

INFORME DE EVALUACIÓN

“EN EL PAÍS DE VARELA: YO, SÍ PUEDO”.



División de Evaluación
Dirección de Evaluación y Monitoreo
Ministerio de Desarrollo Social

Setiembre, 2007.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
0. RESUMEN EJECUTIVO.....	3
1. DISEÑO DE EVALUACIÓN.....	9
TÉCNICAS Y MUESTREO INTENCIONAL.....	10
DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS DISTINTOS ACTORES.....	11
REALIZACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO.....	13
2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	15
REALIZACIÓN DE LA CONVOCATORIA.....	15
DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA CONVOCATORIA.....	16
DIFICULTADES Y FACILIDADES PARA CONCURRIR.....	17
PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN LOS PROTAGONISTAS.....	18
3. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA.....	20
DE LOS ALUMNOS Y DOCENTES.....	20
3.1. FAMILIA.....	20
Distribución de Tareas.....	23
3.2. MOTIVACIÓN.....	26
Asistencia a clase.....	31
Características de su vida antes del programa.....	33
3.3. EVALUACIÓN DEL MÉTODO, INSTRUMENTOS Y PROGRAMA EN GENERAL.....	35
Evaluación de los instrumentos didácticos - Materiales.....	40
3.4. RELACIONES INTERPERSONALES.....	43
Relación con los compañeros.....	43
Relación entre los alumnos y los maestros.....	45
3.5. RENDIMIENTO DEL GRUPO: HETEROGENEIDAD Y AVANCES.....	47
3.6. PROPUESTA DE TEMÁTICAS A ABORDAR. DEMANDAS.....	48
3.7. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS PROTAGONISTAS (ALUMNOS).....	50
Relación con el barrio y los vecinos.....	51
Participación en organizaciones sociales.....	52
4. RESUMEN: EXPECTATIVAS Y LOGROS DEL PROGRAMA.....	54
5. SÍNTESIS.....	56

O. RESUMEN EJECUTIVO¹.

“En el país de Varela: Yo, Sí Puedo” es un programa de alfabetización de adultos que ha trabajado inicialmente, en su etapa piloto, con población del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES). Dirigido a personas mayores de 18 años que no asistieron a un centro de enseñanza formal (analfabetos puros) o bien que habiendo concurrido a las etapas iniciales de educación primaria pueden considerarse como analfabetos funcionales².

El programa trabaja con un método de asociación de números y letras, y utiliza como recurso pedagógico medios audiovisuales. En Uruguay, en la coordinación entre el MIDES y la ANEP, el programa de origen cubano y de amplia difusión a nivel mundial, ha sido contextualizado y adaptado al país.

El objetivo del programa es que los educandos alcancen conocimientos básicos en la adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de las letras y los números. Concomitantemente se propone con carácter integrador y multidimensional, esperando que su acción favorezca transformaciones de orden familiar y social.

La División de Evaluación, Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM-MIDES), presentará a continuación los resultados de la evaluación de la primera experiencia del programa, de carácter piloto. Estos resultados se obtienen a partir de una serie de entrevistas realizadas a los actores involucrados en el programa: educandos, maestros y coordinadores territoriales (estos últimos encargados de la convocatoria de los participantes). El diseño de evaluación se realizó sobre la base de entrevistas semiestructuradas de tipo panel (en dos ondas) para los educandos y educadores, y en una única onda para los coordinadores territoriales³.

¹ La elaboración del informe estuvo a cargo de la División de Evaluación (DINEM – MIDES). Soc. Marianela Bertoni (Coordinadora); Soc. Lorena Custodio; Soc. Martín Moreno; Victoria Fernández; Eloísa Arena; Lía Fernández; Federico García.

² Actualmente el programa se encuentra en una fase de consolidación y expansión del mismo y ampliación de su población.

³ Se realizaron entrevistas en todas las localidades donde se desarrolló el programa. En un total de 49 entrevistas (14 a educandos, en dos ondas; 7 a educadores, en dos ondas; 7 a coordinadores territoriales, en una única onda).

- i. El programa logra en términos generales y mayoritarios una sólida aprobación y valoración de las actividades realizadas por los distintos actores que participan en el mismo. Si bien existen matices y particularidades, la valoración que realizan los distintos actores es positiva particularmente en lo que refiere a los logros alcanzados en el objetivo primario del programa: aprendizaje de lecto-escritura. Sin embargo otros resultados son igualmente destacables, a saber:
 - a. alta motivación y compromiso de los educandos;
 - b. ganancia y fortalecimiento en términos de autoestima, respeto y confianza en sí mismos;
 - c. importante y valorada ganancia en término de autonomía por parte de los educandos;
 - d. mejora en la posición relativa al interior de su hogar por parte de los educandos, generándose dinámicas de apoyo familiar novedosas en algunos casos;
 - e. valoración del método de aprendizaje (asociación de números y letras);
 - f. los educadores señalan la flexibilidad que les permite el método como una de sus principales ventajas;
 - g. las relaciones que se establecen entre los actores potencian ciertos resultados, en tanto se dan en un marco de respeto mutuo, de interés por el otro, lo que se vive como una relación *entre pares*.
 - h. Reconocimiento por parte de los educandos de haber adquirido confianza y facilidad para comunicarse verbalmente, y -asimismo- para relacionarse con otros.

- ii. En lo que hace a la convocatoria de los participantes, realizada por los coordinadores territoriales del MIDES, se puede señalar que al no existir directrices claras desde el programa se producen diferentes tipos de estrategias para la convocatoria. Asimismo se señala que no se consideraron las dificultades en términos de recursos que tienen las distintas oficinas territoriales (humanos y materiales) a la hora de asignarles tamaño tarea. Considerar las particulares características de cada una de las oficinas territoriales del MIDES, tanto en limitaciones como en potencialidades, así como la asunción de ciertos criterios de carácter general para la convocatoria podría redundar en mejores resultados en esta etapa.

- iii. Las principales dificultades que se presentan en la convocatoria hacen a: a) la falta de motivación por parte de los convocados, b) problemas de salud o, c) a la imposibilidad de concurrir que se les presenta a los mismos al coincidir los horarios de los grupos o clases con otras actividades de su vida cotidiana, en general laborales. Esto hace que se dé una suerte de autoselección por parte de los participantes en tanto quienes participan son los que presentan mayores grados de motivación con la propuesta, menores problemas horarios y una dinámica familiar que sostiene y apoya la participación en el programa. Considerar esto como una limitación en términos de cooptación de la población analfabeta a la que no fue posible contemplar, y en consecuencia generar estrategias para superar estas limitaciones, es una condición para acceder a la totalidad de analfabetos (puros o funcionales) que el programa se propone como meta.
- iv. Los participantes, a la luz de su experiencia, valoran al sistema educativo como institución social y consideran necesario que sus hijos concurren y avancen en el mismo para no sufrir su mismo derrotero vital. De esta manera el programa ha trabajado con participantes que valoran estas instancias educativas, lo cual puede considerarse como un facilitador en los procesos que el programa desencadena. Concomitantemente, otro facilitador, es que en su hogar cuentan con el apoyo de algún familiar con mayor nivel educativo que se constituye en sostén de los procesos de aprendizaje.
- v. Los integrantes del hogar más avanzados, en cuanto al nivel educativo, son catalizadores y soporte de los avances de los educandos. De esta manera se producen nuevos tipos de relaciones al interior del hogar, sobre nuevas temáticas, generándose dinámicas virtuosas donde padres e hijos se motivan mutuamente para mejorar sus rendimientos académicos. Mientras los niños apoyan e impulsan el aprendizaje de sus padres, en otros casos los educandos mayores se consolidan como modelos de rol produciendo mejoras en el rendimiento de sus hijos en la escuela y liceo. La relación con los distintos miembros de la familia se constituye en uno de principales factores que favorecen los resultados del programa.

- vi. Entre los participantes existe una fuerte motivación para el aprendizaje lo que es un facilitador de los procesos que desatan a partir del programa. Existen varias fuentes de motivación, por un lado entre las más importantes podemos señalar a la conciencia de la limitación que ha supuesto en su vida el no saber leer y/o escribir particularmente en su vinculación con el mercado laboral, asimismo se señala las dificultades que se presentan en su vida cotidiana⁴. Por otro lado otro tipo de fuentes de motivación está dada por la ganancia en términos de autoestima, autonomía, mejoramiento en las relaciones interpersonales (tanto al interior de su familia como en otros ámbitos) que perciben durante el transcurso del programa. Cabe señalar que el alto grado de motivación se traduce en una fuerte autoexigencia por parte de los participantes, tanto en lo que hace a la asistencia como al cumplimiento de las tareas domiciliarias. Considerar a la motivación y al compromiso de los participantes como uno de los factores relevantes en los logros obtenidos, es uno de los aprendizajes y aspectos más importantes a intentar reproducir en futuras instancias del programa.

- vii. Entre las principales dificultades tanto en lo que hace a la asistencia como al aprendizaje están las referidas a los temas de salud de los participantes. Como caso paradigmático pueden señalarse los problemas de visión. El hecho de que el programa no contemple una solución a éstos es un déficit importante que atenta contra los logros del mismo. Considerar la posibilidad de contar con un equipo multidisciplinario que de cuenta de distintos problemas de los participantes, así como generar convenios que permitan atender los problemas oftalmológicos de los participantes sería un paso por demás importante para potenciar al máximo los efectos que se puedan alcanzar.

- viii. De los grandes cambios que produce el programa en los educandos es el pasaje de sentimientos de impotencia, en tanto que no-capaces de desempeñarse adecuada o independientemente, a la conciencia de una creciente autonomía. Asimismo se producen importantes cambios en la autoestima y en la confianza en sí mismos por parte de los participantes. Considerar, incluso a la luz de los

⁴ El mero tránsito en la ciudad, en tanto no se pueden leer los nombres de las calles o del transporte colectivo, supone que se deba recurrir constantemente a ayudas externas.

resultados en la evaluación de otros programas, que éstos son algunos de los logros más destacados, importantes y reiterados al trabajar con la población del PANES.

- ix. En lo que hace al método, tanto educandos como educadores, saludan el método en tanto permite partir de lo conocido (los números) para llegar a lo no-conocido u olvidado (lecto-escritura). Asimismo se considera que los recursos pedagógicos de carácter audiovisual (videos y cartilla) se complementan de muy buena manera con el método de asociación de números y letras, aunque en algunos casos se señala haber recurrido a otros recursos no previstos originalmente por el programa. Por otra parte la flexibilidad que a los educadores permite el método es igualmente valorada. Entre los bemoles encontrados se señalan mayoritariamente problemas de gestión, principalmente se señala el retraso en la entrega de materiales; a su vez se señala que la duración del programa es muy acotada o incluso insuficiente por lo que se sugiere y reclama una extensión del mismo, ya bajo la forma de extensión del mismo o de nuevas etapas a fin de consolidar los aprendizajes en los participantes.
- x. Otro de los facilitadores está dado por las relaciones interpersonales que se generan entre los distintos actores, no reducidas únicamente a las temáticas específicas del programa sino que -incluso a la luz de lo trabajado en las clases- se discute sobre aspectos personales o familiares. En este sentido los educandos generan, en algunos casos, rutinas para llegar más temprano a las clases y así conversar con sus nuevos compañeros. Por otro lado se destaca, tanto educadores como educandos, que las relaciones se establecen en clima de respeto, preocupación por el otro, "*entre pares*".
- xi. Señalamos hasta aquí importantes logros del programa tanto en lo que hace al aprendizaje de lecto-escritura, como en *ganancias* en procesos personales de aumento de autoestima, confianza, autonomía y mejor posicionamiento relativo al interior del propio hogar. En este sentido el programa tiende a generar mudanzas por demás importantes en la vida privada de los participantes (así como en la adquisición o fortalecimiento de ciertas competencias de corte transversal), sin embargo no produce cambios, al menos en el corto plazo, en

esferas más amplias como ser la participación en instancias colectivas o en organizaciones sociales. En consecuencia y a modo de síntesis debe señalarse que el programa desata cambios en la vida de los participantes pero estos se concentran en la vida privada y familiar de los mismos, sus efectos no se trasladan a aumentos en la participación social o ciudadana de los mismos.

1. DISEÑO DE EVALUACIÓN.

Desde las primeras instancias de planificación de ejecución del programa “En el país de Varela: Yo, Sí Puedo”, las autoridades del mismo conjuntamente con los responsables de la División de Evaluación (Dirección de Evaluación y Monitoreo) se plantearon la necesidad y conveniencia de contar con una estrategia de evaluación que diera cuenta de los resultados y efectos sociales que lograra el programa.

En el entendido que la alfabetización de adultos no produce únicamente efectos de tipo “académico” que puedan sintetizarse en aprender o no a leer y escribir, sino que los efectos trascienden lo académico y generan efectos más amplios, se opta por desarrollar un diseño de evaluación para dar cuenta de los efectos personales y sociales que el programa logre más allá de los meramente académicos⁵.

La evaluación del piloto del programa no pretende constituirse en el diseño definitivo para la evaluación de las futuras ediciones de “En el país de Varela: Yo, Sí Puedo”, sino que dadas las características de esta primera edición se privilegió un diseño que permitiera captar los procesos y vivencias del programa por parte de los distintos actores involucrados en el mismo.

Dado los objetivos y los impactos esperados del programa, se desarrolló un diseño de evaluación de corte cualitativo que permitiera captar el proceso de implementación de la experiencia en las diferentes localidades, así como su efecto en la subjetividad de los actores involucrados (léase alumnos y alumnas, educadores y Coordinadores territoriales del MIDES⁶). Centrando la mirada en el discurso de los actores se dará cuenta del efecto/resultado del programa a nivel individual, familiar, en la comunidad y en su relación con privilegiadas instituciones de integración (al menos en Uruguay) como lo son el mercado laboral y los espacios educativos.

Asimismo, desde el discurso, se dará cuenta de la mirada y la evaluación que los propios maestros hacen de la experiencia, profundizando en aspectos que hacen a la propia evaluación del método utilizado (*teleclases*)⁷ y a la mirada que éstos tienen acerca del efecto que el programa tiene sobre los protagonistas.

⁵ En el entendido que los resultados asociados a lo académico serán evaluados por la ANEP.

⁶ En el entendido que éstos son los responsables de realizar o coordinar la convocatoria a los alumnos.

⁷ Teniendo en cuenta el lugar central que el video ocupa en el método y el hecho que la primera parte de las clases se dedique a observar las lecciones en video.

En resumen la División Evaluación se propuso evaluar la experiencia piloto a través de una estrategia cualitativa que permitiera acceder -a través del discurso de los diferentes actores involucrados (protagonistas, maestros y coordinadores territoriales)- a las distintas dimensiones que se consideraron relevantes a fin de lograr una evaluación global no ya únicamente del programa en lo que hace a sus resultados sino a su propia implementación.

Técnicas y muestreo intencional.

