



**La educación media superior para adultos desde una perspectiva  
etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo**

**Lourdes Toth Serrentino**  
Fac. de Psicología (UdelaR)  
Montevideo Uruguay  
tothserrentino@gmail.com

Palabras clave:

etnografía, educación media, adultos.

**Tema y problema de investigación**

El tema de este trabajo surge como parte de una inquietud laboral, ya que mi formación de grado es la de profesora de literatura, que desde mi práctica docente en el año 2000 estuvo vinculada al trabajo en liceos nocturnos. En esa época los planes de estudio eran anuales y había una gran desafiliación estudiantil, a medida que fueron pasando los años seguí trabajando en liceos nocturnos hasta que aproximadamente en el año 2008 comencé a trabajar con el plan 94, que implicaba una nueva forma de evaluación, a través de parciales, la realización de salas docentes para discutir aspectos vinculados con el plan y el incentivo a los estudiantes a que se organizaran para participar del mismo.

Al año siguiente (2009), en ese mismo liceo, se implementó la semestralización y recuerdo que los primeros comentarios de los docentes al respecto eran “cómo vamos a dar en tres

meses lo que antes dábamos en un año”. Pero con el paso del tiempo, varios docentes comenzamos a ver que la semestralidad parecía favorecer la permanencia de los estudiantes. Y a partir de ese momento, se convirtió en una inquietud que pude plasmarlo a través de esta investigación, intentando responder a una pregunta problema fundamental: este plan cumple con su cometido de ser una nueva política de inclusión favoreciendo la permanencia y el egreso de la educación media superior para estudiantes adultos?

Creí importante abordar este problema de investigación, ya que podrá aportar conocimiento sobre la relevancia que debería tener la educación para adultos, la influencia que puede tener un plan de estudio en la vida estudiantil y sobre la delicada tarea que pone en juego su práctica, en donde el vínculo entre los distintos actores educativos, posibilita o dificulta, su adecuación y desarrollo.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

El principal objetivo de esta investigación es aportar conocimiento sobre la situación actual de la educación media superior de adultos y extraedad en Uruguay, intentando responder a la pregunta problema antes planteada.

### **Objetivos específicos**

1. Releva cuáles son las implicancias, a nivel subjetivo, de retomar el trayecto educativo liceal y qué elementos han incidido en la experiencia educativa de los estudiantes (el liceo, el plan de estudio, los compañeros, los docentes, etc.).
2. Analizar la incidencia del Plan Martha Averbug, fundamentalmente en relación al ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos, en el liceo investigado.
3. Analizar los orígenes y el reglamento por el cual se rige este plan.

### **Diseño metodológico: ¿por qué hacer una etnografía educativa?**

La metodología utilizada en esta investigación fue esencialmente cualitativa y de perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) aunque incorporando también algunos datos cuantitativos que permitieron enriquecer este trabajo<sup>1</sup>. Es por esto, que si bien mi idea fue priorizar lo cualitativo, entiendo que haber relevado ciertos datos cuantitativos, como fueron las cifras de ingreso y egreso estudiantil de la institución investigada, complementaron los resultados

---

<sup>1</sup>“En los últimos años, se ha pasado de la controversia al acuerdo sobre la pluralidad de la realidad social. Su análisis debe abordarse desde diversos enfoques analíticos y metodológicos, si se pretende abarcar toda su complejidad” (Cea d Ancona, 1998, p.41).

obtenidos en la misma<sup>2</sup>.

Escogí esta metodología, ya que me interesó tener una mirada profunda e integradora de la temática a investigar, priorizando la voz de los actores en el liceo y sus experiencias en este plan. Este fue un estudio exploratorio, ya que no existen antecedentes específicos en el tema en Uruguay. Opté por realizar un estudio de caso significativo, ya que me interesó investigar un liceo en donde se estén desarrollando las dos principales modalidades del plan M. Averbug (anual y semestral) para poder comparar la experiencia de algunos de los actores en los mismos, en 1er año de educación media superior, tradicionalmente denominado 4to año.

La selección del liceo se debió a que el mismo se dedica a la educación de jóvenes y adultos en sus cuatro turnos y si bien me centré únicamente en el nocturno para realizar el trabajo de campo, hice algunas instancias de observación en los otros turnos por parecerme enriquecedor. Además, se trata de un liceo céntrico, al cual acceden estudiantes de distintos barrios de Montevideo. Por lo cual, su población estudiantil es muy diversa. Por último, un factor fundamental para la selección de este liceo fue que existían varios grupos de 4to año (grado en el cual centré mi investigación), dos en modalidad anual y tres en modalidad semestral, lo que me permitió comparar cuantitativamente el ingreso y egreso, así como las distintas experiencias estudiantiles en cada modalidad.

Considero que el enfoque etnográfico me permitió abordar el problema de una manera “sutil y compleja”<sup>3</sup> (Graña, 2009), para captar la situación que viven los distintos actores del plan y en particular enfocarme en la mirada estudiantil, ya que la etnografía intenta dar voz a aquellos que muchas veces no la tienen: “La tarea básica de la etnografía sigue siendo la de documentar lo no documentado, ser cronistas de realidades no descritas” (Rockewell, 2009, p.106). Al tratarse de estudiantes adultos y extraedad me parece muy rico todo lo que puedan aportar para reflexionar y cuestionar sobre esta instancia educativa.

