



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Modalidad: Producción Teórica - Monografía

**Historización de la Educación para Jóvenes y Adultos y su vínculo con el
Rol del Psicólogo en Liceos Nocturnos**

Felipe Di Donato Ardaix

5.032.413-3

Docente Tutor: Asist. Diego Cuevasanta

Docente Revisor: Asist. Marcelo Aguirre

Montevideo, Uruguay

Septiembre, 2024

Tabla de contenido

Resumen	3
Introducción	4
1. Educación para Jóvenes y Adultos: una historización posible.....	8
1.1 Primeras aclaraciones: panorama internacional y nacional	10
1.2 Sobre la expansión de la Educación para Jóvenes y Adultos	12
2. Uruguay: Jóvenes y Adultos y su vínculo con la Educación como Derecho	20
2.1 La Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos	21
2.2 Respecto al Liceo nocturno	22
3. El rol en distintas coordenadas: Unión Europea, Estados Unidos y América Latina.....	29
3.1 Nivel Uruguay: acerca de las prácticas del psicólogo en los liceos	30
3.2 Aportes para la construcción del rol del psicólogo en los liceos nocturno.....	34
3.3 Problematizaciones finales	38
3.4 Conclusiones	41

Agradecimientos

A mi familia, por su amor incondicional

A mis amistades, mi familia elegida,

A Guillermina, compañera perenne,

y su familia por su cariño,

al tránsito formativo, enseñando amar al conocimiento,

y a Diego por acompañar la “punta flecha”.

Infinitas gracias.

Resumen

El presente escrito se realiza en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Tiene como objetivo la historización de la Educación de Jóvenes y Adultos tomando insumos tanto a nivel internacional como nacional. Desembocando en la propuesta de los liceos nocturnos de Uruguay, institución responsable de gran parte de la educación de esta población.

La historización pretende exponer cómo el recorrido de la educación para jóvenes y adultos se fue transformando a lo largo del tiempo, atravesando distintas fases y momentos. Influenciando y siendo influenciada a su vez, contando cómo sus cometidos y fines formaron la identidad de estas instituciones.

A su vez, se plantea describir y problematizar el rol del psicólogo en los liceos con foco en el turno nocturno en donde predomina una población “extra edad”, característica principal que le brinda su esencia particular, a la vez que comparte similitudes con los demás turnos, el nocturno conserva desde sus orígenes rasgos que se desarrollarán en el trabajo, los cuales deben ser tenidos en consideración por las personas que trabajen en dicha institución, incluido el psicólogo.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, liceo nocturno, rol del psicólogo

Introducción

En el presente escrito se desarrollará un proceso de reconstrucción histórica que permita una comprensión holística de las siguientes temáticas.

Finalizando mi formación en el año 2023 tuve el privilegio de pasar por la práctica “Intervención en liceo nocturno”, en el liceo 11º, Bruno Mauricio de Zabala, en el Cerro. Experiencia que me marcó profundamente y que me incentivó al desarrollo de esta temática. A su vez, profundizó muchas inquietudes; los estudiantes de los liceos nocturnos y la escasa bibliografía y visibilidad que existe en relación a estos contextos particulares.

Es así como me interesó recorrer el camino de las instituciones educativas en Uruguay, focalizando el liceo nocturno, pasando por un proceso de historización sobre educación de jóvenes y adultos. En este sentido, se pondrá en diálogo con el rol de los psicólogos en las instituciones educativas y las posibles vías de indagación para discurrir el papel que ejercen, particularmente problematizando su rol en los liceos nocturnos.

En primer lugar, el trabajo busca una adherencia hacia las temáticas educativas sobre jóvenes y adultos en la nocturnidad para la contribución a

“desarrollar una educación que contemple las necesidades y características de los estudiantes extra edad, mayoritariamente jóvenes y adultos trabajadores, pues ellos también necesitan una educación con pertinencia y de la mayor calidad posible para que pueda ayudarlos en la creación de proyectos de vida y proporcionarles las herramienta para realizarlos” (Capocasale, 2000, p.4).

Con respecto al poco énfasis que recibió el liceo nocturno, traer a Jorge Camors es pertinente para ubicar sus reflexiones acerca de esta institución, sus cometidos y su población. Es así como en el libro “Historia reciente de la Educación en Uruguay”, Camors (2009), luego de hacer un recorrido por el Proyecto de Ley General en Educación (2008), deja la siguiente conclusión acerca de esto:

“Una ausencia podría ser señalada en este trabajo, que en realidad es de la educación, se refiere a la educación de personas jóvenes y adultas. Esta mención obedece al interés de provocar el interés en futuros trabajos de indagar sobre lo poco que se ha pensado y hecho. Nuevamente proponemos analizar el concepto instituido acerca de la educación, proclive a deslizar la mirada hacía la escuela y hacía los niños. ¿Pero qué pasa con las personas jóvenes y adultas? Lo poco pensado fue hecho desde el sistema educativo formal, proponiendo “lo mismo” en horario

nocturno, sin repensar lo educativo en función del estado de situación de los sujetos de la educación, con objetivos y contenidos para la vida y no necesaria y únicamente para “circular por el sistema”. Este debate recién comienza.” (p. 238-239).

Esta inquietud del autor se traslada a las siguientes páginas y será impulsora de sus contenidos. La procedencia de la educación para jóvenes y adultos, la nocturnidad, el papel que ocuparon y jugaron en el plano internacional y en el nacional. Así mismo, el papel del psicólogo dentro de estos contextos.

El trabajo busca responder a una postura que responde entendiendo a las instituciones con su carga histórica y el accionar diario del proceder del psicólogo, no como tópicos distantes, sino materias entrecruzadas constantemente. De ese modo, se intentará construir una exposición con sentido genealógico, en el entendido de intentar comprender “cómo se llega a ser lo que se es” (Nietzsche, 1888, p.57).

Por otra parte, Vayne (1984) plantea que la historia no es más que la contestación a la interrogante que producimos. Cómo se desarrollará será selectivo, reconociendo así que la intención de describir completamente una cuestión es imposible. No obstante, no se puede dejar de intentar caracterizar los asuntos que se plantean en este trabajo.

En cuanto se indica al liceo nocturno se alude a la vez hacia instituciones, Rene Lourau mediante una revisión acerca de las instituciones y su plural caudal de corrientes que las habitan, afirma que en la gran mayoría de perspectivas que tomó desprenden los siguientes términos para referirse hacia estas: “Polisémica, equívoca, problemática” (Lourau, 1975, p.11).

Es decir, que se atenderá una compleja tarea. En lo concerniente a la complejidad Ardoino asume que, “Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter “molar”, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples.” (Ardoino, 1991, p. 3).

Así pues, el autor señala la imposibilidad de un recorrido sencillo, invitando a abrir paso a lo multireferencial y buscar entender la complejidad de los hechos. Sin tomar el camino de la división, avivar la composición del desarrollo para aspirar el desafío de lo enrevesado.

Por otra parte, la revisión histórica que se expondrá tiene un motivo claro: Morin (1984) al referirse a la ciencia sin consciencia, esboza que incluso las ciencias más duras como las matemáticas o la física, deben indagar en su configuración ideológica y su consolidación

sociocultural. Con esto presente, la examinación del recorrido histórico de la educación de adultos será puesta en escena para comprender su apuntalamiento en relación a sus carencias y esencias que se le fueron ponderando.

Se pretende mostrar una postura acerca de la relevancia histórica y los talentos que emergen y conflictúan en la educación para jóvenes y adultos tanto como en la psicología y los roles que deben discriminar los profesionales. Asegura Ardoino (1991) “La educación, por ejemplo, definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, está en relación, evidentemente, con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad” (p. 1). Trayendo así como las referencias multifacéticas encarnan las cuestiones educacionales.

Desembocando por medio de este camino en el liceo nocturno en Uruguay, esta institución educativa fue estableciéndose y se rediseñó constantemente. Como explica Capocasale (2000) los liceos nocturnos están conformados entre otras cosas por al menos dos rasgos:

Primero, son “extraedad”, quiere decir que tienen una edad superior al nivel educativo en el cual se espera que estén (Terigi, 2009). Además, desde la circular de 1998, se tomó la resolución de que sean extraedad aquellos que asisten y que tengan tres años por encima de su nivel respectivo (Surraco y Perez, 1998, p.39). Por otra parte, son jóvenes y adultos trabajadores en su mayoría (Capocasale, 2000).

Esto da pie a su conformación particular, indicando que la tarea frente a jóvenes y adultos se encuentran en una posición tardía en cuanto a su educación, al menos formalmente. Siendo un rasgo distintivo de los demás centros educativos la edad de esta población estudiantil.

A propósito, Capocasale (2000) plantea que el Estado Uruguayo reconoce la problemática existente desde hace mucho tiempo, como veremos más adelante en el escrito. Pero no quiere decir que la preocupación se traduzca en un componente de ocupación central de las problemáticas.

Así, los psicólogos están inmersos en estos contextos educativos y desempeñan su rol con sus características que se encargan de delimitar y discutir. Este rol tan complejo de definir ha sido objeto de debate desde los inicios de la psicología hasta nuestros días. No habiendo finalizado el debate, Giorgi (1991) afirma que hay tantos lentes desde los cuales ver los roles como profesionales. Haciendo mención al enorme caudal de posicionamientos para ejercer este papel.

A su vez, Giorgi (1991) menciona cómo se llega con roles asignados y con políticas públicas que determinan su proceder, transformándose en productor y producto de sus condiciones de ejercicio profesional. Es decir, que las personas del medio al cual llega el psicólogo tienen cierta depositación establecida en el profesional. A su vez, el aparato estatal forma su tarea, le da limitaciones y encargos.

Es menester dedicar un escueto apartado al derecho de la educación. Al respecto, la UNESCO (2022) afirma que:

“La educación es un derecho humano fundamental indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos. El principal instrumento normativo de la UNESCO es la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que data de 1960 y ha sido ratificada hasta la fecha por 107 Estados. Se trata del primer instrumento internacional que aborda ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con el derecho internacional” (p.1).

Se puede ver como el derecho a la educación está en relación directa con el creciente impulso de la educación para adultos, influyendo ambos entre sí. Desde que la educación se remarcó como una obligación para los Estados, se comenzaron a dar movimientos en todo el ámbito educacional. Sobre el derecho a la educación en Uruguay, la Ley General de Educación del 2008, aprobada por senadores y diputados en el 2009 menciona:

“Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (p.1).

A pesar de que la educación sea un derecho, hay que mencionar que la UNESCO (2022) afirma que hoy en día este derecho continúa vulnerado. Explicita así:

“Unos 258 millones de niños y jóvenes siguen privados de oportunidades educativas en todo el mundo debido a factores sociales, económicos o culturales. No obstante, solo el 70% de los países garantiza legalmente al menos 9 años de educación obligatoria. Mientras las niñas siguen siendo particularmente desfavorecidas, 132 millones de niños permanecen sin escolarizar. Y se calcula que 771 millones de jóvenes y adultos carecen de

conocimientos básicos de lectura y escritura, de los cuales dos tercios son mujeres” (p.1).

Acerca de la vulneración del derecho a la educación por parte de los jóvenes y adultos las menciona también Camors (2009) cuando hace mención a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

“Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales” (p. 84).

Estas citas ilustran como los tratados internacionales coinciden en la importancia de la educación, mencionando la de jóvenes y adultos, al igual que las problemáticas que están lejos de resolverse y los derechos que continúan vulnerados. Es importante no perder de vista la importancia que tiene contar con disposiciones que hagan mención a que el Estado debe velar por la educación de toda la población, durante su vida.

A lo largo de este trabajo se invita al embarco de un recorrido histórico en la formación de la educación para jóvenes y adultos, las lógicas que tuvieron lugar en su construcción, la puesta en escena de cómo lo educativo fue modificándose tanto en el campo internacional, en América del Sur, como el panorama nacional. Atravesando momentos y circunstancias de una índole variada para así acabar el recorrido específicamente con el Liceo Nocturno, en Uruguay. Cómo dentro de estas lógicas el profesional Psicólogo tendrá algo para decir, la conformación en torno a su rol, y las tensiones que coexisten hoy día respecto a los distintos campos.