La técnica que se entendió pertinente para llevar adelante el diseño propuesto, de acuerdo a las características señaladas, a los actores involucrados y a los objetivos propuestos, es la entrevista semi-estructurada. Esta técnica tiene la particularidad y ventaja que si bien encauza el discurso de los actores hacia los tópicos o dimensiones que se consideran relevantes para la evaluación del programa en cuestión, permite a su vez que el discurso de los actores fluya con cierta libertad permitiendo que surjan aspectos no contemplados inicialmente, característica que refuerza el carácter emergente de los diseños de corte cualitativo siempre abiertos a la retroalimentación en "tiempo real" con los datos surgidos de la empiria.

La evaluación propuesta se debe conceptualizar como una evaluación cualitativa de resultados y procesos por lo que se optó por trabajar con un diseño longitudinal de tipo panel que en nuestro caso supuso entrevistar al mismo sujeto en dos momentos diferentes del tiempo. Se realizaron entrevistas a los mismos protagonistas y a los maestros en dos momentos diferentes. Una al inicio del programa, en el correr del primer mes y una segunda en el último mes del programa. De esta manera, en lo que hace a los protagonistas y a los maestros, el diseño puede entenderse como longitudinal en dos ondas.

En este sentido, y en lo que hace al muestreo teórico, se consideró prudente, a fin de cubrir la totalidad de experiencias pilotos, realizar una entrevista a alumnos por cada uno de los grupos que se hayan conformado, y una entrevista a los maestros de los grupos respectivos (al inicio y final). De esta manera, considerando que existieron dos grupos por cada localidad, la evaluación supuso inicialmente entrevistas a catorce (14) protagonistas en dos ondas, y a siete (7) maestros en las mismas ondas.

En lo que hace a los protagonistas se seleccionaron al azar dos por grupo asumiendo al género como único criterio de distinción, es decir que dentro de cada localidad se entrevistó a un hombre y una mujer (uno de cada grupo)⁸.

Por su parte, en lo que respecta a las entrevistas a realizar a los coordinadores territoriales se los entrevistó en una única ocasión. Esto se debe a que las dimensiones que se intentan abarcar con su perspectiva (facilidades/dificultades en la convocatoria y motivación de los participantes) bien pueden abarcarse en una única entrevista ya que no se esperan cambios, o más aún los cambios que puedan producirse no son relevantes para la evaluación dados los objetivos de la misma.

A modo de resumen y con el objeto de clarificar la exposición del diseño presentamos el siguiente esquema en el que se puede apreciar el total de entrevistas a realizar en la primera y segunda onda (en lo que hace a protagonistas y a maestros) así como las correspondientes a los coordinadores territoriales.

Tabla I. Resumen de las actividades en el marco de la evaluación.

	Alumnos/as		Maestros/as		Coordinadores	Entrevistas por localidad
	1ª Onda	2ª Onda	1ª Onda	2ª Onda	Única onda	
Artigas	2	2	1	1	1	7
Bella Unión	2	2	1	1	1	7
Casavalle	2	2	1	1	1	7
Cerro	2	2	1	1	1	7
Las Piedras	2	2	1	1	1	7
Melo	2	2	1	1	1	7
Toledo	2	2	1	1	1	7
Total por protagonista	14	14	7	7	7	TOTAL
	28		14		7	49

Elaboración de la División de Evaluación (DINAEM - MIDES).

Dimensiones de la evaluación según los distintos actores.

A continuación presentamos las dimensiones que se buscó relevar en las entrevistas con los distintos actores, y que –en consecuencia– constituyeron la guía de la pauta de las entrevistas.

⁸ Recordemos que por cada localidad hay dos grupos.

a. Entrevista a Alumnos/as.

- Autoestima (Valoración de sí mismo).
- Aptitudes comunicativas.
- Relación con la familia (Cambios en su rol en el hogar en cuanto a las tareas, cambios en la relación con otros miembros de la misma, cómo vive la familia su participación en el programa, acompañamiento de su proceso por parte de otros familiares, etc.).
- Relación con la comunidad (cambios en el relacionamiento con miembros de la comunidad, participación en tareas/organizaciones/actividades comunitarias). Formación de capital social de vínculo familiar y redes sociales.
- Relación del individuo y su familia con la educación formal (incluso en caso que no cambie la relación se buscará captar cambios en la valoración que se hace acerca de la educación formal).
- Formación ciudadana e inserción en una Cultura de Derechos.

b. Entrevistas a maestros/as.

En esta instancia se buscó acceder a la perspectiva de los educadores acerca del programa y del método en lo que hacen a los resultados en el proceso de alfabetización de los protagonistas, así como -a través de su mirada- recabar información sobre las dimensiones ya señaladas en las entrevistas a los mismos alumnos.

- Visión acerca del programa y del método en relación a lo que hace al proceso de alfabetización de los alumnos/as del grupo en particular y de los adultos de la experiencia educativa en general.
- Visión acerca de la motivación de los protagonistas en el grupo e influencia concreta de ésta en lo que hace al aprendizaje.
- Desde la mirada de los maestros se consulta acerca de los cambios que ellos, en tanto que actores privilegiados en el seguimiento de la evolución no ya sólo académica sino personal de los protagonistas, perciben en los alumnos/as en lo que hace a las siguientes dimensiones :
 - Autoestima.
 - Aptitudes comunicativas.
 - Relación con la familia.
 - Formación de capital social de vínculo familiar y redes sociales.

- Relación del individuo y su familia con la educación formal (incluso en caso que no cambie la relación se buscará captar cambios en la valoración que se hace acerca de la educación formal)
- Formación ciudadana e inserción en una Cultura de Derechos.

Como ya hemos señalado las entrevistas a estos dos actores (protagonistas y maestros) se realizarán en dos ondas, la primera al inicio del programa y la segunda en la finalización del mismo, lo que nos permitirá captar cambios en los protagonistas, desde dos perspectivas (la propia y la de los maestros), así como la mirada de los maestros acerca del programa, su proceso y método.

c. Entrevista a Coordinadores Territoriales.

El tercero de los actores a entrevistar serán los Coordinadores territoriales del MIDES, los cuales -dada la tarea de convocatoria de los protagonistas y motivación de los mismos- asumen una tarea central para el programa. En consecuencia se los entrevistará, aunque una única vez, buscando captar las potencialidades y dificultades que el programa tiene en su forma convocar a los protagonistas, así como la motivación general de los futuros o potenciales protagonistas. En consecuencia la entrevista a los coordinadores territoriales tendrá como eje estas dimensiones:

- Potencialidades y dificultades en la convocatoria de los protagonistas.
- Visión acerca de la motivación de los protagonistas convocados en relación al programa.

Realización de trabajo de campo.

Dadas las características del diseño, presentadas anteriormente, el trabajo de campo se desarrollo durante los meses de mayo y julio de dos mil siete. En este período se realizó un total de 49 entrevistas, 28 corresponden a los alumnos (en dos ondas), 14 a los educadores (en dos ondas) y 7 a los coordinadores territoriales del Ministerio de Desarrollo Social (una única onda).

Las entrevistas se desarrollaron en la localidad donde se llevaba adelante el programa.

A continuación, y luego de haber presentado el diseño de evaluación y el trabajo de campo realizado, daremos cuenta de los resultados obtenidos.

Antes de comenzar con la presentación de resultados realizaremos dos puntualizaciones. En primer lugar es importante señalar el carácter aún preliminar del presente informe de resultados por lo que debe entenderse como un insumo de trabajo para futuras instancias de evaluación. En segundo término es conveniente tener en cuenta que, dado el diseño de evaluación propuesto y realizado, se trabaja siempre con protagonistas que aceptan la convocatoria inicial, asisten y completan el programa, lo que puede suponer un subregistro de algunas problemáticas⁹.

⁹ A modo de ejemplo. Sostendremos más adelante que la exigencia que plantea el programa no lo hace incompatible con otras actividades de los protagonistas como ser las tareas domésticas, cuidados del hogar, o la propia actividad laboral... sin embargo esto es un resultado obtenido con personas que han completado el programa. No es descabellado pensar que quizás la exigencia sí fue incompatible con otras actividades para quienes no completaron el programa o no aceptaron la convocatoria inicial, y en consecuencia exista un subregistro de las visiones menos optimistas (a esta faceta del fenómeno podemos acceder, aunque mínimamente, desde el discurso de los coordinadores territoriales del MIDES, encargados de la convocatoria inicial).

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados del trabajo de evaluación. Hemos optado por presentar los resultados siguiendo la evolución cronológica de la implementación del programa. En este sentido en primer lugar presentamos, brevemente, desde el discurso de los coordinadores territoriales los facilitadores y obstáculos en la convocatoria, así como la motivación que los convocados presentan inicialmente. Posteriormente, en segundo lugar, nos detendremos en el análisis de los resultados a partir de los propios alumnos (protagonistas) y los educadores. Por último, en tercer lugar, daremos cuenta de un resumen de los principales resultados así como de las sugerencias realizadas por los actores.

Realización de la convocatoria

En la ejecución del programa, como señalamos cuando presentamos el diseño de evaluación, la convocatoria de los participantes fue delegada a los coordinadores territoriales del Ministerio de Desarrollo Social en las distintas localidades donde se ejecutaría el mismo. Desde la dirección del programa “En el país de Varela: Yo, Sí Puedo” se les entrega una nómina con los potenciales protagonistas¹⁰, y los coordinadores generan estrategias -diversas, como veremos- para convocar a los futuros alumnos.

En primer lugar es importante señalar que al no existir indicaciones, directrices, acerca de la forma de realizar la convocatoria es que los Coordinadores adoptan distintas metodologías para la citación de los protagonistas. Una de las formas más recurrentes fue realizarla en forma personal, dirigiéndose hasta los domicilios donde se entregaba una carta de invitación o notificación explicando e informando a las personas las características y objetivos del programa. Otra forma de citación (aplicada en una localidad) fue la telefónica que, como veremos más adelante, contó con algunas dificultades por modificaciones o errores en los datos de los protagonistas del PANES.

En todas las localidades la citación fue realizada con el apoyo de funcionarios del MIDES así como con la ayuda de maestros y voluntarios en algunas localidades. Encontramos que en la mayoría de los casos los coordinadores territoriales no recurrieron a organizaciones u otros actores sociales salvo en dos localidades en las cuales se recurrió

¹⁰ Recordemos: Analfabetos, puros o por desuso, mayores de 18 años.

a una Emergencia Móvil y a la Policía, lo que muestra las distintas estrategias de las que debieron valerse para cumplir con su tarea. La causa principal de ésta vinculación tuvo que ver con que estos actores disponían de un amplio conocimiento sobre la zona que permitía orientar y agilizar el proceso de citación.

Dificultades encontradas en la convocatoria

Las mayores dificultades encontradas por los coordinadores territoriales a la hora de realizar la convocatoria podrían ser enmarcadas en dos grandes ejes: las primeras, relacionadas a la logística y recursos humanos con los que cuenta cada oficina del MIDES; por otro lado -las segundas- refieren a las condiciones de vida y problemáticas experimentadas por cada protagonista.

En lo que hace al primer tipo de obstáculos encontramos la dificultad en relación al tiempo para realizar la convocatoria en términos de escasez y urgencia en los plazos, así como ausencia o limitaciones en los recursos para realizarla en lo que tiene que ver con transporte, falta de funcionarios y técnicos entre otras.

La debilidad institucional que tiene la oficina territorial de que no estaba instalada en ningún lado... porque en ese momento no tenías ni en pie el local, ni funcionarios... creo que la primera dificultad, yo creo que la operativa de que nosotros no tenemos recursos humanos para hacer las salidas de campo. No tenemos locomoción, un día utilizamos el del Ministerio, otro día salimos en el auto mío... pero no es la forma (Coordinador/a, II).

Con relación al segundo tipo de dificultades en primer lugar se destaca el no contar con datos actualizados de los protagonistas (basándose la ubicación de los mismos en los datos declarados por los protagonistas al momento de ingresar al PANES) lo que obstaculiza o imposibilita el ponerse en contacto con los mismos, llegando a no poder ser ubicados en algunos casos (aunque no los más).

Al mismo tiempo otra de las dificultades tiene que ver con lo que hace a las condiciones de vida de los protagonistas. Así los coordinadores destacan que los problemas de salud, así como la existencia de diferentes patologías como ser problemas psiquiátricos, de alcoholismo y drogadicción, pusieron en entredicho la concurrencia de los alumnos a las clases. En este sentido podemos señalar, como lo haremos más adelante, que los problemas de salud fueron uno de los principales factores que tuvieron influencia en cuanto a la no-asistencia a clases.

(...) cuando llegábamos al lugar...nos dábamos cuenta que la propia situación complicada que veíamos...porque veíamos temas de drogadicción...problemas de desnutrición severa en los niños y en los adultos, problemas de discapacidades severas también...veíamos que eso no le daba viabilidad, ni confiabilidad a quien entrevistaba, que te aseguraba que vinieran...(no se entiende)...y salimos reiteradamente...convocamos más de 100 personas y en este momento las que asisten son 17...eso te da la pauta de que realmente...fue un trabajo... (Coordinador III)

Como veremos en apartados posteriores las inasistencias por lo general se deben a factores familiares, de salud y/o laborales. En este mismo sentido, tal cual fue planificado en el diseño, los coordinadores no sólo dan cuenta de las causas de no aceptación de la convocatoria -reforzando la información surgida de los propios alumnos y educadores- sino que permiten acceder no ya únicamente a los protagonistas que completan el programa sino también a aquellos que no aceptaron o no pudieron concurrir al mismo.

Los coordinadores, al igual que maestros y alumnos, destacan que la coincidencia o no de las clases con las actividades laborales de los protagonistas fue un factor determinante en la asistencia a las clases, sobretodo en relación a la escasa disponibilidad de horarios de las clases.

La gente que no fue... principalmente porque no...primero porque no había facilidades en los horarios...eran horarios fijos, solamente en el horario de la tarde... este y es una zona bastante complicada. (Coordinador. III)

Dificultades y facilidades para concurrir.

Si en el apartado anterior dimos cuenta de las dificultades a la hora de convocar a los protagonistas, podemos decir que también existieron obstáculos en relación a la concurrencia a las clases tras haber aceptado, inicialmente, la convocatoria.

El principal motivo -aducido por los coordinadores- para la no concurrencia es el de la interferencia de los horarios de clase con cuestiones laborales. Cabe recordar que tanto alumnos como maestros destacaban la dificultad para concurrir de los protagonistas cuando surgían oportunidades laborales como ser changas (mayoritariamente en el caso de los hombres).

Otro aspecto que destacan los coordinadores como obstáculo para la concurrencia tiene que ver con las condiciones de salud de los participantes, motivo que como veremos más

adelante es un factor que también fue destacado por alumnos y maestros. Este elemento, cuya incidencia mayor se da en personas de edad avanzada, sumado a las condiciones climáticas desfavorables fue una de las causas de inasistencia más importante en gran parte de los grupos. En este sentido los coordinadores señalan que sería importante la existencia de un acompañamiento en materia de salud en forma paralela al desarrollo de los cursos, cuestión también considerada de vital importancia por alumnos y maestros.