## **Desarrollo**

### **1. Breve historia de los liceos nocturnos en Uruguay**

En 1916 se crearon los primeros liceos en Montevideo y poco tiempo después, en 1918, se aprobó la ley de liceos nocturnos. En 1919 surge el primer liceo nocturno en Uruguay, su director fue R. Castro Paullier, tenía 260 estudiantes y el mismo plan de estudio que los liceos

---

<sup>2</sup> “Los enfoques cualitativos y cuantitativos más que competitivos son complementarios cada uno proporciona información que no solo es diferente a la del otro, sino también esencial para interpretar el otro”(Wilson,1990, p.25).

<sup>3</sup> “No se le puede pedir a la investigación cualitativa lo que no puede dar; en cambio, es una herramienta insustituible para la descripción socio-cultural sutil y compleja, la comprensión del comportamiento de los actores y la elaboración de modelos perceptivos” (Graña, 2009, p.3).

diurnos.

Según Jorge Bralich (1996) en 1931 la población de los liceos nocturnos era de 665 estudiantes de los cuales 18 eran mujeres y 231 eran alumnos libres. Posteriormente en 1937 hubo tres liceo nocturnos en Montevideo, en la actualidad(2018) hay 26 liceos nocturnos en Montevideo, con una matrícula de aproximadamente 40.000 estudiantes. En los últimos años la matrícula de los liceos nocturnos y extraedad constituye aproximadamente el 20% del total de las inscripciones de Secundaria (Bolaña, 2017).

## **2. Descripción del Plan 94 Martha Averborg**

El plan 94 fue creado por el colectivo docente y la directora, llamada Martha Averborg, en el liceo Nro.1 de Montevideo en 1993 y puesto en práctica allí de manera piloto en 1994, para atender las especificidades de una población estudiantil adulta y dando cuenta de un pedido surgido desde las Asambleas Técnico Docentes (ATD) en 1992 que se creara un plan adaptado a esta población, debido a la gran desafiliación que había.

Sus principales características son: estar destinado a bachillerato y en un principio específicamente para 5to y 6to año, hasta que posteriormente se extiende a 4to. Las asignaturas son básicamente las mismas que en el plan anterior (plan 76), pero en este nuevo plan se pone énfasis en que los estudiantes se puedan inscribir por asignatura y con los horarios a la vista para que seleccionen los más convenientes. La carga horaria correspondiente a cada asignatura se divide entre horas pizarrón (de asistencia obligatoria) y horas de apoyo (donde no se pasa lista y se utiliza el espacio para trabajar dudas o profundizar en algún tema dado). La duración de la unidad horaria en ambos casos es de 30 minutos.

Los estudiantes pueden cursar por asignatura en las modalidades presencial (en la que deben asistir a clase regularmente), semipresencial(asisten a clase pero con mayor margen de inasistencias) y libre asistido(no asisten a clase regularmente, deben coordinar con el docente tutor aproximadamente 14 encuentros y luego se trabaja a través de medios informáticos, para finalmente rendir el examen).

El sistema de evaluación prevé cuatro instancias: dos pruebas sumativas y dos pruebas parciales. Los alumnos pueden eximir la primera parte del curso si cumplen con determinadas pautas de evaluación y asistencia, en donde se pone especial énfasis en obtener una calificación de 6 o más en el primer parcial(en Uruguay la escala de notas va del 1 al 12, donde 6 es el mínimo aceptable). La calidad de eximido les permite rendir en el segundo parcial sólo los contenidos trabajados con posterioridad al primero.

Se realizan durante el año salas docentes que tienen como objetivo ser un “espacio de

reflexión, planificación y evaluación de todos los aspectos concernientes al plan, así como de propuestas que tiendan a la mejora de los aspectos deficitarios” (Luaces, 2010, p.1). Por último, cabe destacar que desde el reglamento se sugiere la creación de centros de estudiantes “con el fin de mejorar la gestión” (Luaces, 2010, p.2).

### **3. ¿Cómo se creó este plan?**

Este plan surgió desde un liceo en particular de Montevideo que, interpelado por una situación de crisis que estaba viviendo la educación en los nocturnos, se movilizó intelectualmente y colectivamente para diseñar una propuesta pedagógica que contemple la situación particular del estudiante adulto de educación media superior.

La profesora Mabel Quintela, una de las creadoras del mismo, vivenció los cambios en las circunstancias sociales que generaron la necesidad de crear un plan específico para la población adulta:

Después del durísimo período dictatorial (1973 al 1984) en que la educación sufrió estragos por más de una década, la vuelta a la democracia acarrió un empuje renovado por los estudios. No obstante, precisamente en este período (85, 86 y 87) de auge, el CES (Consejo de Educación Secundaria) tomó la medida de cerrar los nocturnos de dos grandes institutos de la capital (Zorrilla y Dámaso) [...] Llegando a la década de los 90, la situación económico social del país causó un deterioro rápido y comenzó el fenómeno de la deserción y el consiguiente vaciamiento de los nocturnos. El Plan vigente en bachillerato era el mismo que en los diurnos. No se tenían en cuenta las nuevas condiciones laborales y culturales que aparecían, en las que el estudio no tenía el valor intrínseco, sino dependiente de la modalidad que el mercado de trabajo y de bienes imponían cada vez más (Quintela, 2014, p.26).

