

Experiencias que protegen trayectorias educativas en UTU

Programa de Planeamientos Educativo

Departamento de Investigación y Evaluación (DIE)

Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE)

CETP-UTU

Junio 2017

INDICE

I. RESUMEN	3
II. PRESENTACIÓN	4
Modalidades y componentes comunes de las experiencias que protegen trayectorias	5
III. CONCEPTUALIZACIONES Y MÉTODO DE TRABAJO	7
IV. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	122
V. DESCRIPCIÓN DE MODALIDADES DE EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS DE SUS COMPONENTES PRINCIPALES	155
<i>a) Acompañamiento socio académico</i>	15
<i>b) Experiencias que logran procesos de descubrimiento y construcción de significados de la educación.</i>	18
<i>c) Diagnóstico situacional a través del cual se reconocen riesgos educativos concretos y presentes</i>	21
VI. REFLEXIONES GENERALES	24
Reflexiones, aprendizajes y desafíos	24
<i>CBT & FPB</i>	26
<i>Reflexiones del equipo de trabajo en relación a la experiencia de sistematizar experiencias</i>	28
VII. BIBLIOGRAFÍA	31

I. RESUMEN

La sistematización de experiencias es un modo de reconstruir, registrar y reflexionar críticamente sobre las vivencias de grupos y sujetos cuyas acciones colectivas e individuales se entrelazan constituyendo una experiencia. En este trabajo, las experiencias en instituciones educativas de UTU que se sistematizaron son las que contribuyen a la protección de las trayectorias educativas de sus estudiantes. La búsqueda de estas experiencias se orientó especialmente hacia la enseñanza básica.

Mediante el relevamiento de propuestas de experiencias en algunos centros de todas las regiones del país, nos aproximamos a aquellas vivencias que los equipos educativos consideran significativas para la protección de trayectorias. Así, se presenta en este trabajo la reconstrucción y análisis de 12 de ellas, partiendo del relato y reflexión de los actores de los centros en primer lugar y en segundo lugar a partir de la reflexión de los docentes-investigadores regionales de las UPIE que guiaron el proceso. En tercer lugar, el equipo compilador y articulador elabora una reflexión final que representa una mirada global del mismo.

El Capítulo II de este trabajo presenta en términos generales la fundamentación de la propuesta, objetivos principales, la justificación de la búsqueda e introduce el esquema de análisis de las experiencias. Los Capítulos III y IV desarrollan brevemente los conceptos centrales y el método de trabajo de los equipos. El V describe las tres categorías conceptuales que se construyeron al compilar y analizar las experiencias, además se reflexiona sobre los componentes comunes en cada categoría y los efectos sobre sus comunidades educativas. Este Capítulo y el siguiente, es el resultado del ejercicio de reflexión y análisis del equipo de compilación. El Capítulo VI contiene reflexiones generales que exploran otras líneas de análisis y comparación de prácticas y experiencias, también recupera la “experiencia” de la sistematización de experiencia por parte de los equipos de trabajo y de los equipos educativos que compartieron sus vivencias.

II. PRESENTACIÓN

El presente trabajo ha sido desarrollado desde el Programa de Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU), el Departamento de Investigación y Evaluación (DIE) y sus respectivas Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación regionales (UPIE).

El objetivo principal es identificar y sistematizar experiencias en la protección de las trayectorias educativas desarrolladas por actores de los centros escolares del CETP-UTU. El fin es visibilizar los esfuerzos de los equipos educativos (equipos docentes y de dirección) identificando las experiencias que contribuyen a asegurar el cumplimiento de los derechos educativos de los estudiantes. Se procura a su vez, el reconocimiento de las prácticas con el potencial de generar aportes significativos para la construcción de un sistema de protección de trayectorias eficaz, en todos los centros del CETP. Además, de esta forma, desarrollamos la buena práctica de recoger buenas prácticas (Pereda en Fernández; 2010: 193), y favorecemos la apropiación de los aprendizajes generados por cada experiencia, construyendo los canales de comunicación necesarios para ello.

Esta manera de construir conocimiento sobre el problema del riesgo educativo y los modos de abordarlo exitosamente, asegurando trayectorias continuas y completas, complementa las producciones teóricas, las investigaciones y evaluaciones sobre la cuestión, recupera el conocimiento y la experiencia de quienes planifican, interactúan, dialogan y desarrollan su trabajo con los estudiantes. No es posible comprender este trabajo sin identificar los aspectos concretos y situacionales que los educadores en los centros pueden informar y sobre los que pueden reflexionar.

. . . las orientaciones que pueden aportar las teorías explicativas no son suficientes a la hora de definir los cursos de acción a llevar adelante para reducir el abandono de los estudios e impactar, desincentivando, en la desafiliación educativa. Otros conocimientos son necesarios en los contextos específicos en que estas estrategias se desarrollan. La articulación entre los diferentes conocimientos que se requieren no se acoplan en forma simple ni siguiendo lógicas deductivas; más bien la imagen objetivo y la estrategia a seguir para alcanzarla se completa en una complejidad de relaciones desde un conocimiento que podríamos llamar situacional. (Pereda en Fernández, 2010: 41)

En el presente trabajo se recogen -y se reflexiona junto a los equipos- 12 experiencias cuya diversidad de estrategias, contextos, supuestos, prácticas y acciones dan cuenta de la complejidad del problema.

Las experiencias presentadas constituyen una muestra de la creatividad, compromiso y dedicación de distintos actores de los centros educativos. La riqueza de los relatos subyace en que son las propias voces de los involucrados las que se recogen y resignifican, cada una desde su particularidad. Se recogen la perspectiva y las vivencias de los docentes e integrantes de los equipos educativos revalorizando su condición de especialistas de la educación.