En algunas localidades del Interior la distancia entre los hogares y el centro donde se realizaban las *(tele)clases* implicó una dificultad de importancia considerable en la asistencia a los cursos. Es el caso de personas mayores, a las que los problemas de salud les dificulta desplazarse, implicándoles un gran esfuerzo físico así como deber dedicarle más de una hora y media a las clases por el tiempo necesario para desplazarse al lugar donde se dictaban los cursos. Cabe recordar que esta dificultad también es un aspecto que será destacado por los maestros, quienes consideran que muchas veces quizás las distancias de los hogares de los protagonistas al lugar de clases no son tan grandes mas sí se maximizan por tratarse de personas de edad avanzada y con problemas de salud.

...muchas deserciones por asuntos laborales, los hombres principalmente se van a una changa, agarran un trabajo entonces no continúan, eso hubo algunas deserciones de ese tipo que no pudieron continuar con todo el curso, no es que no estuvieran interesados sino por problemas económicos, laborales. (Coordinador/a, I).

Si centramos nuestra atención en aquellos elementos que facilitaron la participación, o aceptación de la convocatoria, podemos decir que en general los coordinadores tienden a no mencionar alguno. Únicamente, en casos muy específicos, se resalta que -por ejemplo- el hecho de ser joven y haber cursado algún año escolar previamente fueron factores facilitadores tanto para aceptar la convocatoria para participar del programa así como para el aprendizaje. Adicionalmente, como veremos en otros apartados, los educadores perciben que el haber pasado por algún centro educativo previamente es un factor que influye positivamente en los resultados de cada alumno.

Percepción de la motivación en los protagonistas.

Al recaer la tarea de la convocatoria en los coordinadores territoriales éstos se constituyen en informantes calificados, de primera mano, no sólo de los facilitadores y obstáculos encontrados sino también de la motivación general de los convocados, es decir no únicamente de aquellos que aceptaron la convocatoria sino, más aún, de

aquellos que no aceptaron o no pudieron concurrir al programa. Arrojando luz, en consecuencia, en algunos tópicos a los que no se puede acceder desde el discurso de los educadores y los alumnos.

En términos de la motivación que demuestran los convocados en primera instancia, podemos decir que no existe una visión homogénea entre los distintos coordinadores territoriales entrevistados. En este sentido observamos como en algunas localidades los coordinadores rescatan el alto grado de motivación de los convocados, que no formaron parte de la experiencia piloto, señalando incluso como personas no beneficiarias del PANES o individuos que no cuentan con la edad suficiente para ser integrados al programa, solicitaban ser incorporados al mismo ya sea al inicio o durante el desarrollo de los cursos

En otros casos los coordinadores entienden que la convocatoria fue particularmente difícil en lo que hace a la motivación de los potenciales alumnos, debiéndose recurrir en algunos casos y localidades al carácter obligatorio de la asistencia al programa como contrapartida o contraprestación al ingreso ciudadano.

3. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS Y DOCENTES.

3.1. Familia.

En primer lugar, en lo que hace al contexto familiar de los alumnos, debemos destacar que los participantes cuentan con una familia casi omnipresente en sus discursos y en general cuentan con pareja e hijos a su cargo. En consecuencia, creemos relevante dar cuenta de algunas características de la familia y su relación con la educación, así como su relación con el mercado de trabajo y las relaciones que se dan al interior del hogar en términos de género en tanto son aspectos que pueden influir positiva o negativamente en los resultados del programa, ya en términos académicos como en efectos que vayan más allá de éstos.

Por definición de la propia población objetivo no debe sorprendernos encontrar un bajo nivel educativo, esto es casi tautológico. Ahora bien, podemos decir que la mayoría manifiesta haber asistido a algún centro de enseñanza aunque hayan debido abandonar a muy temprana edad. En general argumentan que esto se debió a dos grandes motivos. El primero refiere a la necesidad que tuvieron de apoyar a la familia con el trabajo, sea porque los ingresos que tenían no eran suficientes o bien porque tuvieron que hacerse cargo de la misma ante el fallecimiento de los padres o el abandono de los que puedan haber sido víctimas. Otro motivo, asociado al anterior -presente particularmente en las localidades del interior del país-, es la distancia que tenían entre sus hogares y la escuela. Por último, el segundo motivo que aparece con mucha fuerza en algunos de los entrevistados es la diferente mentalidad que tenían sus padres o incluso ellos mismos con respecto a la educación.

No, nunca estudie. Por las circunstancias de la vida nunca fui. El tiempo dice que 'ta, mi padre nunca... el finado de mi padre... yo de repente si estuviera -en estos momentos que hace un mes que estoy yendo, viniendo acá a las clases-, que si lo tuviera en frente mío capaz lo relajo, capaz. (...) Siempre dije que yo si tuviera en estos momentos al finado de mi padre adelante mío lo relajaría o le... yo que sé, 'por qué no me mandaste aunque sea'... yo les digo a mis hijos 'mirá con la edad que tengo yo y no sé leer y escribir, y digo, no quiero que sean así ustedes' (Hombre, III).

(...) la culpa no la tenemos nosotros, no... a veces las culpas fueron de mi viejo que... mi vieja y mi viejo me dejaron cuando tenía un año, no... y después de ahí ya me crié solo... y para qué iba ir a la escuela si

no sabía qué era lo importante... ahora después de cierta edad es que vos te das cuenta que es muy importante la escuela. (Hombre, VI).

Actualmente, como se puede ver en las citas -representativas de otras tantas-, existe una suerte de arrepentimiento o incluso reclamo por no haber podido proseguir con la educación. En este sentido es conveniente observar como la totalidad de personas entrevistadas que tienen hijos señalan que los mismos concurren o han concurrido y completado la escuela primaria al menos, cuando no más¹¹.

La concurrencia de los hijos a los distintos centros educativos (escuelas, liceos, CAIF, etc.) en general es visto como algo necesario si se quiere "ser alguien en la vida". Asociando, por un lado, la educación con las posibilidades laborales a futuro y por otro lado contraponiéndola a su propia realidad personal.

A mi me conviene que él termine sexto, es como yo le digo, si no tenés sexto o algún año del liceo por lo menos, no sos nadie, por lo menos tenés que tener dos años de liceo, un año de liceo, uno aunque sea, para salir a lavar un piso. Porque ahora, hasta par lavar un piso te piden segundo año de liceo. (Hombre, VII).

Seguro, siempre les comente a mis hijos porque yo tengo a mis hijos que hacen deporte. Y uno les decía a ellos, una vuelta se me hizo, el más grande se estaba portando mal en la escuela, mandaban una cartas ahí que le mandaban a leer a la madre y... 'te corto el fútbol' le dije. '¿Por qué papá?' Y... 'porque viste que papá no sabe leer y escribir y de repente vos al fútbol capaz que llegás a algo, o mismo del fútbol o del trabajo, digo a mí no me gustaría que seas como tu padre'. 'Mira tengo 37 años, no sé leer y escribir y vos tenés un futuro, y digo si tenés padre, yo me levanto de mañana temprano para llevarte y vos me agarrás para la joda'. 'Porque no es así'. Yo les doy todo a mis hijos, digo, el asunto de estudio y todo eso, quiero... porque a mí no me lo dieron, no me lo dieron. (Hombre, III)

Otro aspecto fundamental es que todos los alumnos y alumnas protagonistas del programa cuentan en el hogar con alguien con un mayor nivel educativo que el propio, sea su pareja, sea uno o más de sus hijos o incluso alguno de sus padres. Esto, si consideramos -como veremos más adelante- que en general cuentan con un fuerte apoyo familiar para participar y para realizar las tareas que les propone el programa, es un activo muy importante que puede potenciar los efectos del programa tanto en términos académicos como a nivel más amplio.

¹¹ Con excepción de un único caso que no completo sexto año por problemas de rendimiento escolar.

Apoyo familiar

En lo que hace específicamente a la capacidad de leer/escribir, los más avanzados a nivel educativo en la familia se constituyen en catalizadores y soportes de los avances de los alumnos. Conjuntamente con las clases, la familia es uno de los pilares que sustentan los logros de los alumnos a nivel educativo, en tanto éstos se apoyan en los más educados -que ellos- para el aprendizaje.

A- Esto lo hice en mi casa (mostrando el cuaderno).

B- ¿Pero es un deber?

A- Sí, un deber. Pero esto fue un deber que nosotros debíamos ponerlo. Mi esposo me puso y yo copié.

B- ¿Lo inventaron ustedes?

A- Lo inventamos nosotros, son ejercicios.

B- ¿Y tu marido te ayudó con eso?

A- Cuando no es mi hijo, mi marido. Cuando él trae muchos deberes del liceo [se refiere al hijo] me ayuda él [se refiere al marido]... Y ahora vamos a pasar esta semana a ver si podemos poner, bueno yo mi nombre lo sé, vamos a ver si ponemos este... el femenino... este... sexo y cómo es, Uruguay, todo, República Oriental del Uruguay, a ver si podemos escribirlo todo. (Mujer, IV).

Señala, asimismo, uno de los educadores.

Bueno, mirá... en las personas -especialmente en las señoras que tienen hijos-, me han comentado que los hijos tratan de ayudarlas con el material, entonces yo las bromeo y les digo: "No se hagan las vivas, tampoco vayan a llevar los deberes y pedir ayuda, porque así no vale" y me dicen: "No maestra porque mi hijo no me quiere ayudar, me dice... pensá lo que tenés que hacer y se sienta al lado mío maestra como yo hacía con él en primero, se sienta al lado mío y me controla a ver si estoy haciendo bien, si estoy haciendo mal". Entonces, digo, es una instancia donde queda toda la familia involucrada finalmente y aparentemente por lo que me cuentan, digo, yo no visité las casas pero por lo que me cuentan, como que la familia también está interesada en que eso funcione, de que el método funcione y que la mamá y el papá que están yendo realmente aprendan. (Maestro/a, III).

Más aún, es decir más allá de los logros específicamente relacionados a la lecto-escritura, se desarrollan al interior de la familia mudanzas por demás importantes en términos de **crecimiento en autoestima** de los participantes del programa. Si consideramos que una de las motivaciones más importantes que tienen los protagonistas refiere a la posibilidad de poder ayudar a sus hijos en las tareas domiciliarias, podemos decir que se produce una mejora sustantiva en la posición relativa que ocupan al interior del hogar con respecto a sus hijos. No ya porque puedan ayudar a su hijos con la tarea, sino porque sienten que avanzan en este sentido, pero más aún porque establecen un vínculo completamente novedoso con sus hijos y el resto de su familia basado en la educación.

Por otra parte, a partir del pasaje por el programa, se convierten en motivadores para que sus hijos mejoren su rendimiento escolar. Como señalan dos protagonistas.

Para mi es muy importante, porque digo... o sea, soy un ejemplo ahora porque mis hijos están más entusiasmado, porque ellos se fijaban en mí también. Las dos gurisas mías decían 'si mi papá no sabe leer, no sabe escribir', entonces como se ponían rebeldes ellas también en la escuela viste... y ahora como que yo empecé las clases y mi hija viene con buenas notas, este... se porta bien. Bueno sobresaliente y todo así. Empezaron a sacar ellas también buenas notas en la escuela, como que están tomando el ejemplo mío de que se puede... digo, estudiar y ser alguien en la vida. (Hombre, IV)

Ah, sí... la gurisa mía ahora que tiene 7... estaba un poquito atrasada en la lectura... y le dije 'aprende bien a leer así me enseñás a mí'... y sabés que agarró un entusiasmo... ahora está así (hace un gesto de bárbaro)... leyendo... y está leyendo bien ahora. (Hombre, VI).

A modo de síntesis de lo señalado hasta aquí podemos decir que los protagonistas consideran, a partir de su propia experiencia de carencias educativas, a la educación como un elemento fundamental para sus hijos. Vinculando a ésta con la posibilidad de acceder a un trabajo de calidad, en consecuencia han impulsado a sus hijos a completar los distintos ciclos de enseñanza. Por otra parte, en lo que refiere a la participación en el programa, podemos decir que el apoyo de la familia y las características educativas de ésta parecen ser fundamentales tanto en lo que hace a los logros que puedan darse por parte del protagonista en términos de lectura y escritura como en otras dimensiones de la personalidad, como ser el crecimiento de la autoestima y confianza en sí mismos.

Distribución de Tareas.

La distribución de las tareas en el hogar puede, así se ha observado en otros programas, ser una condicionante para la participación y la continuidad de las personas en los programas en cuestión. Esta consideración debe distinguir entre las tareas asociadas al mundo laboral y las domésticas, ver cómo se compatibiliza la participación en el programa con el resto de las tareas es un tema relevante a analizar ya que -como hemos observado en otros programas en el marco del Plan de Emergencia- pueden ser

incompatibles unas con otras y en consecuencia aumentar las probabilidades de deserción o abandono de los protagonistas¹².

En lo que refiere a la tareas asociadas al mundo laboral y su relación con el programa podemos señalar que no existe tensión entre éstos, de alguna manera -podemos hipotetizar- esta tensión no se da ya que la exigencia horaria del programa en lo que hace a las cantidades de meses, días por semana, y horas por día no constituyen una exigencia tal que implique un costo de oportunidad muy alto para los participantes. Señalamos esto último en el entendido que si bien la mayoría de los protagonistas considera que el tiempo y la duración del programa no es suficiente, o al menos les gustaría que fuera más extenso, se han dado casos que señalan que si fueran más exigentes en término de tiempo no sería sencillo compatibilizarlo con sus propios trabajos. En este sentido cabe recordar que en Bella Unión, por ejemplo, se debió acelerar el dictado de clases por el comienzo de la zafra de la caña de azúcar.

En síntesis, en lo que refiere a la relación del programa (en términos de exigencia y duración) con la situación laboral de los alumnos y alumnas no se observan mayores conflictos, sin embargo nunca debe perderse de vista que la evaluación se realiza en base a entrevistas a protagonistas que aceptaron la convocatoria a participar en el programa y completaron el mismo. Como hemos visto desde el discurso de los coordinadores territoriales, encargados de la convocatoria, la no adecuación entre los horarios de clase y las actividades laborales es uno de los principales motivos de rechazo o no aceptación de la invitación.

Es importante destacar, asimismo, que en general los protagonistas no tienen un trabajo dependiente fijo sino que o bien no trabajan o trabajan por su cuenta, lo que les permite distribuir sus horarios sin que éstos interfieran con las clases. Lo cual, en tanto que característica de la población con la que trabaja el programa, permite pensar que compatibilizar horarios no sea un grave problema a futuro mientras se mantengan estas características.

B- Me decías que sos hurgador, como hacés con las clases, te complica el tema de tener que estar viniendo, el horario?

A- No, no me complica porque yo salgo día por medio, yo no salgo todos los días, salgo un día sí, un día no. (Hombre, VII).

¹² División de Evaluación (DINAEM – MIDES). Informes preliminares de la evaluación de los programas "Trabajo por Uruguay" y "Construyendo Rutas de Salida".

En lo que hace a las tareas domésticas nos detendremos en dos aspectos. El primero, la distribución de las tareas domésticas a la interna de los hogares, en particular repararemos en la distribución por género/sexo de las tareas. En segundo lugar veremos si el programa, y las exigencias del mismo, llevan a que existan tensiones con las tareas o cuidados domésticos.