Este plan surge en función de dos aspectos clave: en primer lugar, la disminución de la matrícula en los nocturnos y, en segundo lugar, como parte de un proceso de cambio en la concepción de educación, que también implica mirarla desde una perspectiva de derechos, que en Uruguay se afianzará con la ley de educación aprobada el 12 de diciembre de 2008 en donde se pone de relieve la educación inclusiva:

Ley General de Educación No18.437

Art.33.- (de las modalidades de la educación formal).-La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual a través de

diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizarla igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (Ley 18437, 2008, p.5).

Como he señalado anteriormente este plan surge desde el colectivo docente y el equipo de dirección de un liceo nocturno de Montevideo, por lo que esta etapa fundacional rompe con la idea de organización jerárquica, típica de las instituciones educativas, ya que la mayoría de los planes de estudio en Uruguay nacen desde el Consejo de Educación Secundaria (CES) y luego se aplican en los liceos. Sin embargo, esta forma de creación podríamos relacionarla con la propuesta teórica de Deleuze y Guattari (1994) cuando hablan del rizoma, que implica un modelo en que la organización de elementos no sigue un orden jerárquico, sino de vinculación entre los componentes, los cuales pueden incidir directamente los unos sobre los otros.

Pero esta forma de concebir un plan de estudio horizontal o “rizomático” también generó tensiones con lo históricamente instituido. Es interesante visualizar, desde la perspectiva de la docente Quintela, cómo el surgimiento y la puesta en práctica del mismo tuvo resistencias, en particular de algunos actores educativos. Esto es algo que se reitera en el ámbito de Secundaria: que los cambios, por más promisorios que parezcan, generan en ciertos docentes o administrativos resistencias y tensiones. Algunos se oponen argumentando una pérdida en la calidad educativa y otros por el hecho de tener que cambiar sus prácticas tradicionales, conflictos que dan cuenta de esa tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Luego de ese trabajo de creación colectiva y más allá de las resistencias, se logró dar inicio a la puesta en práctica del plan, de manera piloto, en marzo de 1994.

Otro aspecto interesante es que fue pensado con la necesidad de una constante adaptación al lugar y al momento en que se aplique. Al respecto Quintela (2014) señala que “No es un Plan que se copie sino que debe re-crearse en cada nueva instalación y desarrollo” (p.30). Teniendo en cuenta este aspecto de adecuación a lo largo del tiempo y del lugar, en un inicio se establecieron dos mecanismos de evaluación del mismo, que promuevan posibles adaptaciones: uno interno, a través de las salas docentes de cada liceo, y otro externo, de la Comisión de nocturnos de la ATD.

Es importante destacar que, además de las evaluaciones aquí señaladas en el Reglamento se

establece que los estudiantes también participen en reuniones de evaluación. Sin embargo, esto se cumple de manera bastante irregular, ya que depende de los espacios de participación que propicie, o no, el equipo de dirección de cada institución. De hecho, a través de las entrevistas realizadas en esta investigación, ningún estudiante manifestó haber sido convocado a participar con sus aportes en alguna instancia evaluativa.

Es importante destacar que este plan se ha extendido a todos los liceos nocturnos y extraedad de bachillerato, tanto en Montevideo como en el interior del país, a partir del año 2012.

#### **4. Resultados de esta investigación**

Esta investigación buscó trabajar sobre dos planos de acción: uno fue indagar sobre el origen (aspecto expuesto anteriormente) y el reglamento del plan 94 y el segundo plano se relaciona más específicamente con la implementación de este plan en el liceo investigado y cómo fueron vividas sus principales innovaciones. Para esto último, decidí crear ocho categorías de análisis que recogen algunos de los principales emergentes surgidos desde el trabajo de campo. Algunas de las cuales son: las distintas trayectorias educativas, la obligatoriedad de asistencia, el cuestionamiento sobre si los estudiantes de este plan son adultos o extraedad, la inclusión y calidad educativa como formas de acceso democrático a los bienes culturales, entre otras.

En este trabajo sólo expondré una reseña de dos de las categorías, las cuales me resultan significativas para esta instancia, las mismas son: la semestralización versus la anualidad y el fuerte peso en la evaluación escrita.

##### **4.1 Poder o no poder: ¿semestralización o anualidad?**

Uno de los cambios más significativos, en relación al plan 76, ha sido la semestralización de cursos que se reglamentó a partir del 2009. A partir de ese momento se estableció la posibilidad de cursar de manera semestral las materias (duplicando la carga horaria de cada asignatura) lo cual, en función de mi experiencia laboral, contribuyó positivamente a que los estudiantes culminaran su ciclo educativo, ya que muchos debían dos o tres materias y así las podían aprobar en un semestre. Esto implica, por ejemplo, que en 4to año el estudiante pueda cursar cuatro materias en un semestre y cinco en el siguiente, y que pueda iniciar el curso tanto en marzo como en agosto, lo cual facilita la continuidad de trayectos educativos diversos. El primer semestre va desde principios de marzo hasta finales de junio y el segundo desde comienzos de agosto hasta la primera quincena de noviembre.

