equipo impulsor. Por lo general, la propuesta que se llevaba de ante mano era modificada en las reuniones aterrizando más y más en la realidad contextual del centro. Por ejemplo, se tenía en un primer momento la idea de dinamizar el nodo educativo de la zona, luego se vio que abarcaba muchas organizaciones y que antes había funcionado pero luego las instituciones habían dejado de reunirse. Además, se veía que la organización y promoción del nodo era un mandato del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social). En el intercambio se vio la necesidad de trabajar en red pero con aquellas instituciones más cercanas. Era más viable empezar por una red más pequeña que por un nodo con la extensión geográfica que había tenido en un primer momento.

Aquí se ve cómo la asesoría no fue una intervención puntual, desde un posicionamiento de experticia, sino que por el contrario, fue un trabajo de colaboración y búsqueda de acuerdo constante (Murillo, 2004). El foco estuvo puesto en los procesos que se querían motivar desde la planificación para poder abordar la problemática.

### **2.2 Objetivos, metas y actividades del plan de mejora**

En el Plan de Mejora Organizacional se propuso una planificación, identificando actividades y actores involucrados (Véase en Anexo III, Cuadro N°2, p.147) y la presentación de una planilla integradora (Véase en Anexo III, pp. 149-151).

La planificación se concretó en torno al siguiente objetivo general: promover la elaboración colectiva de acuerdos de trabajo que atiendan el aspecto comunicacional y un anclaje comunitario del centro, permitiendo la interacción con otras instituciones de la zona de influencia definida.

A su vez, se explicitaron dos metas de trabajo, las que se tuvieron en cuenta para el diseño de las

actividades del plan, así como también a la hora de concretar estrategias de monitoreo y seguimiento para asegurar la sustentabilidad de la propuesta. Esas metas quedaron sintetizadas de este modo: 1) 80% de las organizaciones educativas de la zona de influencia delimitada, conoce y reconoce al centro como opción educativa de adultos, en el plazo de un año calendario. 2) Una intervención con énfasis en aspectos de comunicación, se realiza en la comunidad, en el segundo semestre del año lectivo 2018.

Luego, el objetivo general y las metas se plasmaron en dos objetivos específicos con sus metas y actividades.

**Cuadro 19:** Objetivos específicos, metas y actividades del plan de mejora

OBJ. ESPECIF.	METAS	ACTIVIDADES
<p><b>Objetivo Específico 1</b> Promover la creación de una red de integración de organizaciones educativas de la zona y contribuir a su desarrollo</p>	<p>80% de las organizaciones educativas invitadas, participan de las reuniones mensuales de la red, a partir del tercer encuentro y durante el primer semestre de implementación del plan .</p>	<p>1.1 Organización de la primera reunión e invitación de las instituciones de la zona. 1.2 Realización de la primera reunión con el objetivo de conocer intereses y posibilidades de trabajo en red. 1.3 Creación de una agenda de reunión en acuerdo, con antelación y donde se rote el lugar de encuentro.</p>
<p><b>Objetivo Específico 2</b> Sensibilizar a la comunidad y a otras organizaciones educativas de la zona sobre las actividades y propuestas del centro.</p>	<p>80% del personal del centro participa en un mínimo de dos actividades de difusión en la comunidad planificadas antes del fin de la aplicación del PMO.</p>	<p>2.1 Elaboración del proyecto de difusión de actividades del centro y acuerdos para su implementación. 2.2 Planificación de una jornada de encuentro, muestra e intercambio de propuestas de todas las organizaciones participantes de la red. 2.3 Realización de la jornada. 2.4 Realización de una exposición con producciones de los talleres del centro. 2.5 Realización de folletos por parte de los estudiantes. 2.6 Entrega de folletos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a planilla integradora del Plan de Mejora (De Lema, 2017, véase en Anexo III, pp. 149-151).

En el cuadro anterior (véase cuadro 19) se puede apreciar cómo las actividades propuestas para el plan de mejora están pensadas de manera gradual. Las reuniones iniciales están destinadas a promover las primeras relaciones entre los actores representantes de las organizaciones de la zona.



Para que luego estos incentiven la realización colectiva de una jornada en común, donde se difundan las distintas propuestas educativas y los trabajos realizados por cada institución.

Por su parte, en el centro 'Recomenzar', esa participación tiene como correlato la realización de propuestas didáctico-pedagógicas vinculadas a la comunicación, focalizadas en esa instancia de encuentro, pero también en la participación de una feria vecinal.

A su vez, se asume, en el plan de mejora, que las horas de coordinación son el espacio más propicio para gestar de manera colectiva las actividades propuestas por este. Porque es un tiempo institucionalizado por diferentes motivos: es remunerado, tiene un horario fijo, participan la mayor parte de los docentes y es el tiempo de interacción más colectivo del centro porque se ven diferentes actores (maestros, talleristas y equipo de gestión).

Además de los espacios de coordinación, se prevé en el plan que los docentes de aula planifiquen sus secuencias didácticas siguiendo los acuerdos de trabajos construidos en las coordinaciones y teniendo como eje la comunicación.

Como se señaló en el marco teórico, la comunicación es entendida como estrategia y como competencia/capacidad individual y organizacional. Aunque competencia y capacidad no son sinónimos, sí son términos afines, porque dan cuenta de aquellas acciones que se desarrollan para poder abordar una situación o problema (Alberto-Pérez y Massoni, 2009).

En el marco de la promoción de competencias/capacidades, el desarrollo permanente de las habilidades lingüísticas de los estudiantes es fundamental para que mejoren sus herramientas comunicativas, las que se ponen en juego en la interacción social y las que les permiten un mejor desenvolvimiento laboral y personal.

En tal sentido, en una de las actividades se propone la elaboración de folletos como textos de difusión, lo que les obliga a los estudiantes a situarse como productores de mensajes lingüísticos. Es un nivel de apropiación de la lengua más profundo, porque requiere escribir teniendo en cuenta la intención y los efectos que se quiere producir en el público objetivo. Y para llegar a producir textos de este tipo es muy importante trabajar sobre la interpretación de textos similares, todo ello a través del trazado de distintas las rutas de aprendizajes aula. La comunicación es una competencia-capacidad sumamente compleja y esencial para los sujetos. Comprender un mensaje requiere mucho más que decodificar los signos, existe un mundo simbólico que se debe conocer para poder acceder al código. Y muchas veces las dificultades están en qué tan amplios son los horizontes conocidos por los estudiantes de ese mundo simbólico.

La recepción de los mensajes también es muy compleja, a veces se producen mensajes de acuerdo a una anticipación de la recepción posible, que luego se escapa a lo previsto y genera una tensión en la

comunicación. Adecuarse a los tonos apropiados para cada matriz sociocultural (Alberto-Pérez, 2009) no es nada fácil. Y como ejemplo se propone un fragmento del folleto entregado en la prueba de acreditación por experiencias del mes de mayo de 2017 (Véase Anexo I, Documento N°2, pp. 96-98): “Si tenés alguna discapacidad o estás privado de libertad, también podés participar de estos cursos y talleres”, este texto está bajo el título discapacidad y privados de libertad. El folleto que se presenta como ejemplo ya se puede apreciar como un producto comunicacional elaborado por actores involucrados de manera directa con la DSEJA, pueden ser docentes, técnicos, educadores, pero no parece tener la participación de estudiantes. A su vez, busca estar destinado a públicos objetivos muy distintos, lo cual no parece ser exactamente una cuestión favorable.

La recepción es un fenómeno complejo y adecuarse a la matriz sociocultural del receptor más aún. La complejidad aumenta de manera exponencial a elaborarse un folleto para diferentes públicos no necesidades también muy diversas. El tono cercano que se le quiso dar al emplearse el tuteo en algún caso puede ser recibido como un trato liviano y descuidado. Escribir en una misma línea dos situaciones bien diversas como opciones: discapacidad y la privación de libertad, en vez de ser un discurso inclusivo, sin pretenderlo de modo explícito se está reforzando el empleo de etiquetas. Esto se ve reafirmado a su vez con la diagramación del folleto, porque esta información está al final del folleto, luego de describirse otras situaciones para las cuales la DSEJA tiene oferta educativa. Vuelve a tener sentido aquí la pregunta para la reflexión: ¿Hay excluidos dentro de los excluidos?

En las propuestas didácticas se buscará atender el aspecto antes mencionado: la elaboración de folletos atendiendo los distintos públicos a los que se quiere llegar (actores del sistema educativo y potenciales estudiantes de acuerdo a sus matrices socioculturales). Esa construcción de mensajes adecuados al contexto y a la recepción potencia competencias claves para los estudiantes. En el mundo actual se generan innumerables mensajes lingüísticos, y no todos tienen la misma pertinencia, confidencialidad, intencionalidad y efecto. Por lo tanto, para ser cada vez sujetos más libre y autónomos, los estudiantes, sin importar la edad, deben estar avezados de las estrategias de comunicación que se utilizan y que pueden utilizar en sus interacciones sociales.

Esos aprendizajes que se hacen a nivel individual también tienen lugar en la organización. Las organizaciones deben atender cada día más sus estrategias de comunicación porque en un mundo conectado, interactuando el que no participa queda de algún modo aislado. Para combatir esto a nivel local se recurre al trabajo en red, el conocerse implica reconocerse en primer término y para ello se requiere de mucha interacción.

### **2.3 Monitoreo y seguimiento como piezas claves de la sustentabilidad del plan**

También es importante que las propuestas coordinadas en las instancias de intercambio, sean conocidas por todos los involucrados. Por ello se propuso como instrumento de monitoreo y sistematización de la información, la elaboración de actas de reunión. A partir de las cuales se puede

sincretizar diferentes datos de los procesos llevados adelante, para luego darlos a conocer entre los distintos actores.

Los instrumentos de monitoreo, así como se dijo en el marco teórico, son formas de analizar errores o vacíos que se presentan en los procesos de mejora. No solo tienen lugar al final de la planificación, como si se tratase de un paso subsidiario, sino que se les debe emplear en el recorrido del plan, por el valor de la información que van aportando, en una suerte de retroalimentación (Candamil y López, 2004).

Contar con la visión de los involucrados es fundamental, por ello se propuso la realización de una encuesta a docentes para recabar el grado de satisfacción y participación experimentada por ellos en las actividades del plan. Todo plan de mejora requiere el compromiso de los sujetos, y para que éste tenga lugar, las personas deben ser escuchadas y tenidas en cuenta en la toma de decisiones. Esta estrategia de seguimiento, la encuesta, es a la vez, una forma de potenciar el liderazgo distribuido (Cayulef, 2007). Importan las voces de los actores porque son los que viven de primera mano las situaciones emergentes y pueden encontrar forma de afrontarlas.

Para que el plan de mejora logre dar respuesta a la problemática reconocida, necesita de los insumos que le brinda el monitoreo. Porque la sustentabilidad es una pieza clave para la consecución de un plan. Ésta implica tener en cuenta varios aspectos, por ejemplo, pensar cuáles son los supuestos de realización. Se explicitan todas aquellas ideas o circunstancias que se identifican como prioritarias o necesarias para la realización de las actividades propuestas.

En nuestro estudio de caso se han identificado los siguientes supuestos de realización:

- El equipo docente y de gestión continúan trabajando en el centro durante la realización del plan.
- Las organizaciones educativas de la zona se muestran interesadas en el trabajo en red.
- Las autoridades apoyan las iniciativas del centro para la difusión.
- Las estrategias de difusión planteadas son adecuadas al público objetivo.
- Se dispone de presupuesto para la realización del plan. (De Lema, 2017, véase en Anexo III, p.153)

Analizar de ante mano los supuestos de realización implica pensar alternativas posibles en el caso de que alguno de ellos no se concrete en los hechos. Como forma de minimizar posibles riesgos en la implementación. En el presente caso se delimitaron las siguientes alternativas:

- Trabajar en acuerdos de trabajo desde las primeras coordinaciones para estrechar vínculos entre los nuevos actores. Invitar a los actores que se han ido para contar con su visión.
- Re-planificar estrategias de difusión si no se está llegando al público objetivo.

- Solicitar donaciones en caso de no contar con presupuesto. (De Lema, 2017, véase en Anexo III, p.153)

### **3. Nuevos hallazgos para futuros estudios**

En el desarrollo de la elaboración del plan de mejora, con el trabajo del equipo impulsor se identificaron nuevos potenciales estudiantes dada la actual situación migratoria del país. Actualmente, ingresan extranjeros con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. Para obtener empleo deben al menos certificar estudios de educación primaria, algunos ya han cursado estos estudios en sus países de origen pero se encuentran impedidos de traer la documentación probatoria. Por ello, en el centro 'Recomenzar' se han empezado a recibir casos de estudiantes extranjeros que necesitan acreditar primaria e incorporar estilos de comunicación culturales propios que le faciliten su inserción en la sociedad. De algún modo los extranjeros están viendo de forma gradual a los centros de la DSEJA como espacios abiertos, horizontales y con respuestas para algunas de sus necesidades. Pero sería cuestión de un posterior estudio y de un abordaje desde la gestión de ver cómo sería la mejor forma de acompañarlos en la transición que experimentan al vivir en nuestro país.

## SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES

### Introducción

La OEI (2010) advierte sobre la necesidad de poner esfuerzos no solo en la ampliación de la oferta educativa, sino también en lograr las condiciones básicas que aseguren el acceso efectivo, trabajando desde una perspectiva multisectorial (Vázquez y Borgia, 2014, p.34).

Los centros que trabajan con jóvenes y adultos, dependientes de la DSEJA, son poco conocidos en nuestro país; así como su oferta educativa. Quienes trabajan allí, van ganando conocimiento a través de la experiencia y la formación que año a año comienza a especializarse. Uno de los principales aportes que este Estudio de Caso pretende brindarle a la comunidad científica es que existan insumos sobre una propuesta concreta. Un Plan de Mejora que busca promover, desde la gestión, estrategias de comunicación organizacional basadas en la cooperación, el trabajo en redes y a partir de rutas de aprendizajes; todo orientado a hacer visible la oferta y el quehacer educativo del centro.

Alem y otros (2016), señalan que es necesario: “desarrollar líneas de investigación propias, de producción de conocimiento y formación de profesionales docentes especializados en estrategias andragógicas, con la finalidad de llegar, construir y entretrejer ‘lazadas’, para que ninguna persona quede fuera de la trama social” (Alem et al., 2016, p.17). Contar con evidencia sobre esta necesidad hace del presente trabajo un desafío para poder contribuir con este ámbito del saber que tiene un fuerte compromiso con la sociedad.

### 1. Reflexiones finales

Desde la asesoría se veía el proyecto de centro como una oportunidad de trabajo colaborativo y de proyección necesario para el desarrollo de la organización. Como esta propuesta no encontraba adeptos dentro del equipo impulsor se llegó a la conclusión que el mejor camino a seguir era la elaboración de acuerdos de trabajo entre los docentes para trazarse líneas de acción en común. En la óptica de la asesoría se ve estos acuerdos como una antesala indispensable para la creación de un proyecto de centro.

El trabajo en red se vio como necesidad del colectivo docente para hacer el centro más conocido y así poder sensibilizar sobre su oferta educativa. En este sentido, se identificó que la creación de un nodo no era lo más pertinente porque es un mandato institucional de otras organizaciones (MIDES) pero además su alcance escapa a los objetivos del centro. Por ello se acordó crear y dinamizar una red con organizaciones educativas de la zona geográfica más próxima.

La elaboración de folletos surgió como estrategia de comunicación y pretexto para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. La comunicación como capacidad-competencia que permite

la adecuación de los mensajes elaborados a las diferentes matrices socioculturales e intenciones del texto. La comunicación como objeto de aprendizaje individual y organizacional.

## **2. Evaluación metacognitiva del proceso transitado**

Ha sido un proceso sumamente satisfactorio por la incorporación de nuevas herramientas para aproximarse a un centro que no se conoce y en el cual se quiere llevar un proceso de mejora organizacional. El conocer el centro 'Recomenzar' me ha permitido sistematizar información sobre una propuesta educativa diferente y de la que aún no hay muchos materiales. Considero que el estudio de caso es una oportunidad de dar a conocer en el contexto académico un centro de educación de jóvenes y adultos poco conocido.

La asunción del doble rol: de investigadora y asesora fue todo un desafío y por momentos se dio una importante complementariedad. Los insumos recogidos desde el rol de investigadora fueron muy importantes para poder desarrollar la asesoría. No se puede asesorar sin contar con un diagnóstico del centro. La mirada externa de la asesoría es central al igual que la escucha permanente. En las reuniones con el equipo impulsor pasaba que algunas ideas que se planificaban desde la asesoría adquiría nuevas formas en la interacción con la gente del centro, lo cual era totalmente válido dado que se buscaba que se apropiaran de la propuesta viéndola como algo posible y viable.