En lo que respecta a la distribución de las tareas al interior de los hogares de los alumnos debemos señalar que éstas son -desde el discurso de los mismos protagonistas- repartidas igualmente entre los hombres y mujeres del hogar. Cabe destacar que la homogénea distribución es señalada tanto por los hombres y mujeres entrevistados. A modo de primer ejemplo podemos decir que una de las entrevistadas ante la consulta acerca de quién realizaba las tareas en su hogar respondió, lacónicamente, "mi marido" (Mujer, VII). En este sentido, si bien el resultado puede parecer sorprendente, presentamos algunos testimonios que ilustren lo señalado.

B- ¿En tu casa quién hace las tareas domésticas?

A- Ja, ja, ja, yo las hago, la mayoría las hago.

B- ¿Sí?

A- Sí, las hago yo.

B- ¿Y desde que estás yendo al programa, cambió esto?

A- No. Ahora yo le dije al botija, sí 'ta, tu madre en la cocina y eso, el trapo de piso y eso y los cuartos ahí lo arreglamos. Pero a mí mirá que... yo lavar y eso. Al contrario, si le estoy dando una mano a ella. Ella cuando... ella aparte de ahí atiende un almacén y ella le pagan 25, 30 pesos la hora según... Pero yo, si tengo que... bueno cocinar me encanta, pero estando, si puedo cocinar cocino. Antes ya cocinaba todos los días porque los niños iban a la escuela, cuando iban a la escuela. Me venía antes y... se iban a la escuela y... pero ahora no, ahora tengo que... bueno, yo me hago todo, todo hago, si tengo que cocinar, fregar. (Hombre, V).

B- ¿Cómo haces con los chiquilines cuando vas a las clases? ¿Cambió en algo la casa, capaz que en la distribución de las tareas, quién se encarga de cocinar, limpiar, cuidarlos?

A- Y cuidarlos, los cuida mi esposo, y si hay que cocinar de noche, cocina y si tiene que bañarlos, los baña, él no tiene problemas, sobre eso, viste que te apoya. (Mujer, V).

Las citas presentadas anteriormente no son más que unas pocas de las recogidas en las dos ondas de entrevistas. Como se puede ver existe un mutuo apoyo en la distribución de las tareas domésticas lo cual facilita la concurrencia al programa, sin embargo - sabemos a partir de otros programas que trabajan con poblaciones similares- uno de los potenciales problemas más importantes se presenta cuando los protagonistas deben

decidir acerca del cuidado de sus hijos mientras ellos concurren al programa en cuestión.

En el marco de esta experiencia piloto del programa "En el país de Varela: Yo, Sí Puedo" este último obstáculo no aparece como un problema. En primer lugar porque, como vimos, en los hogares existe una complementariedad para cubrir las tareas y cuidados domésticos; en segundo lugar porque se contempla a aquellos/as alumnos que no encuentran con quien dejar a sus hijos permitiéndoles que concurren con ellos. Esto es visto de manera positiva y es un mecanismo que posibilita la asistencia de los protagonistas a la vez que reduce la probabilidad de deserción o abandono del programa.

Ah, mis hijos todos estaban encantados, todos les gustaba, del mayor al chico... Éste vino todas las veces conmigo (en alusión al hijo que permanecía callado en un rincón de la sala), no falta nunca, puede ser que media hora no venga porque el padre justo se va a trabajar y el cierra la puerta o algo, pero lo demás... (Mujer, IV).

En definitiva, y nuevamente a modo de síntesis, podemos decir que la distribución de tareas en lo que refiere a lo laboral y/o a la esfera doméstica no genera mayores problemas con el desarrollo del programa. O de otra manera podemos decir que el desarrollo del programa, su implementación, considerando las características de su población no ha generado disonancias con la situación laboral y doméstica de los protagonistas.

3.2. Motivación.

La totalidad de los alumnos entrevistados manifiesta estar altamente motivado con el programa. Esta motivación es refrendada por los educadores quienes ven en la actitud de los alumnos y alumnas un marcado entusiasmo y voluntad de aprender a leer y escribir.

La motivación en general no responde a un único motivo, al menos así lo expresan los alumnos y educadores. La motivación es multicausal y asume diferentes formas en las que manifestarse. En lo que hace a las causas, éstas refieren -en términos generales- a la búsqueda de modificar situaciones dadas tanto a nivel familiar como laboral.

Con respecto a la motivación por causas personales la mayoría refiere a la ganancia en autoestima y confianza en sí mismos que los alumnos experimentan a medida que se

desarrolla el programa, a la posibilidad de ganar en autonomía, moverse -en el más amplio sentido de la palabra- en el ámbito público sin necesidad de recurrir a otras personas. Otras, por su parte, refieren al cambio que se produce en su posición en la propia familia. Si consideramos que muchos buscan "simplemente" poder ayudar a sus hijos con las tareas de la escuela, y que desde el mismo inicio del programa ya establecen vínculos con sus hijos en torno a un tema nuevo hasta ahora -como es la educación-, podemos decir que ésta también es una fuente de motivación muy importante.

Por último, otra gran fuente de motivación está dada por la relación que establecen los protagonistas entre el hecho de estar educado, en este caso ser capaz de leer y escribir, y la posibilidad de conseguir una mejor colocación o posicionamiento en el mercado de trabajo.

Hasta aquí los tres grandes factores de motivación que señalan los propios alumnos y los educadores son: a) la ganancia en autoestima y autonomía, b) el mejor posicionamiento relativo al interior de la familia -en los temas educativos-, y c) la expectativa de un mejor posicionamiento en el mercado laboral gracias a la nueva competencia adquirida (o a adquirir).

A continuación presentaremos algunos extractos de las entrevistas que ilustran lo señalado en los párrafos anteriores.

Nos entusiasmos mucho porque te da ganas de estudiar ¿viste?, el entusiasmo que no tuviste de gurí, digo... porque o tuviste que hacer una cosa o algo, dejar la escuela... digo... lo recuperaré ahora, o sea, lo que no pude hacer de chico, recuperaré ese entusiasmo de grande. (Hombre, IV).

Para mí es muy importante porque yo también... mis hijos a veces me piden 'a ver ayudame papá' o algo... y es muy importante porque uno... uno le abre más la mente y uno le puede brindar más a nuestros hijos ¿no? (Hombre, II).

Yo lo que quería era saber leer y escribir. Porque mis hijos todos fueron al liceo (...) Estudios tienen todos mis hijos, la única que no tiene estudios soy yo. No, no, es una cosa muy importante... la verdad que sí. (Mujer, IV).

Algunas personas manifiestan que la oportunidad que representa el programa para ellos supone poder superar uno de los deberes más importantes de su vida, como es el hecho de poder leer y escribir, y en consecuencia les cambiará *la vida*.

A: Yo pienso que al momento que yo aprenda a leer y escribir mi vida va a cambiar muchísimo porque usted ve que sin saber leer y escribir es que es una larga historia mi vida. Tanta cosa que hice en la vida....

B: Sin saber leer ni escribir.

A: Sin saber leer ni escribir. Por tanta gente que quise ayudar y tenderle la mano sin saber leer y escribir. Un poco de cultura, que es la escuela del mundo y si tengo una escuela real ahora voy y aprendo y para mí esto es importantísimo. La cosa más importante de mi vida. (Hombre, I).

B- ¿Pensás que en el día a día te va a cambiar algo el aprender a leer y escribir?

A- Sí, ya dije, me va a cambiar la vida. (Hombre, III).

En lo que hace a la relación con el mundo laboral, podemos observar como el hecho de no poder leer y/o escribir ha condicionado sus vidas en lo laboral, por lo que una de las motivaciones manifiestas más importantes -en particular para los hombres más jóvenes- está dada por las oportunidades que completar el programa pueda suponerles en términos de trabajo.

B- ¿Considerás que es importante saber aprender a leer y a escribir?

A- Sí, la verdad que para mí es importantísimo.

B- ¿Por qué lo consideras importante?

A- Porque yo he perdido trabajos por no saber leer y escribir nomás. Y que laburé desde los 14 años cargando fierros, después laburé en la construcción, que antes no te pedían nada, sólo la cédula nomás. Tenía problemas para firmar un contrato tenía problemas para firmar un papel. (Hombre, III).

J- Me está brindando demasiado, para mí trabajo por el momento no, pero en otro momento me va a servir, porque yo espero no toda la vida estar en la calle, de repente conseguir un trabajo, si no tenés estudios, no te toman en ningún lado. (Hombre, VII).

Si, como vimos, son los hombres los que manifiestan su motivación a partir de sus expectativas para con el mercado de trabajo, las mujeres -en general más recluidas al ámbito privado- manifiestan como expectativa y motivación el hecho de poder moverse en la ciudad con mayor seguridad y dominio de la misma. Para así ganar en autonomía.

Y porque si, porque yo qué sé viste, vas en el ómnibus, yo a veces voy al Pereira Rossell, aunque te parezca mentira y le digo a mi hijo, digo, 'te animás a escribir mi número', porque yo soy muy así, levanto la vista y me parece que es y me tomo el ómnibus igual. Y a veces digo, vivo hace años acá y digo, este '¿va hasta la curva de Grecia?' y lo tomo. Si no me bajo en la otra cuadra. (Mujer, IV).

Para mí saber leer y escribir es mucho porque uno puede manejar[se] solo. No tiene que andar pidiendo para otro que lea para uno. (Mujer, II).

Y yo creo que si no sabés leer y escribir, más que poner tu nombre y tu apellido, no hacés más nada, porque para ir a cobrar o para ir trabajar si no sabés leer y escribir lo que te están haciendo, te están dando... si vas a un médico tenés que aprender, saber qué es lo que puso el médico, qué es lo que te van a hacer y si tenés hijos, tenés que aprender más por ellos, porque vos le tenés que enseñar a ellos a leer a escribir, a que sean responsables. (Mujer, VII).

Les da cierta impotencia, entonces muchas de las personas que vienen lo toman como válido por ese lado, por el lado de que pueden ayudar en la casa, de que si quieren escribir o llenar un formulario, como mismo pasa algunos de los participantes de acá, no tienen que depender de otra persona que se los hagan, que ellos lo pueden hacer solos. (Maestro/a; VII).

La fuerte motivación que existe entre los alumnos no sólo se ve en las expectativas que ellos manifiestan o en las representaciones que tienen sobre la lecto-escritura; sino -más aún incluso- en las actitudes que éstos tienen durante la duración del programa y su compromiso con las tareas y el método. En general lo que se puede apreciar, desde el discurso de alumnos y educadores, es un compromiso y dedicación muy fuerte con lo que propone el programa. La autoexigencia, por parte de los alumnos, la voluntad de continuar las clases más allá del horario o período preestablecido, las estrategias para no perder el "ritmo o tren" del resto de sus compañeros incluso cuando se les hace imposible concurrir a las clases, no son más que muestras del grado de motivación que señalamos anteriormente.

Y por ejemplo ella nos dice 'filo' para nosotros escribir y 'rosa' y ella iba dictando y nosotros íbamos escribiendo. Por ejemplo ella preguntaba si '¿quieren que yo ponga en el pizarrón o yo voy dictando?'. Entonces mejor porque sino vamos a copiar, entonces si ella va dictando para nosotros mejor porque ahí uno como que se va esforzando. (Mujer, II).

Los hombres, que son los que necesitan dar la prueba están bien. Aparte ya me plantearon la posibilidad de ver el día de la semana que no tenemos o los sábados de ir adelantando para que ellos no pierdan y puedan. (Maestro/a, II)

[Si] Llegan un poco más tarde o no pueden venir, pero salvo por razones de trabajo o de enfermedad no están faltando, y si faltan ya te digo los cuadernos los tienen al día porque me mandan los cuadernos para que les ponga trabajos. O llegan a la clase y me dicen 'mire maestra yo falté ayer, por favor póngame el trabajo porque no me

quiero atrasar que a veces a mí se me hace difícil atender una cosa y otra a la vez'. Pero ellos se preocupan. (Maestro/a, III).

La dedicación que muestran en sus tareas domiciliarias ("deberes"), que como vimos además cuentan con el apoyo de la familia, y el reclamo de que éstas sean corregidas por los maestros es otro indicador de la motivación generalizada de los alumnos.

A: Se la pedimos a un compañero entonces la anotamos, en vez de llevar un deber, llevamos dos, porque la que vos faltaste tenés que hacer la clase que faltaste, repetirla y volver repetir la clase que vos hiciste, son dos deberes el mismo día.

B: ¿Les dijo la maestra que tenían que hacer así?

A- No, no, nosotros mismos hacemos eso, nosotros para no quedar, ¿viste? (Mujer, VII).

B- ¿En la clase se corrigen los ejercicios?

A- No, no nos corrige.

B- ¿Los deberes no?

A- A veces da una vueltita y te dice, 'mirá esta letra no va, va esta otra'.

B- ¿Te gustaría que fuera diferente, que hubiera un momento en la clase...?

A- Y que te corrigiera por lo menos, para sentirte mejor, claro, porque si no, no sabés cómo vas. (Mujer, V).

Los corrijo, siempre los miro. Y aparte si yo no los miro ellos enseguida me hacen recordar: Maestra, ¿va a corregir los deberes?. Aparte las mujeres por ejemplo ya le están dando, ya compraron lápices de colores, llevan lápices de colores, los usan. Si vieran la motricidad es bárbara y aquellos cuadernos están impecables la mayoría. (Maestro/a, II).

Por último, en términos de motivación, podemos decir que la gran mayoría de los alumnos manifiesta la voluntad de continuar con los estudios bien en programas similares a éste (de hecho se reclama la continuidad con contenidos más avanzados), o bien en otras instancias como ser la escuela nocturna en las localidades donde ésta existe. Sin embargo, en relación a las escuelas nocturnas algunos señalan que ya han intentado cursar algún año en ellas mas no sienten que éstas sean adecuadas para ellos, ya por los métodos que utilizan, ya porque no son compatibles con sus tiempos y capacidades. En definitiva, y más allá de las particularidades en relación a este último punto, es importante destacar que la motivación por parte de los alumnos es una constante tanto durante el programa como a la salida del mismo; aprovechar ese impulso no sólo depende de los alumnos, los protagonistas, sino de la capacidad que se tenga a nivel público para generar instancias acordes a sus capacidades y particularidades.

Asistencia a clase

De la mano con el tema de la motivación podemos ver la asistencia a clase. La importancia de la asistencia fue planteada por los maestros al inicio de los cursos como uno de los requisitos y condiciones necesarias para que se obtuvieran los resultados esperados en relación al aprendizaje, considerando las particulares características del método y la duración del programa. Como señala uno de los educadores.

Faltan más los hombres que las mujeres pero no faltan mucho. Y eso es una de las cosas que yo les pedí cuando empezamos a trabajar. Que ellos trataran siempre de... lo que pasa es que algunas veces tienen que ir a trabajar afuera y entonces no les alcanza el tiempo de llegar. Y ellos siempre me avisan o consiguen un cuaderno con el compañero y ven qué letra aprendieron, copian los ejercicios y la otra clase, cuando van, me preguntan. Pero siempre están al día. (Maestro/a, II).