Experiencias que se distribuyen en el territorio nacional, revelando a los docentes aspectos de su papel, los que muchas veces quedan relegados y silenciados en el devenir diario de las rutinas y ritualismos institucionales, roles de líderes pedagógicos, motivadores, facilitadores, acompañantes y activadores de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien cada una de ellas denota su sello particular, todas confluyen en el objetivo común de contribuir a asegurar trayectorias educativas continuas y completas. El proceso de sistematización realizado procura dar cuenta de las distintas etapas que atravesaron las experiencias a medida que se desarrollaban sobre la idea de bitácora, de narración que acompaña un proceso nuevo de exploración y descubrimiento. A lo largo de dicho proceso se registraron acuerdos, desacuerdos y tensiones que fueron tomados no solo como obstaculizadores sino como elementos que alimentan un proceso crítico y reflexivo.¹

Proteger trayectorias para que sean continuas y completas, requiere la realización de esfuerzos en todos los niveles y desde los distintos roles en toda la institución. La muestra de experiencias que presentamos representa las líneas de trabajo que procuran abordar la diversidad y complejidad de los factores de riesgo educativo. No obstante, se reconocen tres grupos o modalidades que dan cuenta de componentes compartidos en las experiencias, los que nos permite agruparlas, realizar el análisis, y la reflexión de los mismos, sus supuestos, sus efectos y sus implicancias.

Modalidades y componentes comunes de las experiencias que protegen trayectorias

¹ Fragmento de las reflexiones finales de este mismo documento, el que consideramos, es ilustrativo de los que el lector encontrará en él.

En las 12 experiencias es posible identificar componentes pedagógicos en común, sin embargo se reconocen modalidades propias y diversas. Como resultado del ejercicio de análisis y reflexión, las experiencias se agruparon en tres categorías que procuran respetar la diversidad de contextos, actores, recursos y vivencias.

Definimos las tres categorías de la siguiente manera:

- a) Acompañamiento socio-académico
- b) Descubrimiento y construcción de nuevos significados de la educación
- c) Respuestas ante situaciones emergentes de riesgo educativo

El rol de los actores desde los que parte la iniciativa y desarrollan la experiencia, condiciona la mayor o menor presencia de componentes de gestión de centro o de actividades áulicas. Las experiencias hacen foco en diferentes ámbitos de acción y desarrollan diferentes prácticas. Las que se desarrollan con mayor presencia de componentes de gestión son lideradas por los equipos de dirección o inspectores de áreas. Se apoyan en recursos e instrumentos propios de la gestión y procuran avanzar en sus acciones involucrando a los docentes de aula, buscando favorecer la generación de reflexiones y adecuaciones a las situaciones de riesgo previamente detectadas.

Las experiencias que se desarrollan principalmente en y desde el aula, son lideradas por docentes o equipos docentes cuya iniciativa genera prácticas focalizadas en los intereses y las necesidades de los estudiantes. Estas son prácticas que se centran en el estudiante o grupo de estudiantes concretos, pedagógica y socialmente situados. Se los sitúa no de acuerdo a su vulnerabilidad o riesgo educativo, sino de acuerdo a lo que en su situación concreta como sujeto social con intereses y preocupaciones, la educación puede ofrecer como respuestas. Esto implica la adecuación del acto educativo, la presencia de equipos educativos atentos, perceptivos al entorno social y productivo, y a las expresiones de sus estudiantes. A su vez, esto requiere centros educativos abiertos y dispuestos al intercambio con la comunidad y el territorio.

Pero también se reconocen experiencias que incorporan elementos de ambas categorías, ya que son capaces de dar respuesta a situaciones concretas de riesgo emergente, promover la reflexión de los docentes y generar antecedentes e insumos para el desarrollo de prácticas futuras. Al mismo tiempo, también requieren de estrategias que flexibilizan las prácticas centrándose en los estudiantes situados, demandando a los centros educativos apertura y vinculación con su entorno.

III. CONCEPTUALIZACIONES Y MÉTODO DE TRABAJO

El Plan quinquenal de la ANEP para el período actual (2015-2019), establece en su capítulo 2, los ejes orientadores de las políticas educativas. Los dos primeros son: 1°. La centralidad del estudiante y 2°. Itinerarios escolares y Trayectorias educativas (ANEP; 2015: 120). El presente trabajo procura dar cuenta de prácticas y experiencias orientadas por estos ejes. En el documento citado, cerrando el desarrollo del eje 1° y enlazándolo con el eje 2° se presenta la siguiente síntesis:

En síntesis, las políticas educativas que se implementen en el quinquenio deberán estar centradas en la persona que aprende, desarrollando estrategias pedagógicas que permitan impulsar la continuidad educativa, los aprendizajes y las buenas prácticas de enseñanza. Y estas prácticas, para no ser ajenas a las necesidades y asegurar que logren efectivamente sus objetivos, deben tener en cuenta los cambios producidos en los últimos tiempos en el rol de estudiante, lo que aspira, lo que se le ofrece y las condiciones en las cuales llega. Asimismo, los cambios sociales producidos, la vigencia y legitimidad de las reglas e instituciones y el valor de la participación, la libertad de expresión, la toma de responsabilidades y los caminos para lograr desarrollos autónomos. Es preciso indagar entonces las formas en las cuales los estudiantes pueden ser conscientes de asumir las necesidades propias y las de los otros de manera activa y propositiva y ser corresponsables en la construcción de metas de bien común, y en el éxito del funcionamiento escolar. (ANEP; 2015: 129)

Desde esta perspectiva, buenas prácticas son las que se centran en el estudiante, en los cambios producidos en cuanto a su rol, sus aspiraciones, lo que se le propone y las condiciones en las que llega al centro educativo. No sólo esto, sino que además deben considerar los cambios sociales, la legitimidad de las instituciones, la participación, la libertad de expresión, la responsabilidad y los modos de lograr la autonomía.

En consecuencia, se plantea que es preciso indagar y reconocer las formas en que los estudiantes pueden tomar contacto con sus necesidades y las de otros para participar en la construcción y búsqueda del bien común en la Escuela y en la sociedad. Esta orientación es la que asumimos para el reconocimiento de buenas prácticas. Su amplitud nos permite inferir que una buena práctica educativa socializa al estudiante como

ciudadano responsable y autónomo, cuyas motivaciones lo inducen a la participación en la institucionalidad educativa y la construcción del bien común.

