



***Pauta de trabajo para el Mapeo Productivo y
el Proyecto de Trabajo Singular en el marco
del Plan de Integración 2018***

***Departamento de Alfabetización Laboral
Programa de Planeamiento Educativo
CETP-UTU***

Abril de 2018

El Mapeo Productivo

En primer lugar conviene recordar las líneas generales de trabajo que orientan, hasta el momento, las acciones y el informe del Mapeo Productivo (MP). En la publicación “Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral” se presenta la metodología MP en los siguientes términos:

Las Unidades de Alfabetización laboral despliegan la relación con el sector productivo a través de la metodología Mapeo Productivo. Ésta supone relaciones permanentes y pertinentes con actores del sector productivo, así como la realización de estudios e informes, la participación en mesas de desarrollo y/o de educación y trabajo. La elaboración de los informes de Mapeo Productivo es una típica tarea convergente y para llevarla a cabo han de establecerse articulaciones con los otros ámbitos institucionales como Direcciones de Programas, Observatorio de Educación y Trabajo, Departamento de Estadística o las Unidades de Investigación y Evaluación Educativa (UPIE), las Unidades de Capacitación y Acreditación de Saberes, los Referentes Territoriales.

El objetivo del Mapeo Productivo es desarrollar un ámbito de aprendizaje del territorio en la intersección de educación y trabajo en conjunto con los estudiantes y los actores del sector productivo. También implica elaborar un producto por escuela que sistematice y comunique las diferentes “miradas” (empresarios, trabajadores, organizaciones, gestores, docentes, estudiantes) sobre la producción, los oficios y la formación profesional en cada región . . .

. . . para el Departamento de Alfabetización Laboral, la extensión es un espacio privilegiado que estimula el conocimiento de los problemas en los procesos productivos, articula la investigación, la enseñanza, las necesidades de la sociedad y contribuye a la formación del profesional-ciudadano. (DAL, noviembre de 2015, pp. 3-4)

Extensión y alfabetización

El trabajo como principio educativo para la UAL exigiría generar la praxis en el proceso conjunto de problematización con los y las estudiantes a partir de vivencias y/o experiencias de trabajo. Para que el proceso de problematización incluya vivencias y experiencias en el mundo del trabajo, los alfabetizadores buscamos expandir el aula al sector productivo más allá del taller del centro educativo mediante las estrategias y actividades de extensión. Sintéticamente estas son: Acercamientos a los emprendimientos y oficios presentes en el territorio. Acompañamiento y orientación de proyectos productivos elaborados por los estudiantes. Negociaciones y acuerdos con empresas para el desarrollo de Pasantías laborales curriculares. Entrevistas junto a los estudiantes a referentes del sector productivo de la localidad, de instituciones educativas y laborales de índole nacional, departamental o local. Realización de seminarios, foros, encuentros entre estudiantes, docentes y actores del sector productivo. Promoción de extensión de la enseñanza técnica tecnológica a partir del desarrollo de proyectos innovadores que respondan a los problemas productivos del territorio.

Las actividades de extensión se contextualizan en el territorio y se definen de acuerdo a la planificación estratégica de las unidades de alfabetización laboral de los centros educativos, en diálogo con los equipos de dirección de cada centro y de acuerdo a las pautas de trabajo establecidas. Mediante la planificación de las actividades de extensión y su ejecución los alfabetizadores no solo promueven el diálogo interinstitucional y con los actores del sector productivo sobre la relación educación-trabajo, sino que además producen insumos didáctico-pedagógicos para la problematización con los grupos de estudiantes y la socialización del trabajo según se ha conceptualizado. Vinculamos de este modo la extensión, la formación y la investigación. Permittiéndonos desarrollar también la relación entre dos de las metodologías de trabajo: el Mapeo Productivo y el Proyecto de Trabajo Singular. . . (DAL, noviembre de 2015, p. 12)

Es de esperar que cada uno de los equipos, desde la multidisciplinariedad tienda a la transdisciplinariedad, tanto para el desarrollo del Proyecto de Trabajo Singular (PTS) con los grupos, como en el Mapeo Productivo (MP). La tarea alfabetizadora tiene estos dos componentes, como líneas interdependientes que por momentos van paralelas y en otros se entrecruzan mezclándose, una a otra se nutren buscando enriquecer la experiencia pedagógica de las y los estudiantes con los alfabetizadores y el equipo docente . . . (DAL, noviembre de 2015, p. 23)

En la misma publicación se sintetiza:

El Mapeo Productivo es tanto una metodología como una herramienta pedagógica. En tanto metodología de la Alfabetización Laboral aporta a la construcción de la relación entre la educación y el trabajo, con el propósito de estimular la generación de conocimiento e información de cada territorio; facilitando el anclaje territorial de la práctica educativa, tanto de los docentes como en particular de los alfabetizadores para la contextualización apropiada de la planificación de las experiencias pedagógicas de los y las estudiantes.

Como herramienta, implica elaborar un informe por Centro que sistematiza y comunica las diferentes “miradas” (empresarios, trabajadores, organizaciones, gestores, docentes, estudiantes) problematizando la producción y formación profesional en el territorio. Este informe permite situar territorialmente los recursos productivos de la zona: entramado de instituciones, actores, organizaciones, redes, instrumentos de política que se relacionan con la producción de bienes y servicios. Estos recursos serán visualizados desde una doble perspectiva: los recursos puestos en juego en la realidad y los que existen como potencialidad -que pueden ser puestos en juego en los territorios considerados. El mismo es sintetizado en un documento, sitúa territorialmente los recursos existentes en una zona delimitada, la red de vínculos que es el entramado de actores con las que se comparte un territorio, las actividades económicas y la producción, las capacidades de infraestructura y el equipamiento de los emprendimientos aprovechados en su totalidad o parcialmente, así como los recursos naturales, sean estos utilizados en forma intensiva o extensiva.

Se relevan los problemas productivos, sociales, ambientales de la zona identificados tanto por los actores productivos como por los educativos. En la construcción del mapeo es pertinente identificar las oportunidades del territorio y las potencialidades que pueden generarse, como los problemas referidos al desarrollo del contexto productivo.

En síntesis, el Informe del MP es un documento, y como tal una herramienta que enriquece a la comunidad educativa desde el momento que les permite posicionarse de mejor manera a la hora de pensar la propuesta educativa técnica-tecnológica, manejando información pertinente e interactuando en pro de la educación, el trabajo y la producción. (DAL, noviembre de 2015, p. 24)

Territorio y Desarrollo

El posicionamiento conceptual y pedagógico para el accionar de la UAL

Desde este enfoque, la conceptualización del territorio y del desarrollo es ineludible. En primera instancia se presentan concepciones de autores sobre territorio¹, para luego abordar sucintamente la de desarrollo.

Trabajar la temática territorio, implica desarrollar algunos componentes y conceptos que explican el entramado que se articula en el mismo y que a su vez generan redes y vínculos que al analizarlos nos brindan elementos de comprensión sobre el tipo de desarrollo, debilidades, fortalezas así como características identitarias que permiten visualizar y reconocer las particularidades que lo local contiene.

Es importante conceptualizar esta temática y valorarla para clarificar la investigación e intervención de la UAL, ya que a partir de esta comprensión es que se pueden diseñar estrategias adecuadas para la situación del territorio y sus posibilidades de desarrollo.

A continuación se reflexiona sobre la conceptualización del territorio: Se entiende el territorio como un espacio de intervención, referente identitario y de actuación de agentes que compiten o colaboran para producirlo. No es una cualidad en sí, sino una construcción para sí. Pintos, F (2014). De acuerdo con González y Mendy (2013-2014), el territorio es el ámbito de expresión de desigualdades sociales. Los autores proponen varias conceptualizaciones que habilitan a comprender esta perspectiva, la importancia y necesidad de pensarlo.