Educación para Jóvenes y Adultos: una historización posible

La educación es lo que sobrevive cuando lo aprendido ha sido olvidado

Burrhus Frederic Skinner, 1948

En primer lugar, antes de ahondar dentro del liceo nocturno que hoy se conoce y los posibles roles del psicólogo se realizará un recorrido principalmente para buscar ampliar y comprender estas temáticas de forma integral. Para aproximar estas cuestiones el punto de partida es la Educación de Adultos [EA]. Como referencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] dicta que es la:

“totalidad de los procesos organizadores de educación, sea cual sea el contenido, en nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en la forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrados e independientes” (UNESCO, 1997, p.135).

La noción sirve como punto de partida pero no concluye el debate en lo absoluto en torno a las interrogantes y problemáticas sobre el tema. Respecto a esto, Ander-Egg (1996) al revisar las distintas fuentes que aparecieron en el panorama de la EA muestra el carácter imposibilitador de aglomerar y construir solo una definición totalizante sobre la EA debido a las fronteras teóricas continúan a pesar de las limitaciones que pueden precisarse.

Como se verá a continuación, esta integralidad entre educación dentro del aula y lo que sucede afuera de esta no fue desde siempre así. Anteriormente, existían otras metas y fines para los adultos no escolarizados. Como menciona Capocasale (2000) los liceos nocturnos ocupan el lugar educativo de aquellas personas que no culminaron sus estudios. Al respecto de esto, la UNESCO va a describir la EA como reemplazo de esa educación inicial, que por distintas razones esta población no pudo cumplir en la edad que se establece. De aquí en adelante, se intentará mostrar cómo el recorrido de la educación de adultos fue retroalimentándose y atravesando distintos momentos.

Por cierto, se interpreta a la educación para adultos como antesala directamente relacionada con el liceo nocturno en Uruguay debido a que desde que se crearon fue emparentado con esta población. Camors et al., (2020) afirma mientras repasa los archivos educativos uruguayos:

“En 1919 se crean los Liceos Nocturnos, ampliándose así la expansión de la Enseñanza Secundaria en todo el país, aunque orientada a un perfil de población diferente del habitual; al decir de José Arias: «Este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos»” (p. 73).

Así, desde su nacimiento quedó separado en cierta manera de la Educación Primaria y Secundaria a la cual asistían infantes y adolescentes con una trayectoria lineal (Terigi, 2007).

Son estas características del grupo etario que concurre lo que será de sus componentes más antiguos y característicos. Como su conformación, principalmente está compuesto de adultos y jóvenes que trabajan, jóvenes extra edad, que no pudieron culminar sus estudios y decidieron por retornar al sistema educativo (Capocasale, 2000) siendo su conformación un campo de problemáticas complejas que transcurrieron distintos momentos hasta el día de hoy (Ander Egg, 1996).

Primeras aclaraciones, panorama internacional y nacional.

El conocimiento de la historia contemporánea mundial y uruguaya de la segunda mitad del siglo XX es esencial para comprender los cambios ocurridos en la sociedad, la economía, la política y la cultura que han vertebrado el mundo actual, al grado que omitirlos es volver incomprensible la realidad

Jose Pedro Barrán, 2006

Yuni y Urbano (2005) hacen referencia a dos componentes básicos que tiene la educación para adultos. En cuanto características están constituidos como formas de educación organizada y por otro lado la forma en la cual se consideran a sus participantes, ya que dentro de la población en la que se encuentren, estos pertenecen al grupo adulto. Siendo así la educación para adultos parte del sistema educativo con sus características compartidas, pero además constituye un campo con sus propias especificidades. Siendo particular como estadio evolutivo las peculiaridades de la adultez, el aprendizaje adulto, lo inherente de lo institucional como forma de desplegar su papel de emancipación social y la formación permanente.

Empero, una tensión que se instala es como radica lo limitante de tener en cuenta sólo la situación etaria del sujeto, es decir su edad, pero no se tiene en consideración los rasgos evolutivos los cuales son esperables que están atravesando en ese escenario. Al instalarse en el siglo XX entre la ruptura de la hegemonía educativa siendo esta educación un asentamiento dentro del quiebre del proyecto educativo moderno, se ensancharon las relaciones de complejidad respecto a la escuela tradicional y la educación de adultos poniendo en tensión el papel de la educación en la modernidad avanzada junto con su sentido social, político, personal y colectivo (Yuni y Urbano, 2005).

Al respecto, mencionan la paradoja que afirma Losilovo (1988) la cual está dentro de la modernidad presentado una directa tensión para la representación afianzada acerca de la educación hacía las infancias, produciendo la paradoja de educar adultos. Más aún, la paradoja se expande cuando se tiene en cuenta cómo lo político es reivindicado por la educación de adultos, enalteciendo este aspecto desde sus inicios. Añadiendo a la discusión el campo político, económico, educativo y a la vez social.

Como complemento a la complejidad de la paradoja de la educación para jóvenes y adultos que refiere Losilovo (1988) se puede hacer una aproximación compartida con el liceo nocturno de la siguiente manera: la crisis de la educación que sufre la escuela (Dubet, 2007) tiene como una posible filiación, “las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos, y, por consiguiente, de la manera de instituir a los actores sociales y a los sujetos” (p. 41).

Teniendo en cuenta que en la modernidad la educación no tenía ligado estos asuntos, se ubican estas áreas por fuera del proyecto educativo haciendo este enlace de lo educativo y lo político en la EA lo que forma un campo nutrido de constantes producciones, enfoques, sentidos y prácticas heterogéneas (Yuni y Urbano, 2005).

Ander-Egg (1996) marca un trayecto sobre cómo se gesta la EA mencionando fases o momentos la cual por este campo atraviesan emergentes, transformaciones y recibe múltiples aportes que ensancharon sus límites. Refiere como las distintas teorías sirven para continuar nutriendo desde distintos enfoques no como saltos evolutivos, sino entrecruzamientos que toman y desechan contenidos constantemente para tomar posturas con mayor o menor peso en la escena educativa.

Por un lado, el crecimiento de la EA según Ander-Egg (1996) alude al desarrollo y expansión de los procesos de industrialización y democracias del siglo XIX. En ese sentido, el modelo de acumulación desarrollista (Torrado, 1992) requería de tener mayor cantidad de trabajadores adecuados, impulsando a los analfabetas hacía la educación institucionalizada.

A nivel nacional, durante este período Nahum (2008) describe que Uruguay estaba un proceso de urbanización, industrialización y crecimiento de las clases bajas y medias, donde se impulsó el crecimiento de la educación secundaria. Se puede notar aproximaciones entre como el desarrollo industrial de los países requería mano de obra más capacitada.

Además de esto, Nahum (2008) profundiza aludiendo a las primeras autoridades de Enseñanza Secundaria entre 1936 y 1938 quienes definían la situación de la educación adulta de esta manera:

“atender cada situación particular del sistema requería, de acuerdo con los objetivos generales del mismo, encontrar y desarrollar políticas específicas. Tal es el caso del Liceo Nocturno, el cual representaba, de acuerdo con las propias expresiones de los contemporáneos, un problema” (p.69).

En tanto implicaba repensar los criterios de su enseñanza a la luz de las características propias de los estudiantes del nocturno: personas adultas que trabajan, que ya cuentan con un bagaje cultural y político a la vez que tienen a su cargo responsabilidades familiares. El mayor obstáculo que se tenía en cuenta era pensar en el nocturno con los mismos ejes que en los demás turnos, homogeneizando entonces al estudiante del Nocturno, quien tiene una realidad diferente porque son personas que trabajan, adultas, con un recorrido político extenso, que habitaron más la cultura, y deben sostener las responsabilidades de su familia, la economía, con todo lo que eso implica (Nahum, 2008).

Estas personas ya eran adultos, pero tenían que pasar por el sistema nuevamente en algunos casos, otros no habían ingresado nunca. El grupo en cuestión tensiona la lógica del sistema educativo desde sus antípodas. Ciertamente para estos inspectores de primaria eran un “problema” (Nahum, 2008).

Mientras tanto, la UNESCO comienza a sistematizar contenidos, fines y metodologías para la educación de adultos. Generando un cúmulo de teóricos y teorías al respecto, expandiendo lo que se contaba hasta el momento. Se comienza a poner el foco en esta población que no está institucionalizada (Ander-Egg, 1996).

Sobre la expansión de la Educación Para Jóvenes y Adultos

Por eso, la genealogía no es un saber neutral; por el contrario, es perspectiva absoluta. No quiere borrar su propio apasionamiento, porque «se sabe perspectiva, y no rechaza el sistema de su propia injusticia».

Dussel, I., 2003, p.15

En este apartado se adentrará al lector hacia como la Educación Para Jóvenes y Adultos [EPJA] transcurrió en el tiempo aumentando sus alcances siendo respaldada en el contexto de las políticas económicas y sociales que conformaban las épocas aumentando así su desarrollo Latapí y Alfonso (1985). Se pondrán sus características de relieve y como fue mutando a través del tiempo mientras que atravesó diversas fases Ander-Egg (1966).

A pesar de que su expansión comenzó hace más de un siglo Latapí y Alfonso (1985) no quiere decir que se encuentren finalizadas sus problemáticas. Las definiciones en torno a este campo son un continuo en discusión, a la vez que cuál debe ser su fin.

En el último tiempo, los sistemas educativos han tenido un ensanchamiento en torno a los medios para acceder a la educación desde el incremento de infraestructura y recursos. A pesar de esto, el sistema no ha podido superar las pautas económicas y políticas que la limitan. Dentro de este crecimiento, se encuentra la Educación Para Jóvenes y Adultos [EPJA] que se ha propagado cada vez más. No obstante, la EPJA no formal, nada tiene de reciente, al contrario, se pueden detallar ejemplos en la enseñanza artesanal que realizan franciscanos y agustinos en Michoacán, inspirados en Tomás Moro y sus utopías (Latapí y Alfonso, 1985).

En 1940 la UNESCO aceptaba que la Educación de Adultos era de carácter fundamental teniendo como destinatarios a las personas que no habían pasado por el sistema de la educación formal, los cuales había que propiciar elementos básicos para la vida en comunidad y aumentar su desarrollo personal (Ander-Egg, 1996). Además, se entiende que esta educación está atada a los momentos y las exigencias que los países atraviesan, las respuestas que durante este período ha pretendido dar la educación de adultos se encuentran condicionadas y guiadas por las necesidades de las naciones (Latapí y Alfonso, 1985).

Al respecto, en la década del 40 la EPJA tiene sentido compensatorio debido a las faltas de oportunidades o al abandono de la institución educativa de aquellas personas que no se habían instruido en las cualidades que da el sistema escolar debían reparar esto. Ya sea por no incorporarse o no poder permanecer dentro de la escuela (Ander-Egg, 1996).

Paralelamente, en el Uruguay de 1943 se contaba con un total de 64 cursos para adultos en los horarios nocturnos. Los caracterizaban la practicidad de los contenidos y maestros con mayor libertad a la hora de impartir clase que en la escuela primaria (Bralich, 1987).

Al igual que lo menciona Camors et al. (2020) en el Uruguay del siglo pasado existía esta idea de alfabetizar al alumno que no culminó la escuela. El Estado Uruguayo reconoce la problemática existente desde hace mucho tiempo (Capocasale, 2000).

La importancia de la alfabetización radica en darle a una persona un control superior de sus propias condiciones de vida. Genera el camino hacia la autosuficiencia que va directo en contraposición con la explotación. Alfabetizando, el sujeto construye el camino hacia el conocimiento que desemboca en el poder, siendo así un empoderado. El analfabeto está

privado de las posibilidades de acceder al poder, siendo indispensable aprender a leer y escribir (Kassam, 1989).