Por otra parte, como señala Pereda: “las buenas prácticas son, en primer lugar, “prácticas”: experiencias desarrolladas por actores en contextos específicos. En tanto “buenas” sólo pueden ser entendidas en plural, porque las posibilidades de aprendizaje surgen de la sistematización de varias prácticas en un mismo tema, diversas entre sí por sus modalidades y contextos.” (Pereda en Fernández; 2010: 46) En este sentido es que se ha definido, en el marco de este trabajo, a las buenas prácticas como aquellas que protegen la trayectoria de los estudiantes en los centros escolares del CETP.

En el eje orientador 2°. Itinerarios escolares y Trayectorias educativas, se señala:

. . . que no todos los que ingresan en el nuevo nivel permanecen en él; no todos los que permanecen culminan su trayectoria escolar en tiempo y forma; y no todos los que permanecen alcanzan buenos resultados de aprendizaje ni los aprendizajes requeridos para su posterior desarrollo profesional y/o su inserción laboral.

Se requiere en consecuencia encontrar formas de activar relaciones intensas e inclusivas en la educación que se brinda en nuestras instituciones, abordando de manera sistémica el conjunto de problemáticas. (ANEP; 2015: 130)

Es precisamente la identificación de las formas de construir relaciones intensas e inclusivas buscadas por los actores de los centros escolares, lo que impulsa este proyecto, procurando dar cuenta de la diversidad de esas formas, lo que no puede ser de otra manera porque el abordaje sistémico del conjunto de problemáticas² inevitablemente es complejo y genera respuestas diversas. Ahora bien, concluir si las experiencias que se sistematizan representan respuestas sistémicas al conjunto de

² Entre otros aspectos, centrarse en propuestas que se formulen y desarrollen en el marco de proyectos institucionales más abarcativos e integrales, que: i) articulen una serie de acciones relevantes para que los estudiantes aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes; ii) encuentren modos sistémicos de ocupar el espacio entre niveles educativos, construyendo para los estudiantes y los centros educativos, información sobre las trayectorias que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición al siguiente nivel y sosteniendo en éste, las primeras experiencias escolares; iii) admitan pluralidad en sus modalidades de trabajo, incorporando variedad de “formatos áulicos” que habiliten diferentes modos de relacionarse con el conocimiento y diversifiquen las formas de estar y aprender, mediante propuestas de enseñanza variadas; iv) incluyan dispositivos de acompañamiento en el ingreso y en las trayectorias; v) fortalezcan la concepción de la institución educativa en territorio; vi) recuperen la centralidad de la dimensión relacional y vincular del ambiente institucional con los estudiantes, las familias, la comunidad y el mundo del trabajo; y vii) fortalezcan una gestión institucional capaz de actuar “en situación”.(ANEP; 2015: 130)

problemas, no está en los objetivos de este documento. Puede ser parte de la discusión que este genere, pero no será una cuestión que aquí se agote.

Sin embargo, consideramos que se alcanzará, en alguna medida, el reconocimiento de la diversidad de formas de buscar la construcción de relaciones intensas e inclusivas. Esto implica también reconocer que cuando se incluyen y reconocen las emociones, los procesos de aprendizaje han probado ser más eficaces (Pacheco, Villagrán, & Guzmán, 2015).

Identificar formas situadas, contextualizadas, centradas en los estudiantes desde las perspectivas de los equipos educativos que construyen las relaciones a través de sus prácticas. En este punto, resulta necesario explicar qué entendemos por prácticas y qué entendemos por experiencia. En el marco de este proyecto, las prácticas son las formas de hacer, de construir vínculos o relaciones, de buscar, de enseñar, de contener o de proteger trayectorias. Esas formas pueden observarse y describirse, incluso explicarse o fundamentarse con supuestos teóricos o experienciales con cierta independencia de los sujetos que la desarrollan o hacia los que se dirige. En cambio una experiencia es inseparable de los que la vivencian, la práctica es una abstracción, pero la experiencia es la práctica que ha generado memoria situada, colectiva e individual.

La experiencia es la que puede enseñar sobre la eficacia de la práctica. Es por esto que sistematizamos la experiencia para reflexionar sobre la práctica, y es la práctica la que otros actores, en otras situaciones y en otros contextos, pueden reconocer para repensar las suyas propias. Así es que la experiencia será para nosotros recurso de aprendizaje, hacia el que las reflexiones de los equipos educativos y de sistematización se dirigirán para construir esos aprendizajes. Por otra parte, la acción es una unidad o categoría más elemental, de carácter descriptivo y explicativo. Serán colectivas o individuales, sin embargo, cuando se reconoce su intencionalidad y las subyacencias teóricas, valorativas, morales o éticas, serán entendidas como prácticas.³

³ La práctica educativa y, más específicamente, la práctica pedagógica serán consideradas desde una doble perspectiva, tanto desde la acción realizada como desde el sentido atribuido a dicha acción por quien la realiza. Esta doble entrada hará posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo. De acuerdo con lo anterior, se ha visto que la acción se entiende en términos de las consecuencias de las actuaciones de las personas en el nivel del análisis, mientras que la práctica, involucra elementos de comprensión que van más allá de dichas acciones descriptivas, lo que puede expresarse en la consideración de dos momentos paradigmáticos; el primero, la acción, centrada en un nivel explicativo de la realidad; y el segundo, el de la práctica, centrada en el nivel interpretativo de la realidad recuperada desde lo subjetivo y desde lo intersubjetivo, es decir desde la memoria e interpretación individual y colectiva.

Oscar Jara (2008) delinea su conceptualización de experiencia señalando sus factores. Toda experiencia es un proceso compartido entre subjetividades. De modo que ésta puede ser recuperada desde lo subjetivo y desde lo intersubjetivo, es decir, desde la memoria e interpretación individual y colectiva:

Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación:

- a) Condiciones de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.
- b) Situaciones particulares que la hacen posible.
- c) Acciones intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o inintencionadas que se dan sólo como respuesta a situaciones).
- d) Reacciones que se generan a partir de dichas acciones.
- e) Resultados esperados o inesperados que van surgiendo.
- f) Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de los hombres y las mujeres que intervenimos en él.
- f) Relaciones que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias.

Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles.⁴

La singularidad de la experiencia y su riqueza deben ser consideradas en el proceso de sistematización. Entendemos este proceso como aquél que incluye la reconstrucción y reflexión de la experiencia, con la consideración de todos los factores intervinientes, cuya presencia o ausencia y combinación singular la hacen única e irrepetible. De esta forma, la sistematización nos habilita a recoger la riqueza de la experiencia para compartirla, generando estímulos para la reflexión creativa. Y tal vez, en la medida que se comparte y apropia reflexivamente con otros actores de la educación, favorezcan la generación de nuevas experiencias, también singulares y únicas, de las que podremos aprender nuevamente.

Ahora bien, las experiencias educativas que protegen trayectorias en el marco de la

⁴ Extracto tomado de Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias, disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

enseñanza técnica-profesional tendrán necesariamente factores comunes. Esta afirmación deriva de la lógica que se generan en el mismo subsistema, en muchos casos con actores de trayectoria en la institución que comparten elementos de la cultura institucional muy fuertes, tales como la específica relación entre la educación y el mundo del trabajo que sólo en UTU se presenta de determinada manera. Es de esperar, por tanto, el reconocimiento de prácticas diversas con improntas compartidas. Es por esto que parte del esfuerzo de análisis y reflexión se orientó al reconocimiento de los componentes comunes entre ellas, para agruparlas y realizar la abstracción que nos habilite a un nuevo nivel de análisis y reflexión.

IV. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La sistematización de experiencias (Jara, 2008) es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Como reconstrucción de proceso vivido, puede organizarse en “cinco tiempos” que, sin seguir un orden rígido, permitan reordenar y reconstruir la experiencia; realizar una interpretación crítica de ese proceso; extraer aprendizajes y compartirlos.

1. Punto de Partida. (Qué y quiénes)
2. Definir los objetivos. (Eje, teoría y plan)
3. Recuperación (reconstrucción del proceso vivido).
4. Reflexión de fondo: análisis e interpretación.
5. Conclusión y comunicación de resultados: aprendizajes y recomendaciones.

En primer lugar, el “qué” sistematizar, como se ha escrito, se fundamentó en la búsqueda de experiencias que protejan trayectorias educativas, en cambio, el con “quiénes” fue el resultado de un proceso de discusión e intercambio en el que participaron las direcciones de Programas y Campus del CETP. En segundo lugar, participaron en la identificación de las experiencias las direcciones de centros escolares, y en tercer lugar los equipos docentes. Mediante entrevistas y talleres, los referentes territoriales de las UPIE identifican las experiencias y convocan a los actores a participar en el proceso de sistematización. A fin de llevarlo a cabo, se requirió del compromiso de los actores involucrados, sin el cual no habría sido posible el desarrollo de la propuesta. En general, los referentes UPIE encontraron muy buena disposición en los centros educativos, sin embargo, sostener el proceso a lo largo de varios meses, en sucesivos encuentros, no fue posible en todos los casos, de modo que las experiencias aquí presentadas, en ningún caso son una muestra representativa a nivel nacional.

A continuación desarrollamos brevemente los pasos aplicados, que componen el proceso completo de sistematización según la propuesta del autor de referencia en la metodología:

1. Primer momento en los centros escolares. La propuesta se presenta a los equipos directivos y docentes, reconociéndolos como los actores institucionales relevantes, y los impulsores de las acciones para la protección de las trayectorias. Junto a ellos se identificaron las experiencias potencialmente sistematizables para los fines propuestos.

2. Definición de objetivos, ejes, teoría y plan de trabajo. El segundo momento se inicia luego de la definición de la o las experiencias a sistematizar. Una vez definida y contextualizada la misma, se esclarecen los aspectos centrales y a partir de éstos, se describe, analiza e interpreta la experiencia. Luego se operacionalizan los ejes elaborando preguntas descriptivas que permitan la reconstrucción.

3. Recuperación y reconstrucción del proceso vivido. En los subsiguientes encuentros con los actores involucrados, se procura hacer un recuento de los momentos más importantes, aquellos que marcaron el rumbo de la experiencia o que la limitaron. Cada encuentro se registra para su posterior análisis y reflexión.

4. Reflexión: análisis e interpretación. La reflexión crítica sobre la experiencia se concreta en dos niveles de trabajo: el de los participantes de la experiencia y el de los referentes territoriales que coordinan la sistematización de la misma. Este proceso no se lleva a cabo como dos etapas consecutivas, sino como un proceso dialéctico espiralado que promueve niveles de reflexión para superar lo meramente descriptivo. Oscar Jara considera este momento como el "tiempo" clave del proceso de sistematización, ya que es la interpretación crítica del proceso vivido.

Los docentes y técnicos sistematizadores, desarrollan el proceso de reflexión crítica mediante el diálogo y el intercambio construyendo preguntas y buscando respuestas. Las preguntas propuestas en el momento de planificación están orientadas a la recuperación y descripción de las prácticas tal como sus actores las recuerdan o registraron, apostando a la activación de procesos de reflexión crítica sobre lo ocurrido.

Los resultados de las reflexiones son registrados ya que estas conforman el material de análisis para la reflexión del equipo de docentes investigadores y técnicos. Se articulan los niveles de reflexión, el del equipo educativo y luego el de referentes territoriales de investigación.

5. Conclusión y comunicación de resultados: aprendizajes y recomendaciones. Este paso final se desarrolla en dos niveles, los aprendizajes y las recomendaciones surgen en

las instancias de intercambio y diálogo con los actores de los centros escolares, no obstante los integrantes de los equipos de trabajo (UPIE) una vez culminada la reflexión en los centros desarrollan sus propios análisis y conclusiones en sus equipos. La mirada de los equipos técnicos aporta el punto de vista externo, contribuyendo a la construcción de aprendizajes para elaborar aportes para la comunidad educativa que procura conocer experiencias significativas para la protección de trayectorias.