Caravana et al (2002) piensan en territorio como: “Un espacio de flujos en constante evolución que, pese a ser intangible, afecta, de forma muy concreta y a muy distintas escalas, al dinamismo o declive de diversos ámbitos territoriales”.

Por su parte el geógrafo brasileño Milton Santos (1999) sostiene que las relaciones sociales ocurren en el territorio, siendo este el escenario de las mismas.

En otro orden, Montañez y Delgado (1998) comprenden al territorio como: “espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos, de organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales”

El territorio es entonces una “geografía histórica específica” producida por el desarrollo del modo de producción, en el cual las crisis, reestructuras y expansiones del desarrollo del capital en su búsqueda de valorización van moldeando una geografía (Harvey, 2007). La cuestión que surge es: ¿Cómo mirarlo y para qué?

Siguiendo con la visión de territorio como ámbito de expresión de desigualdades sociales, se lo puede mirar como: “Producto del devenir histórico”, es decir; moldeado a través de un proceso histórico de desarrollo de relaciones de producción predominantes que le han dado forma. Mirada “fotográfica o puntual”, es decir; es un momento determinado, siendo realmente importante para lograr captar las relaciones de poder que se dan, las modalidades

¹ Análisis y conceptualización de Territorio, desarrollada por Ana Laura Seoane, Coordinadora Regional de la UAL en Campus Centro, CETP-UTU.

de gestión y las acciones de agentes sociales con diversos grados de organización y capacidad de incidencia.

Estas miradas implican reconocer y evaluar determinadas dimensiones justamente para comprender las desigualdades sociales, las que se asocian a los problemas que afectan el desarrollo.

En tal sentido se hace referencia de acuerdo con Pintos, F. a la dimensión económica: la creación, acumulación y distribución de la riqueza; ambiental: los recursos naturales y a la sustentabilidad de los modelos adoptados en el mediano y largo plazo; Social y cultural: la calidad de vida, a la equidad y a la integración social; Política: la gobernabilidad del territorio y a la definición de un proyecto colectivo específico, autónomo y sustentado en los propios actores locales.

Por lo que hasta el momento se puede entender, que analizar el territorio es analizar una realidad dada, pero que desde la intervención se puede transformar considerando las dimensiones políticas, económicas y sociales que lo constituyen, sin embargo actuando sobre los elementos simbólicos y subjetivos potencian el desarrollo y transforman las condiciones.

Se acciona directamente con los actores sociales que serían; Político-institucionales: gobierno local, las empresas públicas, las agencias del gobierno central y departamental; Productivos: la microempresa y el artesanado, la pequeña y mediana empresa, la gran empresa, sindicatos, cooperativas, movimientos y redes productivas; Comunitarios: las comisiones vecinales, las organizaciones de voluntarios, las iglesias, los comités políticos, las organizaciones no gubernamentales.

Visualizando lo identitario, lo cultural y sobre todo las relaciones de poder que contiene el entramado de los actores sociales, ya que se pretende desde la intervención cultivar relaciones que generen diálogos, espacios de participación y acuerdos que identifiquen las desigualdades y se trabajen sobre ellas para salvaguardar los derechos y la capacidad que los sujetos tienen de actuar sobre su realidad.

Estas actividades a la que se hace referencia si bien está enmarcada en lo educativo están transversalizadas por el trabajo, partiendo de que la producción de la existencia y la adquisición de consciencia se dan en el trabajo, es decir por la acción sobre la naturaleza. De modo que el trabajo es “la actividad fundamental por lo cual el ser humano se humaniza, se crea, se expande en conocimiento y se perfecciona” (Ciavatta, 2005).

La perspectiva de la mirada sobre el territorio implica la posibilidad de que los trabajadores y otros actores incidan en las condiciones de producción del mismo, anticipándose a procesos y reconociendo sus propias limitaciones para la construcción de su campo, teniendo en cuenta que para ello es necesario conocerlo. El Mapeo Productivo es una herramienta de conocimiento del territorio.

Los saberes e información de diferentes actores locales y/o nacionales pueden llevar a dibujar un mapa, que contribuya a elaborar alternativas de desarrollo, aportando a la comunidad en sus territorios información relevante referente tanto a la dinámica productiva que se realiza en

su entorno como a potencialidades a explorar. (Mapeo Productivo: Equipo coordinación UAL, 2011)

Permitiendo identificar potencialidades (conocimiento, proyectos, vínculos entre actores y de éstos con la institución educativa) que sirvan de insumo para diseñar la oferta educativa del centro así como aquellos problemas productivos que inhiben las posibilidades de desarrollo, entendiendo el mismo desde una concepción de sustentabilidad, igualdad de condiciones, emancipación y potencializador de sujetos que transformen e innoven su realidad territorial, reconociendo la identidad y la cultura propia de la localidad.

El desarrollo entonces, desde esta perspectiva es un proceso, no un estado final potencialmente alcanzable. Implica diversas dimensiones de la actividad humana, no solo económica y política, y que involucra además a los actores del territorio y sus vinculaciones.

El desarrollo, entendido como el proceso de ampliación de las opciones de las personas para planear y concretar las vidas que consideran valioso vivir no puede concebirse sino como un proyecto colectivo, pues la realización individual solo es posible en un contexto social en que se comparte y se promueve ese tipo de valores. El proceso del desarrollo implica pues la concepción, el diseño y la implementación de objetivos comunes. (Bertoni et al, 2011, p. 80)

Desde la perspectiva de Celso Furtado, el verdadero desarrollo es principalmente un proceso de activación y canalización de fuerzas sociales, de incrementos de la capacidad para asociarse, de ejercicio de la iniciativa y de la innovación de los actores territoriales (Furtado, 1999). No obstante, se debe tener presente que la posibilidad de establecer acuerdos entre los actores para alcanzar objetivos comunes, debe confrontar las contradicciones históricas del territorio. Porque la naturaleza colectiva del proceso se enfrenta al hecho de que el conflicto es inherente a las sociedades humanas y, por lo tanto, intereses contrapuestos o concepciones diferentes en cuanto a cuál es el escenario que se desea alcanzar o cuál es el camino más adecuado para alcanzarlo pueden constituirse en obstáculos insalvables para implementar un proyecto de desarrollo.

Es más, muchas veces, los mismos proyectos de desarrollo actúan como desencadenantes o agravantes de desacuerdos y conflictos. El desarrollo se logra cuando existe un consenso mínimo acerca de ciertas decisiones políticas. Si este consenso no se logra, pueden producirse conflictos sociopolíticos agudos, originados directamente en la introducción de las propias políticas de desarrollo o, indirectamente, como resultado de que esas políticas despiertan contradicciones estructurales anidadas en la comunidad. (Bertoni et al, 2011, pp. 81-82)

En este escenario de posibilidades, los alfabetizadores laborales procuran ser articuladores desde la educación técnica y profesional. Lo que requiere asumir que, las problemáticas centrales son las del mundo del trabajo que se relacionan con las posibilidades de incremento de la autonomía de los estudiantes para contribuir al desarrollo de los territorios. La institución educativa, por su parte, es el actor colectivo en el que los estudiantes forjan esas capacidades. La institución debe entonces, favorecer la circulación del conocimiento de los problemas del desarrollo territorial y de los actores productivos involucrados, generando el ambiente para que la mirada de los estudiantes, docentes y equipos de gestión de todos los niveles, reflexionen sobre las posibles contribuciones.

Las mismas deben entenderse en dos dimensiones, primero: el reconocimiento del territorio y sus problemas productivos reales como problemas del desarrollo y la búsqueda de soluciones alternativas. Tanto los problemas como las posibles soluciones necesariamente requieren la articulación de los actores involucrados para su construcción colectiva. Esta es la primera contribución, articulación de actores en torno a problemas y soluciones desde la educación.