Por añadidura, esta educación hizo foco concomitante en los sectores populares como motor para el desarrollo de la comunidad logrando que más personas se apropien del sentido comunitario. Se pretende que mejoren sus condiciones de vida como respuesta para impartir sobre aquellos sectores más postergados los conocimientos y entendimientos que daba el sistema escolar (Ander Egg, 1996). En los países se emprenden campañas masivas de alfabetización, confiando en que el incremento en el nivel de educación de sus poblaciones influiría en el incremento del desarrollo social y económico de sus habitantes (Latapí y Alfonso, 1985).

El punto central de la educación para adultos alrededor de la década del 1950 era tomar contacto con los aprendizajes de la lectura y la escritura, es decir, alfabetizar. De forma tal que es una copia del sistema escolar. Así como también se incluye la necesidad de que estas personas adquieran el carácter de la importancia de mantener una cierta higiene, asociados a programas de salud (Ander-Egg, 1996).

En ese entonces la forma del dictado de clases pareciera ser igual a lo establecido en cursos y aulas igual a la forma que se impartía clases para niños y adolescentes. Enfocado únicamente en el aprender sin tomar en cuenta el contexto de las personas. El rol del educador, es decir el maestro, es quien da el conocimiento a este sector de la población que no obtuvo los beneficios de la escuela. Hasta ahora lo realizan las instituciones no gubernamentales, ya que no está contemplado estas temáticas en la agenda de los sistemas educativos estatales, corre en paralelo, generando una especie de binomio adentro-afuera, esto en el plano internacional (Ander-Egg, 1996).

Paralelamente a este período de tiempo, en el Uruguay Batllista, Rodríguez y Rodríguez (2013) hacían referencia hacía como los jóvenes y adultos recibían en sus cursos además de contenidos teóricos escolares, cursos acerca de salud en general y valores morales, dadas a través de conferencias.

Antes de terminar la década de los cincuenta, ocurre un hito en la EPJA, en 1949 tiene lugar la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, en Elsinor, Dinamarca. En la cual son participantes directos 26 países, da cuenta de la poca importancia que existía por ese entonces en el plano internacional en torno hacía aquellos sectores que quedaron fuera del sistema escolar (Romera, 2003).

Agregar a lo mencionado anteriormente como los países integrantes de esa Conferencia además de discutir su definición de EA buscaron impulsar y fomentar el crecimiento de los diferentes movimientos de una educación que alcanzará a todas las personas, sin importar edades (Capocasale, 2000).

Hasta ahora esta educación es concebida como sinónimo de alfabetización, pero próximamente se buscará convertir al analfabeto en un trabajador más útil, apuntando no solo a la alfabetización, sino a dar un paso más hacia la formación de un trabajador más capacitado (Ander Egg, 1996). En el marco de la Segunda Guerra Mundial, posteriormente los Estados Unidos buscan impulsar en América Latina un aumento de producción de materias primas requería de una mano de obra más capacitada, siendo así impulsada EPJA con fines principalmente agrícolas (Latapí y Alfonso, 1985).

Se necesitan más personas dentro del sistema productivo, la UNESCO mencionaba que los individuos se conviertan efectivamente en usuarios de actividades de las capacidades aprendidas. Seguidamente, se busca la tecnicidad del usuario, en presencia de una educación que potencia el desarrollo socio económico, se pretende generar un aumento de destinatarios. La institucionalización busca crecer volviéndose meta no solo para adultos trabajadores, sino para adultos en general, incrementando también sus capacidades personales (Romera, 2003).

En Uruguay, puede trazarse un paralelismo reflejado en la creación la Universidad del Trabajo del Uruguay [UTU], que al decir de Capocasale (2000) su objetivo fue lograr en obreros, la clase trabajadora, una expansión cultural teniendo en cuenta el crecimiento de sus capacidades técnicas, acrecentando sus saberes en general además de los que les servirían para desempeñar sus labores. Aunque la UTU se creó en 1942, sirve para tener ejemplificaciones de cómo se plasmaban en los contextos nacionales las temáticas de las conferencias internacionales. Siendo las circunstancias un continuo campo influenciado entre lo internacional y lo nacional.

De este momento se marca una diferencia con el sistema uruguayo y las experiencias internacionales, que se caracteriza en mayor medida por haber realizado las acciones educativas para adultos mayormente dentro del aparato estatal, con excepciones durante épocas. Para tomar dimensión, Rodríguez de Artucio et al., (1983) afirma como el Estado busca asumir la tarea de expansión educativa hacia la mayor cantidad de sectores disponibles, cuando en 1916 se cesa el pago de matrícula, tomando como objetivo la democratización de la educación.

Más adelante en la década del 60, se marcó por el énfasis de una tríada como partes de un mismo triángulo en directa relación de necesidad una de la otra. El desarrollo de metodologías y procedimientos centralizados en los adultos, a su vez la especialización de profesionales para dar orden a estas tareas contando con las características psicológicas de la población. Y esto, con la institucionalización para la EA que pasará a formar parte del sistema escolar educativo de los países (Ander-Egg, 1996).

A pesar de esto, en Uruguay, actualmente el rol de quien le es atribuida la enseñanza a esta población no cuenta con una formación particular. Toth Sorrentino (2018) plantea estas problemáticas en relación a las condiciones que rodean al primer plan de estudios destinado a jóvenes y adultos, Martha Averbug, emergente en 1994.

Saltando una década más adelante, se puede tomar como un momento de transición hacia la situación más actual de la EPJA lo acontecido entre las décadas del 60 y 70 respectivamente, cuando toma fuerza en Europa la Educación Permanente que afianza la toma de conciencia en que todos deben aprender a lo largo de su vida. Además, desarmó los límites entre la EPJA y la educación permanente, llegando a un grado de similitud que cuesta discernir sus límites correspondientes.

Paralelamente, en estas décadas toman fuerza ideas que nutren a la EPJA en gran medida como es la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, la cual Moreira y Carola (2020) hacen referencia a la importancia de localizar esta obra en su propio contexto para que esta sea aún más valiosa. Tiene su impacto en la EA por su constante referencia hacia los sectores populares los cuales forman parte los jóvenes y adultos. Haciendo énfasis en su emancipación y en su toma de consciencia.

En segundo lugar, los aportes de Ivan Illich con la desescolarización. Encontramos en Chaves (2003) los principales ejes de este escrito. Aunque esta obra ejecutivamente no tendrá repercusiones, aportó al debate y a la crítica acerca del monopolio de la educación, el saber y el conocimiento sacudiendo el tablero de la hegemonía en la educación.

En tercer lugar, se produce en 1972 la III Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Tokio. Se expone acerca del carácter ineludible y funcional que debe tomar la educación de adultos. Transcurre como principal eje la temática en torno a cómo se debe pasar de una educación principalmente formal hacia el giro funcional del proceso educativo (Soler Roca, 1972).

Para repasar este encuentro González (2004) hace una contextualización para adentrarse en los planteamientos que las conferencias internacionales desprenden. Acudieron a Tokio

82 países de los cuales 16 eran de Latinoamérica. Se puede observar el crecimiento de países en esta conferencia siendo cuatro veces mayor el número de participantes que la primera realizada anteriormente.

Así, en la década del setenta, el conocimiento de las personas de carácter extra educativo como sus experiencias laborales y culturales son también importantes para la persona y conforman elementos importantes para su educación. Sus trayectorias vivenciales y lo que aprenden desde su educación institucionalizada comienzan a formar una miscelánea. Lo no formal se posiciona revalorizado; lo que antes era desmerecido, ahora toma más trascendencia. Lo cívico y lo social comienza a tener un rol fundamental saliendo de las cuatro paredes del aula. Para finales de la década tenemos un pronunciamiento de la mayoría de los países acerca de la educación para adultos como parte del sistema educativo. Empero, esta identificación no llega a ser sinónimo de preeminencia. Las preferencias económicas no se vuelcan a la educación de adultos propiamente (Ander-Egg, 1996).

Ya más cerca de la actualidad, la EPJA cuenta con una influencia de la Educación Popular, viene como una forma de cuestionamiento a la educación tradicional de adultos, dirigida al pueblo como experiencia concientizadora, se conjuga un movimiento entre educadores y sectores populares para hacer pedagogía. Además, el alumnado viene a tomar papel principal en su propia formación (Freire, 1971). Mientras que en Europa continuará considerándose como una de tantas vertientes de la formación permanente, en general para aquellos adultos que busquen continuar su formación (Ander-Egg, 1996).

Por otra parte, en Latapí y Alfonso (1985) Carlos Rodríguez Brandao, en el apartado acerca de educación en América Latina, no va a ser tan preciso entre esta pureza en los dos caminos. Explícita que la educación en el continente está muy lejos de continuar una linealidad de la forma sobre cómo los sectores populares y la educación se encontraron en el campo es una historia imposible de alinear. Los procesos de educación hacia estas masas de personas no se podría poner en una linealidad, por más esfuerzo que se hiciera. Más bien, primó la constante transformación de posibilidades que acrecentarán los resultados, prácticas, metodologías, que tuvieran más disposiciones de medios y que fueran la mejor, no se puede tener en cuenta a estos sectores a simple vista, son movimientos complejos de miles de personas, siendo también muchos los modelos emergentes en puja y constantemente superadas las hegemonías en relación con estos. Es así como el autor plantea prácticamente lo irrealizable de contemplar modelos educativos uno por sobre otros y ofrecer la hegemonía de uno ante el resto, y la desaparición de los vencidos. Se menciona

a propósito de tener en cuenta cómo se refería en la introducción acerca de Ardoino (1999) en tanto identifica la imposibilidad por la homogeneización y el carácter holístico de la cuestiones educativas de los países, con todo y su contexto.

Se debe agregar que Barquera, en Latapí y Alfonso (1985) menciona como la diferencia sustancial de la educación popular con respecto a las ideas que existían por ese entonces, es el nacimiento de la misma dándose en Latinoamérica. Impulsada por la crítica al sistema y las concepciones educativas hegemónicas y la búsqueda de transformación.

A lo que continúa añadiendo, la diferencia con las teorías que fomentaba la UNESCO es que la educación popular apunta como problemática central hacía la dominación y pregona que las personas que están en esta situación de presión tomen conciencia sobre esto, comenzando así la transformación con la emancipación de estos sectores (Freire, 1971).

Siendo Paulo Freire el exponente más contemplado además de un gran impulsor de las prácticas para los adultos, lo más valioso se encuentra en lo que se discute en torno a Freire, más que el aporte en sí mismo. Aún así, la emancipación de la clase obrera conforme a lo educativo y el reconocimiento de la situación existente es relevante para la educación toda como aporte sustancial (Lawrence, 2008).

Mejía Jiménez (2014) plantea como la educación popular hoy en día arroja luz sobre la evidencia de las tensiones, cometidos y formas. Mostrando cómo las relaciones dentro de un sistema educativo son una mediación, entre dos partes, dentro de la cual ambas se benefician de los saberes que tiene el otro, siendo agentes activos que deben compartir, negociar y que a la vez se enriquecerán por sus interlocuciones.

Uruguay: Jóvenes y Adultos y su vínculo con la educación como derecho

En primer lugar, es de orden mencionar brevemente algunas características del sistema educativo en Uruguay en el cual está inscripto el liceo nocturno. Algunas normas que rigen el accionar público, que afectan y constituyen el marco de las instituciones, como punto de partida y de referencia.

En cuanto, Camors (2009) contextualiza en el marco de la participación de Uruguay en la Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA VI), son los Consejos Directivos Autónomos constituidos por lo dictado dentro de la Constitución de la República de 1967 quienes rigen la Enseñanza Pública. Manejan las acciones del organismo dentro de la normativa actual vigente. Además, los restantes organismos que influyen en la educación pública deben regirse teniendo en cuenta las metas y formas de lo dictado en la carta magna de la República.

Siendo allí donde se plasma la obligatoriedad de la educación para todas las personas, partiendo desde el Estado como responsable garante de ejercer los derechos y mantenerlos. Posterior al período dictatorial en nuestro país, en el año 1985 se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La cual dentro de todas sus pretensiones debe asegurar la extensión para todas las personas de la educación en favor de la escolaridad y la educación permanente (Camors, 2009).