Ante esto, primero expondré la mirada de los docentes y del subdirector, para luego

detenerme en la perspectiva de los estudiantes entrevistados. Desde la visión de los docentes se manifiestan opiniones diferentes sobre la semestralización, que están en estrecha relación con la finalidad que conciben de la educación Secundaria. Algunos critican el hecho de tener que “recortar” excesivamente el programa de la asignatura y en otros casos, se pone de relieve que los cursos semestrales se adaptan mejor a los tiempos del estudiante del nocturno al ser “metas más a corto plazo”:

Ariel<sup>4</sup> - Yo comparo lo que doy en el semestral y lo que doy en otros 4tos y doy mucho menos, siempre hay que jerarquizar, jerarquizar, jerarquizar, pero lo recortás tanto que se pierden los objetivos del programa. Hay que aprender tales y cuales cosas y de repente cumplís con la tercera parte de los objetivos, es algo que se deja por el camino, por la dinámica de los tiempos acelerados de los semestres. (Entrevista a Ariel, profesor de historia de 4to semestral)

Esta mirada pone la atención en el “recorte” del programa que debe hacer el docente en un curso semestral, lo cual le genera dudas sobre el nivel académico alcanzado. A su vez, el subdirector ofrece otra perspectiva en relación a esta jerarquización de contenidos:

Lucas - Prefiero los semestrales, porque según la ley de educación [2008], de 1ero a 6to año formamos para ser ciudadanos, no formamos preuniversitarios, entonces ese detalle no es menor, porque cuando vos decís estoy formando ciudadanos, ciudadanos para todo, para que se integren a una Facultad o no sigan ningún estudio. En un semestral lo que tiene el docente es que jerarquiza contenidos, y en esa jerarquización, no va a dar todo el programa porque es utópico, de hecho es utópico siempre dar todo el programa. Pero si el docente se pone a pensar cuáles son esos contenidos fundamentales o esas herramientas que le van a servir a la persona para la vida... creo que ese ejercicio está muy bueno [...] Desde lo estadístico hasta lo pedagógico, prefiero los semestrales. (Entrevista a Lucas, subdirector del liceo)

Aquí aparece como positivo el tema de la jerarquización de contenidos y también se explicita el cuestionamiento, que creo es fundamental, del ¿para qué educamos?, ¿para la Universidad, para formar ciudadanos, para ambas cosas? Esta tensión no es menor y tiene un recorrido histórico que aún hoy genera debate, ya que teniendo en cuenta la respuesta que cada docente da a esos cuestionamientos es que guiará sus prácticas.

---

<sup>4</sup> Los nombres de los entrevistados han sido cambiados a excepción de un caso en donde se me pidió que utilizara su nombre real.



Por su parte, Paula, profesora de inglés, aporta una opinión positiva en relación a la semestralidad, argumentando que esta genera una reducción de los tiempos para que los estudiantes puedan culminar el curso:

Paula - De ambas modalidades, me parece que el semestral está logrando hoy, más inclusión. Porque me parece que el estudiante, el perfil del estudiante que tenemos en el liceo, no puede sostener la anualidad... >Va, viene, va, viene<...esa famosa asistencia intermitente termina siendo una deserción, no en todos los casos, pero sí en muchos casos. Ves en las listas 30 inscriptos y asisten en octubre ocho o diez. En cambio, en un semestral es como más a corto plazo (Entrevista a Paula, profesora de inglés de los 4tos semestrales y anuales)

En cuanto a la posibilidad de realizar los cursos de manera semestral, aparecen en las entrevistas a estudiantes, diferentes opiniones que se relacionan con una sensación de “poder o no poder” con las exigencias del curso. Varios manifestaron dudas sobre su capacidad de seguir la semestralidad, a la cual imaginan demasiado intensa para sus posibilidades.

Algunos estudiantes afirman que no se anotaron en el curso semestral porque consideraron que es más exigente que el anual y las dudas ante la capacidad que tienen para “asimilar” estos nuevos conceptos los hicieron optar por la alternativa en que se sentían menos exigidos. Esta inseguridad, que tiene que ver con su propia capacidad, e incluso con su edad, se evidenció en varias entrevistas: ”yo hacía como tres años que no iba al liceo, UTU, UTU, UTU, y digo...pa... ¿me dará el cerebro para razonar así rápido como van a razonar estos gurises? Y después me di cuenta que no eran todos tan gurises” (Entrevista a Ana , estudiante de 4to anual)

Ana tiene 27 años, sin embargo se sentía grande para retomar el liceo y ponerse a la par de lo que ella creía iban a ser “gurises” que razonaban con agilidad. Luego de anotarse comprobó que sus compañeros también tenían una edad similar a la suya y sobre todo, que ella también podía razonar con agilidad.

Por su parte, otros estudiantes que han cursado la modalidad semestral reconocen que si bien es “intenso” se pueden obtener buenos resultados:

Noelia - En 4to, el semestre es bastante intenso, pero uno tiene que abocarse a querer estudiar, no son ni cuatro meses, son tres meses nada más. Pero el problema es que en seguidita tenés la sumativa, después el parcial, después la sumativa de vuelta y el otro parcial. O sea que no respirás para nada. Pero me gustó, no me arrepiento de haberlo hecho semestral (Entrevista a Noelia, estudiante que finalizó 4to semestral en julio de 2017).