La segunda es la construcción de sujetos que reflexionan críticamente sobre los problemas del desarrollo del territorio en el que participan como actores del mundo del trabajo. El proceso de articulación y construcción de problemas para su solución, fomentando la mirada planteada sobre el desarrollo, en el que participan los estudiantes junto a docentes y otros actores territoriales es en sí mismo el proceso de construcción de sujetos.

El trabajo como principio educativo

¿Cuál es el posicionamiento de los alfabetizadores como actores de la educación, para mirar el territorio?, para dar respuesta recordamos la reflexión sobre el trabajo como principio educativo del “Material de Apoyo para el desarrollo de la alfabetización laboral” (DAL, noviembre 2015)

El trabajo como principio educativo implica la experiencia y el hacer de modo que se aprende vivenciando el proceso de trabajo lo cual se relaciona con el saber del hacer o el “hacer saber” propuesto por Barato, relacionado a su vez con el conocimiento del proceso y la técnica. La díada teoría y práctica es inadecuada para dar cuenta de la naturaleza del conocimiento, y para comprender adecuadamente el proceso de aprendizaje es necesario “contar con una taxonomía del conocimiento que no reduzca los contenidos del saber a aquello que normalmente se denomina como “teoría”. El “hacer-saber, es una dimensión epistemológica con estatus propio y no se fundamenta en una supuesta teoría”.

En consecuencia el autor explica que “las dinámicas del hacer- saber muestran una estructuración de conocimientos cuya naturaleza requiere, en términos de aprendizaje, enfoques o estrategias específicas” (Barato; 2005; p. 18). Es un conocimiento que cuestiona el imperio de la teoría y la desvalorización de la práctica o el hacer independiente de ella, procurando reivindicarlo y darle un estatus propio destacando a su vez su potencial transformador. Es una forma de conocimiento también complejo, pero con lógicas propias que exigen didácticas y pedagogías basadas en la reproducción del proceso de transformación de objetos y de educandos, es decir de técnica y trabajo². Es en este sentido que el hacer-saber propone el trabajo como principio educativo.

Tanto el hacer pensando como el hacer-saber son conceptualizaciones que cuestionan la dicotomía teoría-práctica pero no necesariamente desde el mismo ángulo, no obstante ambos se basan en el trabajo como principio educativo. El hacer pensando implica la reflexión en el proceso de trabajo, considerando que la teoría no es el requisito previo, sino que a partir del trabajo sobre objetos tangibles o intangibles, es decir a partir de la transformación de los mismos, se reflexiona sobre el proceso adquiriendo mayores niveles de autonomía para dirigir el trabajo y en un movimiento

² Técnica y trabajo son conceptualizadas por el autor de la siguiente forma: “... las técnicas de trabajo con un tipo particular de conocimiento y no pueden (ni deben) ser reducidas a prácticas. Tal posición se fundamentó en discusiones que tratan de establecer una distinción clara entre conocimientos enunciativos y conocimientos de procesos. Técnicas son conocimientos de procesos, una dimensión de saber cuya naturaleza se define como secuencia de ejecuciones para obtener un determinado producto. El saber en este caso es inherente al hacer, no una resultante de un conocimiento estructurado a partir de proposiciones lógicamente concatenadas (conocimiento enunciativo).” (Barato; 2005; p. 20)

reflexivo subsiguiente. También para dirigir el proceso de auto-transformación operando, a su vez, en las relaciones sociales de producción en las que se involucran los trabajadores. Contradiendo el proceso mediante el cual se los expropió de la reflexión aplicada a la determinación de la conciencia por parte de su propio trabajo, obra de la socialización del trabajo como valor de cambio.

Por otra parte, la noción de praxis también cuestiona la dicotomía teoría-práctica y propone al trabajo como principio educativo. De Souza y su grupo de trabajo plantean que la praxis es la actividad concreta mediante la cual los sujetos llegan a modificar su realidad objetiva, y al hacerlo se transforman a sí mismos; es la acción que requiere de reflexión y auto cuestionamiento para alcanzar la posibilidad de transformación real. Es la teoría que se refiere a la acción y que acepta y busca el desafío de verificar sus aciertos y desaciertos en su permanente referencia a la práctica (De Souza; p. 107).

Siguiendo a estos autores, diremos que educar mediante el trabajo como principio educativo implica una ruptura. Ni teoría desvinculada de la práctica, ni práctica carente de reflexión teórica, no se plantea una negación de la teoría sino que se propone una mayor interdependencia, una mayor interconexión, es decir la reducción radical de la brecha que las separa reivindicando el resultado: la praxis; y con ello su capacidad crítico-práctica para cambiar el estado de cosas. Esta concepción metodológica de las prácticas alfabetizadoras va de acuerdo con la conceptualización de trabajo en tanto “valor de uso”.

En síntesis, es trabajo la actividad propiamente humana que transforma diferentes objetos en un mismo proceso; objetos físicos, conceptuales y sociales que median entre los seres humanos, transformándolos³ en el proceso de modificación de los objetos de su propio trabajo. De este modo impulsamos la expansión del concepto abarcando e incluyendo a los Derechos Humanos, entendidos ampliamente como las condiciones que le permiten a la persona su realización⁴.

También como condiciones susceptibles de cambio mediante el proceso de trabajo. Porque una determinada condición social que facilita o limita la realización de los seres humanos es también un objeto social u objeto socialmente determinado. Asumir el trabajo como principio educativo, exige desarrollar metodologías y técnicas que se basen en procesos de transformación aplicados a los objetos. Concebidos ya sea como técnica, ya sea como trabajo; que sean a su vez vivenciados por los y las estudiantes con el nivel de reflexión necesario para alcanzar niveles de crítica, que favorezcan la autonomía en los procesos de trabajo y de transformación de la realidad subjetiva y objetiva, en los ámbitos colectivos e individuales.

Negando deliberadamente, la renuncia a la reflexión del proceso de transformación de los objetos, y mediante un movimiento similar, colocándonos en la posición de negación a la renuncia de la reflexión sobre la transformación que opera sobre el trabajador, sus relaciones sociales de producción y con quiénes se relaciona para la producción. La reflexión se apropia entonces del proceso de transformación del trabajador, del trabajo y de aquellos a quienes beneficia con su trabajo. En el mismo movimiento aborda las relaciones establecidas entre ellos como relaciones sociales históricas.

Es en esta sucesión de movimientos de la praxis que se rompe la acriticidad de las conceptualizaciones del trabajo inhibitorias de la reflexión. Y a su vez se desarrolla y expande la conceptualización con potencial emancipador al incluir situaciones de la realidad excluidas del alcance del proceso de trabajo para luego volverlas susceptibles de ser transformadas mediante acciones conscientes, autónomas y responsables. (DAL, noviembre 2015, pp. 10-11)

³ “Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente.” (Frigotto, Ciavatta, Ramos; p. 1-2)

⁴ Según una consensuada definición de Derechos Humanos propuesta por José Hernández en Tratado de Derecho Constitucional (Hernández; 2010).

Generar la circulación de conocimiento sobre los problemas del desarrollo del territorio, en los centros escolares, y favorecer la reflexión y el accionar para la solución a esos problemas, es la forma de contribuir a la construcción de sujetos, de trabajadores con la capacidad crítica para actuar sobre los problemas.

Una vez planteada la conceptualización de territorio y desarrollo, el posicionamiento de los alfabetizadores ante el desafío de implementar las líneas de trabajo en extensión e investigación se clarifica. La articulación de los actores del territorio para la construcción de problemas y de las posibles acciones para actuar sobre ellos, debe estar orientada por los fines pedagógicos propuestos. Lo que implica además para los alfabetizadores, actuar articulando para favorecer la asociación, con el fin de visibilizar y desenvolver las capacidades instaladas en los centros para contribuir al desarrollo territorial. Los alfabetizadores no podemos permitir que las contradicciones inherentes del territorio pongan en riesgo⁵ este posicionamiento. Se debe tener presente que esta es la contribución factible y significativa de la UAL al centro escolar, a sus estudiantes y a su territorio.