Dentro del marco estatal la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes Y Adultos [DSEJA] en su Memoria Anual (2019) se plasma como Uruguay obtuvo un afianzamiento en el reconocimiento de estas problemáticas debido a la fuerza que tomó Internacionalmente que se de lugar para debatir acerca de estas personas y su educación.

Las maneras de enseñar y aprender dentro de la institución como fuera del aula tienen un giro cuando en 2005 el Ministerio de Educación y Cultura [MEC] sería el órgano que nuclea un impulso de las políticas educativas del país, afianzando la inclusión social, reforzando desde la política, economía y cultura cuestiones que tengan que ver con el reforzamiento educativo. En consonancia con esto, en 2008 se aprueba la Ley General de Educación, la cual es estructurada como Derecho Humano Fundamental (ANEP, 2019).

De este modo, en la Ley, el artículo 73 deja por sentado como la alfabetización y la formación sin discriminación tienen que ser objetivos de la educación. Además, el artículo 39 habilita la acreditación de saberes. Es así como desde la DSEJA se hace énfasis en el enfoque flexible que debe tener la grilla horaria y sus metodologías para garantizar mayor flexibilidad de los involucrados.

Por otra parte, el carácter inclusivo debe contemplar la diversidad de todos los grupos sociales sin distinción alguna. La formación específica de enseñar que respete las motivaciones de las personas y la articulación con los diversos sectores del Estado y la comunidad para lograr un trabajo con enfoque en los jóvenes y adultos (ANEP, 2019).

Como fin, la DSEJA busca proporcionar desde lo integral las oportunidades educativas subrogantes para una educación de calidad a lo largo de toda la vida, para jóvenes y adultos (de 14 años en adelante) en condiciones de rezago educativo, desafiados o en riesgo de desafiliación, para que así puedan amplificar sus singularidades conforme a un pleno ejercicio de la ciudadanía, pudiendo ser usuarios en la formación, el conocimiento y la cultura, a lo largo de la vida, durante toda la vida (ANEP, 2019).

Por su parte, La educación de Jóvenes Y Adultos transita por espacios de acreditación de saberes (Acredita CB) que favorezcan el egreso o la culminación de la educación media así, por cuarto año consecutivo, la cual tiene como objetivo todas aquellas personas mayores de 21 años que finalizaron la educación primaria, y no ingresaron, o no pudieron finalizar la educación media. Permite la posibilidad de acreditar los llamados que requieran el ciclo básico finalizado o continuar dentro de ANEP su tránsito educativo. Recientemente, el 20 de julio de 2024, contó con un total de 11.083 inscritos para la prueba (ANEP, 2024).

Como también programas que se han centrado en proyectos formativos de carácter anual como lo es el Programa Uruguay Estudia, coordinado por el MEC y sujeto a la ANEP, en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Es un programa interinstitucional orientado a brindar acompañamientos pedagógicos en forma de tutorías para las personas jóvenes y adultas que dejaron de asistir a la educación formal y que quieren acreditar educación media básica.

Además de otras modalidades como procesos formativos vinculados a la educación formal similares a los liceos diurnos. Actualmente son los liceos nocturnos que albergan a la mayor cantidad de jóvenes y adultos que vuelven al sistema a continuar sus estudios después de un rezago educativo, siendo un total de 47.521 (INEEd, 2018).

Respecto al liceo nocturno

En lo concerniente hacía la procedencia, Camors et al., (2020) recorre las antípodas del liceo nocturno, en un trabajo que es fundamental aporte para este campo. Afirma:

“En la ley presupuestal de 1888 se agregó el nuevo cargo de inspector técnico que tenía como responsabilidad relevante la inspección de los Institutos Normales, la superintendencia técnica sobre los cursos de adultos, y el control técnico y administrativo sobre las escuelas comunes” (p. 71).

Desde el siglo XIX ya existía en Uruguay un encargo para con esta población que posteriormente se afianzaría.

Continuando así, Camors et al., (2020) menciona como Jose Pedro Varela fue un gran impulsor de este, reafirmando que estos lugares eran para adultos que no pudieron recorrer una trayectoria lineal. En ese momento, se crearon para mujeres y varones instancias de aprendizaje. Siendo para las primeras el total de uno, y para los hombres, tres cursos.

En la primera década de 1900, los ejes de los cursos estaban volcados hacía una formación general, práctica y concisa. Los objetivos -como se mencionó anteriormente- eran generar

una alfabetización en el alumnado los cuales nunca habían concurrido a una institución educativa, o hubieran truncado su paso por ellas. Así, poder dar un cierre finalizando primaria, debiendo tener sus participantes al menos 17 años. Además, en horarios nocturnos en Montevideo en la primera década de 1900 ya existían cursos para adultos que finalizando estos años tenían 2.000 alumnos, pasando a tener alrededor de 7.000 alumnos en la década del treinta, con decenas de cursos habilitados para su formación (Bralich, 1987).

Por otra parte, mencionan Rodríguez y Rodríguez (2013) con respecto a la educación y sus objetivos en materia de salud y prevención se buscaba reflejar las problemáticas del alcoholismo, el tabaco, la tuberculosis, la higiene en general, además de los objetivos sociales y comunitarios que quería transmitir la educación a los obreros y trabajadores.

Camors et al., (2020) narra que en 1953 se origina un nuevo actor estatal: Enseñanza Secundaria. Dentro de las características y objetivos de esta se menciona cómo será formadora de las personas. El liceo nocturno no es mencionado en ningún momento dentro de esta nueva ley educativa, ni cómo procederá este mismo. De nuevo se observa el papel relegado que le toca dentro del sistema educativo.

Aún así, sin grandes inyecciones de optimismo el liceo nocturno crecía su tamaño del alumnado a pesar de no contar con el impulso necesario desde el sistema educativo. Entre el siglo pasado y la reciente entrada del actual, cifras proporcionadas en Lennon (2014) a nivel nacional informan lo siguiente:

“La matrícula en los liceos nocturnos creció 228,8% entre 1985 y 2004: tres veces más que la matrícula total y cuatro más que la matrícula diurna para igual período. En su evolución pueden identificarse dos etapas: en la primera, entre 1985 y 1993, el crecimiento registrado fue de un 15,4%; en la segunda (1994 a 2004), el incremento fue de un 169,6% (once veces mayor en un lapso similar)” (p.128).

Es decir, hubo un aumento sostenido en la matrícula desde sus inicios hasta los momentos más actuales. El liceo nocturno se fue expandiendo a lo largo y ancho del país, acumulando más usuarios y permaneciendo en el tiempo hasta estos días.

Conviene subrayar que a pesar de contar con personas relevantes en la escena estudiantil remarcando la importancia de esta formación para adultos que no pudieron culminar una parte (o nunca ingresaron) al sistema, sosteniendo el crecimiento prolongado en el tiempo, los liceos nocturnos caminaban por las sombras de la educación uruguaya. Como se

mencionó previamente, cuando los países reconocen ciertas problemáticas no quiere decir que se ocupen de ellas (Ander-Egg, 1996).

Si se acepta esta visión acerca de cómo los liceos nocturnos no han sido prioritarios para el sistema educativo uruguayo, no se puede obviar a su vez que los docentes no son formados específicamente en torno a su rol y la población adulta, sino que su procedencia continúa teniendo como referente a la edad adolescente promedio. No se aseguraron las condiciones adecuadas para la formación de docentes en torno a una forma específica para atender a la población del nocturno, a pesar de sus diferencias etarias (Capocasale, 2000).

Por estos y otros motivos, se afirma desde los comienzos de esta monografía como esta institución y en consecuencia sus estudiantes y cuerpos docentes parecen tener un lugar marginal, entendido como aquello de un aspecto de importancia escasa. Además de éstos motivos, Toth Sorrentino (2018) aclara que cuando indaga acerca de la educación secundaria para adultos no encontró otras investigaciones recientes en los últimos cinco años, tanto dentro del Uruguay como en el exterior. Es pertinente recalcar que es un campo con poca visibilidad no solo dentro de la educación y para el sistema político, sino también dentro de ámbitos como los de la investigación y la producción académica general.

En paralelo, se consolida la perspectiva propedéutica en la educación secundaria del Uruguay en la década del 1930, la cual tenía como principal eje la preparación para los estudios universitarios. Esto suponía un golpe para aquellas personas que no contaban con las posibilidades de poder ingresar a los estudios universitarios siendo esta perspectiva desalentadora para en ese momento la mayoría de la población no accedía a la Universidad, ya que esta era más para una suerte de elite intelectual, pudientes económicamente (Camors, 2020).

Camors et al., (2020) resalta otro antecedente que reflejó incidencias en la nocturnidad y su población fueron los cursos para obreros que impulsó fervientemente Pedro Figari. Situadas en las gestiones de Figari dentro de las primeras décadas del 1900 aseguraba la necesidad de que los sectores populares aprendan el oficio del obrero como artesano vanguardista, propulsor de su propio estilo para así generar una identidad nacional identificable, una impronta personal.

Figari objetaba que la clase obrera debía contar con formación en los momentos del día que para este grupo fuera conveniente, si fuese mañana, tarde, o noche. Sobre su pensamiento innovador, Battezzore (2016) *Pedro Figari: educar para la vida*, refiere en mayor profundidad a la meritoria labor que llevó adelante para la educación en Uruguay, sobre todo adultos de clase obrera mayormente.

Además, pasadas las décadas, en el 1942 se conforma la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) -antigua Escuela de Artes y Oficios-, donde se derivaron dictados de clase apuntando a la elevación intelectual de los trabajadores, la enseñanza para obreros, la formación destinada a las técnicas y las artes. Quienes fueron población a la que apuntaba la EA desde sus orígenes (Camors et al., 2020).

Pero estas instituciones no han aparecido jugando un papel central, más bien han sido siempre el último eslabón de la cadena educativa. En este sentido es interesante pensar los aportes de Toth Sorrentino (2018) quien hace énfasis en cómo fueron los planes estudiantiles para esta población, lo cual es interesante repasar brevemente.

En este sentido, el primer liceo nocturno como tal comenzó su funcionamiento en 1919 (Nahum, 2008) pero a pesar de esto el primer plan en tomar en cuenta concretamente a los jóvenes y adultos en un sentido más inclusivo fue el plan Martha Averbug (1994). El cual fue puesto en funcionamiento previamente, en 1993, en un liceo, para luego en 2012 ser obligatorio a todos los bachilleratos para adultos extraedad del país.

Es así como Toth Sorrentino (2018) desde una revista educativa, la separata 18º, trae a la profesora Mabel Quintela, quien detalla la filosofía acerca de este plan en 1993. Afirmando que: “El valor fundamental del Plan 94 “Martha Averbug” es haberse pensado desde la práctica concreta, como una organización pedagógica específica que compromete a todos los actores (estudiantes, docentes, adscriptos, secretario, funcionarios) en la vida de un liceo nocturno” (Quintela, 2014, p. 25).

Algunas características de este plan tienen directa relación con conceptos que se sostienen en la educación popular y su transferencia para el liceo nocturno debido a sus características de carácter reivindicatorio y empoderador para con su alumnado. La ideación del plan se origina en un contexto en el cual no existiendo un lineamiento para la especificidad de los docentes del nocturno, los equipos directivos y el nulo involucramiento de los estudiantes, se busca concretar una alternativa educativa para las condiciones que predominaban en ese momento en el marco de los planes (Toth Sorrentino, 2018).

Actualmente, la oferta de planes aumentó disponiendo para jóvenes y adultos que quieran ingresar una de las siguientes posibilidades, según lo dispone ANEP (Planes | DGES, s. f.):

- Educación Básica | Plan 1996 EE,
- Educación Básica | Plan 2013,
- Educación Básica Semipresencial (CBS),
- Educación Básica | Plan 2009 y

-Educación Media Superior | Plan 1994.