Los estudiantes entrevistados que han hecho la modalidad semestral señalan que lo encuentran “intenso” en cuanto al contenido de las asignaturas y a la cercanía de las evaluaciones, pero también afirman que asistiendo regularmente se puede seguir ese ritmo “ágil”. Así como también, puede resultar más favorable para conciliarlo con su trabajo, ya que es un periodo de tiempo más breve que el anual, y en esto coinciden con la mirada de algunos docentes.

Finalmente, quisiera destacar que si bien me parece interesante que se continúen ofreciendo las modalidades anuales y semestrales a los estudiantes, aunque hay una tendencia creciente a la semestralización de los cursos por parte del Consejo de Educación Secundaria (CES), algunos alumnos le temen a la exigencia de la semestralidad, sobre todo luego de haber tenido un período de no transitar el liceo. Sin embargo, el hecho de cursar semestralmente también otorga, como decía Paula (profesora de inglés) la posibilidad de “cumplir metas a corto plazo”, y a veces esto se concilia mejor con las responsabilidades que tienen por fuera del liceo (trabajo, otros estudios, familia).

#### **4.2 Adiós a los escritos...pruebas sumativas y parciales**

En relación a las nuevas formas de evaluación escrita propuestas por este plan, surge la idea de sustituir el escrito mensual por dos instancias de parciales (donde se evalúa la mitad del programa de cada materia) y dos pruebas sumativas previas a cada uno de los parciales (que serían similares al tradicional escrito). Sobre este tema aparecieron varias perspectivas, a continuación destacaré la de algunos profesores y estudiantes.

En una observación a una clase de 4to anual, se estaba realizando la primera prueba sumativa y los estudiantes se mostraban nerviosos, le comentan a la profesora “sea buena”, “que sea fácil”. En ese momento me pregunté por qué las instancias de evaluación escrita les resultan tan estresantes, y luego trasladé esta interrogante a las entrevistas. Algunos dijeron que les cuesta escribir o explicar con palabras lo que piensan, otros que hace muchos años que no escriben y eso les dificulta esa tarea. Esta misma idea la señala Díaz Barriga, como uno de los grandes problemas que tiene priorizar la prueba escrita:

En la actualidad toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición. Nunca se analizó sobre la posibilidad de medir una cualidad (aprendizaje) en permanente evolución y transformación en el sujeto. Nunca se analizó si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto. (Díaz Barriga, 1994, p.172).

En una observación a una clase de apoyo de química también sucedió algo que da cuenta de lo estresante y angustiante que es, para algunos estudiantes, someterse a una evaluación escrita:

La profesora de química dice que los resultados de la primera prueba sumativa no fueron lo que ella esperaba (sugiriendo que fueron más pobres de lo que suponía), y les pregunta: ¿Qué les pasó?, a lo que una estudiante le responde: “A mi me da miedo”. La profesora parece no haber escuchado este comentario, que a mi me pareció muy representativo de lo que ocurre en los estudiantes adultos.(Diario de campo, 3/5/2017)

El hecho que esta estudiante se atreviera a verbalizar esto, considero que debería interpelar profundamente de la carga emotiva que implican las evaluaciones tradicionales y además invita a pensar en otras alternativas que dejen de lado ese sufrimiento, para que lo dado en clase no sea solamente una carrera para preparar el parcial, como expresó Paula (profesora) e intentar recuperar el disfrute por estudiar: “Yo creo que termina siendo como un plan, que diseñás vos tus clases, pensás o creás y armás, para el parcial. Porque es todo tan corriendo, entonces esta cuestión de enseñar para la vida, no sé si se logra” (Entrevista a Paula, profesora de inglés)

Este tema de la evaluación desde la perspectiva docente pone en juego varias cosas: qué percepción tienen del perfil de egreso del estudiante, qué tipo de propuesta de evaluación consideran que es la más adecuada para poner o están acostumbrados a poner, qué interpretación hacen del plan. Y esta multiplicidad de concepciones surgió en las entrevistas. Particularmente el subdirector destaca el lugar fundamental que ocupan los profesores en proponer, o no, nuevas formas de enseñar y evaluar:

Lucas – Un docente viene, se para, da clase, se va, escupe un montón de conocimientos, los copian apuraditos, quizás alguna mano levantada para preguntar alguna cosa...si no ya está...y después todo eso se vuelca en los parciales. Yo no sé si eso produce reales aprendizajes, yo sé que a quien más les produce aprendizajes es al docente, porque es el que repite más veces las cosas. Nosotros aprendemos más porque entramos a razonar las cosas, no sé si los estudiantes aprenderán...(Entrevista a Lucas, subdirector)

Esta visión de la educación y de su posterior evaluación como algo memorístico se relaciona con lo que Paulo Freire (2010) denominó “educación bancaria” que se opone a lo que él

propone como “educación liberadora”. Freire diferencia la “educación bancaria” donde el docente deposita el conocimiento en el estudiante, de la “educación liberadora o problematizadora” donde se propone al estudiante que aporte su curiosidad, su reflexión para ir creando colectivamente su aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes también tienen miradas diversas sobre la actual forma de evaluación, pero no llegan a cuestionar el formato escrito e individual, como sí lo hacen algunos docentes, quizás porque lo ven como algo totalmente naturalizado del formato liceal. En una entrevista colectiva, tres estudiantes de 4to año anual afirman:

Juan - A mí me parecen mejor los parciales, sí, sin duda. Porque te da espacio para relajarte un poco y absorber el conocimiento, pero tranqui, sin la presión de tener que poner ese conocimiento a prueba...o sea tengo un tiempo para asimilarlo [...]