## **3. Nudos críticos y estrategias posibles a nivel de gestión institucional**

Uno de los nudos críticos que se pudo identificar en la interacción con la organización, fue que los actores se mostraron reticentes a la elaboración de un proyecto de centro; al menos esto fue así por parte del equipo impulsor. Y se argumentaba que el equipo de trabajo usualmente cambiaba año a año, con las dificultades que esto conlleva. También se expresaba que un proyecto de centro requiere de un tiempo de coordinación y de trabajo en conjunto muy importante; a veces no administrable, dado que, por lo general, hay que atender emergentes.

Pero sin proyecto de centro se ve limita la capacidad de la organización de aunar esfuerzos hacia una meta en común. En el plan de mejora, se consideró la elaboración conjunta de acuerdos de trabajo, como una instancia intermedia, como un antecedente interesante para la construcción futura de un proyecto de centro.

También se evidenciaron otros nudos críticos, por ejemplo, que el centro tiene receptividad en una pequeña parte de la población estudiantes adultos. Una vez realizado el análisis, se pudo percibir que en la encuesta hubo cuestiones que no se preguntaron, sobre todo aquellas vinculadas al empleo, vivienda y hábitos de consumo problemático de sustancias. Estas cuestiones no fueron preguntadas en este estudio de caso para no intimidar a los encuestados. Pero hubiesen servido para indagar en profundidad sobre los perfiles de ingreso.

Es de suponerse, en este sentido, que hay un sector de la población que aún no llega a los centros de la DSEJA, o al menos a este centro en particular. Y que una propuesta de difusión no alcanza como para acercarlos al centro, porque se requiere un trabajo más profundo, que involucre organizaciones con diferentes fines.

Las educadoras sociales trabajan en territorio con otras instituciones, pero siempre en función a los estudiantes que ya concurren al centro. Existe una frontera difícil de allanar pero que convoca a las organizaciones de manera diversa y complementaria. En nuestro país se tiene experiencia en ese sentido pero aún las articulaciones parecen ser insuficientes. Aún hay personas desafiliadas del sistema educativo formal sin haber culminado primaria (Véase Cuadro 5, p.39).

La comunicación externa del centro es un nudo crítico desde múltiples aristas. En el estudio de caso se vieron algunas dimensiones, pero es un tema que se puede seguir trabajando. Por ejemplo, en la última visita que la investigadora realizó al centro, se pudo tomar la siguiente fotografía (Véase Figura 14) donde se aprecia la colocación de un cartel, en el portón de la casa vecina, con un mensaje sumamente significativo: "Escuela: portón de al lado." Si analizamos ese cartel se pueden desprender distintas ideas.

**Figura 14:** Fotografía del acceso lindero al centro. Cartel elaborado por vecinos



Fuente: Fotografía tomada por la investigadora en marzo de 2018

Por un lado, surge la necesidad de una comunicación externa más clara, al menos en comparación con la que actualmente tiene el centro. Además, la respuesta a esa demanda fue abordada de manera improvisada por los vecinos y no por parte de la institución. A su vez, como la construcción del mensaje no estuvo a cargo de los actores del centro, se reprodujo un error de concepto, asociado por su historia en común con primaria (aspectos vistos en el marco contextual) o por la proximidad en algunos de sus objetivos (alfabetización). En este sentido se citaba en la sección marco contextual, al director de la DSEA (2012), Felipe Machín: “la educación de jóvenes y adultos ha sido históricamente invisibilizada muchas veces o asociada a la escuela nocturna”. (Presidencia, 2012)

Pero la organización que se estudia no es una escuela, es un centro de la DSEJA, tiene otra multiplicidad de ofertas educativas y otra institucionalidad. La fotografía (Véase Figura 14, p. 87) es un insumo extremadamente puntual y concreto que demuestra que el centro sigue sin ser percibido a cabalidad. Por lo que es fundamental que la organización lleve adelante, cuanto antes, acciones del tipo propuesto en el presente plan; así como también aquellas estrategias que de manera colectiva los actores del centro consideren pertinentes.



## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. Cuadernos de pesquisa. 44 (153), 548-578. Accedido el 5 de marzo, 2018, desde [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300005&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300005&script=sci_abstract&lng=es)
- Alberto-Pérez, R & Massoni, S. (2009). Hacia una teoría general de la estrategia. Accedido el 24 de enero, 2018, desde <https://octavioislas.files.wordpress.com/2011/08/2008-11-18-rafael-alberto-pc3a9rez-y-sandra-massoni-hacia-una-teor3ada-general-de-la-estrategia.pdf>
- Alem, E. (2017). A modo de introducción. Intersecciones. Revista de Educación de personas jóvenes (6), 7-8.
- Alem, E., Díaz, F., Fripp, A., Gulla, M., Tripoldi, Y. & Zanelli, M. (2017). Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: desafiliación temprana y re-afiliación tardía. Intersecciones. Revista de Educación de personas jóvenes y adultas (6), 15-20.
- Alem, E., Banchemo, P., Fripp, A., Gonzáles, J., Tripoldi, Y. & Zanelli, M. (2016). Andragogía: Enseñanza y aprendizajes de adultos con identidad propia. Intersecciones. Revista de Educación de personas jóvenes y adultas (5), 15-22.
- Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, M. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica del Principado de Asturias.
- ANEP (2016). Rendición de cuentas. Ejercicio 2016. Tomo I. Accedido el 25 de febrero, 2018, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/RCBEP-2016/tomo%20i.pdf>
- ANEP (s. f. a.). ANEP y MEC orientan y asesoran sobre la oferta educativa en todos los niveles. Accedido el 2 de febrero, 2018, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/1900-anep-y-mec-orientan-y-asesoran-sobre-la-oferta-educativa-en-todos-los-niveles>
- ANEP (s. f. b.). Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos. Cometidos. Accedido el 2 de febrero, 2018, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-educacion-de-adultos-3>
- ANEP (s.f.c.). Organigrama de CODICEN. Accedido el 25 de febrero, 2018, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/codicen>
- ANEP (s. f. d.). Roles de cargos de la DSEJA. Accedido el 25 de febrero, 2018, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/13-dsea>

- Bronstein, V., Gaillard, J. & Piscitelli, A. (1995). La organización egoísta. Clausura operacional y redes conversacionales. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales / coord. José Manuel Delgado, Juan Gutiérrez Fernández, pp. 379-398. Accedido el 4 de febrero, 2018, desde [http://perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/la\\_organizacion\\_egoista.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/la_organizacion_egoista.pdf)
- Candamil, M. & López, M. (2004). *Los proyectos sociales, una herramienta de la gerencia social*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Camors, J. (2011). *Educación de personas jóvenes y adultas en el Uruguay. Experiencias actuales, desafíos, y perspectivas de futuro a partir del Marco de Acción de Belém*. Montevideo. MEC.
- Camors, J. (2009). *Desde la educación de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Montevideo. MEC.
- Capriotti, P. (2009). Branding Corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa. Accedido el 25 de mayo, 2018, desde: <http://www.analisisdemedios.com/branding/BrandingCorporativo.pdf>
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5 (5), pp. 144-148. Accedido el 20 de marzo, 2018, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025021>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (Comp): La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidós, capítulo IV, pp.195-301.
- Faure, E., Herrera, F, Kaddoura, A., Lopes, H, Petrovski, A., Rahnema, M. & Champion Ward, F. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Accedido el 24 de febrero, 2018, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I., (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Galeano, E. (2012). Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gairín, J. (2007). Aspectos institucionales de la orientación. Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional. Accedido el 28 de setiembre, 2017, desde [http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/4.\\_aspectos\\_institucionales\\_orientacion.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/4._aspectos_institucionales_orientacion.pdf)

- Gairín, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.
- Ley General de Educación N°18.437. (2008). Accedido el 28 de marzo, 2018, desde <https://www.ineed.edu.uy/imagenes/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Mancebo, M.E. (2010). La inclusión educativa: paradigma en construcción. Accedido el 17 de febrero, 2018, desde [https://www.researchgate.net/publication/305488413\\_La\\_inclusion\\_educativa\\_un\\_paradigma\\_en\\_construccion](https://www.researchgate.net/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion)
- MEC (2016). Logro y nivel educativo alcanzado por la población -2015. Accedido el 20 de marzo, 2018, desde: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-logro-educativo-2015.pdf>
- MEC (s. f. a). Fábricas de cultura. Accedido el 28 de marzo, 2018, desde <http://www.mec.gub.uy/mecweb/container.jsp?contentid=14734&site=8&chanel=mecweb&3colid=14734>
- Morin, E. (1998). Introducción al paradigma complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5, 45-55. Accedido el 21 de febrero, 2018, desde [https://www.researchgate.net/publication/235832368\\_Hacia\\_la\\_construccion\\_de\\_un\\_nuevo\\_modelo\\_de\\_asesoramientosupervision](https://www.researchgate.net/publication/235832368_Hacia_la_construccion_de_un_nuevo_modelo_de_asesoramientosupervision)
- Presidencia. (2012). Entrevista al director de educación de Adultos Felipe Machín. Accedido el 25 de febrero, 2018, desde <http://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/entrevista-educacion-adultos-codicen-machin>
- RAE (2014). Diccionario de la lengua española. Accedido el 2 de febrero, 2018, desde [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Rivero, J. (2008). Panel-foro Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas: clave en la calidad de los procesos educativos. Accedido 24 de febrero, 2018, desde [www.oei.es/historico/idie/elsal.pdf](http://www.oei.es/historico/idie/elsal.pdf)
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao. Universidad de Deusto.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Accedido el 24 de enero, 2018, desde <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Schvarstein, L. (2002). La inteligencia social de las organizaciones. Accedido el 23 de mayo, 2018, desde: [https://www.u-cursos.cl/inap/2009/2/TEO101/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=555460](https://www.u-cursos.cl/inap/2009/2/TEO101/1/material_docente/bajar?id_material=555460)
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejera, A. (2003). Redes para el Desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. Cuadernos de Investigación Educativa. 1 (11), 31-42. Accedido el 28 de setiembre, 2017, desde <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/issue/view/251>
- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos N°32. Madrid: CIS.
- Vázquez, MI & Borgia, F. (2014). Educación en Uruguay: principales ejes actuales de discusión. Accedido el 28 de marzo, 2018, desde [http://agev.opp.gub.uy/observatorio\\_docs/publico/discusion\\_politicas\\_educacion\\_uruguay\\_2014.pdf](http://agev.opp.gub.uy/observatorio_docs/publico/discusion_politicas_educacion_uruguay_2014.pdf)
- Vázquez, MI. (2014). Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al Desarrollo Organizacional. Accedido el 28 de setiembre, 2017, desde [http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/propuesta\\_metodologica\\_maria\\_ines\\_vazquez.pdf](http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/propuesta_metodologica_maria_ines_vazquez.pdf)
- Wolton, D. (2010). Informar no es comunicar. Barcelona: Gedisa.
- Yuni J. & Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba. Brujas.

## ANEXOS

## I. Anexos de la Memoria Final

### Documento N°1 Prueba de acreditación por experiencia



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



eja dirección sectorial  
de educación de  
jóvenes y adultos

PRUEBA DE ACREDITACIÓN POR EXPERIENCIA

MAYO 2017

Nombre \_\_\_\_\_

Lee atentamente el texto y luego realiza las actividades

#### Muerte de un caballo en jineteada

Un caballo murió desnucado en el ruedo de la Semana Criolla en Fray Bentos y avivó la polémica por el maltrato animal.

El episodio ocurrió durante la primera jornada de domas en la Sociedad Nativista El Rincón, donde había cientos de personas que concurrieron al predio a presenciar este tipo de actividades relacionadas con las tradiciones rurales.



"No fue como consecuencia de que alguien lo hubiera cinchado, simplemente fueron a acomodarlo con tanta mala suerte que el caballo saltó, pegó contra el palenque y murió. Fue un accidente", dijeron desde la institución.

La Sociedad Protectora de Animales de Fray Bentos reaccionó indignada por lo ocurrido. Su presidente dijo que tienen "una sensación de indignación porque otra vez nos divertimos a costilla de los animales sin tener el mínimo de los cuidados".



"Frente a un caso así, uno se pregunta: ¿se tomaron todas las precauciones? ¿Se piensa en el animal y la posibilidad de evitar el sufrimiento? El animal está atado a un palenque con los ojos vendados y cargado de estrés", afirmó.

También recordó que el artículo 12 de la Ley 18.471 de Protección Animal, prohíbe especialmente maltratar a los animales, entendiéndose como tal toda acción injustificada que genere daño o estrés excesivo, y que las sanciones previstas van de los dos meses a los dos años de prisión, con multas de hasta 500 unidades reajustables.

"¿Necesitamos de esto? De esta manera terminamos siendo nosotros las bestias", argumentó. También dijo que perfectamente pueden organizarse otro tipo de actividades para Semana Criolla que no pongan en riesgo las vidas de los animales y también de los jinetes.

**Todas las actividades están referidas al texto que leíste**

1. ¿Cuál fue la causa de muerte del caballo?
2. ¿Qué dice la Ley de Protección Animal?

3. ¿Quién dice: “De esta manera terminamos siendo nosotros las bestias”?
4. ¿Qué quiere decir con esas palabras: “De esta manera terminamos siendo nosotros las bestias”?
5. Las multas por maltrato animal pueden ser de hasta 500 UR (Unidades Reajustables). 1 UR vale actualmente \$988.
- a- Si alguien tiene que pagar 4 UR de multa, ¿cuánto deberá pagar?

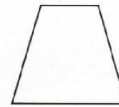
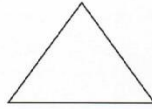
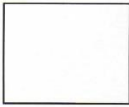
b- Encierra con un círculo únicamente los billetes que necesitaría para cancelar la multa.







6. Si el ruedo en el que se practican las jineteadas tiene 40 metros de ancho por 60 metros de largo ¿cuál de estas formas sería la más aproximada? Marca la opción correcta.



7. Luis, Juan y José compraron números de rifas en los puestos de comida para un postre de frutillas. Luis tenía el 143, Juan el 431 y José el 341. Ganó el que tenía el número más alto. ¿Quién se llevó el premio?

8. ¿Estás de acuerdo con que en las jineteadas se maltrata a los animales? Escribe tu opinión explicando las razones que te llevan a pensar así.

Fuente: Material proporcionado por el equipo de la DSEJA en la prueba de acreditación de mayo 2017, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

## Documento N° 2 Folleto de difusión



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



eja. Dirección Sectorial  
de Educación de  
jóvenes y adultos

EDUCACIÓN  
DE  
JÓVENES  
Y ADULTOS

Vení a  
terminar  
Primaria

Cursá o  
completá  
Ciclo  
Básico en  
un año.

Conocé más  
del Programa  
Uruguay  
Estudia.  
PUE

Cursá talleres:  
ELECTRICIDAD,  
GASTRONOMÍA,  
BELLEZA,  
GRANJA,  
CARPINTERÍA,  
LENGUA DE  
SEÑAS,  
CONFECCIÓN EN  
TELA,  
INFORMÁTICA, Y  
OTROS.



**Te esperamos...**

Inscripciones todo el año.

**Consulta en: 29081238-29039458**

[dsja.codicen@gmail.com](mailto:dsja.codicen@gmail.com)

La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos ha generado, diseñado y puesto en marcha diferentes propuestas educativas para la atención de personas jóvenes y adultas que no hayan completado algún ciclo educativo.

### Ofrecemos:

- Reconocer e integrar las experiencias y los conocimientos que ya tenés.
- Enriquecer tus conocimientos con nuevos elementos que sean útiles y significativos para tu vida.
- Mejorar tu capacidad de búsqueda y manejo de la información para seguir aprendiendo
- Fortalecer tus habilidades de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión.
- Fortalecer tus capacidades de tomar decisiones fundamentadas a partir de tu creatividad y estudio
- Además podés participar en distintos talleres: electricidad, gastronomía, informática, técnicas periodísticas, entre otros.

En todos los departamentos del país  
hay diferentes ofertas educativas.



**2 903 94 58**  
**2 908 12 38**  
**0800 2637**



[dsja.codicen@gmail.com](mailto:dsja.codicen@gmail.com)

## CICLO BASICO (PUE):

Si tenés 21 años o más:

- Contarás con tutores para cursar todo el ciclo en un año.
- Lo cursarás en grupos de quince estudiantes
- Realizarás el recorrido en dos semestres organizados por sectores de conocimiento.

## PUE

### PROGRAMA URUGUAY ESTUDIA

- Culminación de Bachillerato, enseñanza Media Profesional y Enseñanza media Técnica (Liceo y UTU) y Formación Docente.
- Ciclo Básico Tutoreado.
- Hasta 3 asignaturas para culminar Ciclo Básico en el marco de la Cultura del Trabajo para el Desarrollo
- Apoyo a Exámenes previos de Ciclo Básico para estudiantes que cursan 1° año de Bachillerato.

## DISCAPACIDAD

## PRIVADOS DE LIBERTAD

Si tenés alguna discapacidad o estás privado de libertad, también podés participar en estos cursos y talleres.

Llámanos y te contamos...