⁵ Algunos de los riesgos para la alfabetización, resultantes del entramado territorial, se analizan en “Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral” (noviembre 2015), páginas 11 y 12.

Mapeo Productivo 2018

Desde el enfoque planteado, el Mapeo Productivo (MP) implica mapeo de actores, mapeo de vínculos y mapeo de problemas, como aspectos fundamentales para comprender el entramado del territorio y las potencialidades para el desarrollo disponibles como resultado de ese entramado. No obstante, la complejidad del mismo, y la multiplicidad de problemas y potencialidades no pueden ser abarcadas en el lapso de un año lectivo o incluso de un quinquenio. Si bien el MP se profundiza, acumula y actualiza año a año, se debe ajustar a las posibilidades de acción y a las prioridades estratégicas definidas por la percepción de los actores relevantes de la intersección educación trabajo.

El Programa Integral Metropolitano (PIM) apoyó en 2014, el proceso de reflexión y conceptualización que los equipos de coordinación junto a alfabetizadores desarrollaron. De la devolución del proceso, en relación al MP destacaron:

Un aspecto significativo es el de las relaciones que establecen los docentes de UAL con el sector productivo y el territorio, en el sentido de colocar las herramientas específicas de mapeo productivo como una tarea que adquiere centralidad, tanto en la planificación, como en la especificidad que adquiere la realización del mismo por parte de los docentes alfabetizadores.

Una cuestión interesante es en que formas el mapeo productivo se inscribe en una trama de sentido sobre la problematización de la tarea educativa sobre el trabajo, las determinaciones y las consideraciones ético-políticas sobre los efectos, alcances e intencionalidades de la tarea docente alfabetizadora. (PIM, octubre 2014)

En este sentido, consideramos que los centros educativos del CETP se posicionan en sus territorios como actores que contribuyen a la identificación, estudio, visibilización y reflexión de los problemas para el desarrollo desde la articulación de la educación técnica con el mundo del trabajo y la producción. Los alfabetizadores, en la modalidad Plan Integración (PI) desenvuelven su rol desde esta perspectiva del centro educativo y del territorio. Buscan favorecer, mediante su accionar y las herramientas de que disponen, la circulación de conocimiento sobre los problemas del desarrollo fomentando la mirada de la comunidad educativa sobre el territorio. Este aspecto de la tarea es fundamental si se procura posicionar a los centros de enseñanza técnica como actores cada vez más relevantes.

La circulación de conocimiento sobre el entramado productivo y las posibilidades de desarrollo sostenido debe dinamizar los procesos de aprendizaje en los centros escolares, orientándolos hacia su entorno socioproductivo. A la vez que se establecen relaciones con los actores de los sectores productivos, se construyen problemas en conjunto y se aproximan a la comunidad educativa de la enseñanza técnica. Se debe tener presente que esta construcción, tal como se explicó en el apartado anterior, se desarrolla en clave educativa desde la perspectiva de la UAL y del CETP, buscando favorecer la formación de ciudadanos para el mundo del trabajo. Que contribuyan significativamente a la superación de las desigualdades, y al desarrollo territorial en sus aspectos técnicos y socioproductivos.

Metodología Mapeo Productivo y la Hoja de Ruta de la Alfabetización Laboral

Según lo planteado, es necesario jerarquizar los problemas y temporizar el proceso para el año lectivo y los momentos de la Hoja de Ruta del Proyecto de Trabajo Singular. Aquí se presentan las actividades de enseñanza, investigación y extensión integradas que componen la metodología MP. En términos generales para el momento 1 (desde el comienzo del año lectivo, 1º de marzo) se señala en la Hoja de Ruta:

Acercamiento a la comunidad educativa desde la interdisciplinariedad de la UAL, tomando en cuenta las características del centro educativo donde desarrollarán la tarea alfabetizadora.

Primeros encuentros, definición de acuerdos internos y distribución de tareas en el equipo, (por turno y modalidad: en este caso PI). Acuerdos con los equipos de Dirección, coordinación con los distintos docentes, entre otros.

Aproximación a la población estudiantil (grupos acordados con el equipo de dirección), a través de genealogía laboral, presentación y debate sobre aspectos del territorio productivo y los diferentes temas de la alfabetización laboral.

Integración de diversos documentos y experiencias de Alfabetizadores de otros años, fundamentalmente informes de Proyectos de Trabajo Singular y Mapeos Productivos⁶.

Especifiquemos las actividades en el marco del PI, en primer lugar el acercamiento a la comunidad educativa requiere la búsqueda de los antecedentes de la UAL en el centro escolar. Identificación y lectura atenta del último informe de MP, del informe del Proyecto de Trabajo Singular (PTS), y de posibles recopilaciones de bibliografía, informes de investigación, publicaciones que hayan sido utilizadas por equipos anteriores. Es además, de especial interés el documento de Planillado del centro para el año lectivo que comienza. Conviene que, a partir de la lectura de los documentos, se sistematice la información dando especial interés a la propuesta educativa del centro.

Una vez realizada esta primera aproximación se llevan a cabo los primeros encuentros con el equipo de dirección. El objetivo principal de los encuentros es definir la modalidad de trabajo con los grupos y las líneas de investigación y extensión. Se debe tener presente que la dupla llega a la instancia con una propuesta abierta, resultado de la revisión previamente detallada. La propuesta debe ser abierta en el sentido de que es susceptible de ser modificada, pero resultante de la sistematización de la información analizada, la que puede ser presentada en un documento.

Proponemos una técnica que puede ser utilizada para la presentación esquemática o para los intercambios que deriven en el acuerdo con el equipo de dirección. En ella se exponen dos dimensiones del trabajo en el territorio que contribuyen a acotar las problemáticas y determinar la pertinencia de las temáticas a trabajar. Estas dimensiones son: el sector de la actividad productiva y el o los temas de la alfabetización que se proponen. En primer lugar, recordamos que los temas de la alfabetización son:

⁶ Hoja de Ruta del Proyecto de Trabajo Singular, Departamento de Alfabetización Laboral, abril 2018.

- Territorio
- Diálogo social y negociación colectiva
- Trabajo infantil
- Trabajo forzoso
- Discriminación en el ámbito laboral
- Mercado de Trabajo y acceso al empleo
- Protección social: seguridad social y condiciones de trabajo
- Análisis de la Producción Local
- Cadenas productivas y sectores productivos
- Desarrollo sustentable
- Tipos de emprendimientos y relaciones contractuales

Actividades y acciones que se realizan:

- Acercamientos a los emprendimientos y oficios presentes en el territorio desde la observación de los procesos de gestión, producción, comercialización, de las relaciones laborales, las tareas y los saberes técnicos, entre otros.
- Acompañamiento y orientación de proyectos productivos elaborados por los estudiantes, tanto los que se realizan en el transcurso de su formación como aquellos que constituyen un requisito para el egreso de los cursos de primer y segundo nivel.
- Negociaciones y acuerdos con empresas (de diferentes sistemas de propiedad y gestión) para el desarrollo de Pasantías laborales curriculares, en las cuales el estudiante desarrolla tareas vinculadas a su perfil profesional, garantizando la continuidad educativa desde el compromiso de las partes.
- Entrevistas a referentes del sector productivo de la localidad, de instituciones educativas y laborales de índole nacional, departamental o local.
- Realización de talleres de aproximación y reflexión de situaciones concretas de la comunidad productiva a través de medios audiovisuales, prensa escrita, relatos y documentos históricos.
- Proceso de síntesis y comunicación de situaciones productivos-laborales de un territorio a través de clip, corto o documental.
- Realización de seminarios, foros, encuentros entre estudiantes, docentes y actores del sector productivo.
- Promoción de extensión de la enseñanza técnica-tecnológica a partir del desarrollo de proyectos innovadores que respondan a los problemas productivos del territorio.