Se puede considerar lo dicho hasta aquí como un recorrido por artistas a tener en consideración a la hora de la formación de estas temáticas educativas, que rodeo y da forma hoy en día al liceo nocturno. Intentando describir los planos internacionales y nacionales, exponer como lo educativo es una constante variable de configuraciones que emergen y coexisten entre sí, a su vez influenciado por las coyunturas sociales, políticas y económicas donde estas se producen y cómo los campos no pueden ser pensados aislados, sino como estructuras amalgamadas (Ardoino, 1991).

Sin embargo, estos 47.000 mil alumnos con los que cuenta el liceo nocturno (22 de cada 100 estudiantes) han estado al margen del sistema educativo, no contaban con planes de estudio que tomarán en cuenta sus características personales (Toth Sorrentino, 2018) tampoco con un cuerpo docente con preparación específica (Capocasale, 2000) ni mencionado en leyes educativas o en instancias presupuestarias (Camors et al., 2020).

A pesar de esto, abre sus puertas para todas aquellas personas que quieran volver o ingresar al sistema educativo, siendo estos centros como refería su fundador Jose Arias, de beneficiosa acción cultural (Camors et al., 2020).

Se entiende que los alumnos con los que cuenta el liceo nocturno deben pensarse en clave de desafío para el sistema educativo uruguayo, desde cómo retener a este conjunto de personas que cursan con rezago, como aquellas que retornaron al sistema. Fortalecer sus trayectorias educativas desde el “entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (Briscioli, 2015, p. 148). Cómo garantizar el acceso además de sostener la permanencia y asegurar su egreso para un óptimo derecho y desarrollo de su educación debe ser valorado con la envergadura que merece. En este sentido, entre la variedad de actores institucionales que componen el sistema educativo en clave de fortalecimiento de las trayectorias, en el siguiente apartado resulta importante plantear el rol del psicólogo en la educación secundaria y cómo se pone en juego con el ejercicio de derecho a la educación.

El rol en distintas coordenadas: Unión Europea, Estados Unidos y América Latina

Tomando en cuenta marcos internacionales, en el caso de Estados Unidos la estructura que enmarca el rol del psicólogo en los centros educativos está definida por la American Psychological Association [APA] y por la National Association of School Psychologists [NASP]. No así en Uruguay donde a día de hoy no se logró concretar oficialmente sus fronteras y donde la formación de psicólogos educacionales escasea. A pesar de que directores, profesores y estudiantes los solicitan en cantidad hace mucho tiempo para

atender las preocupaciones del centro, su tarea puede verse comprometida y criticada por estos mismos si su desempeño no es el que esperaron (Perpetue, 2019).

A modo de ejemplo, dentro de Estados Unidos un psicólogo del campo educacional debe pasar por una formación de tres años en técnicas de la especialidad y mil doscientas horas prácticas, la mitad dentro de una institución. Además de esto, en la casi totalidad de Estados para ser psicólogo educativo hay que contar con una licencia administrativa educativa que se haya solicitado previamente (Escudero & Méndez, 2011).

Dentro de Europa hay una pluralidad de visiones respecto a esta diversificación del accionar del psicólogo educacional, la formación debe ser de posgrados en todos los países, las carreras de grado tienen duración similar a las latinoamericanas, mientras que los posgrados en educación pueden ser acreditadas en casos como España sin una formación de psicología previa (León, 2011). Las propiedades anteriores con las que hay que contar para ser Psicólogo dentro del ámbito educativo es pasar una formación previa de practicantado y exámenes, luego de eso, se puede abocar a la tarea dentro de un centro.

Por su parte en Argentina (más precisamente en un estudio realizado en Córdoba), consideran que el rol se construye entre avatares históricos que se conformaron por parte de las instituciones y sistemas educativos, junto con las formas que adoptan las dinámicas institucionales, a su vez, como el profesional se para para ejercer su rol y forma parte también sus subjetividades, a la vez que mantiene una asistencia individual o grupal, que asesore y capacite, dentro de las intervenciones que pueda o no manejar (Lozano & Iparraguirre, 2008).

En el caso de una investigación en Brasil, dentro del Estado de San Pablo, en torno al rol de los psicólogos escolares manifiestan la necesidad del corrimiento del paradigma clínico individual. Además, se administraron 108 cuestionarios el cual dentro de ellos la mayoría de encuestadas fueron mujeres, con un 96% respectivamente. Dentro de las cifras que arrojó el estudio, solo un 9% contaba con formación específica en educación (Yamamoto et al., 2013).

Dentro de una investigación que se llevó a cabo en Chile en instituciones privadas, el comentario de los profesionales es que no tienen claro precisamente cuál sería la o las acciones que deberían llevar a cabo a la hora de su desempeño. Refieren a cómo el rol debe ser construido dependiendo de las demandas de los actores del centro, según como surjan las emergentes que allí se den. Si bien esta flexibilidad puede contar con connotaciones positivas por su maleabilidad, puede esconder una serie de problemáticas en

torno al desbordamiento de expectativas depositadas en el/la profesional correspondiente (García et al., 2012).

Se puede observar como el psicólogo en instituciones en algunos países europeos o ciertos estados de Estados Unidos, cuentan con un encuadre más delimitado en clave de los objetivos y marcos normativos que regulen el accionar del profesional. No así en el caso Latinoamericano, donde los profesionales están más desprotegidos en relación a los lineamientos y su rol continúa abierto a interpretación del profesional, esto como señalan García et al. (2012) puede ser perjudicial en torno a la excedente expectativa que tendrá el profesional.

Nivel Uruguay: acerca de las prácticas del psicólogo en los liceos

oficios que nunca pueden concluir cabalmente, oficios en los que lo imposible es precisamente la renuncia a realizarlos, a intentarlos una y otra vez
Frigerio, et al, 2017

A partir del año 86 en adelante emergen cuatro décadas de relación alambicada, aquello alambicado es sutil, agudo, perspicaz. Además, es escaso, surgido poco a poco y en ocasiones, rebuscado. Entre los psicólogos y los centros educativos fue en ese momento cuando comenzó la inserción del profesional en los centros (Perpetue, 2019).

Previamente, en la década del setenta, ocurre el Golpe de Estado suceso que marca un período de irrupción en la educación en marcos generales, desde 1973 al 1985 dentro del país se sostuvo un período de extremo salvajismo estatal que se manifestó en un régimen dictatorial instalado, con antecedentes en los indicios dados en 1967 (Bohoslavsky et al., 2016).

Durante estos momentos de tensión, los centros nocturnos fueron arrasados en sus libertades democráticas, según lo dictaminado por actores de la época. En base a los demás sistemas afectados de la educación y cuando en 1985 el período dictatorial pone fin formalmente dando paso al en el retorno democrático, donde se crea la Administración Nacional de Educación Pública y la Educación Secundaria continúa su proceso expansivo (Perpetue, 2019).

Es en el plan 86 que los psicólogos se insertan en las instituciones educativas para atender especialmente al recién creado Ciclo Básico que tenía dentro al alumnado de entre doce y quince años. Con el fin de evitar el trabajo infantil, la masificación de adolescentes en

saberes teóricos se agrandaba cada vez más y el sistema se tenía que ocupar de cantidades de alumnos los cuales sus padres jamás pensaron en que ellos estudien (Perpetue, 2019).

El Estado uruguayo en un movimiento económico comenzó a pensar en la introducción masiva del estudiante pobre en situación de vulnerabilidad para el cual se enfoca cada vez más desde la política social y menos desde lo educativo. En términos de dirigir un “gobierno de pobreza” desde los noventa en adelante se focalizó en compensar pero no en atacar las problemáticas de fondo, así, se atendía esas situaciones marginales en nombre de la seguridad pública (Martinis, 2013).

A pesar de este esfuerzo por una mayor inclusión la relación flaquea en varios puntos, el sistema no puede abarcar a todos, no solo eso, las relaciones históricas que reproduce se tensionan. Tal es el caso de los liceos nocturnos, en donde el estudiante adulto en muchos casos tiene la misma edad que su docente o es incluso mayor. Aquí esto de respetar al docente porque es mayor, se retuerce, se tiene que discurrir por otro camino (Martuccelli, 2007).

La década del 90 dejó entre ver que además de la expansión del caudal estudiantil debían atenderse los problemas que dejaban ver lejos sus soluciones como la desafiliación, el ausentismo y la mala gestión organizativa por parte de las instituciones, siendo factores que brotaban cada vez más en el panorama educativo (Pasturino, 2012).

Para mantener esta situación controlada las políticas que vienen a ofrecer una función de control arrojado a aquellos en las condiciones más comprometidas es que irrumpe el psicólogo en escena, en los centros de contexto, al igual que cubren las puertas de los estadios los policías (Martinis, 2006, Viscardi y Alonso, 2013).

Es en este panorama, llegando a los 2000 existe consenso acerca de cómo las políticas implementadas hasta ese momento contaban con una serie de limitaciones en su puesta en práctica, mostrando que no existían conexiones vitales entre las poblaciones a las que se pretendía abarcar y los planteos teóricos (López y Gluz, 2002).

Del mismo modo, es un momento donde los modelos educativos de todo el mundo intentan diseñar los cambios para que todos los estudiantes sean comprendidos en las respuestas educativas, sin importar en qué circunstancias se encuentren en ese momento, resonando más fuertemente la educación para todos (Ainscow, 2005).

Existía a fines de la década de los noventa un consenso entre psicólogos y distintos actores institucionales de cómo la intervención debía correrse del ámbito clínico y sus lógicas individuales, evitar las soluciones inmediatistas, tener prudencia con las demandas en crisis, apuntar hacía el involucramiento de las personas con las que los alumnos contaban a diario, formar proyectos a largo plazo. En esta clave, construir un proyecto para capitalizar el andamiaje en los centros educativos (Menza et al., 2011)

El proyecto contaba con el reconocimiento de posibles formas de intervenciones como el modelo clínico, el asistencial y el educativo, aunque también asume que pueden haber intervenciones asistenciales. Las intervenciones debían girar en favor de la institución, la familias y la comunidad, atendiendo los componentes de las relaciones que existen entre ellos. Así como buscaba apuntar a la prevención para no correr detrás de las problemáticas y poder anticipar las dificultades. Esto no se concretó y se perdió en el tiempo (Farías et al., 1998).

Por otro lado, puntualmente se entendía que un psicólogo debía poder orientar a los estudiantes, familias y docentes, además actuar en pos de la prevención y ser posible de coordinar proyectos curriculares con el liceo y la dirección para llegar a comprender mejor a la institución, también contar con la circulación de la comunidad educativa en pos de una articulación entre todas las personas involucradas allí (Perpetue, 2019).

Paralelamente, en la década de los 2000 continuaba el descenso en los resultados de las pruebas PISA en el cual se mostraban como Uruguay era uno de los países en el cual la brecha entre los resultados de los adolescentes de sectores altos y bajos, socioeconómicamente, eran indiscutibles. Mostrando como aún existían problemáticas que el sistema no lograba reparar (Perpetue, 2019).

En este marco llega el año 2005 y con él un aire peculiar, la coalición de izquierda Frente Amplio por primera vez en su historia asume la tarea de dirigir al país. Llegaba con un panorama complejo por la crisis reciente y los números que marcaban la urgencia educativa que producía y reproducía el sistema educativo. Se planteó una reestructuración con la consulta de los equipos de los centros, asegurando que el trabajo debía tener mayor libertad y continuar con las modalidades existentes (Menza et al., 2011).

Más adelante, en el 2015 surgía como impostergable desde el CODICEN el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, que focalizará su atención en la vulnerabilidad educativa de forma temprana, en el corto y largo plazo de los usuarios, acrecentando las miradas en los casos donde el abandono sea inminente. Este sistema tiene como principal

eje la política del acompañamiento como factor decisivo para salvaguardar las trayectorias, siendo estas de carácter obligatorio (Conde Moreira, 2019).

Institucionalmente, se busca dar un marco que contemple la necesidad de concebir un sistema educativo que garantice la universalidad y la continuidad dentro del sistema a todos sus usuarios, desde este punto se entiende la vía del fortalecimiento de todas las trayectorias pedagógicas. Que impulse la heterogeneidad de aquellas existentes con un énfasis claro en la territorialidad y contextos locales, como formas de atraer la continuidad de los estudiantes desde el acompañamiento (Conde Moreira, 2019).