### PRIMARIA (Mayores de 14 años)

- Podés aprender a leer y escribir.
- Completar el ciclo primario.
- Si ya sabés, podés inscribirte para la prueba de acreditación de tus conocimientos.
- Si ya sabías y te olvidaste, te ayudamos con cursos de nivelación a recuperar tus conocimientos.

**Fuente:** Folleto proporcionado por el equipo de la DSEJA en la prueba de acreditación de mayo 2017, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

**Anexo II. Informe Proyecto de Investigación Organizacional**

Universidad ORT Uruguay  
Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa  
Proyecto de Investigación Organizacional

Investigadora: Solange De-Lema  
Agosto 2017

## ÍNDICE

Introducción.....	103
I. Presentación de la organización y de la demanda institucional .....	103
Presentación del centro.....	103
Plan de trabajo .....	109
II. Desarrollo de la investigación.....	114
1. Fase exploratoria.....	114
1.1 Análisis de la información.....	115
1.2 Modelo de análisis.....	116
2. Fase de comprensión del problema.....	117
2.1 Niveles y lógicas en juego .....	121
III. Conclusiones y acuerdos con la organización.....	124
Aproximación diagnóstica.....	124
Referencias para el Plan de Mejora .....	126
Bibliografía.....	129
Anexos .....	130
Anexo I: Tabla de análisis por dimensiones acotada a la demanda .....	131
Anexo IV: Entrevista semiestructurada a una educadora social.....	137
Anexo V: Entrevista semiestructurada con una maestra .....	138

## **Introducción**

El presente informe plasma las acciones desarrolladas en la fase diagnóstica de la investigación, la definición de una demanda abordable desde y por el centro, y el análisis de la información obtenida.

También explicita el inicio de una segunda fase que implica el trazado de los posibles lineamientos para el posterior diseño de un plan de mejora acordado con actores del centro, así como la propuesta de un equipo impulsor.

### **I. Presentación de la organización y de la demanda institucional**

#### **Presentación del centro**

A los efectos de preservar el anonimato de la institución que es objeto de este estudio es que se nombra, durante todo el informe, como centro 'Recomenzar'. Éste se ubica sobre una importante avenida de Montevideo, en una zona baricéntrica, que lo convierte en un centro educativo de aluvión. Su público objetivo son jóvenes y adultos que no han culminado los ciclos de formación primaria y secundaria. Es de carácter público y ofrece una oferta educativa gratuita y diversa.

Para acceder al local hay que subir por una escalera, porque el edificio es una casa que se desarrolla en un primer piso. En la planta baja de la construcción hay una vivienda de uso familiar. Desde el exterior se puede percibir que estamos frente a un local educativo pequeño. Sobre una de las ventanas existe un modesto cartel con la siguiente información: Curso N°- CODICEN (Consejo Directivo Central), matutino, vespertino y nocturno, educación primaria, jóvenes y adultos. La visión que cualquier transeúnte puede tener del centro es muy reducida porque la apariencia y la información visible no da cuenta de lo que en verdad se hace allí.

El centro brinda cursos de educación primaria, pero también la formación propia de un ciclo básico de educación media, bajo la modalidad de tutorías del Programa Uruguay Estudia. Dicha información se obtiene cuando se concurre al centro, pero sin esa aproximación se hace difícil conocer la oferta educativa. Por ejemplo, a través de internet no podemos acceder con cierta facilidad a ella.

Por otra parte, los actores del centro se vinculan con organizaciones no gubernamentales (ONG), con una Asociación civil cercana y con instituciones relacionadas a los estudiantes, principalmente, con los jóvenes y tratándose de una relación que se genera a partir del abordaje de cada situación, de cada estudiante, es caso a caso.

La directora del centro ocupa ese cargo de forma eventual desde el 16 marzo 2017 e integra el equipo de gestión junto a un coordinador y dos educadoras sociales. Cuando se llega al centro, de inmediato llama la atención que la directora sea la primera persona que, por lo general, reciba a la gente. Esto

ocurre porque el equipo de gestión trabaja en un escritorio ubicado en un espacio pequeño entre el final de la escalera y la pared, se trata de un pasillo, de un lugar de tránsito.

Debido a que el centro es muy pequeño, la directora comenzó las gestiones para trasladarse a una casa que esté en el barrio y que sea propiedad de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Por ahora solo se tiene un baño, una cocina que se utiliza para los talleres de gastronomía y una única puerta de ingreso, la que a su vez no es accesible para todos. El contrato de alquiler del local actual está vencido y eso favorece las gestiones que se están realizando. El tamaño del centro condiciona muchos otros aspectos. Para algunas de las dificultades no existe aún una solución pero para otras ya se manejan alternativas, por ejemplo, a pocas cuadras del centro se dictan talleres de informática en espacios de una Asociación civil, a los cuales se les llama talleres satélites o centros satélites.

A su vez, desde el centro se está en contacto permanente con las fábricas de cultura del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y a través del Programa Uruguay Estudia (PUE) con Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). Por ejemplo, varios estudiantes reciben becas de INEFOP. La matrícula es variable a lo largo del año y en algunos casos guarda relación con el calendario de pruebas de acreditación del ciclo de primaria por experiencias. Estas pruebas se realizan en los meses de febrero, mayo, agosto y noviembre.

El Cuadro N°1 representa la matrícula de estudiantes según la oferta educativa en un momento del año en particular: principios del mes de junio. En ese entonces, algunos estudiantes que acreditaron el ciclo de primaria con la prueba de mayo ya habían dejado de concurrir. En el transcurso de la investigación se fue observando que estos números fueron cambiando. Por ejemplo: de los nueve estudiantes que estaban cursando primaria en el turno nocturno, luego de vacaciones de julio continuaron cursando con regularidad cinco de ellos.

**Cuadro N°1:** Matrícula al día 8 de junio de 2017

<b>Oferta educativa</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Primaria	27
Ciclo básico (Modalidad PUE)	88
<b>Subtotal</b>	<b>115</b>
<b>Talleres</b>	
Gastronomía	33



Textil	17
Manualidades	31
Repostería	15
Informática	43
<b>Subtotal</b>	<b>139</b>
<b>Total</b>	<b>254</b>

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la directora del centro.

Las coordinaciones son los días martes a partir de las 8:30, con los docentes del PUE del turno matutino, y los miércoles cada quince días, de 19:00 a 21:00 horas con los docentes del PUE del turno nocturno. La coordinación de centro son los jueves de 18:00 a 19:30, cada quince días y asisten los talleristas, las maestras, las educadoras sociales, el coordinador y la directora.

Respecto al plantel docente (ver Cuadro N° 2) se puede señalar que el régimen de contratación es muy diverso y depende de varios factores. Hasta el 2016 el PUE dependía del Consejo de Educación Secundaria (CES) y los docentes tomaban sus horas a partir de unos listados generados luego de un llamado específico para tomar horas de clases en esta modalidad. Si bien ahora el PUE no depende del CES; en el presente año, los docentes tomaron de acuerdo a esos listados que siguen vigentes. En este sentido, se tiene en pendiente realizar un nuevo llamado. A su vez, el año pasado se realizaron convocatorias para el resto de los roles, los que tienen una vigencia de dos años. Para los talleristas se le pide como mínimo tener primaria completa y ser idóneo en una especialidad. Los maestros tienen que ser titulados. A nivel de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) hay muy pocos efectivos porque la gran mayoría se ha jubilado. En el centro 'Recomenzar' hay una sola tallerista efectiva que tiene aproximadamente 70 años de edad. Son efectivos de un llamado realizado cuando los centros dependían de la DSEA (Dirección Sectorial de Educación de Adultos). El resto de los docentes son nuevos en el Centro pero han trabajado antes en instituciones de la misma Dirección de educación, o tienen experiencia en contextos educativos similares, con estudiantes adultos.

**Cuadro N°2: Plantel docente**

<b>Docentes según oferta educativa</b>	<b>N° de docentes y talleristas</b>
Primaria	3 maestras
PUE	22 docentes
<b>Subtotal</b>	<b>25</b>

<b>Talleres</b>	
Gastronomía	1 tallerista
Textil	1 tallerista
Manualidades	1 tallerista
Repostería	1 tallerista
Informática	1 tallerista
<b>Subtotal</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la directora del centro.

La dirección de la DSEJA también es nueva, por lo tanto, estamos frente a un Centro y una Dirección que está instrumentando líneas de acción muy recientes. Por ejemplo, se tiene un acuerdo con el MIDES que está elaborando una guía en la cual los centros de la DSEJA serán incluidos. También, se está trabajando con Jóvenes en RED. Y por primera vez la propuesta de la DSEJA está en los diecinueve departamentos del país.

Dentro del equipo de gestión (ver Cuadro N° 3) el rol de las educadoras sociales es central en la articulación con el territorio, están en permanente contacto con otras organizaciones para ofrecerles posibilidades de inserción social, laboral y educativa a los estudiantes. Por ejemplo, se pusieron en contacto con una ONG que trabaja en el Mercado Modelo, que a través de un proyecto aprovecha lo que en ese lugar se desecha. También organizan talleres para los estudiantes con SEXUR (Instituto de formación sexológica integral).

**Cuadro N°3:** Equipo de gestión

<b>Roles</b>	<b>N° de actores por rol</b>
Directora	1
Coordinador	1
Educadoras Sociales	2

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la directora del centro.

Uruguay fue pionero en educación de adultos y, en su origen, ésta estuvo unida al Consejo de Educación Primaria a través de los que se llamaba DSEA. Después se transforma en DSEJA, incluyéndose a los jóvenes y pasa a la órbita de CODICEN. Según cifras no oficiales (datos proporcionados por la directora del centro), se considera que actualmente en nuestro país hay doscientos mil analfabetos. Sin embargo, cada año crece la cifra de jóvenes y adultos que certifican el ciclo de educación primaria a través de las pruebas de acreditación por experiencias; en el año 2016, aproximadamente 2300 personas aprobaron bajo esta modalidad, tanto en Montevideo como en el interior del país.

El Centro 'Recomenzar' se ofrece como una institución inclusiva al igual que el resto de los centros de la DSEJA. Pueden acceder a la oferta educativa jóvenes y adultos que tengan alguna discapacidad o si están privados de libertad. Para cursar Primaria tienen que ser mayores de 14 años, pero luego de esa edad no hay tope. Para estudiar Ciclo Básico bajo la modalidad PUE deben tener 21 años o más, sin tope. En los hechos se ha llegado a recibir estudiantes de 18 años en adelante. A los talleres pueden asistir desde los 14 años.

Una de las mayores dificultades que tiene el centro es que los estudiantes logren sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje con cierta continuidad; por ello los talleres son fundamentales. En el trabajo en talleres se potencian ciertos hábitos que son centrales para luego retomar o iniciar los estudios primarios. La oferta educativa es dinámica porque se está atento a la demanda de los estudiantes y sus necesidades; se les orienta para adquirir destrezas que les serán útiles para el ámbito laboral.

## Descripción de la demanda

A partir del análisis de la entrevista exploratoria realizada a la directora del centro (Ver en Anexo I: Tabla de dimensiones acotada a la demanda) se decidió abordar la demanda que ha sido formulada de la siguiente manera: “dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes”; ésta ha sido representada de manera gráfica a través de un modelo de análisis en el Cuadro N°7 del apartado del mismo nombre.

Esta problemática no solo afecta al centro, sino que también a la DSEJA en general. Hay aspectos que están siendo tenidos en cuenta a nivel macro y que involucran a la DSEJA, pero hay otros sobre los cuales el centro puede tener injerencia. Esta preocupación era expresada en la entrevista exploratoria de la siguiente manera:

...hay gente que dentro del propio CODICEN no tiene ni idea de que existe la DSEJA, o no tiene ni idea de lo que hace. (...) sobre todo (desde) esta nueva gestión, porque el año pasado entró una dirección nueva, tratamos por todos los medios de difundirlo por medio de folletos, por medio de las ONGs, por medio del boca a boca, también, y por los desconcentrados, Secundaria, UTU y Primaria, pero igual hay cosas que... hay situaciones... yo te podría dar ejemplos... en el verano una mujer que trabajaba en una empresa de limpieza y que si no certificaba Primaria, si no daba cuenta de que tenía terminada primaria, este, la iban a despedir. Como desesperada buscando (...) dónde podía hacer eso. Fue a primaria, pero no le supieron decir, fue a distintos lugares, tampoco, nadie le sabía decir (...) Un cuida coche le dijo: vaya a tal lugar, en el primer piso, y tá. El cuida coche, fijate vos, ¿no? ¿Cómo es posible? ¿Cómo Primaria no pudo decirle? Es la parte que más nos cuesta. La parte de la visibilidad y comunicación. Es lo que más estamos tratando de luchar... (EE 174:185).

Para el abordaje de esta demanda se hace fundamental el trabajo a partir de tres dimensiones: 1) Pedagógico-didáctica, 2) Organizacional y 3) Comunitaria, porque en un fenómeno multicausal. Por un lado, tenemos una población estudiantil que siente vergüenza de no haber culminado sus estudios primarios y eso los lleva a no comunicar sus necesidades educativas o de formación y sus posteriores logros; por lo cual, se invisibiliza la situación a los ojos de la sociedad en general. Además, el sistema educativo cuenta con escasos mecanismos para saber dónde están y quiénes son las personas que han abandonado sus estudios.

A su vez, la comunidad desconoce al centro y la vinculación con otras organizaciones es eventual y reducida. La comunicación que funciona es el “boca a boca”, lo cual enmarca las relaciones posibles a los vínculos que los actores tengan. A escaso número de vínculos, reducido margen de comunicación.

## **Plan de trabajo**

Se comienza con el plan de trabajo en las primeras semanas del mes de mayo (véase Cuadro N°4), se investiga sobre el centro, se participa de actividades vinculadas al centro (prueba de acreditación por experiencias en el mes de mayo y la presentación del protocolo de inclusión). Se realiza una entrevista exploratoria a la directora, se identifica una demanda y se acuerda sobre ella. Se presenta la demanda al colectivo docente en una coordinación de centro y por último se desarrollan diferentes estrategias de recolección de la información. Se realizan tres entrevistas semiestructuradas con actores claves para la comprensión de la problemática (a una maestra, una educadora social y una tallerista) y una encuesta a los estudiantes adultos del turno nocturno. Para ello se concurrió varias veces desde fines de julio hasta principios de agosto. De los nueve estudiantes del turno nocturno que se iban a consultar se obtuvo la respuesta de cuatro, el resto después del receso de julio no se ha reintegrado por diferentes motivos y uno de ellos no entregó la encuesta. El plan de trabajo culmina en el mes de agosto con la redacción, la presentación del informe de avance y el posterior acuerdo con el centro.

**Cuadro N°4:** Plan de trabajo

Fases	Acciones	Mayo			Junio			Julio				Agosto					
		Primeras semanas	22 al 28	29 al 4 de junio	5 al 11	12 al 18	19 al 25	26 al 2 de julio	3 al 9	10 al 16	17 al 23	24 al 30	31 al 5	6 al 12	13 al 19	20 al 25	27 al 30
<b>Fase I exploratoria</b>	Se investiga el Centro y todas sus implicaciones en la web.																
	Lectura de materiales sobre instrumentos, diseño.																
	Participación en actividades relacionadas al centro.																
	Lectura de bibliografía sobre temáticas próximas al centro.																
	Entrevista exploratoria.																
	Análisis de la entrevista, dimensiones, áreas involucradas, actores.																
	Identificación de la demanda y acuerdo.																
	<b>Escritura: presentación</b>																
<b>Fase II Comprensión de la demanda</b>	Relevamiento en profundidad																
	Sistematización de la información recogida.																
	<b>Escritura: encuadre teórico y antecedentes</b>																
<b>Fase III Conclusiones y acuerdos</b>	Conclusiones y acuerdos con la institución. Identificación de los involucrados en la mejora. Escritura.																

Fuente: Elaboración propia

## Encuadre teórico

En el transcurso de la investigación han emergido nociones teóricas fundamentales para analizar la demanda presentada y para esbozar luego un plan de mejora que atienda la problemática identificada. La perspectiva teórica que sostiene este trabajo se desarrolla en la lógica de la gestión; porque se enmarca en el contexto del Máster en Gestión Educativa del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Por ello, cuando se elaboró el mapa conceptual (ver Cuadro N°5) se le dio un lugar preponderante al equipo de gestión, entendida como un agente de cambio muy importante:

Pensar en la organización y gestión como marco de referencia supone asumir su valor central en los procesos de cambio e innovación. Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora (Gairín, s.f., p.35).

Los cambios provienen de la gestión y es a partir de ella que se va a llevar adelante el plan de mejora. La gestión es vista en el sentido amplio de la palabra, no está reducida a la suma de individualidades. El planteo anterior no desconoce que los equipos de gestión están conformados por los actores con mayores posibilidades para propiciar los cambios dentro de las organizaciones, por el contrario, se entiende que:

La intervención de los directivos no solo parece fundamental por lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación que realizan de determinadas estrategias (Gairín, 1996, p. 470).