V. DESCRIPCIÓN DE MODALIDADES DE EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS DE SUS COMPONENTES PRINCIPALES

a) Acompañamiento socio académico

La primera categoría recibe el nombre Acompañamiento Socio-académico e incluye las experiencias de las Escuelas de Salto, Sauce, Colón y Trinidad. En las estrategias que aplican los equipos educativos predomina el componente formal e instrumental para la temprana identificación y posterior seguimiento de las trayectorias educativas en riesgo. Tales experiencias se alinean con lo sugerido por la Propuesta para la Protección de las Trayectorias Educativas (2016), la cual sugiere *“un proceso sistemático y planificado” a lo largo de toda la vida escolar e incluyendo el “tránsito interciclos”*. (Considerando II) (CETP - UTU, 2016; 3)

Estas experiencias son lideradas por los equipos de dirección o por inspectores de asignatura, y procuran un seguimiento casi personalizado por parte de personal estable de la institución, (generalmente los profesores adscriptos), de los estudiantes cuyas trayectorias denotan mayores riesgos. Mediante el control de los aspectos académicos formales, se detectan tempranamente las trayectorias en riesgo y se aborda cada caso según su particularidad. El tratamiento casi personalizado que se realiza responde a la conceptualización de acompañamiento desde la Propuesta de Protección a las Trayectorias Educativas (2016) y que implica que *“el acompañamiento supone una relación de uno a uno: un acompañante y un acompañado que se complementa con el acompañamiento en el marco de grupo y del centro educativo”*. (2016; 8)

Dentro de las acciones o herramientas para el acompañamiento se identifica el uso de planillas, tanto para el registro de inasistencias como para el de asignaturas insuficientes, contacto diario con docentes encargados de instancias de tutorías, charlas con los estudiantes y acuerdos con las familias, las cuales son notificadas e invitadas a acercarse al centro educativo con el fin de elaborar un plan de acción conjunto para evitar situaciones desvinculación o abandono de los cursos. En el caso particular de una de las experiencias de la Escuela Técnica de Sauce, se focaliza en el desarrollo de hábitos de estudio en los estudiantes, ya que el cuerpo docente detecta esta falencia como uno de los principales problemas.

La sistematización de herramientas permite elaborar respuestas y acciones de abordaje institucionalizadas a nivel del centro educativo. Algunas de las experiencias presentadas son antecedentes a la “Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas” (2016), tal es el caso de las Escuelas de Sauce y Colón. Otras recogen la iniciativa y se destacan como pioneras en la región (Escuela de Administración y Servicios de Salto). No obstante, representan diversas expresiones de las formas de apropiarse de los lineamientos del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE).

En todos los casos citados, las estrategias de abordaje se sustentan en indicadores principalmente cuantitativos y a partir de los mismos realizan la detección de factores de riesgo externos e internos al sistema educativo, que inciden negativamente en los procesos de aprendizaje y en la continuidad educativa de los estudiantes. En el marco del SPTE al conjunto de indicadores se lo denomina: Sistema de Alertas Tempranas (SAT) *“constituidas por indicadores, relacionados con diferentes aspectos y dimensiones del desempeño escolar y la situación socioeconómica de los estudiantes”* (CODICEN, 2016: 23).

Los principales indicadores cuantitativos que encienden la alerta son las llegadas tardes a clase, las inasistencias, la cantidad de asignaturas con nota insuficiente, situaciones que develan muchas veces la soledad con que el estudiante transita por la educación. El problema aquí según explican los involucrados, es la ausencia de acompañamiento de las familias de los estudiantes para el sostenimiento de la trayectoria. Según observan, en muchos casos los actores de los centros educativos, radica en las dificultades de los adultos referentes para llevar a cabo las actividades de sostenimiento y apoyo de los estudiantes, viéndose obligados a distribuir sobre ellos ciertas responsabilidades que les son propias. La participación de los estudiantes en actividades que se asocian a la vida adulta, para cubrir la ausencia o la dificultad de sus referentes, puede implicar una transición obligada o no voluntaria a la adultez. En otros casos la falta de acompañamiento es consecuencia de la desvalorización de la educación como fin o como medio.

A pesar de los esfuerzos, en estas experiencias no se da cuenta de que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje, si bien se busca el diálogo y el establecimiento de compromisos con el joven y su familia, como medio de concientización, lo dialógico

generalmente no va acompañado de procesos de construcción de resignificación de la experiencia de aprendizaje. No obstante se registran importantes logros en el incremento de la aprobación de los cursos o el sostenimiento de los destacados niveles de aprobación en el centro escolar.

Las estrategias desplegadas en este grupo de experiencias, no enfatizan el descubrimiento o la creación de significados, ya que las propuestas son independientes del contenido o de la experiencia pedagógica en el aula. No obstante, procuran construir los vínculos con el centro y sus familias desde la persuasión y el compromiso. Buscan las vías de revinculación rodeando al estudiante de los apoyos que, en su situación de riesgo educativo, requiere para asegurar su continuidad y que no encuentra en el entorno exterior al aula. Las experiencias dan cuenta del trabajo sistemático que se ha requerido, y de la necesidad de organización y capacidad de gestión para llevarlas a cabo.

El SPTE que inspira o le da un marco general a lo que se hacía anticipadamente, se introduce como un dispositivo que busca poner en tensión las condiciones de escolarización, pero estimulando la generación de respuestas creativas y adecuadas para los estudiantes en riesgo. Es un dispositivo que visibiliza los desafíos del sistema educativo, y su dificultad para producir propuestas pedagógicas acorde y adaptadas centradas en el estudiante, pero también procura contribuir a la generación de ellas. En las experiencias de este grupo se avanza, en menor o mayor medida, en este sentido.

. . . atender el riesgo educativo requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, en las que el proyecto institucional también se pone en juego. Así, aun cuando puedan definirse estrategias y herramientas generales, se entiende que las respuestas pedagógicas no serán únicas o universales, sino fundamentalmente singulares y requerirán la reflexión informada respecto a cada situación.(CODICEN, 2016: 5)

En general estas y otras escuelas han logrado importantes avances mediante el desarrollo de los lineamientos contenidos en el SPTE. No obstante consideramos que aún se puede avanzar mucho más en la generación de respuestas pedagógicas singulares, reflexionadas e informadas. Una de las dificultades que se percibe es la falta de espacios en los que los actores del centro escolar relacionados con cada estudiante, pueda nuclearse en torno a él, para alcanzar una reflexión informada de su situación. Y así, puedan generar las respuestas pedagógicas singulares. Todavía los esfuerzos, aunque muy importantes y significativos, permanecen en el plano general. Si se han logrado avances aún en este nivel, cuanto más conviene procurar el avance hacia la

singularización de cada estudiante. Ahora bien, esto puede estar relacionado con las estructuras preestablecidas que deben ser consideradas y que pueden obstaculizar la singularización pedagógica requerida para la protección de la trayectoria.

b) Experiencias que logran procesos de descubrimiento y construcción de significados de la educación.