E - ¿Todos llegaron al escrito mensual?

Eliana - Sí, lo bueno es que con los parciales tenés la mitad del año salvada y si lo perdés con cuatro o cinco lo podés volver a dar, que un escrito no lo podés volver a dar y yo me acuerdo que de repente venías bien la mitad del año y después bajabas la nota en una materia y ya está.

E - ¿Era difícil remontar una nota baja?

Juan - Sí, en contraposición, este plan te da pila de chances y más oportunidades.

Ana - A mí me gustaban los escritos, trabajar de a un tema o dos y especificarlo [...]

Cuando llega la instancia del parcial hay cosas que ya me olvidé, soy como Dori, viste de la película, que tiene memoria a corto plazo. Y lamentablemente estudio de memoria muchas cosas, o sea, no sé estudiar bien y me falta pila de tiempo para leer.

Como vemos en estos relatos, si bien dos estudiantes valoran positivamente el cambio en la evaluación, del escrito por asignatura mensual al régimen de parciales y sumativas, también es claro que esto depende mucho de situaciones personales, de cómo se va adquiriendo y asimilando el conocimiento. Otro elemento que también surge de esta entrevista es el poco tiempo que tienen para estudiar, lo cual es una característica del estudiante del liceo nocturno, que debe dividir sus horas entre el trabajo, el estudio y, a veces, una familia ya constituida.

Por su parte, Ezel, estudiante de 4to anual, también ve positivamente el plan y los parciales:

Ezel - La evaluación es flexible porque si no tuviera los parciales básicamente yo estaría anotándome en 4to el año que viene, porque con escritos y faltas perdés la

materia, pero de repente un parcial, repeché y salvé. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Un aspecto que destaca Ezel es el hecho de que el primer parcial prevé que si el estudiante se saca 4 o 5 (la escala de calificaciones va del 1 al 12, donde 6 o más es aceptable) tiene la posibilidad de hacer una prueba complemento, llamada coloquialmente “repechaje” para llegar a un 6 y así eximir la primera mitad del curso.

Ezel fue el único estudiante entrevistado que ante la pregunta de qué le cambiarías al plan Martha Averbug menciona las evaluaciones “que son muchas” para las demás responsabilidades que tienen los estudiantes del nocturno, ya que algunos docentes además de las sumativas y los parciales siguen haciendo otra prueba escrita:

Ezel - Lo que sí seguro que yo haría sería sacar los escritos, y dar conocimientos para llevarlos bien preparados a las sumativas y que estas sean una especie de previa a los parciales. Porque el escrito ayuda al estudiante por ahí, a no olvidarnos o a hacer un ensayo de la sumativa, pero a veces es como mucha cosa. No terminás con los escritos y empezás con las sumativas y no hay que olvidarse que muchos de nosotros estamos estudiando, trabajando, algunas personas pueden estar viviendo solos o en pareja, entonces si tenés una casa a cargo y todavía estás trabajando y tener escritos, sumativas y parciales, es mucho. (Entrevista a Ezel, estudiante de 4to anual)

Se hace evidente que uno de los factores que incide negativamente en el rendimiento de estos estudiantes es el escaso tiempo de estudio que se pueden dedicar, por lo cual parece inadecuado que siga siendo la evaluación escrita, y a veces con exigencias memorísticas, la que más pese a la hora de acreditar el curso. Sin dejar de reconocer la importancia que tiene la expresión escrita, como uno de los elementos que debe afianzar la educación media, creo que se podrían proponer otras actividades que la refuercen, pero que se pueda evaluar de una manera más amplia, ponderando otros elementos, más en concordancia con las especificidades de la población adulta.

### **Reflexiones finales**

En relación al objetivo general, que era aportar conocimiento sobre la situación actual de la educación media para adultos enfocándome en el análisis del plan Martha Averbug y poniendo especial atención en recoger la mirada de los estudiantes sobre el mismo, diría, que

esta educación, si bien ha tenido un extenso desarrollo en Uruguay (surgió en 1919 el primer liceo para adultos en Montevideo), recién a partir de la década de los 90, surgen inquietudes por parte del plantel docente, para que se cree un plan de estudio, específicamente diseñado para esta población, atendiendo al gran vaciamiento que se estaba dando en las aulas de los liceos nocturnos, como señaló la profesora Mabel Quintela, una de las protagonistas de su creación en 1993. Quisiera destacar el valor que sea un plan creado desde un liceo en particular y que se va adaptando a cada contexto y con algunos aportes de las salas. Hay un potencial es su dimensión autogestiva que parecería no ser utilizada, ya que hay una tendencia a repetir los modelos de la educación tradicional, que es esencialmente contenidista y asignaturista, y de asistencia obligatoria.

Un aspecto positivo observado en este liceo es que se ampliaba el ámbito de aprendizaje a actividades culturales extraliceales, y esto se puede conectar con la idea de antidesestino de Violeta Núñez: ver otras cosas, sentirse parte de otros contextos, es una muestra de lo que se puede llegar a ser, saliéndose de esquema familiares o sociales prefijados.