En el presente estudio de caso, las estrategias que serán seleccionadas deberán tener en cuenta que uno de los principales desafíos que tiene la gestión de este centro es la andragogía. “El término andragogía ‘andragogílik’ surgió por primera vez en 1933 utilizado por el maestro alemán Alexander Kapp, para referirse a la práctica educativa que llevaba a cabo Platón cuando enseñaba a sus discípulos. Kapp consideraba que el término pedagogía de Juan Francisco Herbart (1806), era muy limitante, dado que tanto el niño como el adulto necesitaban de una orientación y una metodología apropiada a la etapa de maduración que estaban viviendo” (Alem et al., 2016, p.16).

En este contexto, la gestión tiene que tener un alcance pedagógico y didáctico que implique un modelo profesional que desarrolle y lidere propuestas para el abordaje de la “coexistencia de la colaboración, el compromiso, la competencia, la indiferencia, las diferencias, la oposición y la concertación” (Frigerio et al., 1992, p.92). Todo esto siendo concretado a través de un fuerte liderazgo pedagógico. Vaillant

(2015), quien ha estudiado en profundidad este fenómeno, sostiene que ser un director y ejercer este liderazgo en el Siglo XXI requiere el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas complejas. Además, se puede visualizar de manera recurrente el problema de que las tareas administrativas ocupan el mayor tiempo de dedicación de los directivos en detrimento de las funciones pedagógicas.

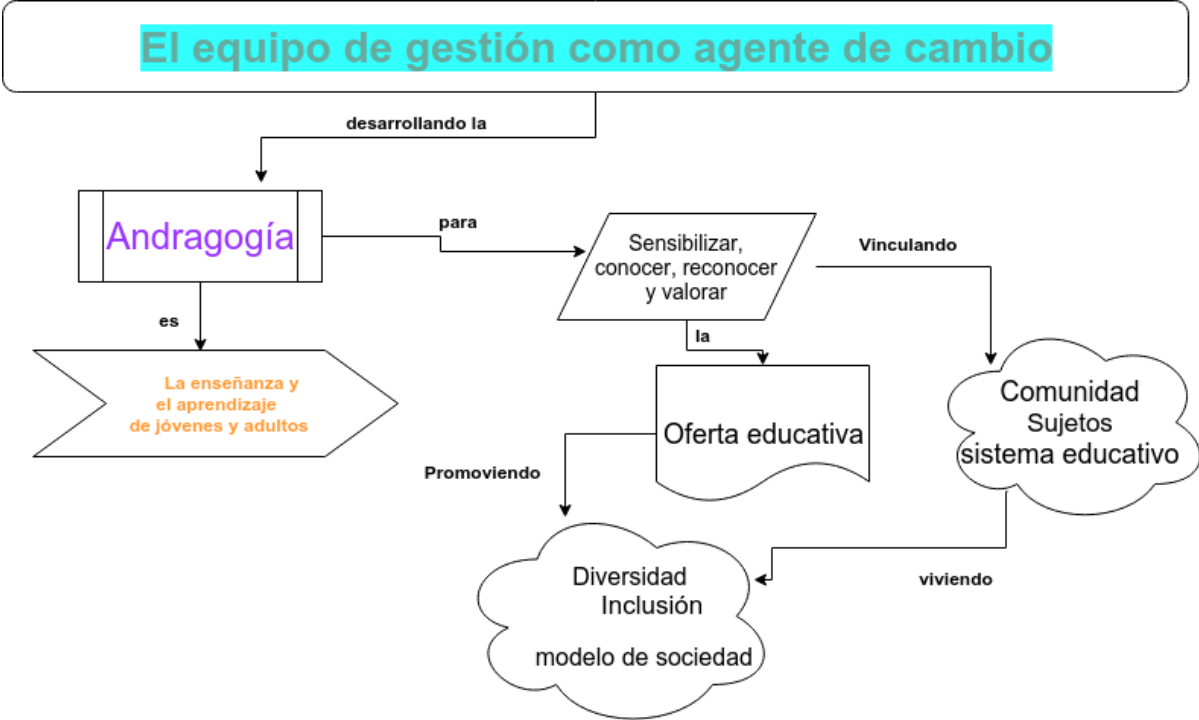
Desde la oferta educativa, pasando por el interés de dar respuesta a la diversidad y promover la inclusión podemos señalar que existe en la base de la propuesta un modelo de sociedad que busca la igualdad de oportunidades, la formación para toda la vida y la inclusión social. Por ello se hace indispensable el trabajo conjunto con la comunidad, el sistema educativo y los estudiantes: la universalidad, la obligatoriedad y la continuidad educativa irían de la mano con la idea de que la educación “debe favorecer las bases de la cohesión social en tanto marco de la relación con el otro y de la constitución de un sujeto pedagógico (y político)” y en este sentido, “no supone pensar cada nivel educativo por separado, sino pensar la oferta educativa como un conjunto con continuidad lógica” (Viscardi, 2012, p.275).

Para que esa continuidad de la que habla Viscardi se dé, debe existir un trabajo coordinado y articulado entre todos los actores. Es así que la ANEP se está focalizando en el tránsito Inter-ciclos:

Se entiende que el pasaje de un ciclo a otro es, en la trayectoria educativa, uno de los momentos donde el estudiante puede estar enfrentado a situaciones en que se debilita el vínculo institucional. También busca atender el eje de educación y trabajo remunerado. (...) no solo habrá que flexibilizar los diseños curriculares, sus metodologías y estrategias para responder a las necesidades e intereses que resulten más pertinentes y efectivas, sino que habrá que coordinar y llegar a acuerdos interinstitucionales y multiactorales para que el esfuerzo que deban realizar, les resulte posible y entusiasmante” (ANEP, 2016).



Cuadro N°5: Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

## **II. Desarrollo de la investigación**

El centro que esta investigación estudia se seleccionó pensando principalmente en que este proyecto sería un estudio de casos. “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, 1999, p. 17). Desde un primer momento el interés ha sido conocer en profundidad este centro porque resultaba difícil obtener información sobre él e interpretar qué era lo que se hacía allí cuando se pasaba por el local. Además, se podía percibir que era una organización pequeña, lo cual permitía poder estudiarla con un importante nivel de detenimiento por el limitado número de actores. A su vez, dadas las características del centro y su modalidad de trabajo, se cree que el estudio de caso planteado permitirá la realización de un diagnóstico institucional de cara a la comprensión de las dinámicas institucionales influidas por la gestión.

### **1. Fase exploratoria**

En la fase exploratoria se realiza la primera colecta de datos a través de una entrevista a la directora del centro (Ver en Anexo II pauta de entrevista exploratoria). También se asiste a actividades relacionadas con la comunidad educativa que se estudia. Ellas tuvieron lugar en el mes de mayo y se trató de la segunda prueba de acreditación por experiencias del ciclo primario de educación; y la presentación del protocolo de inclusión. En ambas propuestas asistieron diferentes actores del centro estudiado y otras organizaciones dependientes de la misma Dirección de educación.

El objetivo de esta primera fase fue lograr una aproximación al centro y sus principales demandas. La entrevista exploratoria se diseñó de forma tal que se pudiera conocer un panorama amplio de la comunidad, pero principalmente desde el punto de vista de la gestión. Para su diseño fue fundamental el aporte de Valles (2002) quien señala que las entrevistas cualitativas no son meras conversaciones cotidianas, aunque se parezcan; y que se deben tener objetivos claros y una preparación previa. A su vez, se destaca que es fundamental comenzar por cuestiones descriptivas y culminar ofreciendo la oportunidad de que el entrevistado pueda explicar aspectos que considere pertinentes y que no se hayan abordado durante la entrevista.

Se optó como estrategia de triangulación la metodológica, según la clasificación de Stake (1999), por lo cual, para revisar la información que se fue obteniendo se desarrollaron diferentes instrumentos desplegados luego de la fase exploratoria. Se realizaron entrevistas a diferentes actores institucionales y encuestas a los estudiantes del ciclo primario del turno nocturno. En la primera fase se siguió el siguiente cronograma:

**Cuadro N°6** Cronograma de aplicación de instrumentos de la fase I

<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Período de aplicación</b>
Entrevista exploratoria	Directora del centro	Mayo
Consultas por mail	Directora del centro	Mayo
Exploración documental	On-line, revistas proporcionadas en las diferentes instancias de encuentro.	Mayo
Observación de participación pasiva	-Prueba de acreditación por experiencias. Realizada en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). -Presentación del protocolo de inclusión. Desarrollada en la sala de eventos de la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales- Centro de información Oficial (IMPO)	Mayo

Fuente: Elaboración propia

De esta primera fase se pudo observar que los estudiantes del centro se encuentran en una situación de vulnerabilidad compleja y diversa, que tiene como eje la escasa e interrumpida formación primaria. Se percibe un débil anclaje comunitario, de reducidos vínculos y relaciones con el barrio, y con el sistema educativo público en general. Esto se visualiza en ejemplos ya citados en el presente informe y en visiones recogidas de la entrevista exploratoria como las siguientes:

- “La DSEJA se caracteriza por la inclusión pero justamente como es una inclusión de los que están más desprotegidos, los más vulnerables, es lo más invisible” (EE 171-174).
- “hay otros centros que tienen...más historia de consolidación con el barrio (...) Acá no. Por donde está y por el hecho de que hay avenidas cercanas y está en un lugar relativamente baricéntrico, esto es de aluvión” (EE 188 y 192-194).

### **1.1 Análisis de la información**

La entrevista exploratoria fue analizada a través del modelo que presentan Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) de las dimensiones del campo institucional. Desde esta perspectiva se pudo identificar la demanda y las dimensiones involucradas en ella; lo cual es fundamental para tener en

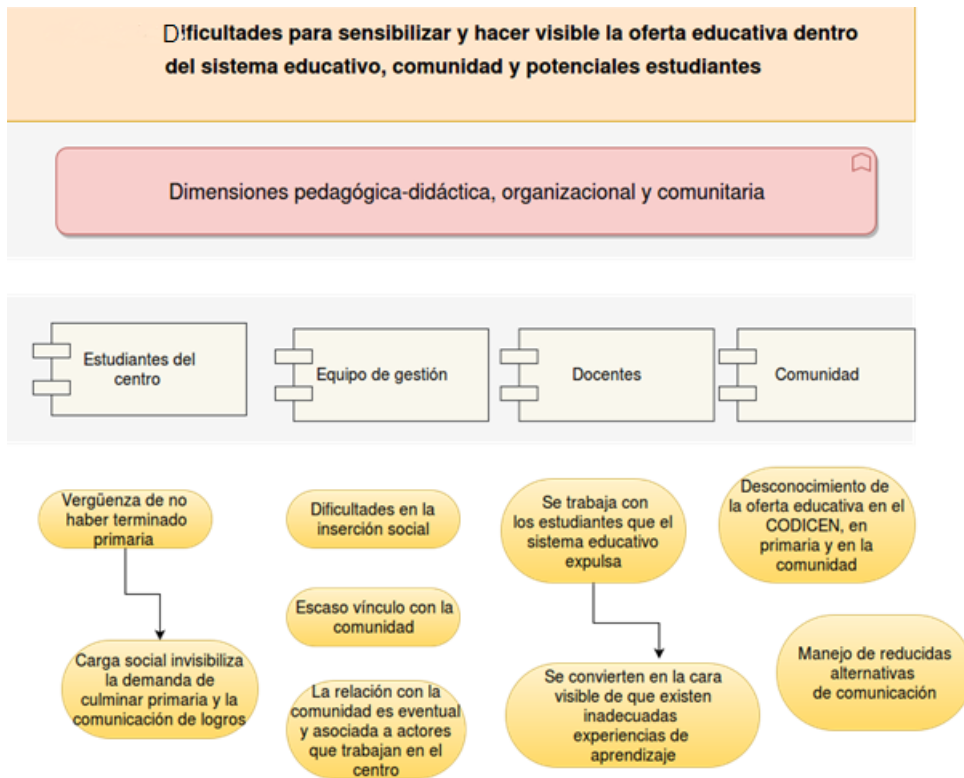
cuenta en el diseño y la implementación del plan de mejora. Vale la pena recordar que la demanda identificada ha sido: “dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes”. En esta problemática, como ya se expresó, se ven involucradas las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional y comunitaria. La primera de ellas está estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los fines educativos de la organización, con las prácticas docentes, entre otros aspectos. La dimensión organizacional da cuenta de la orientación que se sigue a través de la toma de decisiones. Y por último, la comunitaria es la que apunta a las relaciones entre el contexto social y la organización educativa.

Por otra parte, podríamos decir que en un centro pequeño como el que se estudia, todos los actores pueden estar involucrados en la problemática identificada. Pero sobre algunos de ellos puede existir una mayor incidencia. En este caso, a la directora ya se la había consultado a través de la entrevista exploratoria, y se habían obtenido descripciones y precisiones relevantes sobre el tema. Ahora, en la segunda fase, se hacía necesario contar con las voces de los estudiantes adultos de primaria, en particular, del turno nocturno, por ser los alumnos con mayores condicionamientos para continuar sus estudios. A su vez, entrevistar a la maestra de ese grupo y a la educadora social a cargo de esos estudiantes nos permitía completar el círculo de información a la interna de la organización educativa.

## **1.2 Modelo de análisis**

Se analizó la información a través de la realización de una matriz de datos (véase en Anexo I) que sintetizó las secciones más relevantes de la entrevista exploratoria, identificando temáticas, actores y dimensiones involucradas. A partir de allí se construyó un modelo de análisis. A su vez, en paralelo, se ha ido escribiendo un diario del investigador con las observaciones de participación pasiva realizadas. Esta herramienta ha permitido revisar las perspectivas y visiones que se han tendido a lo largo de la investigación para comprender mejor la realidad del centro estudiado.

**Cuadro N° 7** Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la EE

## 2. Fase de comprensión del problema

Para comprender el problema en su complejidad se hizo necesario contar con la voz y la visión de diferentes actores involucrados. “Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. (...) Y la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1999, p.63). Las visitas al centro fueron muy importantes para conocer el clima institucional; pero para poder conocer en profundidad la organización y las implicaciones del problema fue central llevar adelante el diseño y la implementación de entrevistas semiestructuradas y encuestas a estudiantes. También se llevaron adelante varias instancias de observación de participación pasiva, en ninguna de ellas se usó una pauta escrita. Valles (1999) señala que existe acuerdo en que este tipo de observación es indicada para el comienzo del trabajo de campo, para poder entrar en la escena.

En esta segunda fase de colecta de datos se siguió el siguiente cronograma (véase Cuadro N°8).

**Cuadro N°8** Cronograma de aplicación de instrumentos de la segunda colecta de datos

<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Período de aplicación</b>
Observación de participación pasiva	Coordinación de centro: maestras, directora, coordinador y talleristas.	Junio
Entrevistas semiestructuradas	-Tallerista -Educadora Social -Maestra	Julio
Encuesta	-Estudiantes del turno nocturno del ciclo primario	Julio- Agosto

Fuente: Elaboración propia

Todos los instrumentos diseñados en esta fase (entrevistas semiestructuradas y encuesta a estudiantes se pueden ver desde el anexo III al VI).

La entrevista a la tallerista se realizó para contar con una visión diferente del centro, ya que es la que tiene mayor antigüedad en el sistema y con más años desempeñándose allí. El resto de los actores de la organización son nuevos, la mayor parte de ellos ingresó a trabajar por primera vez en marzo del presente año. La entrevista a la tallerista se testeó con una docente que se desempeña en un cargo similar en otro centro de la misma Dirección de Educación de la ciudad de Montevideo. Se estableció contacto con ella en la actividad de presentación del Protocolo de Inclusión realizada en el mes de mayo, en el mes de julio se establece un nuevo contacto y se concreta la entrevista.

Las entrevistas realizadas a la maestra y a la educadora social se testearon con colegas de la misma formación que trabajan o trabajaron en contextos similares. Se hicieron pequeños ajustes en el estilo y orden de las preguntas, también se sacaron algunas de ellas. Respecto al diseño de las encuestas a los estudiantes se experimentaron varias incertidumbres y replanteos, se puso a consideración la pauta con la maestra del grupo a encuestar, quien manifestó su acuerdo sobre las preguntas con opciones cerradas o de respuesta corta. No se pudo testar con personas con niveles similares de alfabetización. Durante la aplicación se detectó que con los estudiantes que están en un primer nivel de alfabetización hubiese sido deseable presentar toda la encuesta en imprenta mayúscula. La encuesta se aplicó de manera presencial, con el acompañamiento y la guía de la maestra. Fue fundamental realizar la encuesta de esa manera porque los estudiantes a partir de las preguntas también respondieron otras cuestiones de forma oral, incluso se animaron a decir vivencias vinculadas a las consultas que los avergonzaban y por ello no las escribían. Para obtener más respuestas de los estudiantes se concurrió al centro varias veces, incluso se accedió a entregar una encuesta para responder de manera domiciliaria pero ésta no volvió. De los nueve estudiantes que asistían con regularidad antes del asueto

de julio, después del receso se pudo consultar a cuatro de los cinco que continuaron asistiendo en el turno nocturno.