Las experiencias que se presentan en este grupo comparten la particularidad de haber impactado simultáneamente pero de distinta manera tanto en los docentes que participaron como en los estudiantes. A su vez, ese doble efecto dejó, en alguna medida, su impresión en la comunidad y sus actores, quienes resignificaron la mirada sobre la institución educativa, sus logros y alcances.

Una de las riquezas que denotan mencionadas experiencias es la amplitud del marco en el cual se desarrollan, traspasando los muros institucionales y vinculándose a la red de relaciones comunitarias, redes que muchas veces son desestimadas y relegadas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En palabras de Pereda (2003) *“No se trata aquí de una apertura de la escuela a la comunidad o de una interacción entre la escuela y la comunidad sino de una red de relaciones a la que la escuela, la familia y otras organizaciones pertenecen, al estar en una misma comunidad. (Dabas, 1998)”*

En estos procesos de descubrimiento por parte de los estudiantes, los docentes involucrados reconocen los efectos positivos y hasta inesperados que éstas experiencias les proporcionaron. Al lograr motivar a los estudiantes, se sintieron más motivados, así en los vaivenes del acto educativo, se fueron construyendo significados. Las experiencias de este apartado se llevaron a cabo en las Escuelas de Trinidad, Fray Bentos, Paso de los Toros y San Carlos.

El componente pedagógico que predomina es el reconocimiento de los intereses de los estudiantes mediante la presentación de propuestas didácticas que permiten la exploración y descubrimiento de nuevos significados de la educación. Teoría y práctica se aproximan y posibilitan una mirada alternativa y motivadora para los estudiantes, porque lo pedagógico no sólo recoge sus intereses, sino también reconoce y legitima sus realidades materiales y concretas.

Esto se logra mediante el enfoque que privilegia el hacer –saber (Barato, 2005), y orienta las actividades que involucran en un mismo plano teoría y práctica, o más precisamente el hacer – saber en relación directa con las necesidades, inquietudes y contextos de los estudiantes. Este tipo de propuestas permite acercar los contenidos curriculares a instancias reales de su cotidianidad, promoviendo de este modo aprendizajes significativos. Se trata de una enseñanza o aprendizaje situado, el cual implica *“un proceso multidimensional, es decir de apropiación cultural pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción en el estudiante, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura de quien lo desarrolla y aplica.”*(Gómez Ortiz, 2014)

La concepción de educación que subyace a estas propuestas, refleja la propuesta de Saviani (1983) de práctica social como punto de partida de la experiencia pedagógica al reafirmar la concepción de docentes y estudiantes como “agentes sociales” que comparten, interactúan y se enriquecen mutuamente desde su práctica social, aunque cada uno desde perspectivas diferentes, como docente y como estudiante.

Saviani destaca el rol activo del docente como agente social en el acto educativo, rol que le permite flexibilizar prácticas y exponerse a situaciones que al transformar, lo transforman. De este modo, todos los involucrados logran apropiarse del proyecto en común, cada uno desde su lugar, y en mayor o menor medida. Tal como se percibe al aproximarnos a las experiencias de esta categoría, el involucramiento de los estudiantes y los docentes se incrementa, generando vínculos más intensos. Como plantea Ausubel (1983), un aprendizaje es significativo cuando la propuesta guarda relación con lo que el estudiante ya conoce. Este es el componente clave para suscitar este tipo de procesos, el reconocimiento de la perspectiva del estudiante, sus intereses y preocupaciones. Los docentes o grupos de docentes que lideraron las experiencias aquí expuestas, lograron tender redes de significación entre su perspectiva del mundo adulto y la mirada del adolescente, para quien la educación no siempre es sinónimo de superación, crecimiento y progreso. Tal como plantean Vázquez y Henao (2008) *“Uno de los grandes logros de la humanidad ha sido la democratización del saber y la escuela debe apostarle a la autonomía de los sujetos de tal forma que ellos resignifiquen el saber a partir de su contexto individual y colectivo.”*

Las experiencias de esta categoría, coinciden en que parten de la iniciativa de los

propios docentes, decisión que los enfrenta a situaciones nuevas de aprendizaje tanto para sus estudiantes como para ellos mismos. En palabras de Vásquez y Henao (2008) *“el docente contribuye a la formación de la autonomía de los estudiantes sólo si él se encuentra en un estar siendo en la construcción de su propia autonomía.”*

En la reconstrucción de las experiencias es posible identificar los supuestos pedagógicos que subyacen y contribuyen a la protección de las trayectorias educativas. A través de las diferentes instancias se identifica la promoción de la construcción del conocimiento desde el hacer centrado en el estudiante como sujeto de necesidades e inquietudes, y es desde este lugar desde donde se propone la protección de las trayectorias. Este enfoque concuerda con el concepto de *conocimiento generador* de Perkins (1995), el cual se opone a la mera acumulación de saberes y *promueve un uso activo del conocimiento aplicado a situaciones cotidianas*. Al recoger los intereses y las particularidades de los estudiantes y ofrecerles experiencias educativas ancladas en la cotidianidad, se intenta evitar la desmotivación producto de la carencia de significado y la interrupción o el abandono de la trayectoria educativa. Este es un supuesto subyacente muy presente.

Dos de las experiencias recogidas, orientan sus prácticas hacia el mercado laboral, teniendo en cuenta que se trata de estudiantes cuyas edades superan los 15 años y que generalmente recurren a la enseñanza técnica por su proximidad al mundo del trabajo. También está presente la proposición de que el mundo del trabajo es un ámbito de socialización alternativo a la educación formal para los estudiantes. Al entrelazar lo educativo a través de lo laboral, se apoya en la perspectiva de que no son esferas excluyentes, sino que es posible combinarlas y aprender en el proceso. La inclusión del ámbito laboral resulta de sumo interés para muchos estudiantes, esto se supone además, porque más allá del beneficio económico en que redunda el trabajo remunerado, la actividad laboral contribuye a reforzar aspectos positivos de la personalidad del individuo, en palabras de Rose *“el trabajo brinda a los seres humanos una manera de conectarse con el medio, de dejar su impronta en el mundo”* (2016; 176).