Más allá de esto, no hubo grandes modificaciones con respecto al rol de los profesionales y los centros. Si bien habían logrado una inserción paulatina pero no tenían un marco estructural a la hora de actuar, como se ve en las entrevistas que realizó Perpetue (2019). Comparado con otros países, Uruguay no rodea a los psicólogos dentro de los centros educativos con un marco de respaldo y tampoco provee un mapa de ruta.

Diversas investigaciones acerca del rol de los psicólogos en los centros educativos plantean una heterogeneidad de roles como tal: por una parte se demanda el diagnóstico y la evaluación, el contacto con los tutores o padres de los alumnos, para posibles asesoramientos o entrevistas, además de con las autoridades del centro, los docentes o los alumnos propiamente, a su vez, el interrelacionamiento y la inserción comunitaria para posibles intervenciones desde distintas modalidades, y si cabe la posibilidad la derivación a otros centros y profesionales (Fernández, 2011).

Erausquin y Bur (2013) analizan como desde los lineamientos de las políticas educativas se pretende que los equipos de orientación desempeñen tareas para paliar el fracaso escolar, la promoción en salud integral, articular espacios conjuntos con las familias de los alumnos, el cuerpo docente, asociaciones de profesionales, universidad, planes municipales, y contar con el apoyo de la comunidad. Priorizando la actividad grupal y la prevención sobre todo. Aún así, estas autoras revelaron de sus análisis de artículos que las prácticas integrales conjuntas con otros actores no llegan a producirse.

Al mismo tiempo, ocurre cómo las derivaciones hacia afuera de la institución recaen sobre ciertos ejes: el fracaso escolar, los criterios de normalidad y patologización, el etiquetado dentro de ciertas categorías, vulnerabilidad socioeconómica, pero todo esto sin que haya una tensión hacia el propio medio educativo y su papel en sus funciones, como si la derivación hacia afuera fuese la única alternativa (Erausquin y Bur, 2013).

En torno a este sostén de las prácticas educativas que perpetúan la vigencia del fracaso escolar se ponen en juego las condiciones de vida de estos sectores más desfavorecidos y el propio pensamiento de las prácticas educativas desde la insuficiencia o la carencia de formación de los actores que participan en estas. La flaqueza de las estrategias de trabajo, las prácticas de enseñanza y la formación insuficiente o el desconocimiento por parte de estos actores continúan desembocando en el afianzamiento de las dificultades a la hora de apuntalar el modelo médico que señala la anormalidad como responsables individuales a los sujetos, no se trata de arremeter este punto de vista sino de poner bajo el lente de cómo estos intentos de enfoques han continuado un espiral que no termina por mejorar las dificultades las cuales el sistema enfrenta (Baquero, 2000).

Como consecuencia ocurre que cuando el profesional se encuentra solo acaba comprometidamente elaborando acciones desde una perspectiva individualista. Pero al parecer cuando se encuentran con otros actores institucionales como pueden ser los propios docentes u otras orientaciones de profesionales, estas categorías que predominan en su lenguaje individual-psicologista, cesan. Virando así hacia otro lenguaje y por ende otras acciones (Erausquin y Bur, 2013).

Por último, advierten del uso excesivo de la herramienta clínica individual, debido a que puede colocarlo en un lugar sin lugar dentro de la institución. Acabando así sometidos a una sobreimplicación que los arremeta contra una violenta carga sobre ellos, dificultando su salida de la situación que sin querer retroalimentan constantemente. Finalizando en la reproducción de las lógicas con las que se encontró, no obstante, aquellos profesionales que no se encierran y dan el paso hacia la apertura del diálogo y su tejido de red con otros actores y actrices de los centros, siendo precavidos con la sobreimplicación que ocurre cuando se ponen la mochila ellos solos, se les dificulta mucho el accionar que involucra a las demás personas. Acabando así en una dificultad de implicación por parte de los demás con ellos mismos (Erausquin y Bur, 2013).

Aportes para la construcción del rol del psicólogo en los liceos nocturnos

Lo no calculable. Lo que escapa a todo cálculo. Lo incalculable, se dice ahí, es el encuentro
con el otro.

Antelo, E. (2010)

Acerca del rol, la Real Academia Española puntualiza:

Adaptación gráfica de la voz inglesa role —tomada, a su vez, del francés rôle—, que se emplea, especialmente en sociología y psicología, con el sentido de 'papel o función que alguien o algo cumple...Es anglicismo asentado, que se introdujo en español en el último

tercio del siglo xix. Aunque no se censura su empleo, se recomienda usar con preferencia los términos tradicionales españoles papel o función, perfectamente equivalentes. Es igualmente innecesario su uso con el sentido de 'parte de una obra dramática o cinematográfica que corresponde a un personaje', pues este significado lo tiene también la palabra española papel.

Este personaje en tanto actor desempeña un papel que le es dado en el escenario siendo allí en su producción cuando revitaliza el arte de la interpretación, la cual debe conformar a la multitud y al resto del elenco dentro de esas circunstancias que lo cercan. Es por esto que se debe tomar en cuenta como hablar de roles implica afirmar que en tanto actores sociales las manifestaciones se reproducen como aquello que les es dado en el interior de ese panorama compuesto de equipos e instituciones influenciados por políticas, que a la vez conforman estructuras que abarcan el imaginario social. Contiene entonces al propio sujeto produciendo y haciendo sobre sus coyunturas eventuales (Giorgi, 1991).

Por lo tanto, esto puede dar lugar a un vacío difícil de sostener entre el psicólogo y los diferentes actores, teniendo en cuenta que tanto el profesional como los integrantes de la comunidad educativa no cuentan con un lineamiento claro de qué es lo que hacen o deberían hacer en un liceo nocturno, pero sí pueden tener la representación sobre lo que hace un psicólogo en un liceo o en el ámbito clínico individual, es en ese vacío que se instala una compleja dinámica que desafía a la construcción del rol.

Carrasco (1969) plantea como la tarea del profesional se va a inscribir entre lo que la institución le demande y lo que corra sobreentendido en las áreas que él asimile, ahí deberá usar su ingenio e inspiración para hacerlo dentro de su propia panorámica donde se van a conjugar estilos de acción, podrá variar el encuadre que disponga, discriminar formas, dar una periodicidad y la constancia entre los distintos planteamientos.

Por su parte, Frigerio (2017) afirma que es oportuno participar como un baqueano, quien marcha "con ese equipaje ligero, eficaz y desprejuiciado, advertía al final: no exento de prudencia" (p. 37). Con prudencia, la virtud fundamental para los antiguos griegos, como la principal guía para los hombres en el camino hacia el conocimiento práctico, decía Aristoteles cuando se refiere a ella como una brújula.

Añadiendo así, si se piensa a través de la metáfora de cómo el territorio compone espacio y tiempo, y las formas de acciones, es decir, las intervenciones, son relacionadas con una posible vía para adentrarse en ese campo, utilizar la prudencia tiene como sentido lo que en inglés se llama "timing", el momento adecuado de una palabra, de un acto, la precisión en la

que un movimiento traza una metabolización para el futuro. No es equívoco pensar que en estos tiempos de incertidumbre e infinitos porvenires se necesita gente baqueana para tomar opciones (Frigerio, 2017).

El profesional no debe verse entrometido como mediador de conflictos teniendo en cuenta que siempre es traído como “psicólogo de otros” pero nunca es referenciado para los casos personales de los propios que lo exigen. Es decir, los docentes le solicitan actuaciones para los alumnos, los alumnos refieren a otros alumnos, el equipo de dirección solicita que se atienda a la problemática de lo que creen que no está funcionando adecuadamente, y así puede seguir sucesivamente. Lo definen así como “terapeuta de los demás” (Selvini, et al., 1986, p. 93).

Teniendo en cuenta que las instituciones educativas están insertas en comunidades y sus determinados contextos en territorio, desde la psicología comunitaria se entiende que el profesional debe virar en ciertas direcciones antes siquiera de comenzar una acción concreta. Este es el caso a la hora del posicionamiento respecto a las personas con las que se trabaja, debe desmarcarse rápidamente de la opción de que son sujetos pasivos para tomarlos como actores activos que construyen su realidad día a día (Montero, 2004).

Para buscar a través de un método sistémico lograr comunicaciones entre los agentes de una institución, promoviendo desde el contexto la co participación de la comunidad educativa, resaltando así las potencias individuales y colectivas (Selvini, et al., 1986).

En ese sentido, el psicólogo que trabaje con una comunidad no puede considerarse un experto iluminado dueño de las soluciones para las problemáticas que allí acontecen. De este modo debe posicionarse como una persona con un saber que le permite ejercer ciertas acciones, y no otras, que necesita del otro para conjugar su saber con el medio y la comunidad. Tiene que tener en cuenta que el interlocutor será el que genera la transformación siendo un agente de cambio, debe trabajar codo a codo con el objetivo de acordar y producir lo pactado (Montero, 2004).

A propósito de esto, el psicólogo está en un barrio y sobre esta categoría Abbadie et al., (2019) profundizan en los distintos niveles y simbologías que tiene el barrio y sus territorialidades, sus fronteras y límites. Es interesante tomar la óptica del barrio y lo barrial como compuestos en el imaginario social con una ideología que traspasa las barreras limítrofes del barrio propiamente. Tiene sus reproducciones sociales en forma para identificarse con sus componentes culturales pero no se queda solo en lo imaginario, es una forma de habitar, es una reproducción social además de simbólica, el barrio se vuelve

colectivo identificatorio con una heterogeneidad de fenómenos disparados en todas direcciones (Gravano, 2003).

Esto no lo exonera de conflictos y emergencias, cuando se explora la categoría de barrio como territorio se amplía la idea de territorio físico meramente en clave geográfica. Se piensa a través de términos de apropiamiento físico y personal de ese lugar. Estar allí apropiado es imposible de pensarse sin un cierto dominio, lo que trae relaciones de poder, desembocando así en lugar de conflictos, pujas y emergentes, en constante relación (Abbadie et al., 2019).

Referido al poder, no se debe ponderar una autoproclamación en supeditación del poder, como el más capacitado a la hora de enfrentarse a una situación porque esta actitud de superioridad sólo puede quedar localizada en el medio reacciones hostiles para con el profesional de modo que no solo no será escuchado, sino que ganará resignaciones por parte de los demás actores con los que el vínculo no debe pasar por una relación de rechazo (Selvini et al., 1986).

Por supuesto, contar con que las acciones generadas en dicho contexto producirán una “relación dialéctica de transformaciones mutuas” (Montero, 1982, p. 390) El reconocimiento de la explícita intención de poner su rol y funciones al servicio de esa comunidad generará a la vez una revisión de su corpus teórico y su práctica, esto quiere decir que se transformará al menos en dos sentidos para el psicólogo y en el interlocutor. Tanto el campo como la comunidad y la psicología misma serán nutridos por lo que se da en territorio, es decir nada de lo que allí ocurra volverá a quedar idéntico (Montero, 2004).

Desde una perspectiva antropológica teniendo en cuenta la libertad a la hora de pensar el acompañamiento propiamente como noción y como acto ocurre otro desafío: “sostener que lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía (esa es propiamente la dimensión antropológica) se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común” (p. 103) Teniendo entonces como base el reconocimiento de esta humanidad que es el acto de acompañar propiamente, entendiendo la complejidad y la importancia del acto per se. Acompañar es adentrarse en la compañía: de los demás, con los demás, de los demás con uno. “Hacer humanidad es hacer compañía con desconocidos” (Cornu, 2017, p. 103).

Laurence Cornu, refiere al desafío que este término supone, en particular en el rol del psicólogo trabajando con adultos en el marco de una institución educativa, irá en concordancia con la idea de que acompañar es hacer entrar en compañía a otro. Señala la

autora como es también entendido en clave de música, acompañar como hacer sonar un instrumento musical en conjunto con una voz de un otro para que así esta sea amplificadas, y se construya una pieza musical, es un encare de acompañamiento desde la filosofía, en la filosofía de lo cotidiano (Frigerio, 2017).