En relación a la perspectiva de los estudiantes sobre este plan, la gran mayoría de los entrevistados manifestaron tener una visión positiva del mismo y consideran que les brinda una buena oportunidad de continuar sus estudios. Debo precisar, que incluso me llamó la atención que tuvieran una postura poco crítica en relación a algunos elementos, como es el énfasis que se le da a la evaluación escrita y a la obligatoriedad de asistencia, pero quizás esto se deba, justamente, al hecho de darle mayor relevancia a los vínculos que se tejen, tanto entre compañeros, como en relación a docentes, por encima de los criterios reglamentarios que establece el plan.

En los objetivos específicos, uno de ellos fue investigar sobre cómo perciben, fundamentalmente los estudiantes, tres de los principales cambios que introduce: la opción de cursar en distintas modalidades (semestral, anual, semi presencial y libre asistido), el cambio en la evaluación (pasar de escritos a pruebas sumativas y parciales) y finalmente la creación de las horas de apoyo.

En relación a la opción de cursar de manera semestral o anual, si bien la percepción de algunos estudiantes es de verse demasiado exigidos por la semestralidad, como he dicho anteriormente, considero que esto es más una autolimitación generada por una experiencia previa negativa en relación al liceo, que una imposibilidad real.

Otro objetivo específico fue relevar cuáles han sido las implicancias, a nivel subjetivo, de retomar el trayecto educativo liceal y qué elementos han incidido en su experiencia educativa: el liceo, el plan de estudio, los compañeros, los docentes, entre otros. Para lo cual decidí crear

varias categorías de análisis en función a los datos recogidos en el trabajo de campo.

La primera categoría de análisis estuvo relacionada a los distintos trayectos educativos que los condujeron hasta este liceo. En estos se destacaron varios factores por los cuales tuvieron que dejar el liceo en su adolescencia, entre los cuales resultaron recurrentes: la necesidad o el deseo de comenzar a trabajar tempranamente, la falta de apoyo familiar para estudiar, la discriminación estudiantil y docente, la maternidad o paternidad como factores que determinaron, en mayor o menor medida, la desafiliación liceal en la adolescencia. Más allá de la causa que los determinó a dejar el liceo, todos los estudiantes mantuvieron una visión positiva del mismo en cuanto al capital cultural que les podría aportar, por lo que, en determinado momento de sus vidas, decidieron retomarlo.

En relación a la autopercepción que tienen los estudiantes, sobre sentirse o no adulto, diría que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados explicitó sentirse adulto: “cuando yo era adolescente mi cabeza estaba en otro lado...no me interesaba estudiar, ahora lo que estamos acá, al ser mayores, no venimos a bobear, a pavear, venimos a estudiar, a sacar la materia que debemos” (Luis, estudiante). Incluso algunos recordaron haberse sentido subestimados al no ser tratados como tales: Juan (estudiante) afirmó haber hecho un proceso de reflexión que le da sentido al estar allí, “en ese banco”.

Otros elementos que también los inscriben dentro del mundo adulto, según lo que plantea la socióloga Verónica Filardo(2009), es que la gran mayoría de los entrevistados dijo tener trabajo y haberse independizado de sus padres. En algunos casos por haber venido a Montevideo desde el interior, como Cecilia y Paula. En otros, por un deseo de independencia o de vivir en pareja. Cabe señalar que inscribiría a la población de este liceo dentro de lo que son adultos jóvenes, de hecho en las observaciones realizadas en varios grupos, el promedio de edad oscilaba en los 25 años, quizás por esto, de los estudiantes entrevistados solo en un caso ya había sido madre, el resto aún no tenía hijos, que sería el único elemento que no comparten de la adultez. Es interesante destacar que el término “extraedad”, expuesto en el reglamento del plan y utilizado frecuentemente por autoridades de la educación y docentes, adquiere connotaciones negativas en los primeros y positivas en el segundo grupo. Sin embargo, nunca fue utilizado por los estudiantes, ellos afirman sentirse adultos y reclaman un trato acorde al hecho de ser adultos y trabajadores.

Otra categoría de análisis fue la obligatoriedad de asistencia, ante esto surgieron varias perspectivas docentes que, en general, destacaron su preocupación por la “asistencia intermitente” de los estudiantes del nocturno. Según la información obtenida en el trabajo de campo, esto se debe tanto a motivos personales de los alumnos (laborales, familiares,

inconvenientes de salud, entre otros), como a razones externas a ellos como son los paros de transporte y docentes, la suspensión de clases por periodos de exámenes o Asambleas técnico docentes. Ante esta irregularidad de asistencia, algunos entrevistados sugirieron poder trasladar parte del trabajo del aula a una modalidad virtual, a través de alguna plataforma educativa. También sería importante difundir las modalidades semi presencial y libre asistido (si efectivamente funcionan en determinado liceo, ya que en no todos se aplican), porque hay muy poco conocimiento de estas alternativas de cursar y considero que podrían facilitarles a muchos estudiantes este trayecto educativo.