Consideramos que el logro más importante de estas experiencias es promover la reflexión desde un enfoque diferente al de protección de las trayectorias. El concepto mismo de protección nos remite al de vulnerabilidad y riesgo, y nos orienta al fortalecimiento de la contención de la trayectoria, debido a que las capacidades para la contención y recursos comunitarios y familiares de los estudiantes están debilitadas por

diferentes razones. En el caso de las experiencias de esta categoría conceptual, sin desconocer las acciones promovidas por el SPTE y que en buena medida también son implementadas, el foco está desde el principio y como principio educativo en el sujeto que recorre un trayecto educativo. Pero no como sujeto en torno al cual deben construirse dispositivos de contención para fortalecer la debilidad contextual, sino como sujeto de acción, capaz de apropiarse de su condición de estudiante. Las prácticas que es posible reconocer en estas experiencias, contribuyen al desarrollo de habilidades de sujetos que actúan e interactúan, de este modo en lugar de proteger sus trayectorias, se fortalece al estudiante como el actor principal de su trayectoria. De esta forma, se lo habilita como el principal acto del proceso, cuya motivación puede asegurar la continuidad y completitud de su trayectoria. De este modo, partiendo de las necesidades e inquietudes que reconoce al enfrentar su propia práctica social, el estudiante puede reconocer y apropiarse de las herramientas culturales que la educación le ofrece para superar su situación.

No obstante consideramos que, ambos enfoques, el de la protección de las trayectorias y el del estudiante que es motivado a apropiarse del curso de la misma, deben producir simultáneamente acciones y prácticas. Así la protección socio familiar será fortalecida desde el centro educativo y, a su vez, en el centro se generarán experiencias pedagógicas estimulantes.

La inclusión de todos/as en la escuela requiere de políticas que mejoren las condiciones en que se accede a la escuela y fortalezcan las posibilidades de las familias de desarrollar prácticas de crianza que los pongan en línea con las condiciones de la escolarización. Pero también se requieren políticas que den importancia al trabajo pedagógico en las escuelas y remuevan los obstáculos que impiden desarrollar la enseñanza en mejores condiciones. (Terigi, 2010)

Ambos enfoques deben ser considerados y complementarse.

c). Diagnóstico situacional a través del cual se reconocen riesgos educativos concretos y presentes

En esta categoría se ubicaron dos experiencias, en ellas los riesgos para la continuidad de las trayectorias educativas son constituidos por factores claramente externos al centro

educativo. Uno de ellos se debe a las inclemencias del tiempo y en el otro a situaciones de embarazo entre casi la mitad de las estudiantes del grupo. Esta cualidad de factor externo al centro educativo divide a los equipos educativos a la hora de implementar estrategias de abordaje, parte de ellos responde a estos emergentes y procuran respuestas, pero a su vez, instalan discusiones en torno a los límites de lo propiamente educativo como especialidad de su formación y de la institución educativa frente a los mismos. Estos emergentes dan cuenta de la vulnerabilidad que tiene efecto negativo sobre la continuidad de las trayectorias educativas, porque se traducen en riesgos educativos.

Ambas experiencias contribuyen a la discusión sobre las dimensiones, alcances y límites del acto educativo. ¿Hay un desdibujamiento del rol docente o las complejidades que se despliegan en el aula demandan otro tipo de acciones o de intervenciones? Toman fuerza observaciones recogidas en situaciones similares *“no estamos preparados para lidiar con este tipo de situaciones”*. Enunciación que se plantea desde los supuestos teóricos, cuando no se encuentran herramientas para abordar situaciones que desbordan, pero que en la práctica son plausibles de obtener respuestas cuando el acto educativo se concibe desde una perspectiva más abarcativa y compleja. En palabras de Pereda (2003)

. . . como la escuela en cuanto institución especial de un sistema funcional no es representativa de la vida social sólo socializa, según Luhmann, en términos escolares, no sociales. Se desencadenan entonces desequilibrios socializadores que las escuelas intentan compensar a través de clases de civismo, sexología, etc. o en nuestras palabras a través de la “educación en valores”.

Estas experiencias contribuyen a la reflexión sobre las conceptualizaciones naturalizadas de estudiante, docente, currícula, etc. y las posibilidades de cambio. Además contribuyen a la consideración de que es posible ajustar el cronosistema del aula a los intereses y necesidades emergentes de los estudiantes, revalorizando y resignificando de esta manera, el tiempo pedagógico. Dos Escuelas distantes, pero que impulsaron experiencias que constituyen líneas de fuga frente a la inflexibilidad del sistema para dar respuesta a emergentes que no sólo ponen en riesgo la continuidad

educativa de los estudiantes, sino que atentan contra un desarrollo integral y pleno de los mismos. Terigi (2009) hace alusión a este tipo de situaciones

. . . se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupos) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización.

Frente a situaciones que no pueden ser ignoradas y que se presentan en el aula a través de diversas manifestaciones de la presencia de riesgo educativo, algunos de los actores del centro educativo no dudan en traspasar los límites de las aulas y de la acción arraigados en las prácticas tradicionales, para intentar dar respuestas. Se reconoce tanto la vulnerabilidad de las condiciones de vida como las debilidades del sistema para atender a las mismas.

Estas experiencias se apoyan en el supuesto de que determinadas situaciones y contextos requieren necesariamente la flexibilización de los roles y de las modalidades de abordar lo educativo. Es una forma de responder a la cuestión paradójica de cómo manejar *“condiciones que excluyen a los que formalmente incluye”*.

Pero lo que debe ser destacado, es que los factores de riesgo que caracterizan al estudiante se articulan con los factores de riesgo que genera el sistema educativo mismo, para ese estudiante, ya que un factor de riesgo es tal en tanto un sistema o modelo pedagógico con características concretas, desconoce la medida en que un factor o característica de la experiencia social del estudiante, lo vuelve inaprensible para sus posibilidades de contención de su trayectoria. Los equipos involucrados no admiten ser limitados por las inflexibilidades estructurales y buscan las adaptaciones a la medida de las situaciones emergentes. Se niegan a evitar involucrarse en situaciones inevitables, si bien reconocen, el origen social o familiar de las mismas, se apropian del acto educativo en sentido amplio.