Los maestros afirman que -quizás por haber asumido éste compromiso desde el inicio- los alumnos casi en su totalidad han adoptado una conducta responsable en relación a las asistencias, por lo que además de que las inasistencias suelen deberse a motivos justificados siempre se producen con aviso. Los motivos principales de inasistencia tienen que ver con problemas de salud, responsabilidades familiares, así como a la aparición de oportunidades laborales -sobretudo en el caso de los hombres¹³-. Los problemas de salud suelen presentarse más que nada en alumnos de edad avanzada que ven dificultoso el concurrir sobretudo cuando las condiciones climáticas no son buenas, es en los días de lluvia que se presentan la mayor cantidad de inasistencias.

Yo tenía claro de que yo tenía problemas ya, problemas del corazón. Después la doctora me ajustó el medicamento, una de mañana otra de tarde... por ahí de paso tomaba un tranquilizante y entonces uno ya no está... se siente una persona normal... Voluntad y ganas tengo, eso me sobra. Falté unos días porque tuve que faltar. (Hombre, I).

[En referencia a la inasistencias] Por lluvia, las que tenemos... es por lluvia o el día de cobro [del ingreso ciudadano], viste que no coincidimos porque yo cobro en el Sauce, en el banco y es a la una y a veces tengo cola de tres horas, entonces ya ese día la maestra sabía muy bien que nosotros... o caso de enfermedad que yo como cuido a un niño y una persona mayor, si están enfermos, ya no puedo ir, entonces sí, ya le digo a ella, pero demás no, demás cumplíamos a rajatabla. (Mujer, VII).

¹³ Recordemos, como señalamos en apartados anteriores, que la mayoría de la población del programa o bien no trabaja y cuando lo hacen los trabajos no son permanentes sino de carácter transitorio, sean zafrales o changas.

El tema de la distancia no suele ser un problema en la gran mayoría de los alumnos ya que viven cerca del sitio donde se dictan las clases pero sí suelen darse inasistencias entre personas con problemas de salud, lo que les dificulta el caminar hasta la escuela. Cabe destacar que tanto alumnos como maestros resaltan que siempre que se producen inasistencias son con aviso y que existe una responsabilidad por parte de los protagonistas por estar al día, ya sea mandando a algún familiar a buscar los deberes o pidiendo a algún compañero lo dado en clase, existe una motivación por seguir a la par que el resto del grupo.

Sí, yo tengo una asistencia regular, como yo le explicaba el otro día, yo trabajo en la calle y de repente hoy vengo y mañana no, pero mando a buscar los deberes, mi señora viene y me lleva las cosas. (Hombre, VII).

Siempre avisaron y a mí me sirvió mucho trabajar en ese lugar porque en las escuelas de seguridad siempre hay gente y ellos llamaban en el correr del día y avisaban que no iban a venir y el motivo. Entonces me dejaban cartelitos pegados a la hora que yo llegaba... y les escribí cartitas, mandaban a buscar las tareas con algún familiar o alguno que lo conociera que pasaba por la casa se la llevaba. (Maestro/a, VI).

Si bien muchas de las inasistencias de los alumnos (sobretudo las mujeres) tienen que ver con la salud de los familiares o su cuidado, cabe destacar que encontramos varios casos donde los niños acompañan a sus madres a los cursos existiendo la aprobación previa por parte del maestro.

Por último señalaremos que en caso que alguno de los alumnos deje de concurrir existe una preocupación tanto por parte del maestro como de sus compañeros por conocer los motivos, intentar que retome los cursos y en muchos casos tratando de afectar la motivación del protagonista.

Había una muchacha, una señora que no sé si más depresiva, más conflictiva que ella estuvo faltando como una semana o dos. Y las otras la fueron a buscar. Y 'pobre de vos que no vayas mañana a la escuela'. 'Y bueno y acá estoy maestra, me dijeron que viniera y que'... no sé. (Maestro/a, IV).

Características de su vida antes del programa.

El nombre de este apartado, si bien puede resultar ambicioso si se lo entiende como una afirmación que a partir del programa se producen cambios sustantivos en la vida de los protagonistas, busca rescatar algunas particularidades que los protagonistas señalan en relación a su propia vida en tanto que analfabetos. Algunas de las citas sorprenden, sin embargo ayudan a entender la motivación que éstos presentan con respecto al programa.

La mayoría de los entrevistados manifiesta que para realizar muchas de las tareas o actividades con las que debían cumplir en tanto que padres o madres de familia, trabajadores, ciudadanos o meramente transeúntes, necesitan de la ayuda de otra persona. Esto genera una sensación de impotencia marcada en algunos de los entrevistados, de alguna manera la carencia de la competencia que constituye la lecto-escritura los obliga a depender de otros, a modo de "lazarillos", que los ayuden u orienten en cosas tan habituales como utilizar el transporte colectivo.

[En relación al uso del transporte colectivo] Ah, era difícil... o sea, tenía que salir con una persona... un amigo mío que se llama Roberto, que era el que me guiaba viste... vamos a suponer... y me decían mis amigos, mi familia... ah, 'parecen como novios ustedes'. Y claro, en forma de una broma, porque yo cada vez que quería salir a la calle, yo que sé, lo tenía que llevar a él para que me leyera, el número de la casa o la dirección, digo, porque yo no sabía. 'Ta y ahora digo... yo puedo salir solo. (Hombre, IV).

A: Ah, tengo que preguntar, me perdí dos veces en Montevideo con mi hija. Hace un mes atrás que fui a Montevideo allá... allá en donde cargaban los ómnibus antes... cerca de la caja de jubilaciones.

B: Sí, en Arenal Grande.

A: Ahí está, y me perdí con mi hija.

B: ¿Y con el tema de las calles, el nombre de las calles cómo te manejas?

A: Nada

B: ¿No?

A: No, nada soy [an]alfabeto neto. (Hombre, V).

Estas situaciones se viven, experimentan, por los propios sujetos de manera extremadamente frustrante, generándoles un marcado sentimiento de impotencia y de poca confianza en sí mismos.

B: ¿Te cuesta manejarte con el tema de la direcciones?

A: Un montón, nomás para buscar ese lugar que me habían dado, tuve como una semana, y estuve a dos metros de eso y no sabía lo que era.

B: ¿Cómo hiciste para llegar?

A: Y preguntando a uno y a otro y así estuve como una semana así y ahora habré estado, yo que sé, a media cuadra del cartel, que había un bruto cartel allí y no sabía lo que era.

B: ¿Y en qué otras cosas que se te ocurran en la vida diaria te complicaba no saber leer y escribir?

A: Y te complica en todo sentido. Si la maestra de los chiquilines le manda deberes y no puedes ni ayudarlos, vas a una reunión, tenés que poner el nombre y no sabés y ya te complica un montón, aparte que es una impotencia terrible que sentís, es horrible, horrible, debe ser lo peor que hay. (Mujer, V).

A: Tenía problemas para firmar un contrato, tenía problemas para firmar un papel.

B: ¿Y cómo te manejabas con eso? ¿Alguien te daba una mano?

A: Sí, le he pedido a compañeros. Mi mujer me seguía para todos lados... ponele que tenía que firmar un contrato o algo, conseguir algún laburo y le decía 'bueno, tal día andá porque me van a dar el contrato para firmar', me leía. Mismo algún compañero mío que le decía, mira no sé leer y escribir y me firmaba. (Hombre, III).

B: ¿Tú firmas?

A: Ya me pasó, no, no lo hago.

B: ¿Y a quien recurrís?

A: Busco una persona de confianza, a mi señora o busco a un conocido... porque ya me hicieron firmar un papel y me tuvieron en vueltas y al final la jueza lo dio por perdido y me dio ganado a mí, porque me hicieron firmar un papel que no sé para qué era, pero resulta que era un poder y... se agarró la firma mía, seguro si yo no sabía ni escribir.

Como vimos, y a fin de no continuar extendiéndonos con las citas, algunos señalan haber sido timados por no saber leer y escribir, otros haber perdido su empleo, otros tener dificultades para movilizarse, etc. Sin embargo, más allá de las particularidades de las situaciones, en general la sensación de dependencia e impotencia es constante y muy marcada.

(...) yo lloraba a veces de bronca... te da bronca no poder ni lo que dice... y estar pidiendo a veces, como mendigando ¿no?, a otra persona que te ayude. (...) Yo quiero aprender a leer. Aparte que mirá... por eso te digo, no entiendo en qué sentido porque... antes a mí no me llamaba la atención, antes yo iba con mi señora a un cine y... mi señora leía y me explicaba y '¡callate la boca che!'. Seguro si me estaba leyendo. '¿Qué, no sabe leer el tarado?' Todo así. Ahora no, ahora si puedo voy a aprender todo lo que... Yo estoy loco de la vida. (Hombre, IV).

A: Impotente, muy impotente porque no podía ayudar ni a mis propios hijos, no los podía ayudar.

B: ¿Y en qué otras situaciones te sentías impotente por no saber leer y escribir, en algún trabajo?

A: Sí, porque si te piden estudios para conseguir trabajo, hasta qué grado de la escuela hiciste, o si hiciste primaria, bueno, si terminaste primaria o si hiciste liceo o hiciste UTU y yo siempre decía que no, que tenía hasta cuarto año, y como que me ponía en analfabeta, entonces como que eso me molestaba. (Mujer, II).

En definitiva, y como se ve en algunas de las citas, los problemas a los que se enfrentan en su vida cotidiana por no saber leer y escribir se constituyen en una de las principales motivaciones para comprometerse con el programa. También podemos observar como en muy pocos meses de programa algunos señalan que esas situaciones que no podían manejar por sí mismos comienzan a cambiar.

3.3. Evaluación del método, instrumentos y programa en general.

En lo que hace a la evaluación del programa a nivel general surge del discurso de los maestros una opinión favorable ya sea en cuanto a su implementación como a los resultados obtenidos por el mismo.

En primer lugar los maestros entienden su participación en el programa como una experiencia gratificante a nivel personal en lo que hace al estar en contacto con una población carenciada en diversos aspectos. En este sentido señalan haber aprendido en conjunto con los alumnos, a partir no sólo de compartir el proceso de aprendizaje en las clases, sino también de establecer un vínculo afectivo en tanto que pares, de igual a igual.

(...) como experiencia me pareció una experiencia muy rica, muy gratificante, es muy diferente al trabajo con niños, es algo nuevo que yo no... nunca lo había hecho y me sentí muy bien haciéndolo y si tuviera la posibilidad de volver a repetirlo me parece que lo haría nuevamente porque me gustó mucho, porque... digo así mismo, digo, ellos aprenden pero también vos como que aprendés a ver la vida de otra manera ¿no? Te enriquece mucho. (Maestro/a, II).

Pero después que empecé a conocerlo, me encantó, estoy fascinada porque de lo profesional es una experiencia impresionante, que no creo que sea la misma que trabajar en adultos, en escuela de adultos, me parece que es totalmente diferente. Si bien me decía el otro día una inspectora: el vínculo con los adultos tiene... esa

cosa linda de que el adulto se encariña tanto y se identifica tanto con el docente mucho más que el niño. (Maestro/a, IV).

Si bien plantean sugerencias, aspectos a modificar sobretudo en cuanto a la duración del programa, los materiales utilizados y algunos elementos que podrían implementarse de manera diferencial en futuras ediciones de "En el país de Varela: Yo, Sí Puedo", no desmerecen las características y resultados de la experiencia piloto.

En cuanto a la duración como podrá desprenderse más adelante del análisis de ésta dimensión específica consideran que el tiempo es escaso dadas las características de la población objetivo del programa. Consideran que de haberse extendido por un tiempo más -quizás un mes, señalan- los resultados podrían haber mejorado dado que se trata de una población con dificultades a nivel intelectual, físico y sobretudo inmersa en una situación social y económica que afectó el normal desarrollo de las clases.

Porque trabajamos con una comunidad carenciada de todo tipo; carenciada culturalmente, carenciada socialmente, económicamente y sin la atención de salud adecuada, que eso interrumpió mucho, perjudicó bastante el desarrollo normal de las clases para muchos protagonistas. La prueba está en que gente que acompañó de cerca todo, vino, asistió... los últimos días no pudo dar la prueba porque no estaba. Estaban enfermos o con otro tipo de problemas. (Maestro/a, I).

En relación a los resultados obtenidos, los maestros los evalúan como positivos a nivel general y consideran que las causas por las que algunos pocos alumnos no llegaron a la realización de la carta o al nivel de aprendizaje esperado se deben principalmente a dificultades intelectuales, problemas en la asistencia o condiciones de vida desfavorables. También los alumnos que evalúan haber obtenido menores logros en cuanto a la lectura y escritura que sus compañeros perciben lo alcanzado con gran satisfacción.

Incluso en los casos en que los resultados pueden no haber sido los esperados -en relación al hecho que no todos llegan lo suficientemente preparados para la realización de la carta final- consideran que el pasaje por el programa fue una experiencia por demás positiva para los alumnos sobretudo en lo que tiene que ver con encontrar un espacio de distracción, socialización y el empezar a pensar un proyecto de vida propio con mayor confianza en sí mismos a partir de su participación en "El país de Varela: Yo, Sí Puedo".

Asimismo, a modo de sugerencia para futuras instancias del programa, consideran que dadas las condiciones desfavorables en que están inmersos los participantes sería

necesario trabajar a un nivel interdisciplinario ya sea con psicólogos o asistentes sociales que puedan dar respuestas a las problemáticas planteadas. Entienden que si bien se constituyen en -por decirlo de alguna manera- confidentes de los alumnos, muchas veces no cuentan con los elementos para satisfacer estas demandas.

Sí, sí, yo no le veo problemas de accesibilidad en cuanto al programa, sí hay problemas de poder acceder a él cuando hay problemas intelectuales, que... bueno eso escapa al programa, digo tal vez otra cosa que se podría hacer es buscar un grupo de apoyo, tipo un equipo multidisciplinario, algo de eso, que pudiera apoyar a esas otras personas. En otra instancia ¿no?, para que tampoco se sientan tan disminuidos, porque se nota cuando ven que los otros avanzan y ellos no, se ponen como los niños que se sienten frustrados. (Maestro/a, III).

Asistente Social seguro porque ellos me reclamaban a mí el trabajo social. '¿Cómo puedo hacer para hacer tal cosa y dónde tengo que ir a hacer tal trámite?' '¿y cómo puedo hacer maestra porque sabe que se me derrumbo la casa y yo quiero sacar... y me dijeron que con el Plan me prestan plata para arreglar mi casa? Y esas cosas... no sé si esas cosas o alguien que esté ahí o un lugar donde ellos más cerca puedan ir a preguntar o lo que sea. (Maestro/a, IV).