Los estudiantes que fueron encuestados tienen entre 37 y 67 años de edad y constituyen la población adulta del turno nocturno que asiste para cursar estudios primarios. Ninguno es de la zona y a su vez, provienen de cuatro barrios diferentes, lo que condice con la caracterización de “centro de aluvión” que en la entrevista exploratoria surgió.

De las respuestas obtenidas existen acuerdos en las siguientes cuestiones: todos cursaron alguna vez primaria, por lo tanto, concurren para culminar una etapa de formación interrumpida. Todos recomendarían el centro para culminar sus estudios, por lo que podemos interpretar que se trata de una experiencia positiva para ellos. Cuando se le preguntó por los motivos contestaron: “porque está bueno estudiar” UA1, porque “es un centro abocado a prestar ayuda a quienes la necesitamos” UA2, “porque es una buena oportunidad para finalizar” UA3 y “porque aprendí mucho más” UA4.

Además, los cuatro expresaron que querían continuar estudiando y ante la pregunta sobre qué cursos desearían estudiar, respondieron:

**Cuadro N°9** Perspectiva de continuidad educativa de los estudiantes adultos del turno nocturno del centro

¿Qué estudiarías?	Respuestas
Ciclo Básico / Hacer el liceo	3
Mejorar la lectura y la escritura (cursos de nivelación)	1

Fuente: Elaboración propia

Todos consideraron que les fue fácil conseguir un lugar para seguir estudiando; tres de ellos se acercaron al centro por recomendación, en dos de los casos fueron personas de su círculo más cercano (“hermanas” UA1 y “amiga” UA3), en otro fue una maestra que trabajaba en una escuela que en su momento había tenido cursos de primaria para adultos.

Por otra parte, uno de los estudiantes encuestados señaló que había ido varias veces al local donde anteriormente había estado el centro, hasta que un vecino le dijo cuál era la nueva dirección. Como lo han señalado varios de los actores consultados (véase Cuadro N°10), la información se transmite de “boca en boca”, lo que lleva a que existan desencuentros en lo que ocurría antes y lo que pasa ahora. La información transmitida de este modo ha llevado a que al menos dos de los estudiantes consultados concurrieran, previo a su llegada al centro, a lugares que antes tenían cursos de adultos.

**Cuadro N°10** El centro se conoce en “el boca en boca”, múltiples miradas sobre el asunto

Actor consultado	Respuesta	Instrumento
Directora	“Un cuida coche le dijo vaya a tal lugar...” (EE: 183).	Entrevista exploratoria
Estudiante UA2	“Creo que le falta un poco más de propaganda, que las personas que lo conocen es de boca a boca” (UA2).	Encuesta
Educatora Social	“desde acá lo hacemos desde muy a poquito, o sea llamando a los barrios a las instituciones de esos barrios, contactándonos y ya de paso le decimos lo que hacemos, qué tenemos, cuál es la oferta. Entonces, eso se amplía un poco más. Es como muy de boca en boca. Sí, sería necesario. A mí me parece que bastante frustrante que no haya como una red o un nodo o algo que agrupe las instituciones de la zona esta” (ES-ES: 65-70).	Entrevista semiestructurada
Maestra	“conocemos a personas que han pasado por distintos centros y bueno, siempre... y alumnos que han transitado...y bueno, entonces sí, tenía conocimiento” del centro. “habría que trabajar en redes” (ES-M: 5-6).	Entrevista semiestructurada
Tallerista	“Cuando comencé era como que estaba un poco más en conocimiento el barrio y la población, incluso cuando nos mudamos para acá no nos quisimos ir mucho del lugar que estábamos para que no perdiera este, identidad como quien dice. Y un poco el boca en boca, colocando un poco de avisos en los comercios y en la puerta” (ES-T: 8-11).	Entrevista semiestructurada




## 2.1 Niveles y lógicas en juego

Para poder pensar el plan de mejora es importante identificar con precisión la demanda, identificar los actores involucrados, pero principalmente conocer cuál es el clima y la cultura organizacional; porque constituyen el contexto de desarrollo del plan y éstos pueden promover o inhibir la mejora.

La cultura entendida aquí como las “fuerzas en constante interacción” (Vázquez, s.f., p.5), es analizada a través del modelo del Iceberg (véase Cuadro N°11) que permite explicitar tres aspectos centrales de toda organización: “lo visible”, “lo priorizado” y “lo subyacente”. En cuanto a “lo visible” se seleccionaron algunas acciones observadas incluso más de una vez en las visitas sucesivas. Para ello fue fundamental la revisión del diario del investigador. Respecto a los aspectos “priorizados” se tuvo en cuenta las respuestas de los entrevistados, por ejemplo, varios actores (directora, educadora social y maestra) señalan que están enfocados en lograr la permanencia de los estudiantes.

Respecto a “lo subyacente” se podría decir que al tratarse de un equipo nuevo y con diferentes trayectorias profesionales parece que no se han concretado acuerdos explícitos acerca de cómo lograr la permanencia de los estudiantes. Una forma interesante de aunar criterios sería construir un proyecto de centro que los haga focalizar en metas y acciones conjuntas. Actualmente, coexisten dos visiones: por un lado, quienes consideran que los estudiantes deben aprovechar las oportunidades y que si se van, es su responsabilidad. Y por el otro lado están quienes consideran que hay que ir a buscarlos tantas veces sea necesario para que puedan continuar sus estudios. Esas miradas divergentes matizan las interacciones y por el momento los actores trabajan caso a caso y desde su rol. Los estudiantes jóvenes reciben más tiempo de dedicación que los adultos, porque son los que a simple vista requieren más acompañamiento para que sostengan su asistencia. Sin embargo, se podría decir que los adultos también requieren un acompañamiento constante pero por otros motivos: mejorar su autoestima, garantizar su inclusión social y cultural, lograr su participación en redes de andamiaje comunitario, promover su derecho a la participación, entre otros.

Cuadro N° 11 Modelo del Iceberg

	<p><b>Lo visible</b></p>	<p>-Se llama a los estudiantes que abandonan y se les busca alternativas dentro del centro y fuera de él. (Equipo de gestión)</p> <p>- Talleristas y maestras entregan los formularios de las salidas didácticas a la dirección, cuidando todos los extremos.</p> <p>- Acto del 19 de junio en el centro.</p> <p>- Los actores le rinden cuenta a la directora.</p> <p>- Escaso empleo del tiempo para mostrar lo que se hace en el centro. <b>(Aspectos identificados en observaciones no participantes)</b></p> <p>-La mayor parte de los actores ingresó a trabajar en el último año. “En marzo del 2017.” (ES-ES: 2), “En el centro, este año.” (ES-M:2) y “Mirá yo recién empiezo, este, el 16 de marzo arranqué, así que no es mucho.” (EE: 286)</p>
	<p><b>Lo priorizado</b></p>	<p>-La permanencia de los estudiantes y la continuidad. (Desafíos) “Primero y principal, que sostengan, que los estudiantes sostengan, porque yo te decía por un lado el tema de la frustración pero después hay que sostener. Una vez que venís hay momentos que te entusiasmas pero esto es así (Hace un movimiento con una de sus manos para indicar que es un proceso con altibajos) ehh, esto no es una línea recta, ni tampoco una línea que sube ehhh, no no no. Esto tiene altibajos y este...altibajos que están vinculados con la desmotivación, o el yo con esto no puedo” (EE: 245-250)</p> <p>- Se les dedica mucho tiempo a los estudiantes jóvenes: “los jóvenes son los que dan mucho más trabajo, y que capaz ocupan la mayor parte del trabajo, adentro, afuera, en coordinaciones, en todo lo ocupan los jóvenes y los adolescentes básicamente.” (ES-ES: 150-151)</p>

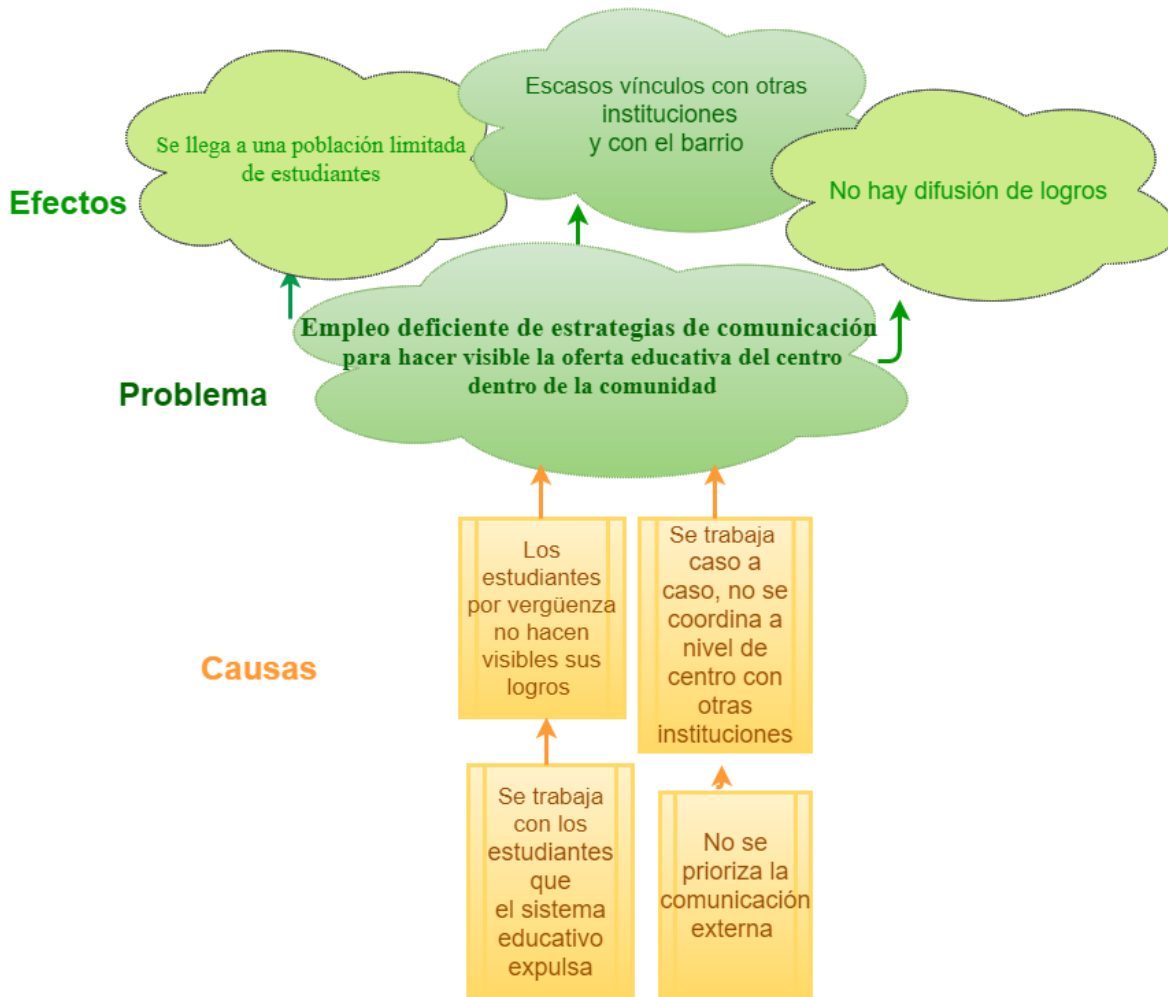
		<p>-Se prioriza el día a día, el caso a caso. “lo que hacemos es como coordinar a partir de caso a caso. Si viene gente que es del Cerro, bueno ver qué hay en el Cerro, muy situación a situación porque en realidad no hay nada como en la zona que... es como un debe también, en realidad para nosotros eso porque no tenemos la forma de hacer llegar o que la gente conozca la oferta del centro. No solo en primaria sino también en los talleres.” (ES-ES: 35-39)</p> <p>- Se busca por todos los medios que todos los estudiantes juren la bandera. (En observación no participante de una coordinación)</p> <p>-Se prioriza el trabajo docente y el de las educadoras sociales.</p> <p>-La asistencia y el seguimiento. “nosotros estamos permanentemente cuidando, ver la lista de asistencia. Hoy no vino fulano, qué habrá pasado, llamamos. En general, el educador social es el que hace ese trabajo, pero estamos todos alertas, mmm” (EE: 254-256)</p>
	<p><b>Lo subyacente</b></p>	<p>-Coexistencia de dos paradigmas: quienes consideran que los estudiantes deben aprovechar las oportunidades y si se van es su responsabilidad; y quienes consideran que hay que ir a buscarlos tantas veces sea necesario.</p> <p>- Se asume que los jóvenes requieren mayor acompañamiento y no se les está dedicando tanto tiempo a los adultos.</p> <p>-Acompañamiento y logro de todo aquello que sea necesario para la inserción laboral de los estudiantes.</p> <p>-Falta de proyecto de centro. (Se realiza la consulta por mail: “No tenemos proyecto de centro porque te comenté que tanto yo en la Dirección, como el coordinador elegimos más tarde los cargos y nos encontramos con el Centro ya en funcionamiento. Vamos trabajando y coordinando en función de las necesidades priorizando con criterios pedagógicos.”)</p> <p>CE-D- Contacto por mail con la directora.</p>

Fuente: Elaboración propia

### III. Conclusiones y acuerdos con la organización

#### Aproximación diagnóstica

Cuadro N° 12 Árbol de problemas

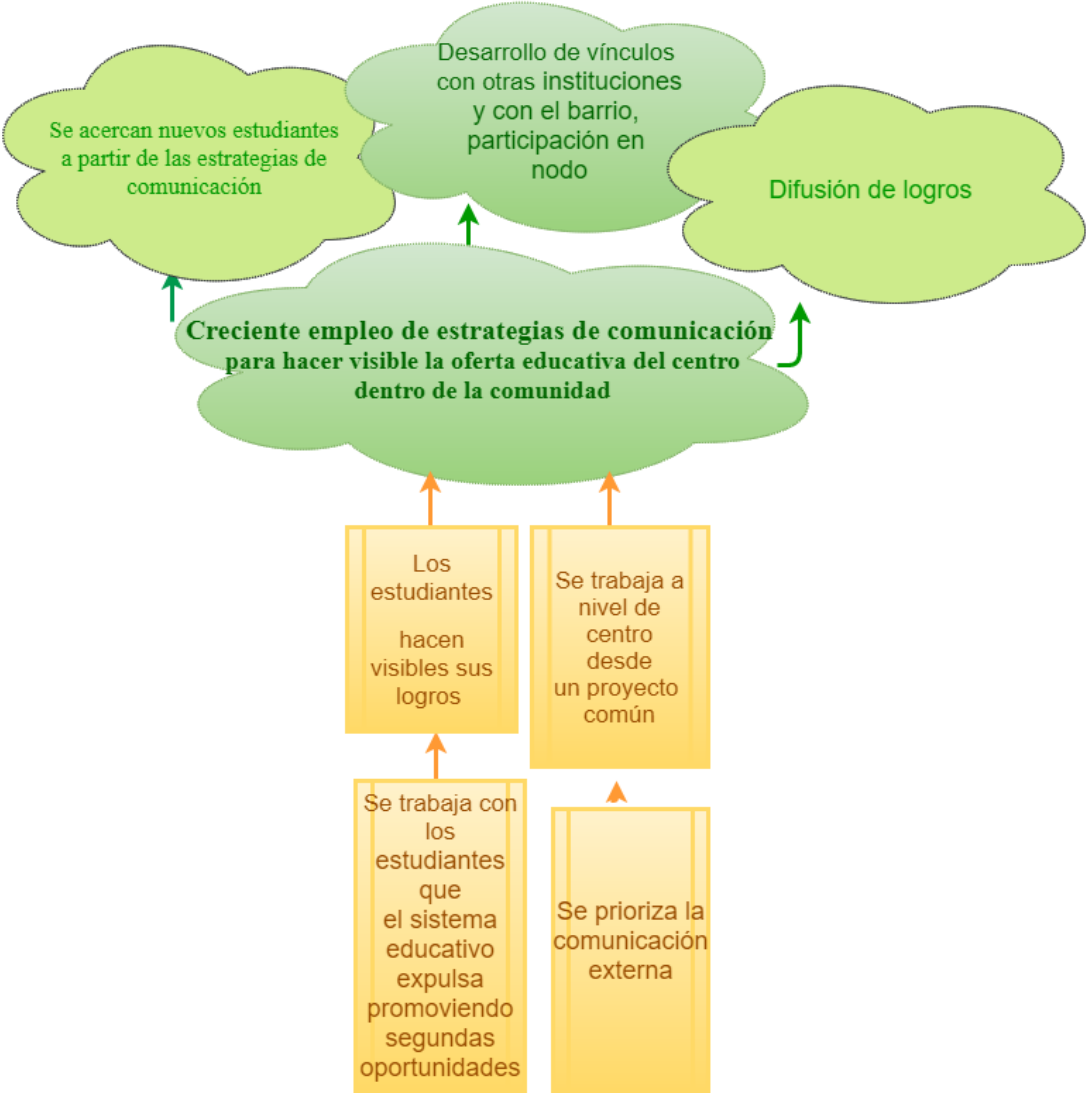


Fuente: Elaboración propia

Aquí se presenta de manera gráfica el árbol de problemas que se construyó a partir de los insumos recolectados en la fase exploratoria y la de comprensión del problema. El foco está puesto en el empleo deficiente de estrategias de comunicación para hacer visible la oferta educativa del centro en la comunidad. Dentro de las causas se pudo identificar que la comunicación externa no fue mencionada como una cuestión que se atendiera a nivel de centro, sí existen algunos indicios desde la DSEJA. Los vínculos son importantes pero tampoco se gestiona a nivel de redes, es caso a caso y la información es "boca a boca". Como se trabaja con estudiantes que por diferentes motivos no han podido culminar sus estudios, sobre ellos pesa un fuerte peso social que los invisibiliza porque su situación les da vergüenza. Dentro de los efectos más notorios encontramos que hay escasa vinculación con la comunidad y con otras instituciones de la zona, pero principalmente se llega a una población muy limitada, es complicado conocer el centro sin que medie una recomendación, no es visible, tampoco para la difusión de logros.