Naturalmente, en torno al acto de habitar una institución, Selvini et al., (1986) orienta a través de tener cuidado con el tipo de reproducciones en las que puede caer el psicólogo a la hora de responder a las demandas institucionales sin pasarlas por un filtro o un cuestionamiento, funcionando como estímulo respuesta.

Frente a una institución que le pide, por ejemplo, que le de más motivación a los estudiantes y él actúa en consecuencia y así con muchos casos de suposiciones más, el psicólogo no está haciendo algo con sentido. Y de cierta manera, vuelve a reproducir las dinámicas que ya se están reproduciendo dentro de la institución. Si se le pide a un alumno internado que no falte a clase, es un sin sentido. Al igual que esto parece del orden de la obviedad, existen muchas lógicas en las cual el psicólogo puede caer en sin sentidos que reproducen depositaciones que la institución le delega. Además, ese camino de lo obvio, seguramente sea ya abordado por algún actor institucional previamente (Selvini et al., 1986).

Desde enfoques de la psicología comunitaria se pueden retomar líneas para construir el trabajo del psicólogo desmarcándose de un modelo americano en donde Montero (2004) tensiona el papel en América Latina. "Mantenemos la horizontalidad de la relación con las personas de las comunidades, sin perder la especificidad de nuestra profesión y sin caer en el paternalismo, la lástima y la condescendencia" (Montero, 2004, p. 92).

Llegando al final, acerca de la noción sobre la caja de herramientas que tanto Foucault como Deleuze (1992) pensaron trae como es imposible que la teoría alcance ciertos niveles de madurez sin encontrarse con una suerte de pared y para saltar esto se requiere de una práctica que pueda hacer un agujero en esta: la conexión entre teoría y accionar desde el enlace y el entretejido. Entender las teorías como un ensamblaje entre las experiencias y las práctica como un común de vínculos de teorías, como una mochila liviana, práctica y de una forma ágil que tenga dirección a la utilidad y el pensar directamente en contemplar no la rigidez sino la elasticidad (Frigerio, 2017). Esto es dejado en último lugar por el hecho de que además de la teoría que se apropia el psicólogo en ejercicio y los debates que se generan en torno a esta, debe entenderse la necesaria puesta en práctica de una conexión en clave de entretejido que enriquecerá en distintas direcciones.

Finalizando, se entendió al desplegar estas teorías y no otras para pensar las hojas de ruta con la cual el profesional se ubica en territorio de forma estipulada coincidiendo desde donde se llega a desplegar los lentes desde el cual se ve la práctica (Giorgi, 1991). Se entiende que esta línea de aportes como la psicología comunitaria (Montero, 2004) con su perspectiva en situación (desmarcándose de las líneas impulsadas en países que poco tenían que ver con Uruguay), tomando en cuenta una teorización y construcción de una práctica latinoamericana, tanto como una psicología crítica alternativa (Carrasco, 1983) deben estar alineadas en concordancia para pensar el territorio, la comunidad en la que se encuentra, la institución y pensarse a sí mismo.

La genealogía es perspectiva absoluta, los saberes no son neutrales y nunca se pretendió borrar el apasionamiento en torno a estas prácticas (Dussel, 2003). Desde lo que se entiende aquí por necesario, el profesional debe optar por ópticas antes mencionadas, además es lógico pensar que quedan muchas otras formas de pensamiento para ser tomadas en cuenta, pero también se invita a la reflexión de las miradas con tendencias mercantilistas que dieron a los centros educativos la función de fábricas en lugar de instituciones académicas quitando el foco de la humanidad, del hacer compañía (Frigerio, 2017) conformando un modelo de acumulación desarrollista (Torrado, 1992) responsable de buscar esas trayectorias lineales y descartar las reales (Terigi, 2007). Generando un binomio adentro-afuera que volvió a todas aquellas personas fuera del sistema los outsiders responsables de su “fracaso escolar”, formando escuelas que excluían a gran cantidad de los sectores populares, utilizando la repetición, el diagnóstico y la extraedad, como medio para que circulen hacía afuera (Skliar, 1999; Duschatzky y Skliar, 2000).

Es por esto, que el rol del psicólogo en el liceo nocturno debe permanecer en armonía con la construcción de marcos que permitan pensar el hacer del psicólogo en los nocturnos más que limitarlos a un conjunto de tareas específicas que respondan al pragmatismo absoluto, de pasos específicos en forma de recetas, las cuales es imposible alinear con las perspectivas planteadas en esta monografía.

Problematizaciones finales

El recorrido aquí mencionado tuvo como medio y fin poder historizar la educación de jóvenes y adultos como el liceo nocturno y su relación con el rol del psicólogo entendiendo que la historia no es más que las contestaciones hacía las preguntas que se generan (Vayne, 1984). Por ende, para poder contestar ¿cómo podemos pensar el rol del psicólogo en el liceo nocturno? Se tenía que mencionar el campo de la educación para jóvenes y

adultos (Ander-Egg, 1996) haciendo el recorrido de emergentes que se formaron a lo largo del tiempo.

Por tal razón, el liceo nocturno desde Jose Arias tiene como objetivo a los adultos que por sus recorridos de vida tenían las características de ser trabajadores, mayormente clase obrera, con familia (Camors et al., 2020). Transcurriendo sus propios momentos vitales (Yuni y Urbano, 2005) lo que llevó a recalcar dirigir en que esta población sea tenida en cuenta como tal. En consideración, estos 22 de cada 100 estudiantes (Toth Sorrentino, 2018) a pesar de haber sido parte del involucramiento de sus planes de estudio, no tienen la visibilidad suficiente.

La pregunta desemboca en ¿cómo las propuestas de educación para jóvenes y adultos pueden atender a la disminución de las desigualdades de las que han sido parte históricamente? Cuando se impulsó la educación para jóvenes y adultos en pos de lograr una mayor mano de obra capacitada (Torrado, 1992) parecieron ocupar un papel de mayor importancia. Sin embargo, hoy día es una población que no ha tenido mención en las últimas legislaciones sobre educación, informes y evaluaciones educativas de carácter nacional (Camors, 2009). Esta problemática tiene muchas aristas, por ejemplo la escasa bibliografía que no tiene antecedentes renovados que permitan ampliar el campo de conocimiento y divulgación (Toth Sorrentino, 2018) para posteriores planteos y debates que contribuyan a su educación.

En paralelo, los psicólogos dentro de este terreno no cuentan con un encuadre oficial de cómo desempeñar su tarea (Perpetue, 2019), lo que hace retumbar la pregunta de ¿cómo es el accionar de un Psicólogo en el Liceo Nocturno? Actualmente, esta pregunta no cuenta con una respuesta por diversos motivos desplegados a lo largo del escrito. En primer lugar, pareciera no haber un consenso entre los profesionales de cómo debería ser su rol en instituciones educativas ni existe una disposición institucional que lo delimite, siendo esto permeable a cada profesional como se ve en estudios previos (Perpetue, 2019). Aún así, ¿esconde una problemática definir algo por su ausencia? Este planteamiento no es novedoso: “cada vez que se define algo por una carencia podemos sospechar que algo falta, paradójicamente, en la definición misma.” (Duschatzky y Aguirre, 2020, p. 34) A priori, se piensa que esta interrogante debe contar con un encare más robusto.

A su vez, no quiere decir que la existencia de un protocolo sea el fin de las problemáticas existentes, más bien se apunta al fortalecimiento de una construcción para la práctica y teoría respecto a estos campos que contribuyan a continuar potenciando las prácticas de los psicólogos en instituciones como un posible camino, robustecer la caja de herramientas que

mencionaron Foucault y Deleuze. Dentro de esta monografía, se adhirió llegando al final hacia determinados enfoques que se entiende son lentes desde el cual ver el quehacer del profesional y que configuran un posicionamiento ético y político particular para entender el rol del psicólogo en los liceos nocturnos. Así como hay tantos roles como profesionales (Giorgi, 1991) es posible optar por unos que se crean a priori adecuados para, de salida, pensar como es el posicionamiento del profesional, como se mira la comunidad (Montero, 2004) como son las instituciones (Ardoino, 1991) y el oficio de hacer humanidad (Frigerio, 2017).

Es en estas líneas, se entiende que esta población con sus trayectorias reales (Terigi, 2007) intermitentes (Briscioli, 2015) deben ser revalorizadas y tenidas en cuenta para que puedan ejercer un real derecho a la educación. Es tarea del psicólogo en este contexto poder contribuir al fortalecimiento de estas trayectorias educativas, acompañando a los jóvenes y adultos en su tránsito por el sistema, no como un imperativo trascendental, sino en clave de generar lazos inmanentes que oficien de sostén social y contribuyan a su participación en la construcción de ciudadanía a través del sistema y que eventualmente egresen, en este oficio de hacer compañía, caminando, con estas personas (Cornu, 2017). Teniendo en cuenta sus singularidades (Capocasale, 2000) reconociendo formado y formador de reproducciones (Giorgi, 1991) para lograr un fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos dentro del liceo nocturno. A su vez, estar atentos para no caer en miradas patologizantes que tienden a poner el foco en el sujeto como aquel que fracasó en su proceso educativo sin analizar las condiciones educativas por las cuales no aprendió ni transitó en los tiempos esperados (Baquero, 2000).

Inmediatamente, construir el rol del psicólogo en liceos nocturnos tiene por delante un campo minado de problemáticas ya existentes a la vez que continuar los planteamientos acerca de cómo es su rol en esta institución. Debiendo tensionar las lógicas existentes para no caer en reproducciones que ya ocurren (Selvini et al., 1986) en donde el psicólogo atenúa la realidad existente.

Existe a la vez tensiones que se generan en la forma del proceder de con respecto al trabajo en las redes de las personas jóvenes y adultas. Como por ejemplo cuando se genera un escenario en el cual la institución opta por citar a los referentes (padres, madres, personas mayores, puede devenir en tíos, abuelos,) en todo caso, responsables de los adolescentes o de las infancias. Se intenta ese mecanismo de comunicación en el cual la institución decide intercambiar con los responsables del caso que le parezca pertinente. Esto en la población adulta no está dado, puesto que ellos mismos son los que se pueden encontrar (o no) en

esa situación de padres o madres, con familiares a cargo, como se mencionó en los comienzos del trabajo. Este encare para este tipo de situaciones debe ser repensado hacia otro lugar, buscando otros mecanismos para el accionar de la población adulta respecto a su red de contención.

Otro eje para pensar en torno a las problemáticas respecto al trabajo con jóvenes y adultos tiene que ver con la importancia del trabajo en red interinstitucionales que se debe gestar para poder generar interconexiones que sean capaces de sostener de manera más óptima a las personas, reconociendo que para el profesional individualmente poco puede hacer sino tiene una serie de conexiones para poder circular la atención. Reconocer esto y darle mayor importancia tiene un doble sentido; primero correrse del paradigma clínico individual como se mencionó a lo largo del escrito, segundo que a su vez se insiste en el fortalecimiento de otras redes lo cual beneficia a la institución propiamente, ya que contaría con el conocimiento del resguardo en otras perspectivas para lograr una forma más holística de ocupar las problemáticas, persiguiendo como fin un panorama de mejores circunstancias estructurales.

Por otra parte, cabe también la interrogante acerca de si ¿existen las diferencias entre el psicólogo del liceo nocturno y el diurno? Es indudable que se comparten características entre ambos papeles, no obstante, se suscribe a las similitudes y diferencias en torno a lo etario y las trayectorias reales que tienen rezago, idas y vueltas dentro del sistema, su propia situación económica, laboral y familiar, siendo adultos con coyunturas complejas. Las poblaciones a las cuales el psicólogo afronta entendiendo la bibliografía está puesta en gran medida sobre niños y adolescentes por una parte pone al psicólogo nocturno hacia el desafío de re pensar aquello anteriormente escrito/producido. La hipotetización del rol del psicólogo en el liceo nocturno corresponde en particular a lo razonable en los hechos que acontecen en las instituciones, pero su diferenciación puede pensarse en vano ya que tal discriminación podría no tener un sentido per se. Este trabajo no busca dejar una sanción definitiva, pero sí es una invitación a seguir pensando.