La diversidad a la interna de las clases en cuanto a capacidades y motivación de los alumnos implicó un tratamiento diferencial de las temáticas por parte de los maestros debido a la necesidad de dar respuestas frente a realidades distintas. Por otro lado plantean que sería necesario, quizá, tener grupos de menor tamaño de forma de poder dedicar más tiempo de trabajo a aquellos alumnos con mayores dificultades así como también un tiempo extra de trabajo podría haber implicado mayores logros en cuanto al aprendizaje. La única atenuación de esta idea se da cuando se considera, como ya hemos señalado, que una mayor exigencia horaria podría suponer un problema para que quienes trabajan pudiesen concurrir.

Y yo pienso que si hubiera habido más tiempo hay gente que puede llegar a hacer algo medianamente aceptable con un mes más, con un mes y medio más puede llegar a hacer algo mejor. Porque sobretodo... porque necesitan el seguimiento, el acompañamiento. No están todos con la suficiente autonomía como para decir 'a éste ya lo puedo dejar y ya puede escribir solo' ¿no? Están todavía con esa dependencia. (Maestro/a, IV).

Lo que debe destacarse es que, si bien todos los maestros aplican el mismo método, podríamos decir que a partir de tener una raíz, un tronco en común, es que van adaptándolo, realizándole pequeñas modificaciones, implementando nuevas tareas y

estrategias para lograr los mejores resultados a partir de las características de la población con la que están trabajando.

Yo creo que el programa está pautado así y cada uno... al ser maestros es distinto. No es lo mismo que lo aplique una persona que de repente tiene buena voluntad pero no maneja otro tipo de estrategias o de herramientas. Al ser maestros yo creo que todos los maestros lo aplicamos con nuestra propia impronta y bueno 'ta, está pautado así pero eso no quiere decir que vos lo hagás así. Entonces me parece que tiene que haber un tronco común porque sino deja de tener la esencia pero bueno al tener esa flexibilidad está bueno que se pueda adaptar, que pueda ser de otra forma. (Maestro/a, IV).

Yo dificultades no encontré. Las dificultades no sé... las dificultades que encontré son las dificultades que encuentra un maestro cuando va a trabajar, problemas de motricidad, problemas para aprender; pero todos aprendemos de manera diferente. O sea, el maestro que es un técnico tiene que buscar la forma de cómo llegar. Y facilidades... La facilidad es que hay que encontrar una buena motivación y acercarse. (Maestro/a, V).

Los alumnos por su parte también evalúan de una manera muy positiva su pasaje por el programa más allá de haber alcanzado el nivel como para escribir la carta, que estén escribiendo, leyendo o que los logros sean menores a los esperados. Todos los entrevistados evalúan como una experiencia positiva sobretodo el haber salido de sus casas, haber establecido nuevos/buenos vínculos con sus compañeros y el maestro, así como el haber adquirido algunas herramientas para poder desenvolverse en su vida cotidiana de mejor manera.

Muchos de los alumnos consideran que tienen dificultades y están más que satisfechos con lo aprendido, así sea sólo firmar, de acuerdo a los conocimientos que disponían antes de participar. Perciben como muy positivo el hecho de poder desenvolverse solos en situaciones cotidianas como tomar un ómnibus, buscar una dirección sin tener que recurrir a otros como sucedía antes de comenzar el Programa.

Entonces por eso mismo a mí eso de estudiar a mí me viene bárbaro porque puedo salir, puedo hablar, tener más desenvoltura con las personas sin tener vergüenza. (Mujer, II).

Sí, son buenos, son buenos, digo, porque... tenés experiencia que no la tuviste nunca, digo... yo qué sé... como vos vas en la calle y vos leías un cartel y querías leer y no sabías, de repente ahora vos vas en la calle y lees un cartel, o una cartelera o yo qué sé... un multiahorro, o un ómnibus de repente ibas a tomarlo y

decía yo que sé, destino Plaza Lafone, vos lo tomabas igual porque mirabas en número, decía 125, pero no sabía donde te llevaba. Distinto hora que vos estas aprendiendo a leer. (Hombre, IV).

Cuando los alumnos son consultados sobre lo que más les gustó del Programa y sobre lo que no les gustó resaltan que “todo estuvo bien”, tanto los materiales, los compañeros, como los educadores. Si bien establecen algunas modificaciones sobretodo en relación a la duración del curso, se empeñan en destacar que todo estuvo bien y por eso es que desearían extender el tiempo de clases con el fin de lograr mejores resultados.

(...) no, que se cambiara no, que se prolongaran más las fechas ¿no? Porque estaría bueno, para que nosotros aprendiéramos un poco más... y hay personas que no... no sepan leer, se anoten y vengan, que eso no es deshonra. (Mujer, IV).

Es el problema de cada uno como le dije [refiriéndose al técnico que realiza la entrevista]. Porque los otros más jóvenes aprenden más rápido porque o ya sabían algo o tuvieron la oportunidad de aprender en las casas, pero en mi caso no... porque imagínese que después yo empecé a contar por ejemplo que era una hora y media por *teleclase*, eran seis horas por semana, eran veinticuatro horas por mes y yo conté que eran cuarenta y ocho horas y yo me empecé a preocuparme y quise apurarme y en vez de ir para adelante fui para atrás. (Hombre, I).

Entre las dificultades u obstáculos en relación al aprendizaje ambas partes (maestros y alumnos) hacen hincapié en el tema de las dificultades físicas, sobretodo las visuales, como tema que debería ser tomado en cuenta para futuras implementaciones ya que afectó de forma importante los resultados obtenidos y el desempeño de las clase. Gran parte de los alumnos presentaban problemas visuales importantes lo que se reflejaba en la dificultad para poder leer del pizarrón, así como en las dificultades que tenían a la hora de trabajar con la cartilla ya que percibían que la letra de éstas eran muy pequeñas. Los maestros buscaban soluciones para esta problemática elaborando materiales con letras con tamaños más acordes y también los otros protagonistas colaboraban sentando a los alumnos con esas dificultades más cerca del pizarrón, entre otras.

(...) como el curso es de noche -nosotros damos de noche porque es la hora que más se adecua a todo el mundo- la luz artificial no es lo mismo que la luz natural... entonces hay un poquito de dificultad en eso. Entonces trato de traer titulares de los diarios cosas así o revistas para que ellos vayan leyendo algo... o sacando aunque sea las letras que aprenden, aunque como nosotros utilizamos la letra escrita a veces no es fácil encontrar en el material impreso. (Maestro/a, I)

Entonces se me dificultaba en ese aspecto, dedicarles a ellos porque no veían, si tenían que copiar algo del pizarrón, copiaban torcido, o sea, ni ahí, no veían, y la televisión les hace reflejo, entonces como que tenía que buscar yo el lugar donde ellos pudieran ver. Entre los compañeros se ayudaban viste, aquel que veía mejor se retiraba para atrás, los dejaba pasar adelante, pero había un grupo que la mayoría tenía problemas de visión, entonces se me dificultaba. (Maestro/a, VII).

Si bien los factores antes citados se convirtieron en obstáculos para el proceso de aprendizaje, también existieron algunos elementos que lo favorecieron. En primer lugar tanto alumnos como educadores coinciden en que el método de asociación de las letras con los números resultó una herramienta eficaz para todos los alumnos ya fueran analfabetos puros o por desuso. Los analfabetos puros a partir de trabajar con una herramienta conocida como son los números, que por lo general manejan en su vida cotidiana sin dificultad logran avances rápidos según los maestros. Por otro lado entre los alumnos que alguna vez habían concurrido a algún centro educativo se logra recordar rápidamente los conocimientos que habían adquirido y estaban en desuso.

Mirá, yo pienso que... justamente el abordar la lecto-escritura desde otra visión hacia los adultos les da más seguridad, porque estamos partiendo de algo que ellos ya conocen, que en general todos conocen los números, excepto uno, entonces como que les da la fortaleza, ellos se sienten más seguros. En las primeras clases incluso cuando... porque en las primeras clases son todo mas que nada la parte numérica... y ellos, '¡ah, eso yo ya lo sé, ah pero yo no me acordaba, pero ya lo sé!', entonces como que me da otra seguridad para abordar la parte que no saben. (Maestro/a, III).

El método es evaluado entonces de manera positiva y se percibe que existe una buena complementación con el resto de los materiales. Tanto maestros como alumnos tienen una opinión positiva de los materiales audiovisuales y la cartilla si bien realizan algunas críticas, o posibles modificaciones a implementar. Dedicamos el siguiente apartado a la evaluación de estos materiales.

Evaluación de los instrumentos didácticos - Materiales.

En primer lugar, respecto a los materiales utilizados ya sea los DVDs o las cartillas, lo que se desprende del discurso de ambas partes (alumnos-educadores) es que si bien formaron parte importante del proceso de aprendizaje por distintos motivos se recurre a otras herramientas, constituyéndose sobretodo la cartilla en un elemento secundario.

Las cartillas en todas las localidades donde se desarrolló la experiencia piloto del programa fueron recibidas mucho tiempo después de haber comenzado los cursos por lo que el cuaderno se constituye en la principal herramienta, apoyo con el que cuentan los alumnos.

Yo no sé si habré hecho un adecuado aprovechamiento de las cartillas porque las cartillas llegaron bastante tarde entonces ya habíamos avanzado bastante con el programa y yo las tomé a modo de cómo un maestro trabaja con el texto oficial digamos. Lo mismo que me pasó con el video, es un recurso más. (Maestro/a, IV).

Por otro lado debe destacarse que fueron recibidas en menor cantidad a las previstas, por lo cual debían ser compartidas por los protagonistas. Al tener que compartir éstos materiales es que no podían llevarlas a su casa y poder escribir sobre las mismas. Sin embargo, más allá de lo anteriormente señalado, debe destacarse que entre los alumnos la cartilla es evaluada de manera muy positiva. Cosa que no sucede, en el mismo grado, entre los educadores.

Entre éstos últimos existe la idea de que quizás por no haber contado con la cartilla desde una principio es que al recibirla se constituye en un elemento auxiliar, siendo el cuaderno la herramienta principal con la que trabajan los alumnos. Asimismo, algunos de los maestros y maestras entrevistados señalan que la cartilla no era el elemento más adecuado dadas las características de la población con la que trabajan. En este sentido una de las principales críticas refiere a la poca disposición de espacio con que cuenta, lo que hace difícil la ejercitación entre aquellos alumnos que tienen problemas relacionados a la motricidad y dificultades visuales. En varios casos se complementa con carteles, láminas donde aparecen las letras en un tamaño más adecuado para los alumnos que presentan las dificultades antes mencionadas.

Claro, es un poco la parte...no la de escritura sino la parte de registro donde están las frases, donde están los dibujos, eh...si bien está claro el código yo creo que a veces los espacios son muy chiquitos, los espacios para que ellos vean el código por ejemplo del oído y el libro, que lo tienen que leer y escuchar o cuando tienen que leer o escuchar o cuando tienen que leer o escribir, más la frase, más el dibujito, de repente tendría que ser más grande, de acuerdo a lo que yo he visto con las dificultades visuales. (Maestro/a, VII).

... la cartilla me parece que a ellos les cuesta visualizar, está como que... el espacio, si bien están divididas las letras por cuadros y eso, como que les cuesta focalizar la atención y visión en aquella letra que está... que se está enseñando. (Maestro/a, IV)

Por otra parte, entre los alumnos existe una muy buena evaluación de las cartillas tanto por los ejercicios como por las imágenes que se encuentran en la misma. Si bien se muestran contentos por haberlas recibidos, consideran que de haber tenido cada uno de ellos su propia cartilla podrían haber mejorado sus logros al poder practicar en sus casas.

Estamos con el video, los cuadernos y la cartilla... las cartillas que consiguió ella... porque quedaron de mandarle cartillas para repartirnos a nosotros...y nosotros no tenemos para llevar... y yo ayer le dije a la maestra, si llegarían o no las cartillas... que nos hacen falta... porque si cada uno llevara su cartilla para la casa, a uno le parece que aprendiera más ¿viste? (Mujer, VI)

En relación a los DVDs existe una evaluación más positiva que de la cartilla tanto de parte de maestros como de los protagonistas. Entre los educadores y alumnos encontramos que se dan dos situaciones, por un lado en algunas localidades existe una alta motivación por los temas tratados en las teleclases sobretodo los culturales, aspecto particularmente valorado por los educadores, mas en otros la motivación e interés principal está enfocado sobretodo en la enseñanza específica de las letras y no en las temáticas sociales, y culturales tratadas en los videos.

Por último, en relación a los actores que aparecen en las teleclases existe una buena aceptación entre los alumnos, incluso muchos de los entrevistados se identifican con alguno de los actores. Sólo uno de los protagonistas destaca que no le resulta creíble la situación representada en la clase recalcando que descrea de los actores en cuanto a su condición de analfabetos.

Como vimos los propios materiales, más allá de los bemoles señalados, se constituyeron en uno de los principales facilitadores de los procesos que genera el programa; otro de los elementos que debemos considerar como facilitador tiene que ver con el aspecto social y vincular que se desarrolla a la par del proceso de aprendizaje. El buen vínculo entre los alumnos y de los mismos con los educadores fue un factor determinante en cuanto a la motivación en relación a las clases. Tanto alumnos como maestros consideran como un aspecto a destacar la parte vincular y el haber desarrollado relaciones de amistad o compañerismo a la interna de las clases como una especie de apoyo y con una influencia directa sobre la motivación de los participantes. Por otro lado el papel de la familia fue fundamental no sólo con respecto al apoyo brindado a los alumnos y a la motivación para asistir a las clases asiduamente, sino también la ayuda con las tareas domiciliarias, entre otros.

Me siento orgullosa de este proyecto... y la oportunidad que dieron para la gente, que podamos salir adelante y que podamos estudiar; es lindo, es lindo porque conocés gente, conocés compañeros, tenés otro contacto, no estás siempre en el mismo ambiente, siempre metido ahí. (Mujer, II).

En conclusión podemos decir que existe una evaluación positiva sobre el Programa tanto por parte de los alumnos como por los maestros. Si bien ambas partes establecen sugerencias, aspectos a modificar, están satisfechos con los logros adquiridos no sólo en relación a lo que hace al aprender a leer y escribir sino también en cuanto a otras capacidades que se han desarrollado en relación a lo vincular, social y al fortalecimiento de su autoestima y confianza en sus propias capacidades.

3.4. Relaciones interpersonales

Como señalamos en párrafos anteriores, los vínculos personales que establecen los alumnos, ya entre ellos ya con los educadores, se constituyen en facilitadores y catalizadores del proceso de aprendizaje. En particular no debe entenderse a los vínculos únicamente como facilitadores del aprendizaje de la escritura y la lectura sino que suponen también un gran logro del programa en tanto posibilita el contacto entre los protagonistas, generando que compartan inquietudes y problemas y escapen a ciertas rutinas que en muchos casos son vividas como una carga, especialmente por la mujeres cuando su vida se concentra únicamente en su hogar.

Nos detendremos en primer lugar en dar cuenta de las relaciones que se dan entre los alumnos y la perspectiva que éstos mismos tienen sobre ellas. Lo mismo haremos con la mirada de los maestros.

Relación con los compañeros.

El vínculo con los compañeros es planteado tanto por alumnos como por maestros como uno de los aspectos más positivos del Programa. Los alumnos encuentran en las clases un espacio de apertura y contención para sus problemas y realidades y no se registró entre ninguno de los entrevistados alguna opinión negativa respecto a sus compañeros de clase.