Los temas que se incluyan en la tabla deben ser propuestos por los alfabetizadores como resultado de la sistematización de la documentación, estos también pueden responder a las inquietudes o líneas de trabajo del equipo de dirección. Pero deben estar incluidos en el temario de la UAL y deben ser el resultado de la reflexión de los alfabetizadores del centro y

discutidos con la coordinación del Departamento de Alfabetización Laboral. Esto garantiza la pertinencia. En las instancias iniciales con dirección se pueden proponer varios temas, porque aún no se llevaron a cabo los encuentros con los estudiantes, sin embargo, en la medida que se desarrollan los primeros talleres se avanza en la definición de un único tema. Este será el que se abordará en el PTS con cada grupo y en el MP para la construcción de problemas en el momento 2.

		SECTORES PRODUCTIVOS				
		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 24
TEMAS DE LA UAL	TEMA 1					
	TEMA 2					
	TEMA 3					
					
	TEMA N					

Por otra parte, los sectores productivos que se priorizan deben ser también resultado del análisis de los antecedentes y otros documentos. Especialmente del análisis de la propuesta educativa, los niveles, las orientaciones, los planes y los tipos de curso, lo que determina también el grado de especialización del centro escolar. Sin embargo se debe considerar que pueden existir, en el horizonte del equipo de dirección, propuestas que no están presentes en el planillado actual del centro, pero que el conocimiento de su relación con el sector productivo es de relevancia para el equipo. En este caso se deben incluir. Es posible además, que el interés esté focalizado en cadenas de valor o cadenas productivas, en este caso se deben incluir los sectores involucrados en la cadena. La forma de plantear los sectores es adoptando las definiciones de grupos y subgrupos de actividad utilizadas para las mesas de negociación tripartita de los consejos de salarios.

Una vez priorizados sectores y temas, se define la intersección de las dimensiones y a partir de ella se trabajará. Por ejemplo y en principio, un tema puede ser abordado en el marco de un sector (TEMA 3-trabajo infantil, GRUPOS 1 Industria Frigorífica-subgrupo industria avícola), o en el de dos sectores (TEMA 2 Dialogo social, GRUPOS 1 Procesamiento y conservación de Alimentos... y 2 Industria Frigorífica). También es posible que el interés se centre en un determinado sector y en el marco de las actividades de este trabajar dos temas (GRUPO 4 Industria Textil, TEMAS 1 Territorio y 2 Negociación Colectiva), o más (GRUPO 3, TEMAS del 1 al N). Con posterioridad de los primeros encuentros con dirección y los grupos de estudiantes se opta por un único tema, se argumenta la elección y se informa a dirección. **Este tema podrá atravesar uno, varios sectores o una cadena productiva integrada por varios sectores.**

		SECTORES PRODUCTIVOS				
		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
TEMAS DE LA UAL	TEMA 1					
	TEMA 2					
	TEMA 3					
	TEMA 4					
					

Definidas las intersecciones en conjunto con el equipo de dirección, es posible afirmar que se ha hecho el recorte inicial necesario para comenzar a trabajar en la definición del tema y la construcción del problema. Surge, de la intersección de ambas dimensiones, el criterio para definir con que grupos de los niveles de Educación Media Superior (Nivel 2) y de Educación Terciaria (Nivel 3) se trabajará. Esto en consecuencia de que las orientaciones y planes están vinculados a sectores productivos. Se concreta el acuerdo con el equipo de dirección, en cuanto a con cuales grupos de los Niveles 2 y 3 se trabajará, y la modalidad en que se lo hará.

Recortada y contextualizada la temática, la dupla alfabetizadora retoma el trabajo con lecturas y relecturas sobre lo producido por los equipos UAL que le antecedieron, u otras investigaciones, proyectos o informes que se hayan desarrollado en la institución para profundizar la mirada. Es posible que otras UAL, en diferentes centros o regiones, hayan desarrollado actividades relacionadas con el tema definido y las documentaran debidamente en sus mapeos, estas son fuentes de consulta también. Pero además, se debe considerar la producción y experiencias de otras unidades o departamentos del Programa de Planeamiento Educativo.

El Observatorio de Educación y Trabajo

Departamento de Estadística

Departamento de Investigación y Evaluación

Incluso producciones de divisiones o departamentos dentro de la ANEP, del MIEM, del MEC, del MIDES, del MTSS, del Gabinete Productivo y el Sistema Nacional de Transformación Productiva y Competitividad, OPP; o de organismos nacionales e internacionales tales como la OIT, CINTERFOR, Unicef, el CINVE, etc.

Esta búsqueda de antecedentes se circunscribe al recorte acordado con el equipo de dirección, tiene el propósito de contribuir al posicionamiento de los alfabetizadores para facilitar la construcción del problema colectivamente.

Momento 2

Una vez establecida la intersección y recopilado antecedentes, definidos los grupos de estudiantes, desarrollado los primeros encuentros, y definido el tema; se introduce el momento 2.

A partir de las reflexiones sobre la Genealogía Laboral, entre alfabetizadores y estudiantes, se analizan aspectos de la producción y el trabajo: las historias socio-laborales, características de las comunidades, los procesos productivos, oficios, saberes, entre otros. En este proceso de debate e integración de conocimientos, se identifican los actores relacionados con el tema de la alfabetización.

Se inicia entonces, un espacio de diálogo de mayor complejidad, donde se intercambian intereses, expectativas, interrogantes e información que habilita la formulación de una pregunta-problema para cada grupo. También se reconocen los actores del sector productivo que pueden contribuir, con su accionar, al problema o al conocimiento del tema. Si bien el tema de alfabetización es el mismo para los grupos con los que trabaja la dupla, desde cada grupo se le otorga la singularidad, se rescatan diferentes aspectos o componentes del mismo tema de acuerdo con intereses diversos.

En este momento se requiere generar la problematización de la práctica social, se da cabida a una comunicación en dos direcciones donde alfabetizadores y estudiantes, dialogan, intercambian saberes y adquieren conocimientos nuevos como parte del proceso y relación educativa. Desde la alfabetización se aportara la conceptualidad que permita categorizar, jerarquizar y registrar. De este proceso deviene la fundamentación del problema o problema-pregunta.

En resumen: la elaboración que se genera en el momento 2, llevará a la definición de la pregunta-problema de la investigación; que culmina con un informe del proceso en cada Escuela, incluyendo la definición de los distintos problemas y actores productivos relevantes para el problema, y sus respectivas fundamentaciones. Fecha de entrega 31 de mayo.⁷

El proceso de construcción del problema deberá ser de carácter colectivo. Para ello es necesario incluir otros actores de interés. Los estudiantes participan del proceso, y con ellos una vez acordado con la dirección, se comienza a trabajar acercándolos al tema de la intersección, poniendo en debate su relación con el territorio y la aplicación de la técnica Genealogía Laboral. Se debe además, identificar los actores relevantes del territorio para la temática, las instancias con los equipos de dirección, los talleres con los estudiantes y docentes proveen información para identificarlos y contactarlos. Esto es el mapeo de actores, y se lleva a cabo considerando especialmente, el interés que estos pueden tener, no simplemente por ser parte del territorio, sino por la posibilidad de tener interés en trabajar sobre los problemas del sector en relación al tema seleccionado. Este factor es fundamental para asegurar la participación activa en un proceso de construcción de problemas, su estudio y desarrollo de actividades para abordarlos.