En el cuadro N°13 se representa el árbol de objetivos que orienta las propuestas del plan de mejora porque en la base ya se visualiza la necesidad de atender la comunicación externa. Se propone trabajar más a nivel de centro y no tanto solo caso a caso, promoviendo nuevos vínculos y principalmente en la comunidad. En definitiva, se trata enfocar el trabajo en el creciente empleo de estrategias de comunicación para hacer visible la oferta educativa del centro, teniendo como resultado el ingreso de nuevos estudiantes y una mayor comunicación de los logros. También se ve como un objetivo primordial la participación de un nodo educativo para lograr un mayor anclaje comunitario.

**Cuadro N°13** Árbol de objetivos



Fuente: Elaboración propia

## Referencias para el Plan de Mejora

A raíz del proyecto de investigación organizacional y del presente informe, se explicitan las siguientes líneas de acción para llevar adelante en un plan de mejora que atienda algunas de las cuestiones identificadas (véase Cuadro N°13). Pero antes vale la pena señalar que las propuestas siempre deben ser revisadas en su puesta en marcha porque “El campo Institucional es el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado (...) un campo siempre es dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio et al., 1992, p.27).

**Cuadro N°13** Esbozo del Plan de mejora organizacional

Dimensiones organizacionales priorizadas	<ul style="list-style-type: none"><li>● Pedagógico-didáctica, organizacional y comunitaria</li></ul>
Equipo impulsor	<ul style="list-style-type: none"><li>● Directora del centro (En el caso de continuar en el cargo el año siguiente o el coordinador).</li><li>● Educadora Social encargada el ciclo primario (Ya consultada)</li><li>● Maestra del turno nocturno.</li></ul>
Actores participantes	Estudiantes del centro, maestras, talleristas y equipo de gestión. Actores de otras organizaciones educativas, culturales y sociales de la comunidad.
Imagen objetivo del Plan de mejora Extensión	En el plazo de un año que el centro sea conocido y reconocido por las organizaciones educativas, culturales y sociales de la comunidad (Comunal) y por los vecinos.
Fases	<ul style="list-style-type: none"><li>● Planificación a lo largo de todas las fases.</li><li>● Consensos y acuerdos internos</li><li>● Implementación</li><li>● Monitoreo</li><li>● Análisis y difusión de resultados</li></ul>

Fuente: Elaboración propia

Una de las líneas de acción es el desarrollo de una planificación estratégica situacional teniendo como eje la promoción y participación en la puesta en marcha de un nuevo nodo educativo en la comunidad. Este tipo de planificación propone un enfoque situado y eso está en sintonía con las necesidades que surgen en este estudio de caso: “Las situaciones no se encuentran en el vacío sino que están inmersas en el interjuego de lo social donde coexisten y pugnan diferentes fuerzas.” Por ello, este enfoque define el planeamiento como el “cálculo o previsión dentro de un escenario incierto, lleno de turbulencias e incertidumbres” (Matus, 1985, p.86).

Ya hubo un nodo educativo y dejó de reunirse:

Nosotros a principios de año, en realidad estuvimos haciendo como las cosas más básicas (...) de buscar cuáles son las redes en la zona, en los nodos y nos encontramos que en esta zona no había, no había ni en el comunal, (...) no se estaban juntando las instituciones educativas, entonces no había tampoco un nodo educativo, ni redes que trabajaran que que es como la forma que la mayoría de las veces se puede hacer como contacto con otras instituciones (ES-ES: 24-33).

La propuesta en este sentido sería volver a promover la interacción entre las instituciones, eso le permitiría al centro ser reconocido por los otros y a través de la lógica de la red ampliar la trama de vínculos de sus estudiantes, quienes hasta el momento no tienen un andamiaje comunitario que los sostenga. Ninguno de los estudiantes encuestados se relaciona con otras organizaciones sociales o educativas.

La siguiente línea de acción es la planificación de un proyecto educativo de centro que atienda la demanda identificada y que tenga los aportes de los involucrados.

Los proyectos educativos de centro son la explicitación que hacen las instituciones en el marco de una cierta autonomía. A través de ellos se evidencia el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gairín, s.f., p.30)

Buscar sensibilizar la comunidad y a otros actores del sistema educativo para que el centro se conozca más y pueda llegar la información a los potenciales estudiantes es un objetivo que puede ser abordado por la gestión del centro desde un proyecto. Algunos estudiantes manifestaban en las encuestas que se podría realizar actividades como volantear en eventos, ferias barriales, entre otros. De ideas así y o de otras propuestas que surjan del colectivo, se podría llevar adelante un acto educativo. Pero vale la pena explicitar que se tendrán en cuenta los planteos de Wolton (2010) quien considera que informar no es comunicar; el plan de mejora no se puede limitar a informar sobre lo que se hace en el centro y nada más; se trata de ir más allá. Se buscará promover acciones desde la dimensión pedagógico-didáctico con repercusiones en lo organizacional que tengan implicancias con la comunidad.

“En antaño el vínculo social remitía a las relaciones entre estructuras sociales y culturales relativamente estables. En la actualidad es casi lo contrario: todo es interacción”. (Wolton, 2010, p.32) Limitarse a informar, dejaría al centro posicionado en un viejo paradigma, ahora la interacción es fundamental, por lo tanto, se buscará trabajar en ese sentido:

Privilegiar la convivencia en la comunicación y en el funcionamiento del espacio público es, pues, reflexionar también sobre la necesidad de gestionar al mismo tiempo las diferencias inherentes a nuestras sociedades y mantener un principio de unidad, todo ello bajo la perspectiva de una renovación de las características contemporáneas del vínculo social. Por otra parte, ¿qué es el vínculo social sino este milagro consistente en hacer que en una sociedad se mantengan juntos individuos, grupos, comunidades y clases sociales que no tienen nada en común? (Wolton, 2010, p.33)

En síntesis, las líneas de acción planteadas tienen como objetivo que el centro desarrolle estrategias para sensibilizar a la comunidad y otros actores del sistema educativo de manera que éste logre ser reconocido e integrado en una trama de vínculos e interacción que le permita hacer llegar la oferta educativa a más personas y que los estudiantes actuales se vean contenidos y sostenidos por el andamiaje comunitario que se genere.



## Bibliografía

- Alem, E., Banchemo, P., Fripp, A., González, J., Tripoldi, Y. & Zanelli, M. (2016). Andragogía: Enseñanza y aprendizajes de adultos con identidad propia. *Intersecciones. Revista de Educación de personas jóvenes y adultas* (5) pp.15-22.
- ANEP (2016). Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/proteccion-de-las-trayectorias-educativas-contribuyendo-a-incrementar-sostenidamente-los-egresos-de-los-estudiantes-en-cada-ciclo-educativo>>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I., (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (s.f). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad Deusto
- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto: Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela*. IVEPLAN.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for all 2000-2015: achievements and challenges" UNESCO.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos N°32*. Madrid: CIS.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, M.I. (s.f.). *Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al desarrollo organizacional*. Documento no publicado, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar*. Barcelona: Gedisa.

## Anexos

## Anexo I: Tabla de análisis por dimensiones acotada a la demanda

**Demanda: Dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes**

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión
<p>“tenemos en la mañana gastronomía, que son esas señoras que viste pasar para allá, y hay gurisitas chicas también, ¿no? Este... en la tarde tenemos textil, diseño en telas y costura, ponele y que va desde tejido hasta elaboración de cestería y cosas como para un poco a demanda. Y otra de las características es justamente la variedad de edades, entonces, si tengo que seguir caracterizando lo que es la educación en la DSEJA, yo te diría que es sobre todo es inclusiva, primero y principal, inclusiva. Porque voy a ser un poco dura con lo que te voy a decir, <b>pero todos los que expulsa el sistema viene a parar a la DSEJA</b>, entonces, es inclusiva. Nosotros a nadie le decimos que no, ehh. Y por otro lado tiene esa variabilidad en edades, mmm.” EE 63:69</p>	<p>Oferta educativa. Diversidad de edades e intereses. Educación de la DSEJA: inclusiva. Inclusión desde el ingreso. <b>Estudiantes que el sistema expulsa.</b></p>	<p>Estudiantes de los talleres Estudiantes de la DSEJA en general.</p>	<p><b>DPD</b></p>
<p>“En general, esa...la la variabilidad que hay dentro de una clase hace que necesariamente vos te vayas amoldando a unos y a otros. La gente va viendo, de...yo de esto no sé nada y qué horrible, qué espantoso, pero les puedo dar una mano con esto otro, y se empiezan a sentir mejor. El otro día tuve una charla con una chiquita, yo le digo chiquita pero ya tiene..., es una mujer, tiene veinte y pico de años pero para mí es chiquita. Este..., este, me estaba diciendo, me estaba preguntando cómo iban a ser evaluados en esto de los proyectos. Drama, cómo es esto, nos evalúan a todos juntos, se divide la nota. No hay nota. (Enfatiza) Bueno, viste, entonces, sacar todo esto, no hay nota, la evaluación es el proceso, no importa, el proyecto es una consecuencia. Es como que desaprenden aquello que había sido lo que vieron en primaria</p>	<p>Variabilidad o heterogeneidad dentro del aula. Complejiza las exigencias y demandas que el docente debe abordar. Los docentes en algunos aspectos no pueden ayudar por falta de formación, pero en otros aspectos sí. Depende de cada caso. Trabajo por proyectos.</p>	<p>Docentes y estudiantes .Sociedad.</p>	<p><b>DPD</b></p>

y que además se agigantó una fantasía de que yo con esto no puedo, ¿no? Entonces, la chiquilina me decía, a mí me da... el año pasado terminé primaria, me daba muchísima vergüenza decir que con veintiséis años estaba haciendo primaria. Pero el día que di la prueba y me dijeron que había aprobado, y que tenía el certificado se lo quería contar a todo el mundo. Entonces, viste, cuando ellos mismos se van dando cuenta de que pueden y van avanzando, eso los va a ayudar. (...)Por ejemplo, te digo, en la tarde tenemos una chica que es equizofrénica, viene del patronato de psicópatas y es un caso complejo, es un caso muy complejo porque está...por más que está medicada y todo distorsiona y se complica. La maestra, viste, tiene experiencia, este, los compañeros son solidarios de por sí. Porque todos saben que están en la misma situación. Entonces, tratan de ayudarla y la van llevando. (...) trabajamos con lo que la sociedad desecha, los invisibles. Aquel texto de Galeano, ¿no?, que habla de esas personas que valen menos que la bala del que los mata. De alguna manera hay algo de eso. Ehh, todavía siguen siendo invisible por más que existe el protocolo de inclusión, que es cierto que recién se dio a conocer y va haber una jornada importante y demás. La DSEJA se caracteriza por la inclusión pero justamente como es una inclusión de los que están más desprotegidos, los más vulnerables, es lo más invisible." EE 139:174

Evaluación de procesos, no hay una nota.

Desaprender modelos de enseñanza-aprendizaje anteriores.

Estudiantes que sienten que no pueden.

Vergüenza de no haber terminado primaria invisibiliza la demanda y los logros.

Alegría por los logros alcanzados.

Solidaridad entre pares.

Inclusión.

Estudiantes vulnerables e invisibles para la sociedad.

<p>“hay gente que dentro del propio CODICEN no tiene ni idea de que existe la DSEJA, o no tiene ni idea de lo que hace. Este...nosotros tratamos por todos los medios, sobre todo esta nueva gestión, porque el año pasado entró una dirección nueva, este, tratamos por todos los medios de difundirlo por medio de folletos, por medio de las ONGs, por medio del boca a boca, también, y por los desconcentrados, Secundaria, UTU y Primaria, pero igual hay cosas que... hay situaciones... yo te podría dar ejemplos... en el verano una mujer que trabajaba en una empresa de limpieza y que si no certificaba Primaria, si no daba cuenta de que tenía terminada primaria, este, la iban a despedir. Como desesperada buscando a ver dónde podía hacer eso. Fue a primaria, pero no le supieron decir, fue a distintos lugares, tampoco, nadie le sabía decir, donde hacerlo. Un cuida coche le dijo vaya a tal lugar, en el primer piso, y tá. El cuida coche, fijate vos, ¿no? ¿Cómo es posible? ¿Cómo Primaria no pudo decirle? Es la parte que más nos cuesta. La parte de la visibilidad y comunicación. Es lo que más estamos tratando de luchar.” EE 174:185</p>	<p>Percepción de la DSEJA dentro del propio CODICEN. Desconocimiento Comunicación Visibilidad</p>	<p>CODICEN <b>DO</b> DSEJA Desconcentrados Primaria ONGs Potenciales estudiantes Sujetos de la sociedad en general</p>
<p>“Acá no. Por donde está y por el hecho de que hay avenidas cercanas y está en un lugar relativamente baricéntrico, esto es de aluvión. Aquí vienen de cualquier lado, tenemos gente que viene de Santa Rosa, Canelones, tenemos gente que viene de Paso de la Arena, tenemos gente que vive acá a la vuelta. Este...pero son los menos. O sea, vienen de diferentes lugares.” EE 192:196</p>	<p>Escaso vínculo con el barrio. Centro de aluvión.</p>	<p>Centro y <b>DC</b> barrio. Comunidad .</p>
<p>“Y eso también es eventual, el año pasado por ejemplo, una de las profesoras de... del PUE era subdirectora del liceo que está acá en [7: nombre de una avenida de Montevideo], entonces había un vínculo bastante cercano. El vínculo más cercano que tenemos es con el satélite, se llama... le llamamos satélite a los espacios ehhs,</p>	<p>Relación con la comunidad es eventual y asociada a los actores que trabajan en el centro.</p>	<p>Docentes. <b>DC</b> Asociación Civil</p>

que no están en el centro, porque acá no porque hay lugar, y que están en algún lugar relativamente cercano y que tiene docentes de la DSEJA que de alguna manera están supervisados por el centro. Es [8: nombre de una Asociación Civil sin fines de lucro] que queda acá a cuatro cuadras más o menos. Este... ahí tenemos repostería e informática y entonces tenemos un vínculo con esa organización. En otros lugares hay más organizaciones cercanas pero nosotros tenemos...bueno creo que tiene que ver también con las dimensiones del centro tenemos solo ese satélite." EE 199:208

Espacios llamados satélites que comparten recursos humanos.

Fuente: Elaboración propia.

## **Anexo II: Pauta de entrevista exploratoria a la directora**

1. Si fuera a describir al centro ¿Qué diría?
2. Si fuera hablar de la historia de este centro ¿Qué diría?
3. ¿Qué implicancias tiene para este centro ser dependiente de la DSEJA?
4. ¿Qué buscan los estudiantes cuando vienen acá? ¿Cuáles son sus necesidades, inquietudes?
5. ¿Qué es lo que le ofrece el centro como para cubrir esas demandas?
6. ¿Cómo se da conocer el centro como para que los estudiantes lleguen, se acerquen?
7. ¿Quiénes o qué entidades forman parte de la comunidad más directa al centro?
8. ¿Cómo está conformado el equipo de gestión?
9. ¿Y cuáles son las responsabilidades dependiendo del rol?
10. ¿Qué desafíos tienen desde la gestión?
11. ¿Y cuáles serían las prioridades de la gestión?
12. ¿Cuáles son las mayores satisfacciones que le ha dado trabajar aquí como directora?
13. ¿Qué pudo haber quedado en el tintero o sin decir del centro y que no sería justo terminar la entrevista sin señalar eso?

### **Anexo III: Entrevista semiestructurada a una tallerista**

- 1) ¿Cuándo comenzó a trabajar en el centro?
- 2) ¿Cómo se daba a conocer la oferta de cursos?
- 3) ¿Ahora qué se hace desde el centro?
- 4) ¿Considera que en general la comunidad conoce lo que ofrece el centro? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué podría hacer el centro para que la oferta educativa sea conocida por futuros estudiantes?
- 6) Según su opinión y experiencia: ¿Cuáles son las características de los estudiantes adultos?
- 7) ¿Cuáles son las principales dificultades que se tiene cuando se trabaja con adultos?
- 8) ¿Qué es lo más gratificante de trabajar con adultos?