No, no, se conversó de varios problemas, de los niños, de los del otro, de los del aquel... sí, siempre. Y cada casa es un mundo viste, si vos no te enterás porque no

existís, porque si vos estás hay que escuchar el problema de todos también ¿no? ... y, digo, eso de repente te contiene un poco o lo contiene a él. (Hombre, VII).

Cabe destacar que los alumnos en su mayoría no se conocían o en caso de ser vecinos no tenían vínculos significativos, en caso de existir éstos se reducían a compartir determinados lugares o espacios puntuales como podía ser la escuela de los niños o el momento de cobrar el Ingreso Ciudadano en el banco. Sin embargo con el pasar de las clases se gestan vínculos entre ellos de manera tal que tanto alumnos como maestros destacan que la buena relación a la interna del grupo implica que a la hora de realizar ejercicios exista una cooperación entre los protagonistas donde aquellos que están más avanzados ayudan a los que presentan mayores dificultades.

Se ayudan, por ejemplo si hay alguien que reconoce mejor y el otro no, o sea, también está la ayuda en el sentido de que no se dicen todo, sino que le dan tiempo a que piensen... aquellos que ya reconocen letras, les dicen los sonidos, o les dicen 'mirá, mirá el cartel, ¿te acordás de tal letra, te acordás como suena, o te acordás de tal palabra?'. O sea como que es una ayuda también como para hacerlo razonar, no decirle mirá, copió, o toma este acá, tratan de ayudarse de esa manera. (Maestro/a, VII).

Asimismo se destaca que el vínculo no se reduce al salón de clase, sino que -en algunos casos- los maestros perciben que muchos de sus alumnos llegan antes del horario de clase para tener un momento de intercambio con sus pares así como se da el caso de varios alumnos que son vecinos y van juntos a las clases. También durante el desarrollo del Programa se han dado espacios donde se han compartido meriendas entre los protagonistas, instancias que son valoradas muy positivamente por los mismos.

Se generaron, sí, sí, sí, aparte mismo con la maestra, se generó un vínculo de amistad, no de maestra que está ahí, no, se generó hasta con la maestra... mañana hay un cumpleaños de una que es una muchacha que cumple años, bueno, mañana pusimos una merienda compartida, el dos de mayo es el cumpleaños de la maestra, se va a hacer una merienda compartida. (Mujer, VII).

Adicionalmente se desprende de las entrevistas que ante situaciones complejas de salud o familiares que puedan ser vividas por algún alumno, el resto del grupo muestra preocupación. Por otro lado se ha planteado que ante posibles situaciones de abandono del programa el resto de los alumnos han motivado, apoyado, a esa persona para que continuase concurriendo.

Pasó que esta muchacha que tuvo problemas de violencia doméstica estuvo faltando después una semana y estaban todas muy preocupadas. Y ya ojearon en donde vivía,

se organizaron en dos o tres grupos para ir a buscarla a la casa o para ir a ver que le pasaba, incluso como se van juntas muchas para el mismo lado ya se van juntas y a veces tienen arreglado que una pase a buscar a la otra. (Maestro/a, IV).

Sí, todos se llevaban bien. Yo siempre iba a la casa de alguno que no iba, lo animaba 'vamos'... hoy lamenté mucho, no pude ir a la casa de una señora acá cerca... porque ella tenía problemas para hacer la carta y entonces por ahí ella no fue... yo fui a hablar con la hija y le dije '¿por qué no la ayudaste?', 'porque el maestro dice que tiene que ser ella'. Y 'ta que tenga que ser ella pero ayudala. (Hombre, I).

Como hemos presentado hasta aquí puede verse como al interior de cada grupo se conformó una estrecha relación entre los alumnos, donde se brindaban apoyo mutuo no sólo en lo que refiere a la temática propia del programa sino en aspectos externos al mismo y propios de sus vidas cotidianas. Cabe señalar que estos vínculos no son señalados únicamente por los propios alumnos sino también por los educadores¹⁴.

Relación entre los alumnos y los maestros.

Por otra parte, al enfocar nuestra mirada en otro punto, en las relaciones que se dan entre alumnos y maestros podemos señalar que la evaluación general continúa siendo positiva. Ambas partes coinciden en que la afectividad es lo que las caracteriza, y ésta tuvo gran influencia durante el desarrollo del programa así como en los resultados obtenidos.

Los maestros destacan que a partir de trabajar con una población adulta se hizo necesario enfocar la relación maestro-alumno de otra manera siendo necesario un acercamiento al protagonista como pares, de igual a igual y con una gran carga emotiva de por medio.

No sé si dificultades con el programa pero sí, el trabajar con adultos... con respecto a la parte de persona a persona creo que la afectividad es muy importante, toda la parte de mantener, siempre estar motivándolos, el autoestima. Trabajar desde la afectividad, me refiero con respecto a que somos iguales, no la superioridad del maestro, si no que estamos en lo mismo, que si bien yo tengo un poco más de conocimiento que ellos, no quiere decir que ellos no valgan. (Maestro/a, VII).

¹⁴ Más allá del vínculo generado, es importante considerar –porque así ha sucedido en evaluaciones de otros programas– que los vínculos tienden a ser estrechos durante el programa pero no se generan redes persistentes más allá del mismo. En este sentido es bueno recordar que este informe se construye sobre la base de entrevistas al principio y sobre el final del programa, no suponen –en este caso por razones de tiempo obvias– un seguimiento de los efectos del programa.

Los alumnos por su parte plantean que la paciencia, comprensión que presentaban los maestros afectó su motivación positivamente a lo largo del programa así como los posibles resultados obtenidos en el mismo. Evalúan de manera positiva el trato recibido durante el desarrollo de las clases en cuanto a la realización de los ejercicios y la resolución de problemas o dudas a la interna de las mismas.

(...) enseñaban con paciencia, digo la maestra que tenemos, digo, es buenísimo, entonces nos corrige de una manera especial, tiene paciencia... si nos equivocamos en una letra o algo, ella viene, nos corrige. No tuvimos el trato, digo...de chico que tenemos ahora con ella, entonces... nos entusiasamos mucho. (Hombre, IV).

De esta manera el mismo maestro se convierte en un motivador, en tanto hace que los alumnos se sientan contemplados en sus necesidades, tiempos y capacidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como vimos en la cita anterior, este tipo de enseñanza se contrapone con otras de las que ya han tenido experiencia (en los casos que así lo es), ya bien en su infancia ya de mayores en escuelas nocturnas.

Por otra parte, podemos decir que -a riesgo de ser reiterativos- muchos de los alumnos encuentran en el maestro a un confidente, una persona que escucha sus problemas y que se preocupa cuando no asisten o existe la posibilidad de dejar de concurrir a las clases.

Lo único que se preocupa la maestra cuando falta uno...o por qué no vino, digo, es muy interesante digo que, más que una maestra parece una madre, que vos no tuviste de repente de chico, porque faltan y yo qué sé... dice la maestra 'qué le habrá pasado a Richard, que le habrá pasado a fulano', y se preocupa, entonces. Ahora la maestra lo que hizo para localizarnos... nos pidió el número de teléfono de cada uno, para darnos apoyo, porque eso es mucho lo que hace ella. (Hombre, IV).

Adicionalmente se han dado casos donde el maestro ha realizado trámites, gestiones a los protagonistas o ha brindado información sobre a dónde recurrir, qué pasos seguir a la hora de realizar estas gestiones. Aspectos todos que fortalecieron la relación de los alumnos con el docente.

Ella nos consulta trámites, todos, si está en la posibilidad de ella nos hace, a mi nomás, yo necesito hacer una tenencia en Pando y ella fue ayer que faltó por un problema de ella y no pudo sacarme fecha y me dice 'si voy en el correr de la semana yo te saco', 'ta, pero viste que son cosas que vamos dialogando y haciendo amistad con la maestra'. (Mujer, VII).

Con la maestra lo hablábamos. Igual que con el trámite de mi hijo yo se lo hablé a la maestra. Claro, ella me dijo. Ella me ayudó, me dio un apoyo. Ahora fui a la Caja, traje un papel y ahora el martes el médico va a ver a mi hijo para llevarlo a la Caja. (Mujer, III).

3.5. Rendimiento del grupo: Heterogeneidad y avances.

En cuanto al rendimiento del grupo los maestros afirman que existen diferencias a la interna de los mismos que pueden tener que ver con varios factores como ser si los alumnos son analfabetos puros o por desuso, la edad, la asiduidad en la asistencia entre otros.

A nivel general podemos decir que el haber pasado o no por un centro educativo es señalado por los maestros como un factor o clivaje determinante en relación al rendimiento, salvo en aquellos alumnos que han pasado por centros educativos pero presentan algún tipo de dificultad intelectual.

Dado el hecho de que los maestros tienen alumnos analfabetos puros y por desuso, éstos consideran que dada la heterogeneidad del grupo es necesario implementar dinámicas diferenciadas de acuerdo al rendimiento y capacidades de cada protagonista. En este sentido, los educadores señalan que existen instancias comunes como puede ser la *teleclase* pero posteriormente el grupo se divide para realizar tareas diferenciales por lo que existiría en algunos casos un mayor acompañamiento a aquellos alumnos con mayores dificultades. Por otro lado y en ciertos casos los maestros se encargan de implementar actividades, ejercicios extra, para los alumnos de acuerdo al nivel y las posibilidades de cada uno.

La *teleclase* la vemos en general entre todos y después -lo que hago en la consolidación- son trabajos tratando la diversidad y con distinta dificultad. Por ejemplo el que está en un nivel muy avanzado una dificultad mayor que aquel que le cuesta un poco más. Todos trabajan distinto. (Maestro/a, II).

No, yo trabajo en general y después me voy a cada lugar; vamos a decir... por ejemplo, la gente que ya logra ciertas cosas... bueno, ustedes se dedican a esta tarea... después tengo otras que sé que no hacen ese trabajo de copiar sino que de trabajo cooperativo, trabajan aparte y después yo me voy a la gente que realmente tiene dificultades y que todavía no ha avanzado... o que ha avanzado poco y 'ta, me siento con ellos. (Maestro/a, VI).

En cuanto a la edad encontramos que se dan situaciones diversas. Algunos maestros plantean que los alumnos más jóvenes son los que muestran mayor motivación y facilidad para el aprendizaje, por su parte los protagonistas de mayor edad sienten que tienen una edad ya avanzada y en consecuencia entienden que los logros o posibles resultados no van a ser destacables en su caso. Otros maestros, por el contrario, consideran que son los alumnos de mayor edad los que demuestran mayor motivación ya que están más dispuestos a equivocarse, a dejar en evidencia sus errores o desconocimiento con respecto a los protagonistas más jóvenes.

Exponerse, claro, entonces no, como que son un poco más reacios... no son tan espontáneos. Los mayores... ustedes habrán podido ver... que ya son mucho más espontáneos, hablan, no les importa equivocarse... ellos tienen la dificultad del portuñol que se habla acá en la frontera. (Maestro/a, I).

Si bien en general se considera a la edad como un eje que distingue a la población, así como el haber concurrido a la escuela anteriormente o no, algunos de los maestros señalan que más allá de los clivajes generales que pueden afectar el rendimiento de los alumnos, cada protagonista es particular por las condiciones en que se encuentra tanto sociales, familiares, económicas que tienen una influencia sobre los resultados obtenidos a partir de su pasaje por el programa.

No, me parece a mi que la edad no tiene mucho que ver con el asunto, lo que sí tiene que ver es [sic] los problemas de cada uno, individuales, problemas orgánicos, problemas de dicción; todos problemas individuales de cada uno, no pasa por la edad las dificultades que puedan tener de aprendizaje, no en este momento, tal vez, si nosotros empezamos a profundizar o vamos a un razonamiento matemático más profundo capaz que sí. (Maestro/a, III).

En conclusión, sobre este apartado, podemos señalar que -más allá de que existan opiniones diferentes entre los maestros acerca de qué factores afectan el rendimiento- una característica que instala rendimientos diferenciales es el haber concurrido anteriormente, o no, a algún centro educativo.

3.6. Propuesta de temáticas a abordar. Demandas.

En este pequeño capítulo presentaremos algunos de los aspectos que más han sido reclamados por los alumnos durante los cursos del programa en término de contenidos.

Como primer aspecto a destacar debemos decir que entre los alumnos entrevistados existe una alta proporción que sostiene la necesidad, e iniciativa, que otros temas sean incluidos durante las clases. Entre estos temas a incluir el más consensuado y reiterado es matemática, o como se refieren los propios alumnos: "cuentas".

(...) quería que la maestra pusiera cuentas. Entonces yo un día fui a clase y le digo 'maestra cuándo va a poner cuentas', y dice '¿vos querés cuentas?' y digo 'si yo quiero cuentas, yo quiero aprender cuentas'. '¿Usted no tiene para hacer cuentas?' y dice... 'bueno, parale un poquito, más adelante'. 'Ta, cuando se terminó el video de las letras dice 'bueno, ahora sí yo voy a dar las cuentas'. Ahí yo me emocioné ¿no? Estaba chocha de la vida ¿no? Y claro, yo... ella empezó con las cuentas de suma y multiplicación por 2... por 2 cifras... y yo multiplicaba una...y la otra la había puesto mal... entonces ella ahí me enseñó cómo es que yo tenía que multiplicar y me hizo la tabla. (Mujer, II).

Debe destacarse que -más allá del ímpetu que presentan algunos alumnos porque se recojan sus iniciativas en cuanto a los temas a tratar- entre varios de los alumnos existe la idea de que más allá de los intereses personales de cada uno deben evaluarse las iniciativas a nivel grupal, así como el grado de avance de sus pares. Entendiendo, de esta manera, el hecho de tener que esperar, dejar de lado por el momento la inclusión de otras temáticas.

Me gustaría que trataran otros temas más, más para hacerlo que yo pienso, pero como somos un grupo que unos tienen más y otros tienen menos, entonces, nos adaptamos al grupo, no podemos pretender que nos de la clase más avanzada si tenemos quince personas que no saben leer y escribir, o nos cambiamos de grupo o seguimos el mismo curso del grupo de acá, habemos creo que cuatro que somos las que estamos más, que sabemos leer, que sabemos escribir, viste que, es más pero, tenemos quince que van muy lento, tenemos que sí o sí, quedarnos ahí. (Mujer, V).

Los maestros escuchan y se muestran receptivos a estas demandas, en algunos casos dan respuesta a éstas iniciativas de los protagonistas pero sin descuidar el objetivo central del programa que es aprender a leer y escribir y sin pasar por alto que la duración del mismo es limitada, por lo que tratan de incluir estas temáticas cuando el grupo está más avanzado.

En lo que hace a su tema predilecto, la matemática, los alumnos presentan dificultades mayoritariamente en realizar divisiones por lo que plantean trabajar específicamente con este tipo de operaciones.