También quisiera destacar la importancia de desnaturalizar algunas prácticas educativas, como la organización de la clase en estrictas filas de bancos, las formas de evaluación individuales y generalmente escritas, pensar no sólo en el liceo como lugar de la educación, si no en otros ámbitos, donde se permita ser parte de la cultura, como son los espectáculos de teatro, música y danza, que brindan la posibilidad de conocer y sentir desde otros lugares. Considero que todo esto es fundamental, para ir generando cambios que nos permitan salir de un esquema jerárquico, homogenizador y normalista, que aún sigue imperando en la educación uruguaya, para posibilitar otras formas de ser y hacer con el otro.

La última categoría de análisis fue la vinculada al concepto de inclusión, indagando en qué medida los estudiantes se sentían incluidos en este liceo, ya sea desde el aspecto humano, así como desde la propuesta curricular. Ante esto, se relataron episodios de bullying y discriminación en otras instituciones educativas que provocaron la desafiliación, episodios que quedaron incluso como “cicatrices psicológicas”, pero que poco a poco, fueron superados hasta lograr regresar al liceo. En relación a la parte humana, de los compañeros y el colectivo docente, hubo opiniones muy positivas, que creo se constituyen en factores que promueven su permanencia en esta institución.

Finalmente, quisiera destacar que este trabajo de investigación me ha llevado a poner en cuestión muchos elementos, y considerar que no hay interpretaciones unívocas, coincidiendo con la idea que plantea Violeta Núñez (2005) de la educación como paradoja, ya que se inscribe en una encrucijada entre el saber como poder impuesto (Foucault) y la educación como liberación (Freire), como acto de creación ético y estético (Skliar y Téllez). Donde se entretejen diferentes concepciones de para qué educar, cómo hacerlo, cómo ser parte de la educación y qué lugares se habilitan al otro para decir, pensar y hacer.

## **Bibliografía**

Bolaña, M. J. (2017) “Investigación sobre el liceo Nro 1, José Enrique Rodó, de Montevideo”,



(sin publicar)

Bralich, J. (1996) *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras*, FCU, Montevideo.

Cáceres, M (coord.) (2006) *Informe final de la Comisión para el estudio de la educación en jóvenes y adultos*, ANEP, Montevideo.

Cea D'Ancona, M.A. (1998) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis ed. Madrid, España.

Deleuze, G y Guattari, F.(1994) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre textos, Valencia.

Díaz Barriga, A. (1994). “Una polémica en relación al examen”. *Revista iberoamericana de educación*. Nro 5 ,p 161/181.

Fernández Aguerre, T. (comp) (2011) *El peso del origen de lo institucional: una hipótesis sobre políticas de inclusión en la educación media en el Uruguay (2005-2009)*. UdelaR. Montevideo.

Fernández Aguerre, T (coord. y ed.) y otros(2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. FCU. Colección Art.2 Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo, Uruguay.

Filardo (coord.), Chohuy, Noboa, (2009) *Juventudes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*, Montevideo, Uruguay.

Freire, P. (2010) *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos. La Habana.

Graña, F. (2009) *Metodología cuantitativa vs cualitativa*. Ed FCU. Montevideo, Uruguay.

Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bs As.

Luaces, E. (2010) “Construcción de un nuevo rol: el docente tutor en la modalidad libre asistido”. *Revista Educarnos*. Montevideo. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_05/educ\\_01\\_ex\\_03.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_05/educ_01_ex_03.html)

Ministerio de Educación y Cultura. (2014) Ley de educación, Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley\\_de\\_educacion\\_dic2014.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf)

Nahum, B. (2008) *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*, CES, Montevideo. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/lourdes/My%20Documents/Downloads/ANEP\\_2008\\_Historia%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%201935-2008.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/lourdes/My%20Documents/Downloads/ANEP_2008_Historia%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%201935-2008.pdf)

Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social*

*de los destinos*, Barcelona.

Núñez, Violeta. (2005) *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social*, Barcelona.

Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Reglamento del Plan Martha Averbug (2013) CES, Circular Nro.3252. Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy/index.php/plan-1994>

Revista educativa Convocación, Separata nro.18, p.24-30, setiembre de 2014, ed. Contexto SRL, Montevideo, Uruguay

Revista educativa Convocación, nro.1, p.10-20, marzo de 2005, ed. Contexto SRL, Montevideo, Uruguay

Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs As, Argentina, Paidós.

Skliar, C. y Téllez, L. (2008) *Conmover la educación*. Novedus, Bs As, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2002) *Los docentes y la evaluación*. UNESCO. Bs As. Recuperado [https://www.buenosaires.iep.unesco.org/sites/default/files/docentes\\_evaluacion.pdf](https://www.buenosaires.iep.unesco.org/sites/default/files/docentes_evaluacion.pdf)

UNESCO (2013) *Educación, diversidad e inclusión*. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html>

Ventos Coll, M. (2015) "¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)". Tesis de maestría. Montevideo: UR.FP, 2015.

Taylor, S.J. y Bogdan, R.(1984) *Introducción a métodos cualitativos*. Ed. Paidós. Bs As, Argentina.

Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29. Pp. 63-72

Terigi, F. (2009) *Las Trayectoria escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ed. Ministerio de educación. Bs. As, Argentina.

Terigi, F. (Coord) (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), Madrid.

Wilson, T. (1990) *Métodos cuantitativos versus cualitativos en Investigación Social*. Montevideo, Uruguay, FCU, Ficha N° 256.