El mapeo de actores puede entenderse como una técnica que permite el reconocimiento de los actores individuales, organizacionales e institucionales que afectan o se involucran en, o son afectados por, una actividad determinada. Las actividades productivas definen, en este sentido, a los actores productivos porque se involucran en los procesos productivos. Fundamentalmente los empresarios y los trabajadores. En relación a los que afectan o son afectados por las actividades productivas, principalmente los organismos gubernamentales y a

⁷ Hoja de Ruta del Proyecto de Trabajo Singular, Departamento de Alfabetización Laboral, abril 2018.

las instituciones de formación y educación técnica-profesional. Se incluyen además organizaciones de la sociedad civil y los consumidores de los productos o servicios.

El nivel de involucramiento o afectación puede determinar distintos grados de interés, en los temas y problemas de las actividades productivas, y educativas orientadas a la producción. Pero también el carácter de las entidades y su relación con los procesos productivos definen su percepción de los temas y problemas. Por ejemplo, tendrán intereses disímiles en relación a un problema ambiental asociado a un proceso de producción, una empresa multinacional del sector, en comparación con una asociación barrial. O una cooperativa de producción en comparación a un departamento de desarrollo municipal, en relación a un problema generado por la introducción de nuevas tecnologías en los procesos productivos de determinado sector. No obstante, a pesar de que los diferentes actores reconocen el problema y tienen cierto grado de interés en él, sus puntos de vista serán sensiblemente diferentes porque su posición histórica-política, ideológica y práctica es diferente. Del mismo modo, el alfabetizador y los centros escolares de UTU están posicionados frente a los problemas⁸.

No debe ser el posicionamiento del actor productivo lo que los descarte como actor clave o relevante, sino el grado de interés en el tema. Sin embargo, el posicionamiento de los diferentes actores incluidos en el mapeo debe explicitarse y reflejarse en su participación. Una vez reconocidos estos aspectos se da el primer paso: identificación de los actores relevantes o claves. El equipo de dirección del centro, además de ser clave en la definición de la temática y los sectores de interés puede proveer una lista de actores, ya sea porque existen vínculos previos o porque son reconocidos por su actividad. También los estudiantes y los docentes vinculados a los sectores, especialmente los docentes de taller y de las áreas técnicas-tecnológicas. La lectura de antecedentes es otra importante fuente de información para confeccionar listas de actores.

ACTOR nombre o denominación	OBJETIVOS declarados del actor	ACTIVIDAD tipo de actividad desarrollada en el territorio	LOCALIZACIÓN ubicación geográfica de sede o instalaciones	REFERENTE con el que se contactó o contactará (info de contacto)	RELACIÓN con el tema y/o antecedentes	INTERÉS en relación al tema	PODER de decisión en relación al tema
Actor 1							
Actor 2							
Actor 3							
Actor ..							
Actor N							

El segundo paso es la determinación de la función o rol del actor en relación al tema o sector. Y la explicitación del posible papel que puede tener en el proceso de construcción del problema. Esto surge también en las instancias de reunión o taller con el equipo de dirección, estudiantes y docentes. En los mismos encuentros se desarrolla el tercer paso, analizar con mayor profundidad el posible grado de interés y posicionamiento frente a la temática planteada de

⁸ En apartados anteriores se plantea el posicionamiento sobre el territorio, el desarrollo y lo educativo. Para profundizar en el posicionamiento ético-político y pedagógico de la alfabetización laboral remitirse al "Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay" (Departamento de Alfabetización Laboral, CETP-UTU. Noviembre de 2015)

cada uno de los actores de las listas, y los vínculos entre sí. El análisis debe implicar la presentación y discusión de la información recabada en la lectura de antecedentes, publicaciones o páginas web. El cuarto paso es la redacción del mapeo de actores, lo que implica la sistematización de los encuentros y la información construida con los actores en el centro educativo. Se jerarquizan de acuerdo al grado de involucramiento e interés, poder de decisión en relación al tema, se explicita su posicionamiento, etc. Por último, se inician o retoma la construcción de vínculos con los actores jerarquizados, con el propósito de comenzar a construir el problema.

El mapeo de vínculos se realiza de la siguiente manera: una vez confeccionada la lista de actores en el mapeo, se los jerarquiza de acuerdo al nivel de interés en la temática (se pueden categorizar en tres niveles: alto, medio o bajo; lo mismo para la dimensión poder). El centro escolar debe estar en el mapeo de actores y vínculos. Se los reordena en el cuadro de actores de acuerdo al nivel de interés. En segundo lugar, se crea una gráfica con dos ejes en los que se expresan los niveles de interés y poder de decisión.

+poder de decisión

-poder de decisión

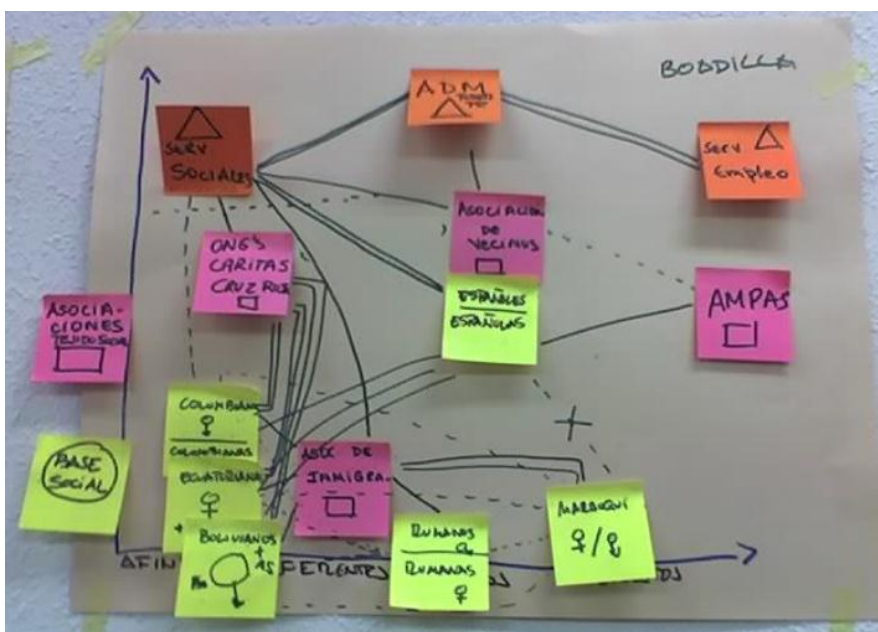
-grado de interés

+grado de interés

Y se ubica a cada actor en el plano. Paso tres: una vez ubicado cada uno de los actores vinculados al tema se los relaciona gráficamente. La siguiente es una tipología de relaciones con su posible representación gráfica.



Esto se puede hacer con diversas técnicas de representación gráfica, el siguiente es un ejemplo del resultado de la aplicación del mapeo de vínculos.



Imágenes tomadas del Manual de Técnicas Participativas (CIMAS, 2010)

Luego, en cuarto lugar, el resultado del borrador se reordena y representa gráficamente con claridad (CIMAS, 2010). Por último se inician o retoman los contactos con los actores para trabajar en la construcción del problema. Ahora bien, antes de comenzar esta tarea, la dupla alfabetizadora debe clarificar el concepto de problema, en el contexto del tema y de los sectores asociados.