#### **Anexo IV: Entrevista semiestructurada a una educadora social**

1. ¿Cuándo comenzaste a trabajar en el centro?
  2. ¿Ya lo conocías?  
¿Cómo lo conociste? (En caso de responder sí.)
  3. ¿De qué manera los estudiantes se acercan al centro?
  4. ¿Qué se puede hacer desde aquí para que su oferta educativa se conozca más?
  5. ¿Cuáles son las tres organizaciones que interactúan más con el centro?
  6. ¿Qué instituciones percibes que son fundamentales para lograr establecer contacto con ellas pero aún no se ha logrado?
  7. ¿Es posible trabajar más con la comunidad? ¿Cómo lo harías?
  8. ¿El centro es reconocido por el sistema educativo público en general? ¿Por qué?
- ¿En qué aspectos concretos habría que sensibilizar para que los actores del sistema educativo puedan comprender lo que se hace en el centro?
9. ¿Cuáles son las características principales de los estudiantes jóvenes y adultos que cursan primaria en este centro?
  10. Los estudiantes que cursan primaria aquí: ¿continúan luego estudiando?
  11. ¿Recomiendan al centro? ¿Por qué?
  12. ¿Cuáles son los desafíos que debes enfrentar en el centro desde tu rol?
  13. ¿Cuál es la mayor satisfacción de trabajar con estudiantes jóvenes y adultos de este centro?

### **Anexo V: Entrevista semiestructurada con una maestra**

1. ¿Cuándo comenzaste a trabajar en el centro?
2. ¿Ya lo conocías?  
¿Cómo lo conociste? (En caso de responder sí.)
3. ¿De qué manera los estudiantes se acercan al centro?
4. ¿Qué se puede hacer desde aquí para que su oferta educativa se conozca más?
5. ¿Es posible trabajar más con la comunidad? ¿Cómo lo harías?
6. ¿El centro es reconocido por el sistema educativo público en general? ¿Por qué?
7. ¿En qué aspectos concretos habría que sensibilizar para que los actores del sistema educativo puedan comprender lo que se hace en el centro?
8. ¿Cuáles son las características principales de los estudiantes jóvenes y adultos que cursan primaria en este centro?
9. Los estudiantes que cursan primaria aquí: ¿continúan luego estudiando?
10. ¿Recomiendan al centro? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles son los desafíos que debes enfrentar en el centro desde tu rol?
12. ¿Cuál es la mayor satisfacción de trabajar con estudiantes jóvenes y adultos de este centro?

## Anexo VI: Encuesta a estudiantes

### Encuesta

---

Tu participación es muy importante para nuestra investigación.

La información es anónima y confidencial.

---

Edad: \_\_\_\_\_

Barrio: \_\_\_\_\_

(Marca con una **X** tu respuesta)

**1) ¿Te fue fácil conseguir un lugar para retomar los estudios?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**2) ¿Por qué?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3) ¿Cómo conociste este centro?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4) ¿Te lo recomendaron?**

SÍ \_\_\_\_\_ ¿Quién o quiénes te lo recomendaron? \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**5) ¿Cursas por primera vez primaria?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**6) ¿Recomendarías terminar primaria en este centro?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**7) ¿Por qué?**

---

---

**8) ¿Te gustaría seguir estudiando?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**9) ¿Qué estudiarías?**

---

---

**10) ¿Consideras que se conoce el centro y lo que ofrece?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**11) ¿Por qué?**

---

---

**12) ¿Qué se podría hacer para que el centro sea más conocido?**

---

---

**13) ¿Cómo podrían los estudiantes ayudar para que se conozca más?**

---

---

**14) En la actualidad, ¿Tienes relación con otras organizaciones sociales o educativas?**

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

**15) ¿Con cuáles?**

---

**Muchas gracias por tu tiempo.**

**Anexo III. Plan de Mejora Organizacional**

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa  
Plan de Mejora Organizacional

Solange Teresita De-Lema-Blanco  
Noviembre de 2017

## ÍNDICE

I- Antecedentes .....	143
- Aproximación diagnóstica .....	143
- Identificación de la problemática seleccionada para trabajar .....	143
- Dimensión Organizacional comprometida.....	143
- Actores institucionales involucrados.....	144
- Acuerdos establecidos con la Organización.....	145
- Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan .....	145
- Fases y extensión del plan de mejora .....	145
II- Plan de mejora .....	146
- Objetivos .....	146
- Logros proyectados.....	147
- Líneas de actividad .....	148
- Personas implicadas .....	149
- Recursos .....	150
- Cronograma .....	151
Bibliografía .....	156
Anexos .....	157
Anexo II: Dispositivos de seguimiento.....	159
- Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento .....	161
Anexo III .....	162
- Reunión de presentación del Informe PIO .....	162
- Reunión N°1.....	163
- Reunión N°2.....	164

## **I- Antecedentes**

El presente documento nace a raíz del Proyecto de Investigación Organizacional (De Lema, 2017) iniciado en el centro que se ha investigado a partir de las primeras semanas del mes de Mayo de 2017. Se comenzó con un diagnóstico institucional y se cerró la primera etapa con un Informe de Avance que sintetizó todo lo realizado hasta ese momento. El Informe de Avance es presentado a la referente institucional y se inicia una nueva fase, directamente relacionada con la elaboración de un Plan de Mejora Organizacional que atienda la problemática identificada en el abordaje previo.

### **- Aproximación diagnóstica**

El diagnóstico institucional comenzó con una fase exploratoria, a partir de la cual se realizó una entrevista a la directora del centro que se tuvo como principal instrumento de recolección de datos de esta etapa. A partir de esta primera aproximación se definió la demanda a trabajar, en acuerdo con la referente institucional. Luego se realizaron encuestas a estudiantes adultos, de educación primaria, del turno nocturno y se desarrollaron tres entrevistas semiestructuradas a tres actores institucionales diferentes. En este sentido, se puede señalar que para el presente estudio de caso se utilizó un abordaje mixto (metodologías cuantitativas y cualitativas), dado el empleo de diferentes instrumentos: entrevistas y encuestas, teniendo lugar una triangulación de metodologías (Stake, 1999).

### **- Identificación de la problemática seleccionada para trabajar**

En la entrevista exploratoria a la directora del centro surgió de inmediato una dificultad que a la vez es compartida con la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos. La directora identifica que ha sido muy difícil hacer visible el centro en la comunidad y en los otros subsistemas de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). Por ello, existió acuerdo en torno a considerar como demanda la siguiente cuestión: “dificultades para sensibilizar y hacer visible la oferta educativa del centro dentro del sistema educativo, comunidad y potenciales estudiantes”. Apreciándose escasa vinculación con organizaciones de la zona. A su vez, la circulación de la información que se da y funciona es el “boca a boca”, es decir, la transmisión de persona a persona, es el uno a uno. Y casi no existe difusión de logros.

### **- Dimensión Organizacional comprometida**

Para el abordaje de esta demanda se hace fundamental el trabajo a partir de tres dimensiones: 1) Pedagógico-didáctica, 2) Organizacional y 3) Comunitaria, porque es un fenómeno multicausal. Por un lado, tenemos una población estudiantil que siente vergüenza de no haber culminado sus estudios primarios y eso lleva a los estudiantes a no comunicar sus necesidades educativas o de formación y sus posteriores logros. Además, el sistema educativo cuenta con escasos mecanismos para saber dónde están y quiénes son las personas que han abandonado sus estudios.

A su vez, la comunidad desconoce al centro y la vinculación con otras organizaciones es eventual y reducida. La comunicación que funciona es el “boca a boca”, lo cual enmarca las relaciones posibles a los vínculos que los actores tengan. A escaso número de vínculos, reducido margen de comunicación.

En la problemática identificada, como ya se expresó, se ven involucradas las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional y comunitaria. La primera de ellas está estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los fines educativos de la organización, con las prácticas docentes, entre otros aspectos. La dimensión organizacional da cuenta de la orientación que se sigue a través de la toma de decisiones. Y por último, la comunitaria es la que apunta a las relaciones entre el contexto social y la organización educativa.

#### **- Actores institucionales involucrados**

A partir del trabajo exploratorio y de diagnóstico se definió como actores involucrados en la demanda a la Directora del centro y a la educadora social, por ello se las tuvo en cuenta para el equipo impulsor que estará a cargo de la implementación del Plan de Mejora.



## **Acuerdos establecidos con la Organización**

En el proceso de trabajo se arribó a una serie de acuerdos con la referente institucional y luego, con otros actores de la organización. La definición de la demanda fue una de las primeras cuestiones a delimitar y trabajar porque era fundamental para el posterior abordaje. Se consideró que para sensibilizar y hacer conocer el centro se tenía que comenzar a trabajar de manera coordinada con otros centros. Se necesita compartir, dialogar, acercarse para poder conocerse y para ello es fundamental el trabajo en red. “En antaño el vínculo social remitía a las relaciones entre estructuras sociales y culturales relativamente estables. En la actualidad es casi lo contrario: todo es interacción” (Wolton, 2010, p.32). El centro debe entrar en interacción con otras organizaciones para poder ser conocido y reconocido en el entramado de vínculos sociales que los otros centros ya tienen por tener una mayor tradición e historia.

Cuando la demanda se fue plasmando en objetivos aumentó la exigencia de delimitarse en la redacción y en el alcance, porque se quería llegar a un Plan de Mejora que pudiera concretarse. Por ello, los últimos acuerdos estuvieron centrados en las zonas de influencia del trabajo en red que se propone, en las metas y las actividades para que todas puedan ser viables y sustentables.

Por lo general, lo que vemos es que las organizaciones pretenden ser homogéneas a través de normas, reglamentos, etc. Que no tienen en cuenta las situaciones particulares, sino que regulan ‘de la forma más pareja posible’ el funcionamiento de la organización, esto puede traer como consecuencia una pérdida de la eficacia y una descontextualización de las mismas. (Tejera, 2003, p.32)

El equipo impulsor estuvo en todo momento buscando que el plan conservara eficacia y que no se descontextualizara. Se pretende promover estrategias que atiendan las situaciones particulares reguladas de manera coherente a través de la elaboración de acuerdos.

### **- Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan**

Para la elaboración del Plan de mejora se integró un equipo impulsor constituido por la Directora del centro y la Educadora Social, en un primer momento también se había considerado la participación de la maestra del turno nocturno pero fue muy difícil llevar adelante el encuentro de las tres integrantes porque existen pocas horas de coordinación y en esos espacios se trabajan otros emergentes. Para el trabajo de diseño las involucradas destinaron tiempo de sus cargos de docencia indirecta.

### **- Fases y extensión del plan de mejora**

El presente Plan de Mejora Organizacional se desarrolla en la segunda mitad del año 2017 y se estructura en tres fases (ver Cuadro N°1); siendo en la Fase II fundamental el trabajo con el equipo

impulsor. En esta fase se utilizó como instrumento de registro la elaboración de actas (ver anexo III). Éstas permitieron seguir el hilo conductor de las reuniones que siempre estuvieron integradas por la directora, educadora social e investigadora. Se realizaron en el centro, en el horario de la mañana y en un salón de clases mientras no había ningún grupo funcionando allí. El clima de trabajo fue ameno en todas las oportunidades, la mirada en cada encuentro se veía enriquecida por la consideración de aspectos del contexto no vistos o que habían cambiado. El registro en actas permitió guiar los procesos de acuerdo.

Cuadro N°1. Fases del Plan de Mejora Organizacional

<b>Plan de mejora organizacional</b>	
<b>Fase I Setiembre- octubre</b>	Se le entrega a la referente institucional el Informe de Avance y se acuerdan las primeras reuniones para el diseño del Plan de Mejora
<b>Fase II Octubre- noviembre</b>	Se realizan las reuniones y se abordan los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos generales y específicos.</li> <li>- Metas.</li> <li>- Actividades</li> <li>- Cronograma y recursos.</li> </ul> A su vez, se diseñan instrumentos de seguimiento y se planifica la sustentabilidad del Plan.
<b>Fase III Diciembre</b>	Entrega del Plan de Mejora.

Fuente: Elaboración propia.

## **II- Plan de mejora**

A continuación se presenta el Plan de Mejora Organizacional elaborado a partir del Informe de Avance resultado del Proyecto de Investigación Organizacional (De Lema, 2017). Es producto de numerosos acuerdos que tuvieron como idea central el abordaje de la demanda identificada y el desarrollo de actividades que se pudieran concretar de acuerdo a las posibilidades del centro. En definitiva, se buscó elaborar una planificación contextualizada en cada uno de sus aspectos, para posibilitar su realización.

### **- Objetivos**

El objetivo general se fundamenta en el trabajo realizado en el Proyecto de Investigación Organizacional (De Lema, 2017) y fue modificándose en cada encuentro con la dirección y el equipo impulsor, con el fin y la preocupación de que fuera un propósito alcanzable por la comunidad educativa. Luego de ese rico intercambio, el objetivo quedó plasmado de la siguiente manera: promover la

elaboración colectiva de acuerdos de trabajo que atiendan el aspecto comunicacional y un anclaje comunitario del centro permitiendo la interacción con otros centros de la zona de influencia definida.

Se plantea la necesidad de trabajar de manera colectiva bajo la modalidad de acuerdos de trabajo. En este punto se vio que los acuerdos permitían el trabajo conjunto y aunado pero suficientemente flexible como para llevarse adelante más allá de que cambiara la dirección. Como esto puede suceder, el equipo impulsor consideraba que un proyecto de centro era una modalidad que no iba estar acorde a estos cambios.

Para promover la interacción y atender la dimensión comunicacional se llegó al acuerdo de que se debía delimitar una zona. Es por ello que se define una zona de influencia de aproximadamente un kilómetro, dentro de esa área se acuerda establecer contacto con organizaciones concretas: dos escuelas públicas, dos liceos y dos escuelas técnicas, un club vecino y un centro de educación en oficios). En el 2018 deja de pertenecer a esa zona de influencia una Asociación Civil que contribuía en espacios para los talleres de informática, esto ocurre porque esta organización se muda para otro barrio de la ciudad.

Respecto a los objetivos específicos se formularon dos, el primero de ellos es contribuir y promover la participación y puesta en marcha de una red de interacción con organizaciones educativas de la zona establecida previamente.

Otro de los objetivos específicos es sensibilizar la comunidad cercana al centro y próxima a la Escuela Técnica ubicada en una de las avenidas cercanas y a otros actores de las organizaciones educativas de la zona delimitada para que se conozca más el centro y pueda llegar información a los potenciales estudiantes.

Estos objetivos específicos guardan relación entre sí, porque ambos buscan pero desde distintos ángulos abordar la dificultad de hacer visible el centro. Con el primero se pretende dinamizar la interacción externa del centro con otras organizaciones, y con el segundo se hace un abordaje comunitario fortaleciendo la interacción interna de los actores que estudian y trabajan éste.

#### **- Logros proyectados**

En cuanto a los logros proyectados se definió la siguiente meta: en el plazo de un año que el centro sea conocido y reconocido por el 80% de las organizaciones educativas de la zona de influencia delimitada. Y que se realice una intervención con énfasis en la comunicación, en la feria próxima a la Escuela Técnica (cercana a residencias y alojamientos de tipo pensión), y que esta intervención sea resultado de acuerdos de trabajos realizados de manera colaborativa por los actores del centro.

Esta meta es muy importante porque a través de su realización se lograría hacer conocer el centro y su oferta educativa en su interacción con otras organizaciones y con personas del barrio que están en una situación de mayor vulnerabilidad. En las últimas reuniones, el equipo impulsor manifestó que se está notando en la zona de influencia una mayor presencia de inmigrantes. Estas personas necesitan tener al menos Educación Primaria completa para poder conseguir trabajo. En los últimos meses han tenido algunos casos así, que viven en alojamientos de tipo pensión. Por ello, se definió como meta hacer la intervención en una de las tres ferias más cercanas.

#### **- Líneas de actividad**

Respecto a las líneas de actividad se planificaron actividades para promover el trabajo en red con las organizaciones educativas de la zona delimitada como área de influencia para potenciar y motivar en interacción. Y en un segundo nivel de actividad se prevé incentivar un trabajo colaborativo desde y con los actores del centro para la construcción de acuerdos que nucleen las acciones a llevar adelante como estrategias de comunicación con llegada en una de las ferias próximas al centro. Las propuestas de comunicación no serán llevadas adelante por agentes externos al centro sino que serán instancias de aprendizaje protagonizadas por los docentes y los estudiantes de la organización educativa.

Para propiciar la red, el centro se deberá hacer cargo de la primera actividad que es organizar una reunión con diferentes integrantes de las instituciones educativas de la zona o área de influencia. Para organizar esa primera reunión se buscará involucrar a todos los docentes que concurren a la coordinación institucional.