Incluso los que están más avanzados ahora me están pidiendo que yo trate el tema de matemáticas, que no está dentro del proyecto y que a mí me gustaría que estuviera. Digo, tal vez matizando un poco la lectura y escritura con algo de matemática se les hace más llevadero incluso, a pesar de que el tiempo es muy acotado, pero por ejemplo las que están en [Construyendo] Rutas de Salida me piden, si es posible de que yo les agregue algo de cuentas. (Maestro/a, III).

Además de plantear trabajar con matemática varios alumnos consideran que sería importante trabajar sobre los derechos laborales así como varias alumnas también desearían profundizar sobre los derechos de las mujeres, de los niños y acerca de la violencia doméstica. Por otro lado se da el caso de un alumno que considera importante aprender computación -así como contar con una computadora- ya que resultaría de mucha utilidad, en especial a los más jóvenes.

(...) bueno, me gustaría que también... que pudieran tener acceso los compañeros a... el manejar un tema... que por ejemplo ahora está muy avanzado... el tema de la computación... digo... me gustaría eso... que los compañeros... yo nomás... digo... a veces he agarrado una computadora y... para escribir algún número o mi nombre... o me ponía a escribir... y bueno... eso es también importante... eso es lo que me gustaría viste... todo el mundo está a mail viste... capaz que eso ta ayuda en pila también... porque hay mucha gente joven... (Hombre, II).

3.7. Participación social de los protagonistas (alumnos).

Como señalamos al inicio de este informe, el programa "En el país de Varela: Yo, Sí Puedo" tiene dos tipos de objetivos diferentes. El primero, al que podemos denominar *grosso modo* como "objetivo académico", consiste en que los participantes culminen el proceso que propone el programa con las competencias mínimas que les permitan leer y escribir; el segundo, supone al primero, y se plantea en el entendido que el hecho de saber leer y escribir no es meramente una competencia específica sino genérica o transversal que posiciona al individuo de manera diferente con respecto a otra serie de instancias o instituciones sociales. En este sentido se espera que esta nueva competencia modifique algunas características de la vida cotidiana de la persona, ya en su autoestima y confianza en sí mismo, ya en la relación con su familia, en sus relaciones vinculares, en lo que hace a la participación social, en su relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo. En definitiva, se sostiene, el programa tiene un impacto social más allá del mero aprendizaje de leer y escribir.

En relación al primer objetivo mencionado creemos haber dado cuenta de él en los apartados anteriores. Obviamente no del objetivo en sí, cuya evaluación corresponde a la ANEP, sino de las percepciones que los actores involucrados en este proceso (alumnos y educadores) tienen sobre éste, así como la situación de los mismos con anterioridad al programa. Por otra parte, también hemos dado cuenta de algunos aspectos del segundo objetivo, ya más amplio, en este sentido hemos señalado que se han producido notables cambios en la autoestima y en la autoconfianza de los alumnos, así como algunos cambios producidos en la relación con su propia familia y compañeros de clase. En consecuencia, restan considerar los efectos que el programa ha tenido sobre otras dimensiones como ser el relacionamiento con el barrio y la participación social de los protagonistas en organizaciones sociales de diferente carácter, sean éstas políticas, sindicales, religiosas, deportivas, u otras.

Relación con el barrio y los vecinos.

En lo que hace a la relación que los protagonistas, y con este término nos referiremos de ahora en más a los alumnos, mantienen con su propio barrio podemos decir que no manifiestan vínculos muy estrechos con sus vecinos. Esta es una característica que no debe sorprendernos ya que en otras instancias de evaluación, de otros programas en la órbita del PANES, este resultado es el frecuente.

En general tienden a relacionarse con sus vecinos no de manera íntima y, como algunos señalan, se limitan a “buen día, buenas tardes y nada más” (Mujer, III). Esta situación no cambia sustantivamente con el programa, aunque -como hemos señalado- cuando en una misma clase coinciden personas de un mismo barrio la relación se fortalece. En este sentido, como dijimos en párrafos anteriores, dado que esta evaluación se desarrolla durante el período del programa (inicio y finalización) no es posible dar cuenta de la permanencia de estas relaciones, en consecuencia a fin de dar cuenta concienzudamente de los efectos que en este sentido tenga el programa es conveniente generar otras instancias de seguimiento de los protagonistas¹⁵.

Existen también situaciones donde si bien el relacionamiento con los vecinos no es estrecho, sí existe un fuerte sentimiento de pertenencia al barrio, al que conocen (y los conoce) desde su infancia. Como señala uno de los protagonistas: “Bueno, nací y me crié ahí, conozco, como hay una piedra en el barrio... yo sé muy bien ¿no? Mirá, gracias a dios en mi barrio preguntá por [dice su nombre] nomás...” (Hombre, III).

¹⁵ Obviamente en caso que se considere relevante esta dimensión.

Participación en organizaciones sociales.

En la lógica de los programas enmarcados en el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES), el fortalecimiento de las redes sociales de los protagonistas constituye un elemento esencial de las políticas así como el fortalecimiento de la participación ciudadana de los mismos. En este sentido, y en consonancia con lo señalado al inicio de este capítulo, nos detendremos en la participación de los protagonistas en distintas organizaciones.

Lo primero que debe señalarse es que la gran mayoría de los protagonistas dice no participar en ninguna organización del carácter que sea, ya política, ya sindical, ya religiosa, deportiva u otra. Esto es casi una constante en la población del programa y en la población del PANES en general, por lo que no es un resultado que deba necesariamente llamar la atención del lector, aunque sí constituye un debe en términos de resultados o efectos de las políticas (en tanto se lo plantea como objetivo).

La no participación de los protagonistas en las instancias señaladas no supone únicamente que no hayan comenzado a participar en otras (nuevas) organizaciones al egreso del programa, sino que lo que señalamos es que más allá de considerar el ingreso o el egreso del programa los protagonistas dicen no participar en ninguna organización. Las únicas excepciones mencionadas por los protagonistas, en términos de organizaciones, son la sindical, deportiva y la religiosa.

Algunos, siempre pocos, concurren a organizaciones religiosas, otros trabajan en organizaciones deportivas de la zona como ser clubes de baby fútbol, y otros participan de algún sindicato o gremio vinculado con su actividad laboral. Considerando lo anterior, debemos puntualizar que quienes dicen participar en algunas de estas instancias son mayoritariamente hombres, las mujeres en general están recluidas a los ámbitos privados del hogar¹⁶. Por otra parte debe destacarse que los dos hombres entrevistados en el departamento de Artigas (uno en la localidad de Artigas y otro en Bella Unión) dicen participar o haberlo hecho en la actividad sindical, directamente vinculados a las labores en la zafra azucarera.

¹⁶ La única mujer que dice participar en alguna organización lo hace en una Iglesia.

En consecuencia, y a modo de resumen, podemos decir que el programa no produce efectos sobre la participación social de los protagonistas (ya a nivel barrial como en organizaciones sociales).

4. RESUMEN: EXPECTATIVAS Y LOGROS DEL PROGRAMA.

En este apartado nos detendremos, aunque muy brevemente, en las expectativas y logros que se generan desde la perspectiva de los protagonistas (alumnos) durante y en la finalización del programa.

Como ya hemos señalado, en capítulos anteriores, las fuentes de motivación de los alumnos son esencialmente las expectativas que éstos tienen a futuro, fundadas la mayor parte de ellas en frustraciones anteriores. Como vimos las expectativas son variadas, sin embargo pueden agruparse en aquellas que refieren al hogar y a su familia y la posibilidad que tengan de ayudar a sus hijos, y en aquellas que refieren a las expectativas de mejorar su situación laboral.

A la luz de estas expectativas podemos señalar que los propios alumnos y también los maestros dicen que se han alcanzado algunos logros muy importantes. En primer lugar, y el más destacado (comparando entrevistas *in totum* al ingreso y egreso de los alumnos) es el fortalecimiento de su autoestima, de la confianza en sí mismos y de la ganancia de autonomía con respecto a otros a la hora de moverse en los distintos ámbitos de la vida social. Un segundo logro por demás importante es el que se produce, no ya en el mismo protagonista, sino al interior de su familia y hogar. Es en este ámbito donde la posición relativa del protagonista se modifica sustancialmente, no tanto porque ahora sepa leer y escribir sino porque se abre una nueva gama de temas de relación y vínculo con sus hijos en particular, así como el hecho de constituirse en un ejemplo para que otros de la familia mejoren su rendimiento escolar¹⁷. Por último, otro logro es que se produce una revinculación -no ya únicamente en términos de hecho sino incluso simbólico- de los protagonistas con el sistema educativo, mejorando considerablemente su visión de éste y generando la voluntad y expectativa de continuar estudiando en la medida de sus posibilidades. De alguna manera el programa logra modificar la visión del sistema educativo y de la escuela en particular que muchos de ellos tenían.

En lo que hace a objetivos planteados, el programa genera un fuerte cambio a nivel personal, particularmente en términos de autoestima y autonomía, a nivel familiar, a nivel de vinculación con el sistema educativo y también con el vínculo personal que se establece entre los protagonistas de la clase en general (es decir, tanto alumnos como maestros). Por otra parte el programa también se proponía, o suponía, generar cambios más generales que supusieran el fortalecimiento de las redes vinculares y sociales, así

¹⁷ Recordemos, como ya señalamos, los casos en que los protagonistas se ponen como ejemplo a partir del cual sus hijos mejoran considerablemente su rendimiento escolar.

como la participación ciudadana de los protagonistas, sin embargo -como vimos- este objetivo no se ha alcanzado. En consecuencia, si se considera relevante mantenerlo, es aconsejable modificar la intervención en este sentido.

Por último podemos señalar que casi la totalidad de los alumnos y maestros reclama la necesidad de continuar con el proceso iniciado por el programa. Como ya señalamos, tanto alumnos como maestros consideran que los resultados académicos aún no son lo suficientemente fuertes como para asumirlos como consolidados, en consecuencia es prudente considerar la necesidad de generar otros espacios de fortalecimiento de éstos o bien instancias de seguimiento. En este sentido, la voluntad de continuar estudiando por parte de los protagonistas es manifiesta, firme y mayoritaria.

5. SÍNTESIS.

En este último capítulo presentaremos una brevísima síntesis de los resultados de la evaluación del programa, resultados sobre los cuales ya nos hemos detenido con mayor profundidad en instancias anteriores.

En primer en lo que hace a los reclamos al programa que hacen al programa los distintos actores debemos señalar los siguientes:

- Dada la particular forma de convocatoria a los potenciales alumnos que tiene el programa, apoyándose en los coordinadores territoriales del MIDES, podemos decir que éstos reclaman que la tarea que se le encomiende sea acorde a sus capacidades logísticas (en tanto en muchos casos no se posee el número de funcionarios suficientes para tamaña labor o no se cuenta con locomoción para dar cuenta de tal tarea), y en consecuencia se considere las dificultades que *la convocatoria* les puede suponer a las distintas oficinas del MIDES en el territorio¹⁸.
- Tanto los alumnos como los educadores reclaman, a la vez que sugieren, una mayor duración del programa tanto en horario de clases como en meses ya que entienden que las particulares características de la población hace que el tiempo actual sea aún insuficiente. En lo que hace a los contenidos se reclama mayoritariamente el aprendizaje de matemática, en menor grado se reclama la educación en derechos - particularmente los laborales- y en computación.
- Otro reclamo y sugerencia refiere a la posibilidad de generar una mayor flexibilidad horaria, ya que -como hemos visto- una de las principales razones por las se declina la convocatoria es la imposibilidad de compatibilizar las actividades laborales con las que propone el programa, incluso cuando se acepta la convocatoria ésta es una de las principales razones que justifican las inasistencias (en particular las masculinas). No tomar en cuenta estas consideraciones supone restringir *a priori* la población a la que el programa puede efectivamente llegar.
- En lo que hace al método se tiene una visión positiva, sin embargo se dieron algunos reclamos con respecto a otros materiales didácticos del programa. En relación a la cartilla se señala que no fue entregada en los plazos y cantidades acordados, así como el hecho que las letras y números eran particularmente pequeños dado los graves de visión que sufrían algunos de los alumnos y alumnas. Asimismo se señala que la decisión de trabajar con dos *teleclases* por día no era conveniente ya que restaba mucho tiempo para el trabajo personalizado con los alumnos.

¹⁸ Más aún si se considera que muchos datos de los potenciales participantes no son correctos.

- Por último se sugiere y demanda que el programa cuente con el apoyo de un equipo multidisciplinario que conste tanto de maestros como de psicólogos, trabajadores sociales e incluso médicos a efectos de brindar a los protagonistas un acompañamiento y apoyo en las distintas problemáticas que éstos enfrentan, sean de carácter personal, social y/o incluso físicos¹⁹.

En lo que hace a los principales aspectos logros del programa podemos sintetizar algunos de los más importantes en los siguientes:

- Existencia de un alto grado de motivación y compromiso entre los participantes para con el programa, la motivación de los participantes puede considerarse multicausal remitiendo generalmente a la combinación de los siguientes ejes: a) la ganancia en autoestima y autonomía, b) el mejor posicionamiento relativo al interior de la familia –en los temas educativos–, y c) la expectativa de un mejor posicionamiento en el mercado laboral gracias a la nueva competencia adquirida (o a adquirir).
- Importante apoyo a los alumnos por parte de sus familias, encontrando en ésta –y en particular en los miembros más educados del hogar un apoyo– y sostén en el proceso de aprendizaje (potenciando de esta manera los efectos del programa).
- Se produce una fuerte ganancia en lo que hace a los vínculos familiares ya que los protagonistas (los alumnos) se constituyen en un interlocutor válido y respetado al interior de la propia familia en lo que hace a los temas educativos, generando un nuevo tópico para el vínculo con sus familiares en particular con sus hijos, constituyéndose incluso en un modelo a seguir por éstos (quienes, en algunos casos, mejoran su rendimiento a la luz de los logros del protagonista).
- Se valora positivamente que los alumnos y alumnas puedan concurrir, mayoritariamente, con sus hijos a los cursos ya que esto posibilita que la concurrencia de los participantes no se vea en riesgo. Cabe señalar, asimismo, que el hecho que las tareas del hogar sean compartidas es un facilitador más en este aspecto.
- Tanto los educadores como los alumnos consideran de buena manera al método. Valoran particularmente el método de asociación de números y letras, partiendo desde lo conocido hacia lo desconocido. Por otro lado considerar que el método se apoya y complementa correctamente en otros materiales didácticos como son la cartilla y los videos, aunque –como ya vimos– presentan algunos reparos con respecto a su entrega tardía o al diseño de los mismos.

¹⁹ Este último aspecto, particularmente los referidos a los problemas de visión, es –como señalamos– uno de los mayoritariamente mencionados por los educadores.

- Por otro lado se valora, por parte de los educadores, la flexibilidad que les permite el método en tanto pueden adaptarlo a las realidades y especificidades de cada uno de los grupos con que trabajan.
- Por último, la relación que se establece con los compañeros y con los educadores (entre *pares*) se convierte en un facilitador y potencia los resultados y logros en el aprendizaje, a la vez que tiene un efecto sustantivo en la valoración que de sí mismos realizan los protagonistas, contribuyendo a la capacidad de relación con otros y a la ganancia en autonomía.