Problema crítico

Para construir problemas debemos especificar en primer lugar, a que nos referimos mediante el término. En este momento del proceso, el MP y el PTS en el marco del PI, sostienen una fuerte relación pero comienzan a generar líneas de trabajo diferentes. Tanto para uno como

para el otro, la inclusión de los actores productivos es clave, no obstante, el problema pregunta del PTS⁹ de cada grupo no necesariamente es el problema crítico para el desarrollo territorial que se aborda en el MP. De hecho cada grupo puede definir una pregunta problema diferente en el contexto del mismo tema o intersección. Por esto es un proyecto singular, se contempla la singularidad del proceso con cada grupo. Pero para el MP este debe ser uno. La dupla alfabetizadora se nutre de las perspectivas e inquietudes de los actores de la comunidad productiva y educativa para alcanzar una síntesis que exprese el problema crítico, esta síntesis se efectúa en un nivel de análisis diferente al de los estudiantes y el de los actores productivos. La cuestión en este punto es: ¿a qué nos referimos con problema, tanto en el contexto del MP como del PTS? Esto es lo que Ema Massera denominó “problema crítico”

El concepto de problema crítico está al servicio de la experimentación sistemática de soluciones al problema que motiva la experiencia. Es, al mismo tiempo, un procedimiento pedagógico y una meta a alcanzar.

Dentro del abordaje pedagógico propuesto, problema crítico es el problema que resulta de una elaboración singular, socialmente situada, que emerge en forma deliberada con el objetivo de contribuir a una determinada transformación de la realidad. Así, la identificación y definición de un problema crítico supone el enfrentamiento del sentido común y un uso reflexivo de la teoría existente.

En definitiva, problema crítico es aquel problema que, en diferentes y experimentales niveles, los actores sociales, incluido el actor científico, así consideran y quieren resolver. El concepto de problema crítico está supuesto en el proyecto original, bajo la forma de hipótesis de condiciones del espacio pedagógico a crear: un espacio que incluye a los actores sociales además del actor científico, que comprende los ámbitos de vida y de trabajo, que exige la búsqueda de informaciones y la contrastación de ideas en torno a problemas como camino para identificar problemas pertinentes a investigar. (Massera, 2005).

De modo que tanto en su acepción pedagógica como de meta u objetivo, se construye como problema que habilita la experimentación de soluciones. Esta experimentación se lleva a cabo por los diferentes actores en sus niveles correspondientes de involucramiento, afectación e interés. Necesariamente, para involucrar a los actores identificados en el mapeo, se inician los contactos para generar los primeros encuentros o restablecer la comunicación. Los encuentros son entrevistas grupales o individuales en los que se presenta la metodología y sus objetivos principales: en primer lugar convocarlos para construir el problema. Dependiendo del sector y el tema, las frecuencias, duración y estructura de las instancias de intercambio variarán. Se debe tener presente el grado de interés del actor, su disposición a participar en espacios colectivos de análisis y reflexión; y fundamentalmente su posicionamiento. Lo cual incidirá en su postura frente al proceso de construcción del problema y en última instancia, incidirá en la definición del problema. No puede escapar de los alfabetizadores la importancia de construir un problema desde el posicionamiento ético-político y pedagógico de la UAL. La participación de la diversidad de actores, conlleva la diversidad de intereses, y esto entraña riesgos para el compromiso con la posición que se debe asumir. La articulación de los actores con sus intereses es en función de la construcción de problemas críticos para la enseñanza técnica-profesional en el marco del CETP. Se debe tener presente además, que los problemas que

⁹ Para profundizar en la construcción de la pregunta problema del PTS: “Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay.” (Noviembre, 2015)

buscamos construir son problemas para el desarrollo en clave territorial, y que “Es todo un desafío identificar los problemas que pueden limitar u obstaculizar el desarrollo, pero es una tarea que debe realizarse teniendo presente que es posible orientarlo. Que es posible inducir procesos multidimensionales que permiten lograr, deliberadamente el desarrollo.”(Bertoni et al, 2011, p. 23). Por ser multidimensionales implican múltiples actores y perspectivas.

De los encuentros con el sector productivo se profundiza en el conocimiento del tema y se lo problematiza derivando en preguntas orientadoras que expresan el problema. Las técnicas utilizadas en los encuentros son las básicas de las metodologías cualitativas: entrevistas en profundidad, grupos focales, entrevistas de pauta semi-estructurada. Los intercambios, en las instancias de trabajo se registran debidamente en fichas de actividad¹⁰, del mismo modo con los datos cualitativos generados. Los contenidos generados se sistematizan y ponen en juego para alcanzar una síntesis que exprese el problema desde la perspectiva de la alfabetización laboral. El problema se expresa en términos de pregunta, en la que la problemática se acota en varias dimensiones, la espacial y la temporal en primer lugar. En segundo lugar, en la poblacional o de actores afectados. Y en tercer lugar en cuanto a las posibilidades de resolución para los actores que participan del proceso.

De modo que, el 31 de mayo se concreta la entrega del PTS con el registro de la sistematización de los momentos 1 y 2 por cada grupo de estudiantes. Por otra parte se presenta también, en la misma fecha, el avance del MP hacia la formulación del problema. El segundo propósito de los encuentros con los actores productivos, es invitarlos a participar en instancias y encuentros con los estudiantes en el marco del momento 3 del PTS.

¹⁰ Las fichas de actividad son las utilizadas en la Hoja de Ruta del Proyecto de Trabajo Singular.

La hoja de Ruta plantea para el momento 3:

Una vez definido el problema del PTS, se analiza la lista de actores sociales, educativos y/o productivos a incluir en la comprensión y búsqueda de solución del problema definido.

En este momento se desarrolla el trabajo de campo, con el objetivo de abordar el problema planteado en conjunto con estudiantes, actores productivos, sociales y educativos (desplegar acciones planteadas en un cronograma tentativo).

Las acciones¹¹ previstas y/o desarrolladas para abordar el problema será parte del informe del momento 3. Fecha de entrega 31 de Julio.

El MP y el PTS se entrecruzan nuevamente, las actividades con los estudiantes, docentes y actores productivos producen insumos para para ambas líneas de trabajo. La planificación y coordinación de las actividades responde al abordaje de las preguntas problemas del PTS y al problema del MP. A partir de la conceptualización del problema crítico se entiende que desde su posicionamiento, los diferentes actores en sus correspondientes niveles, abordan el problema accionando para su solución. No necesariamente la eficacia del proyecto radica en la solución efectiva alcanzada, sino también en los aprendizajes e incremento de la conciencia sobre problema. No se debe perder de vista el fin pedagógico. No obstante, la búsqueda de soluciones o transformaciones es la motivación para el abordaje del problema.

Al 31 de julio se entrega avance con la planificación y acciones desarrolladas del momento 3, de MP y PTS. El avance incluye también los momentos 1 y 2, estos pueden haber sido actualizados o incluso reformulados. Es de esperar la articulación de las acciones de ambos documentos.

¹¹ Entrevistas, observación participante, búsqueda bibliográfica, reelaboración de aspectos del mapeo productivo, establecer acuerdos, contrastación de ideas en diversos ámbitos de aprendizaje (seminario, reuniones, talleres, ponencias, boletines, programas radiales), elaboración de proyectos con los actores pertinentes con el objetivo de enfrentar el problema definido.

Momento 4:

Elaboración de sistematización de la experiencia desarrollada en conjunto con los estudiantes y con los actores productivos. Entrega de informe del proceso al 28 de diciembre.

El informe final del PTS se entrega el 28 de diciembre. El informe final del MP el 28 de febrero.