Es necesario que los profesionales que habiten estos campos refuercen la problematización de la escasa bibliografía en torno a los estudiantes del nocturno así como es pertinente buscar tender más puentes entre los actores comunitarios con los cuales se trabaja de forma de ampliar las alternativas existentes, dándole voz a los alumnos del liceo nocturno para que junto con estos cerca de 50 mil integrantes tengan una educación de calidad, desde sus singularidades. Los psicólogos deben continuar pensando al liceo nocturno como

campo en disputa tomando la perspectiva histórica que posibilita “descubrir” las contradicciones existentes dentro de su cotidianeidad” (Carrasco, 1981, p. 120).

Conclusiones

Este trabajo buscó permanentemente la tensión en como es el sistema en parte quien tiene responsabilidad de lo que ocurre con la población de jóvenes y adultos con esta lógica de expulsión (Baquero, 2005) sino se es seguida la linealidad de las curriculas. Esto debe continuar siendo problematizando porque no está suficientemente visualizado cuál es la responsabilidad de las propias instituciones, correr de la demanda hacía otros y pensarse en consonancia a las metodologías y encares que se han tenido hasta ahora. Sin duda es una amplia investigación por llevar adelante ¿cómo han transcurrido las acciones de los centros para jóvenes y adultos en el último tiempo? De nuevo, no en forma de cacería de brujas, sino en pos de lograr un examen que dé cuenta de coordenadas relevantes para tomar en consideración para el presente y el futuro de la construcción de estas prácticas.

Al margen de las normativas que se elaboraron en distintos momentos de la historia del país, el liceo nocturno continúa siendo un olvidado hasta nuestros días, sin contar con un papel central, en investigaciones, ni en discusiones, ni en la agenda política. Es menester por su parte de los profesionales que integran y participan en la vida de los nocturnos el diálogo que logre una circulación pertinente acerca de las miradas correspondientes. También se evidenció como el profesional está inscripto en instituciones sin contar con una hoja de ruta que le sirva como contención, protección y respaldo normativo a la hora de llevar adelante su trabajo.

Como estudiante, la escasa bibliografía respecto a estos temas en particular en Uruguay fue una dificultad permanente. Las investigaciones producidas en el país respecto a esto han sido exiguas hasta el día de hoy. Además la producción internacional tampoco es abundante, esto denota una población que está olvidada dentro de la academia misma.

En definitiva, más allá de las dificultades planteadas, se puede afirmar en referencia a los roles del psicólogo en instituciones educativas que se ha desarrollado en un sentido amplio, no con la especificidad de los jóvenes y adultos en situaciones de extraedad con rezago educativo. Por ejemplo, los trabajos citados dan cuenta de la abundancia de investigaciones en instituciones de adolescentes o la escuela para proceder, informativos o hasta filosóficos, pero no es el caso del liceo nocturno, donde la teoría continúa relegada.

Dar por cerrado el tema en el campo educativo es improbable debido a que estar sujeto al trabajo y la colaboración entre personas no puede quedar nunca finalizado, concluido, sino

que debe encontrarse en constante movimiento como cuando circulan los cuerpos por los pasillos. Lo expuesto hacía el final de este trabajo monográfico pasó por mostrar posibles formas de entender desde dónde observa o se posiciona el profesional a la hora de estar en una institución, ubicada en un contexto determinado. A su vez, sumar las claves de cómo la educación para jóvenes y adultos cuentan con sus particularidades que la vuelven paradigmática, compleja y en transformación constante a lo largo de los años que deben ser considerados en el espectro de las decisiones tomadas en favor de esta. Trayendo así a Barrán, quien afirmó cómo omitir las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, es volver incomprensible la realidad.

Desde diversas perspectivas se optó por un pronunciamiento en el cual el psicólogo puede pensar y pensarse en territorio. Compartiendo una breve historización de cómo estas instituciones son un lugar para continuar el bagaje de estos profesionales que habitan los centros desde hace más de cuarenta años, pero sin aún haber pisado fuerte en lo nocturno a diferencia de escuelas y liceos diurnos.

Por fuera de estas páginas queda continuar el análisis referido a estas temáticas para ampliar las discusiones acerca de los roles del profesional, proseguir en clave de búsqueda, investigación y diálogo constantes entre la psicología y el campo educativo es una apuesta entusiasmante.

Referencias bibliográficas

- Abbadie, L., Bozzo, L., Da Fonseca, A., Folgar, L., Isach, L., Rocco, B., ... & Viñar, M. E. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. *Habitar Montevideo*, 21, 270-295.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ander-Egg, E. (1996). La educación de adultos como organización para el desarrollo social.
- Ardoino, J. (1991). (p.1-5). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*.
- Asale, R.-., & Rae. (s. f.-b). marginal | Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la Lengua Española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/marginal>
- Bet, N. B. (2018). La educación de adultos durante el período 1966 -1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293004/html/>
- Bohoslavsky, Juan Pablo [et al.]. El negocio del terrorismo de estado. Los cómplices económicos de la dictadura uruguaya. Montevideo: Penguin Random House, 2016, p. 136.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.
- Borrero Cabal, Alfonso, S. J. (1978), en el "Prólogo", en Augusto Franco Arbeláez y Carlos
- Bralich, J. (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 43-70.
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta educativa* , (43), 148-151.
- CAMORS, J. (2009). Desde la educación de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Capocasale, A. (2000). Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo.

Carrasco, J. C. (2010). Psicología Crítica Alternativa-Psicología Crítica y exilio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(1), 113-144.

Carlos, T. B. (s. f.). La educación permanente y su impacto en la educación superior. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000100008&script=sci_arttext

César, J. B. (1998). La Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de Hamburgo y la educación para jóvenes y adultos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(2), 133-147.

Chaves, J. F. Z. (2003). Iván Illich: hacia una desescolarización. *Revista Electronica@ Educare*, 4, 49-60. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.4>

Conde Moreira, A. El cambio en la matriz de políticas educativas en Uruguay 2015-2019: el sistema de protección de trayectorias educativas.

DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto) (1973), Bases para una política educativa para el adulto, Buenos aires, autor.

Cornu, A. (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.

Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista Educación y pedagogía*, (37), 13-31.

Educación Secundaria, U. C., & Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria, 1935-2008*. CES.

Erausquin, C. & Bur, R. (comp.) (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires. Proyecto Editorial. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/369>

Escribano Hervis, E. (1997). La concepción de la educación en la obra de José Martí (Doctoral dissertation, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Facultad de Educación Primaria. Departamento de Fundamentos de la Actividad Pedagógica).

Escudero, I., & Méndez, L. (2011). El psicólogo educativo en EEUU y Australia. *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), pp.85-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a7>

Farías, M., Trías, S., Torres, L. (1998). *Proyecto Marco para el funcionamiento de los equipos multidisciplinares*. Montevideo. CES.

Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32(3), pp. 247-253.

Frassa, J., & Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES.

Freire, P., & Ronzoni, L. (1969). *La educación como práctica de la libertad*.

Sigmund FREUD. El malestar en la cultura. En *Obras completas XXI*. Amorrortu. Argentina. 1996. P. 97

Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Fuenmayor, F. Á. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 8(2), 215-234.

Gajardo, M. (1985). Educación de adultos: de Nairobi a París. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(3), 69-82.

García, C., Carrasco, g., Mendoza, M., Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de construcción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), pp. 169-185. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>

Giorgi, V., Carrasco, J. C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R., González, R. B., & Rocco,

A. M. (1991). *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres*. Roca Viva.

González, M. F. R. (2004). La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, (7), 237-248.

Guattari, F., & Deleuze, G. (1994). *Rizoma*. Ed. Diálogo Abierto, Ciudad de México.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo. INEED

Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio*. Quito: Ciespal.

Kassam, Y. O. (1989). ¿Quién se beneficia del analfabetismo? *Alfabetización y poder*.

Latapí, P., & Alfonso, C. (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. UNESCO, CREFAL. 2-80.

Lawrence, L. C. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 51-72.

Lennon, G. E. (Ed.). (2014). A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación.

León, J. A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. *Psicología Educativa*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 17(1), pp.65-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a6>

López, N., & Gluz, N. (2002). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos: un balance de los años' 90 en la Argentina. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Lourau, R., & de Labruno, N. F. (1975). El análisis institucional (p. 297). Buenos Aires: Amorrortu.

Lozano, M., Iparraguirre, A. (2008). Aportes. El rol del psicólogo en educación. En Beltrán, M., *Las prácticas preprofesionales en el contexto educativo. Reflexiones y Experiencias*. Córdoba. Universidad de Córdoba.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En Martinis, P & Redondo, P., *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires. Del Estante editorial.

Martinis, P. (2013). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Ediciones Universitarias.

Martucelli, D. (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires. Losada.

Mejía Jiménez, M. R. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*.

Menza, G. Faillace, M. Bentos, L. Vidal, C. (2011). Equipos interdisciplinarios. Origen, evolución y aportes. Proyectos y programas en el marco de las reformas del Consejo de Educación Secundaria (1994-2009). Montevideo. CES.

Moreira, J., & Carola, C. R. (2020). La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 33-52. <https://doi.org/10.6018/educatio.413131>

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia* (pp. 42-43). Barcelona: Anthropos.

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

Nietzsche, F. (1888/2005). *Ecce homo: Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid: Alianza Editorial.

Parisi, E. R., & Manzi, A. C. (2013). Golpe de Estado en Argentina (1976/1983): Consecuencias sociales, culturales y psicológicas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24(1-2), 159-170.

Pasturino, M. (2012). La educación uruguaya en el cambio de siglo. En Nahum, B., *Medio siglo de historia uruguaya 1960-2010. Política, economía y sociedad. Educación, cultura*. (pp. 399-505), Montevideo. Banda Oriental.

Perpetue, M. (2019). El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo.

Pichon-Rivière, E. (1970). *Del psicoanálisis a la psicología social* (Vol. 2). Buenos Aires: Galerna.

Planes | DGES. (s. f.). <https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/planes>

Qué debe saber acerca del derecho a la educación. (2022, 14 octubre). UNESCO. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd/rol>, 2.^a edición (versión provisional). [Consulta: 01/07/2024].

Rodríguez, Jimena; Rodríguez, Yésica. «La educación en el período batllista», 2013, recuperado en <http://yeniluzblancoperez.blogspot.com/2013/10/la-educacion-en-el-periodo-batllista.html>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad.

Romera, C. G. (2003). Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional. *Educatio siglo XXI*, 184-212.

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

Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores, en Montevideo, a 10 de diciembre de 2008. Ley N° 18.437 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN APROBACIÓN El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General

<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A., Radinger, T. (2016). Montevideo. INEED-OCDE.

Sarmiento, D. F. (2007). Capítulo II. El baqueano. En *Facundo o Civilización y barbarie en las pampas argentinas*. San Juan: Editorial Museo Casa Natal de Sarmiento. Original de 1845.

Selvini, M., et al. (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires. Paidós

Surraco, H. y F. Pérez (1998) *Compendio de Normas Vigentes de la Institución Liceal, ANEP-CODICEN*, Montevideo.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Torrado, S. (1992), *Estructura social de la Argentina. 1945-1983*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

Toth Sorrentino, L. (2018). La educación media superior para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo.

Tünnermann Bernheim, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia: Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial

La Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de Hamburgo y la Educación para Jóvenes y Adultos en América Latina *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXVIII, núm. 2, trimestre, 1998, pp. 133-147 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27028206.pdf>

Yamamoto, K. de Araújo, A., Galafassi, C., Guimarães, M., Proença, M. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4) pp. 794-807.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Editorial Brujas.

Zuluaga, O. L. (1992). Otra vez Comenio. *Revista Educación y pedagogía*, (8-9), 241-273.