La primera reunión con las demás organizaciones tendrá el objetivo de conocer intereses comunes y cuestiones que puedan abordarse de forma colectiva. La siguiente actividad es la creación de una agenda de reuniones para garantizar la continuidad del proceso de trabajo en red.

En simultáneo y desde el centro se trabajará en acuerdos para abordar la comunicación externa del centro a partir de propuestas de clase coordinadas, que la tengan como eje.

## - Personas implicadas

Las personas implicadas difieren de qué actividades sean y cuáles son los objetivos específicos que se lleven adelante. Por ello, en este sentido se construyó una matriz que da cuenta de estos aspectos (Ver Cuadro N°2).

Cuadro N°2 Actores involucrados

Actividades	Involucrados
<p>1.1 Organización de la primera reunión e invitación de las instituciones de la zona de influencia delimitada.</p> <p>1.2 Primera reunión: conocer los diferentes intereses y posibilidades de trabajo en red.</p> <p>1.3 Creación de una agenda de reunión en acuerdo, con antelación y donde se rote el lugar de encuentro.</p>	<p>-Maestros, talleristas y equipo de gestión del centro. (Todos los que participan de la coordinación institucional que tiene lugar cada 15 días) <b>Responsables</b></p> <p>-La dirección del centro, las educadoras sociales, y las personas que cada organización asigne para participar de la primera reunión. (Al menos dos integrantes de cada centro). Tendrán los actores del centro investigado la responsabilidad de organizar y moderar, al menos en un principio. <b>Responsables y difusores de la propuesta.</b></p> <p>-Representantes de cada organización, siempre al menos dos y en lo posible que siempre haya gente que coincida para poder darle continuidad. <b>Responsables</b></p>
<p>2.1 Elaboración de acuerdos de trabajo con énfasis en la promoción de propuestas pedagógicas que atiendan la comunicación interna y externa.</p> <p>2.2 Planificación de una jornada de encuentro, muestra e intercambio de propuestas de todas las organizaciones participantes de la red de la zona de influencia determinada.</p> <p>2.3 Venta de productos realizados en los talleres en una de las ferias del barrio como forma de hacer conocer el centro. Entrega de folletos realizados por los estudiantes.</p>	<p>-Actores del centro. (Todos los que participan de la coordinación institucional que tiene lugar cada 15 días). El equipo de gestión tendrá el rol de proponer y motivar la participación y sistematización de acuerdos. <b>Responsables</b></p> <p>-Participantes de las organizaciones que se sumen al trabajo en red. Dos integrantes por centro. Grado de responsabilidad alto, deberán motivar la participación y compromiso de los actores de sus centros. <b>Responsables</b></p> <p>Talleristas, equipo de gestión y estudiantes. <b>Apoyo</b> -(Todos los involucrados en los acuerdos). Responsabilidad directa en la elaboración de propuestas pedagógicas con énfasis en la comunicación. <b>Responsables</b></p>

Fuente: Elaboración propia.

## - Recursos

Los recursos previstos para la implementación del Plan son los que ya cuenta el centro sin intermediación externa de otros involucrados o instituciones. Eso baja el nivel de riesgo de que alguna propuesta no se concrete por falta de recurso. Esto es así, además, porque las posibilidades de solicitar recursos extras son muy limitadas. (Ver Cuadro N°3)

Cuadro N°3. Propuesta de recursos para el Plan de Mejora Organizacional.

Recursos	Detalle
Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>Del Centro:</u></li> <li>➤ Directora</li> <li>➤ Coordinador</li> <li>➤ Educadoras Sociales</li> <li>➤ Docentes y talleristas</li> <li>➤ Estudiantes</li>   <li>➤ <u>De las otras organizaciones de la zona delimitada:</u></li> <li>➤ Directores</li> <li>➤ Docentes</li> <li>➤ Estudiantes</li> </ul>
Infraestructura/ espacios	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los espacios de cada organización participante.</li> <li>➤ Feria vecinal (Autorización IMM)</li> </ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los existentes en los centros, equipamientos tecnológicos, materiales empleados en los talleres y artículos de papelería.</li> </ul>
Temporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Horas de docencia indirecta destinadas a los encuentros de la red.</li> <li>➤ Coordinación cada 15 días.</li> <li>➤ Media jornada (Matutino) para realizar la intervención en la feria vecinal seleccionada que tiene lugar entre semana en horario de clase.</li> </ul>
Financieros	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No se prevé solicitar apoyo financiero.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### - Cronograma

El presente Plan de Mejora Organizacional tiene calendarizadas sus actividades a partir de un diagrama de Gantt. Se planificó un calendario de actividades, que de continuar la misma dirección del centro podría comenzar antes. Sin embargo, se optó por definir el cronograma suponiendo el escenario más desfavorable, es decir, que el equipo de gestión cambie luego de las elecciones de horas y cargos previstas para el mes de diciembre de 2017. Se consideró que para incentivar la elaboración de acuerdos de trabajo se hacía necesario que el nuevo equipo de gestión contara con los primeros meses del año para poder conocer el centro y sus actores. (Ver en Anexo I). El período establecido para el Plan de Mejora es de abril a octubre de 2018.

### - Planilla integradora

La planilla integradora se puso en discusión en las reuniones con el equipo impulsor (Ver Anexo III) y fue modificándose en cada encuentro. Es una guía que involucra los componentes que integran el Plan de Mejora Organizacional y su seguimiento permite el cumplimiento de las metas trazadas. Es el resultado de sucesivos acuerdos y consideraciones para que el Plan se pueda llevar adelante con éxito y pueda ser enteramente implementado. A continuación se presenta también el esquema de trabajo y la planilla de sustentabilidad.

**Objetivo General:**

- Promover la elaboración colectiva de acuerdos de trabajo que atiendan el aspecto comunicacional y un anclaje comunitario del centro permitiendo la interacción con otras instituciones de la zona de influencia definida.

**Meta:**

80% de las organizaciones educativas de la zona de influencia delimitada, conoce y reconoce al centro como opción educativa de adultos, en el plazo de un año calendario

Una intervención con énfasis en aspectos de comunicación, se realiza en la comunidad en el segundo semestre del año lectivo 2018.

### Esquema de trabajo

OBJ. ESPECÍF.	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p><b>Objetivo Específico 1</b> Promover la creación de una red de integración de organizaciones educativas de la zona y contribuir a su desarrollo</p>	<p>80% de las organizaciones educativas invitadas participan de las reuniones mensuales de la red, a partir del tercer encuentro y durante el primer semestre de implementación del plan .</p>	<p>1.1 Organización de la primera reunión e invitación de las instituciones de la zona.</p> <p>1.2 Realización de la primera reunión con el objetivo de conocer intereses y posibilidades de trabajo en red.</p> <p>1.3 Creación de una agenda de reunión en acuerdo, con antelación y donde se rote el lugar de encuentro.</p>	<p>Espacio físico uno de los salones del centro.</p> <p>Horas de coordinación.</p>	<p>-Maestros, talleristas y equipo de gestión del centro.</p> <p>-La dirección del centro, las educadoras sociales, y las personas que cada organización asigne para participar de la primera reunión.</p> <p>-Representantes de cada organización.</p>

OBJ. ESPECÍF.	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p><b>Objetivo Específico 2</b> Sensibilizar a la comunidad y a otras organizaciones educativas de la zona sobre las actividades y propuestas del centro.</p>	<p>80% del personal del centro participa en un mínimo de dos actividades de difusión en la comunidad planificadas antes del fin de la aplicación del PMO.</p>	<p>2.1 Elaboración del proyecto de difusión de actividades del centro y acuerdos para su implementación.</p>	<p>Horas de coordinación (cada 15 días).</p> <p>Horas de docencia indirecta.</p> <p>Tiempo de clase en función a la elaboración de propuestas para la muestra.</p>	<p>Actores del centro.</p> <p>Participantes de las organizaciones que integren la red.</p>



		<p>2.2 Planificación de una jornada de encuentro, muestra e intercambio de propuestas de todas las organizaciones participantes de la red.</p>		Talleristas, equipo de gestión y estudiantes
		<p>2.3 Realización de la jornada</p>	<p>Una jornada de doble turno. Espacio físico amplio, parlantes, micrófono. Artículos de papelería y materiales de los talleres.</p>	<p>Talleristas, equipo de gestión y estudiantes del centro y participantes de las organizaciones que integren la red con sus actores involucrados.</p>
		<p>2.4 Realización de una exposición con producciones de los talleres del centro.</p>	<p>Media jornada, feria vecinal, turno matutino. Artículos de papelería y materiales de los talleres.</p>	<p>Talleristas, equipo de gestión y estudiantes del centro</p>
		<p>2.5 Realización de folletos por parte de los estudiantes.</p>	<p>Horas de clase.</p>	
		<p>2.6 Entrega de folletos.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

## Sustentabilidad

Dispositivos propuestos para el seguimiento	Técnica propuesta (Véanse instrumentos en anexo II)	Momentos de aplicación	Indicador/es de avance
	Encuesta a docentes	Octubre- noviembre	70% de los docentes valoran positivamente el trabajo realizado a partir de acuerdos.
	Acta de Reunión	Todos los meses	60% de las organizaciones educativas convocadas participan de las reuniones mensuales.

Sistema de Información	Estrategias para socializar la información	Momentos de difusión e intercambio	Destinatarios
	<p>Comunicaciones a través del uso de correo electrónico.</p> <p>Contenido a comunicar: actas de reuniones, avances y balances de actividad.</p> <p>Se designan dos secretarios para la red, quienes sistematizan la información generada durante el plan.</p>	<p>A lo largo del Plan</p> <p>Abril-octubre</p>	<p>Docentes y equipo de gestión del centro.</p> <p>Referentes institucionales del resto de las organizaciones.</p>

Presupuesto	Recursos que se deben adquirir	Gastos de inversión	Gastos de Operación
	No se señalan.	No se señalan.	Café, azúcar, edulcorante y galletitas: \$1000 Artículos de papelería \$3000 No se requieren gastos de traslados.

<b>Supuestos de realización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El equipo docente y de gestión continúan trabajando en el centro durante la realización del plan.</li> <li>➤ Las organizaciones educativas de la zona se muestren interesadas en el trabajo en red.</li> <li>➤ Las autoridades apoyan las iniciativas del centro para la difusión.</li> <li>➤ Las estrategias de difusión planteadas son adecuadas al público objetivo.</li> <li>➤ Se dispone de presupuesto para la realización del plan.</li> </ul>
<b>Alternativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en acuerdos de trabajo desde las primeras coordinaciones para estrechar vínculos entre los nuevos actores. Invitar a los actores que se han ido para contar con su visión.</li> <li>- Replanificar estrategias de difusión si no se está llegando al público objetivo.</li> <li>- Solicitar donaciones en caso de no contar con presupuesto.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## Bibliografía

- De Lema, S. (2017). Proyecto de Investigación Organizacional. (Documento no publicado). Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I., (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tejera, A. (2003). Redes para el Desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. Cuaderno de Investigación Educativa. 1(11), Montevideo: pp.31-42. Universidad ORT Uruguay.
- Wolton, D. (2010). Informar no es comunicar. Barcelona: Gedisa.

## Anexos

**Anexo I: Diagrama de Gantt**

Objetivos específicos / actividades	Período del proyecto en meses						
	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre
Objetivo específico N°1:							
Actividad 1.1							
Actividad 1.2							
Actividad 1.3							
Objetivo específico N°2:							
Actividad 2.1							
Actividad 2.2							
Actividad 2.3							
Actividad 2.4							
Actividad 2.5							

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo II: Dispositivos de seguimiento

### Dispositivo de seguimiento N°1

#### Encuesta a docentes del centro al finalizar el Plan de Mejora Organizacional

1. ¿Considera que sus ideas o propuestas fueron tenidas en cuenta en la elaboración de los acuerdos de trabajo?

Sí	No	Parcialmente
----	----	--------------

2. ¿Considera que trabajar a partir de acuerdos fue una estrategia adecuada para atender las dificultades de comunicación externa del centro?

Sí	No	Parcialmente
----	----	--------------

3. ¿Entiende indicado continuar el próximo año trabajando a partir de acuerdos?

Sí	No	Parcialmente
----	----	--------------

4. ¿Juzga pertinente el trabajo realizado a partir de una red de interacción con otros centros?

Sí	No	Parcialmente
----	----	--------------

5. Según su opinión: ¿Qué aprendizajes tuvieron lugar en los estudiantes a partir de las propuestas realizadas en el marco de los acuerdos de trabajo llevados adelante?
- 

6. ¿Qué vivencias se lleva como profesional de la educación al haber trabajado de este modo?

7. ¿De qué manera evalúa el encuentro de estudiantes y muestra de trabajos realizados con los otros centros?

8. ¿Qué valoración puede hacer de la intervención en una de las ferias del barrio?

**Dispositivo de seguimiento N°2**

**Actas de reunión de la red de organizaciones de la zona de influencia**

**Fecha:**

<b>Participantes</b>	<b>Centro que representa</b>

**Objetivos de la reunión:**

**Temas a tratar:**

**Acuerdos:**

**Comentarios:**

**Cumplimiento de la agenda de encuentros:**



- Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

<b>Categoría /Dispositivos</b>	<b>Encuesta a docentes</b>	<b>Actas de reunión</b>
<b>Presentación del instrumento</b>	La encuesta docente es un dispositivo que busca conocer el grado de satisfacción y participación de los docentes del centro en el Plan de Mejora.	El acta de reunión es un dispositivo que debe permitir la sistematización y seguimiento de los temas tratados y acuerdos que tengan lugar en los encuentros de los referentes institucionales de los centros que participan de la red.
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el grado de satisfacción.</li> <li>- Saber si existe interés en continuar con la propuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistematizar la información.</li> <li>-Evidenciar el proceso de trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>¿Quién lo aplica?</b>	La directora del centro.	Los integrantes de la reunión las realizan de manera colaborativa.
<b>Momento de aplicación</b>	Al finalizar el plan de mejora.	Durante las reuniones, de mayo a octubre.
<b>¿Cómo se aplica?</b>	Se realiza con la herramienta: formularios de GOOGLE DRIVE.	Se realiza en documentos de GOOGLE DRIVE compartido con los integrantes de las reuniones.
<b>Análisis</b>	80% de los docentes responde la encuesta.	100% de las reuniones es registrado en un acta.

## Anexo III

### - Reunión de presentación del Informe PIO

**Fecha:** 17/11/2017

**Participan:** Referente institucional (Directora) e investigadora.

**1. Objetivos del encuentro:**

Socializar los principales elementos analizados y presentados en el Informe PIO.

**2. Principales temáticas trabajadas:**

La demanda y el contexto.

**3. Acuerdos establecidos:**

Se está de acuerdo con la totalidad del informe.

**4. Proyecciones previstas para el próximo encuentro:**

Discutir las líneas de acción del Plan de mejora.

**5. Fecha de la próxima reunión:**

6/11/2017

Otros comentarios:

Previo a la reunión se envía el informe por mail y se habla telefónicamente.

---

Investigadora

(Firma suprimida)

---

Directora del centro

(Firma suprimida)

- Reunión N°1

**Fecha:** 6/11/2017

**Participan:** Referente institucional (Directora), educadora social e investigadora.

**1. Objetivos del encuentro:**

Analizar el objetivo general, los específicos y las actividades.

**2. Principales temáticas trabajadas:**

Acotar la meta.

El objetivo específico uno se vio de sacar y sustituir por la interacción con otras organizaciones más cercanas en territorio.

**3. Acuerdos establecidos:**

Se acuerda el objetivo específico dos y trabajar con un campo delimitado más concreto que el nodo.

**4. Proyecciones previstas para el próximo encuentro:**

Discutir la nueva planilla organizadora.

Analizar la sustentabilidad del plan de mejora.

**5. Fecha de la próxima reunión:**

13/11/2017

Otros comentarios:

Sin comentarios

---

Investigadora

(Firma suprimida)

---

Directora del centro

(Firma suprimida)

---

Educadora Social

(Firma suprimida)

- Reunión N°2

**Fecha:** 13 /11/2017

**Participan:** Referente institucional (Directora), educadora social e investigadora.

**1. Objetivos del encuentro:**

Delimitar la zona de influencia del Plan de Mejora

**2. Principales temáticas trabajadas:**

Centros educativos próximos.

Proyecto de centro difícil de concretar en un contexto de cambio.

Riesgos, elección de horas y cambio de dirección.

**3. Acuerdos establecidos:**

Se propone en lugar de un proyecto de centro la elaboración de acuerdos de trabajo.

**4. Proyecciones previstas para el próximo encuentro:**

No habrá próximo encuentro

**5. Fecha de la próxima reunión:**

Otros comentarios:

Se habló de la diversidad de la población que recibe el centro.

Buscar trabajar los contenidos comunicacionales en la feria próxima a la Escuela Técnica XXX, zona de pensiones.

---

Investigadora  
(Firma suprimida)

---

Directora del centro  
(Firma suprimida)

---

Educadora Social  
(Firma suprimida)