Esquema de relación entre el PTS y el MP, desarrollo de las acciones

MAPEO PRODUCTIVO	PROYECTO DE TRABAJO SINGULAR
Momento 1 (desde 1º de marzo)	
<p>Acercamiento a la comunidad educativa desde la interdisciplinariedad de la UAL, tomando en cuenta las características del centro educativo donde desarrollarán la tarea alfabetizadora. Primeros encuentros, definición de acuerdos internos y distribución de tareas en el equipo. Acuerdos con los equipos de Dirección, coordinación con los distintos docentes de los grupos (acordados con dirección), entre otros.</p> <p>Aproximación a la población estudiantil de los grupos, a través de genealogía laboral, presentación y debate sobre aspectos del territorio productivo y los temas de la alfabetización laboral.</p> <p>Integración de diversos documentos y experiencias de Alfabetizadores de otros años, fundamentalmente informes de Proyectos de Trabajo Singular y Mapeos Productivos, definición del tema.</p>	
Definición de tema y sectores.	Definición de tema.
Momento 2 (1º avance se entrega 31 de mayo)	
<p>En este proceso de debate e integración de conocimientos, se identifican en conjunto con dirección, docentes y estudiantes, los actores relacionados con el tema de la alfabetización y los sectores, mediante las técnicas de mapeo de actores y mapeo de relaciones. Se inician o retoman los contactos con los actores mapeados mediante entrevistas, se los convoca a participar en la instalación de mesas o de instancias de diálogo colectivo. Se diseñan y aplican las técnicas para construir el problema de MP en los encuentros. Se profundiza relevamiento de información secundaria para aportar a la construcción del problema.</p>	<p>Se requiere continuar con la Genealogía Laboral analizando aspectos de la producción y el trabajo: las historias socio-laborales, características de las comunidades, los procesos productivos, oficios, saberes, entre otros.</p> <p>Se inicia entonces, un espacio de diálogo de mayor complejidad, donde se intercambian intereses, expectativas, interrogantes e información que habilita la formulación de una pregunta-problema, en relación al tema elegido, para cada grupo. Si bien el tema de alfabetización es el mismo para el MP y para los grupos con los que trabaja cada dupla, en cada grupo se le otorga la singularidad, se rescatan diferentes aspectos o componentes del mismo tema de acuerdo con intereses diversos.</p> <p>En este momento, con los estudiantes, se requiere generar la problematización de la práctica social. Desde la alfabetización se aportara la conceptualidad que permita categorizar, jerarquizar y registrar. De este proceso deviene la fundamentación del problema o problema-pregunta.</p>
<p>Producto: conceptualización del tema en el o los sectores, análisis de fuentes secundarias, mapeo de actores y relaciones, avances en la construcción del problema crítico. El informe también incluye las decisiones y acciones en cuanto a los actores involucrados, y los encuentros generados para la construcción del problema. Entrega 31 de mayo.</p>	<p>Producto: elaboración del informe de los momentos 1 y 2. Incluye: acuerdo con dirección, conceptualización del tema, la definición de los distintos problemas y las respectivas fundamentaciones. Entrega 31 de mayo.</p>

Momento 3 (entrega 31 de julio)	
<p>Se avanza en el proceso de discusión e intercambio para la construcción del problema crítico. Las actividades con los estudiantes en el marco del PTS también son un insumo para el análisis, y pueden contribuir a la construcción del problema, en la medida de su pertinencia. Se define y se registra debidamente el proceso y la reflexión.</p> <p>Esto implica la aplicación de técnicas de análisis de datos cualitativos y cuantitativos según sea necesario, y la generación del informe correspondiente.</p> <p>Las instancias con los actores no finalizan en la definición del problema, el trabajo recién comienza. Este se continúa con la planificación de las acciones para abordar sus alcances y posibles soluciones.</p>	<p>Una vez definido el problema del PTS, se planifican las instancias con estudiantes y lo actores sociales, educativos y/o productivos incluidos en el mapeo de actores. Con el fin de favorecer la comprensión y búsqueda de solución del problema definido junto a los estudiantes.</p> <p>En este momento se desarrolla el trabajo de campo, con el objetivo de abordar el problema planteado en conjunto con estudiantes, actores productivos, sociales y educativos (desplegar acciones planteadas en un cronograma tentativo).</p> <p>Se registra la planificación de las acciones previstas y/o desarrolladas para abordar el problema.</p>
<p>Producto: Informe de avance. Incluye: problema, actores involucrados, acciones generadas y síntesis del proceso. Se incluye además, aportes para la propuesta educativa del centro (PEC). Entrega 31 de julio.</p>	<p>Producto: Informe de reformulación de problema pregunta, si esto fue necesario, y las acciones del Momento 3. Este último incluye el informe de las acciones desarrolladas, y la planificación de las que restan. Entrega 31 de julio.</p>
Momento 4 (plazo máximo para entrega de informe 28 de febrero)	Momento 4 (plazo máximo de entrega de informe, 28 de diciembre)
<p>Producto informe de investigación, incluye los aprendizajes y las acciones tendientes a la búsqueda de soluciones y sus implementaciones. Se agrega además, un capítulo final en el que se desarrollan las proyecciones del trabajo para el siguiente año lectivo. Entrega de informe 28 de febrero.</p>	<p>Producto: Elaboración de sistematización de la experiencia desarrollada en conjunto con los estudiantes y con los actores productivos. Entrega del informe final, 28 de diciembre.</p>

Bibliografía

- RODRÍGUEZ MIRANDA, ADRIÁN (Coordinador). (Octubre de 2012) INFORME FINAL. Componente (IV). Cadenas productivas, clusters y desarrollo territorial. Mapa productivo del país según especializaciones sectoriales y potencialidades de desarrollo territorial.
- Departamento de Alfabetización Laboral, CETP-UTU. (Noviembre de 2015) Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay.
- BIANCHI, DELIA Y PÉREZ, MARCELO. (Octubre de 2014) Devolución del proceso a cargo de equipo PIM.
- CARAVANA,I; GONZÁLEZ,G; MÉNDEZ,R; SILVA,R. (2002). “Innovación y Territorio. Análisis comparado de sistemas productivos locales en Andalucía”. España: Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.
- HARVEY, DAVID. (1977): Urbanismo y desigualdad social. Siglo XXI, 1977- Madrid.
- MASSERA, E.J. (2005) Proyecto “El proceso de enseñanza como proceso de investigación y extensión”. Montevideo: Departamento de Sociología.
- MONTAÑEZ Y DELGADO (1998) “Espacio, territorio y región; conceptos básicos para un proyecto nacional”.
- MENDY M, GONZÁLEZ V (2013-2014). El Territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales. <http://www.pim.edu.uy/files/2013/04/El-Territorio-como-%C3%A1mbito-de-expresi%C3%B3n-de-las-desigualdades-sociales.pdf>.
- SANTOS, MILTON (1997).Técnica, espacio, tiempo. Globalización y meio técnico científico internacional. Sao Paulo. Editora Heicitec.
- PINTOS F, (2014), presentación CETP, del 24 marzo.
- RETO BERTONI et alt. (2011) ‘Construcción y análisis de problemas del desarrollo. ¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo?’. Facultad de Ciencias Sociales.
- FURTADO, CELSO (1999) “Teoría y política del desarrollo económico”. Siglo XXI.
- BARATO, J (2005). Campesinos, Albañiles y Educadores: límites explicativos de teoría y práctica en formación profesional. En ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo? Cinterfor.
- BOURDIEU, P (1980). Le sens pratique (trad. esp. en ed. Taurus, 1992). Paris: Minuit.
- CIAVATTA F., M. A. (1990). O trabalho como princípio educativo – Uma investigação eóricometodológica (1930-1960). Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, PUC-RJ.

- CIAVATTA, M. (2005). Trabalho como princípio educativo na Sociedade Contemporânea. Educação e o mundo do trabalho (Nº 17). Ministerio de Educación de Brasil.
- DE SOUZA, P. COORDINADOR. Educação e trabalho. En Proposta curricular de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: TRILCE.
- FRIGOTTO, G. (1989). É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. Belém, Brasil: Comunicado.
- FRIGOTTO, G. (1985). Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. Rio de Janeiro, Brasil: Boletín Técnico do SENAC.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (2013). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. Brasil.
- HERNÁNDEZ, J. (2010). Tratado de derecho constitucional. México: Ariadna.
- SAVIANI, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Brasil: NOVA.
- CIMAS, (2010), “Metodologías Participativas” Manual. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible. España, Madrid.