VI. REFLEXIONES GENERALES

Reflexiones, aprendizajes y desafíos

“Hacernos sujetos exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto [...] lo maravilloso de esto es que es una opción en el ejercicio mismo de la libertad, que hace que se rompan las cadenas de la inercia y la comodidad.”
(Zemelman. 2002; 30)

Las experiencias presentadas constituyen una muestra de la creatividad, compromiso y dedicación de distintos actores de los centros educativos. La riqueza de los relatos subyace en que son las propias voces de los involucrados las que se recogen y resignifican, cada una desde su particularidad. Se recogen la perspectiva y las vivencias de los docentes e integrantes de los equipos educativos revalorizando su condición de especialistas de la educación.

Experiencias que se distribuyen en el territorio nacional, revelando a los docentes aspectos de su papel, los que muchas veces quedan relegados y silenciados en el devenir diario de las rutinas y ritualismos institucionales, roles de líderes pedagógicos, motivadores, facilitadores, acompañantes y activadores de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien cada una de ellas denota su sello particular, todas confluyen en el objetivo común de contribuir a asegurar trayectorias educativas continuas y completas. El proceso de sistematización realizado procura dar cuenta de las distintas etapas que atravesaron las experiencias a medida que se desarrollaban sobre la idea de bitácora, de narración que acompaña un proceso nuevo de exploración y descubrimiento. A lo largo de dicho proceso se registraron acuerdos, desacuerdos y tensiones que fueron tomados no solo como obstaculizadores sino como elementos que alimentan un proceso crítico y reflexivo.

Al comienzo de este informe, se planteó la necesidad de desarrollar la buena práctica de recoger buenas prácticas. Sin embargo esto no es suficiente, debido a que el proceso de

sistematización no asegura la apropiación reflexiva de los aprendizajes que las buenas experiencias pueden ayudarnos a construir. Debemos estar atentos para evitar caer en el riesgo que se ha advertido

. . . las instituciones que por iniciativa propia o exigencia de las agencias han involucrado dentro de sus proyectos un componente o una “línea de sistematización”, en la práctica no le dan importancia o la asumen de un modo “simplista”. (La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente- Torres Castillo, 1998; 2)

Una de las líneas que queda planteada como desafío para futuros proyectos es indagar con mayor profundidad las razones por las cuales las buenas prácticas sólo parecen adquirir ese carácter, si son “descubiertas” por actores externos a las propias instituciones. ¿Qué pasa en nuestras instituciones educativas que invisibiliza esas prácticas, relegándolas muchas veces al plano del papel olvidado en un cajón?

Quizás, y a modo de conjetura, se podría aventurar que las instituciones educativas aún siguen intentando asimilar las demandas que la sociedad vuelca sobre ellas, demandas que poco tienen que ver con lo estrictamente pedagógico, pero que no son del todo ajenas a los mandatos éticos que rigen el acto educativo. Los tiempos, espacios y roles escolares se han visto transformados por las urgencias y la institución educativa se ha convertido en una institución que *“dedica gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, quedándole poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos”*. (Stevenazzi, 2006: 169) Cuando este es el fin fundamental, incluso este riesgo parece dificultar la planificación desde la proyección de la política misma tal como plantea Terigi (2010)

Planteamos una diferencia estratégica con quienes consideran que las políticas educativas deben ocuparse de grandes propósitos, de prever condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales, de manera independiente del modo en que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza. La enseñanza es un problema usualmente ausente en las políticas educativas; es necesario insistir en que debe plantearse desde el principio y tender a resolverse en el nivel máximo del planeamiento. Esto no significa diseñar políticas “a prueba de docentes”, sino que el problema didáctico debería plantearse en el planeamiento, incorporando al diseño de las políticas la pregunta sobre las

condiciones pedagógicas bajo las cuales va a ser posible que los docentes enseñen y que los/las alumnos/as aprendan.

Como parte de las valoraciones que hacemos respecto al proceso de sistematizar estas 12 experiencias, se destaca el efecto de alteración de la cadencia en el centro escolar, que tuvo la presencia de los docentes investigadores. Como se mencionó anteriormente, las instituciones educativas se ven diariamente desbordadas por continuas demandas de diversa índole a las que se debe responder. Esta misma urgencia, se instala en forma de vorágine que consume tiempos, energías y de posibles instancias para reflexionar y analizar. Tal como plantea Frigerio *“la rutinización amenaza siempre el pensar y la naturalización conlleva cercos cognitivos que vuelven impensable aquello de lo que urge ocuparse”*. (2007: 325)

Lo alentador y enriquecedor de este proceso es reconocer en esta metodología, una herramienta para animar a los docentes a detenerse y redimensionar el impacto positivo que tienen sus prácticas en las trayectorias de sus estudiantes. La educación no puede desconocer las características de las nuevas generaciones que recibe. Se hace fundamental que las reconozca, las nombre, las discuta e incluya en sus propuestas pedagógicas. La educación debe encarnar, en palabras de Alba, Baez y Núñez,

. . . el intento de activar el lugar de la falta, ese pliegue donde la posibilidad de subjetivación es todavía ilegible. Lo innovador aquí supondría producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real; que posibiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. Supone la toma de decisiones, la flexibilidad ante situaciones nuevas, el ejercicio de habilitar al estudiante en la posibilidad de desplegar sus condiciones.” (2014; 193)

CBT & FPB

La propuesta educativa del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU) se caracteriza por ser diversa. Sobre la base de un perfil de egreso de educación media básica (EMB) definido internamente, se han desarrollado planes cuyo perfil de egreso se amplía contemplando las competencias asociadas al área de formación profesional correspondiente. Tenemos así dos planes mayoritarios en matrícula, el Ciclo Básico

Tecnológico (CBT) y la Formación Profesional Básica (FPB), este último con un modelo pedagógico diferente al CBT (ANEP, 2015: 182-183).

De un total de 12 experiencias sistematizadas, 7 se llevaron a cabo con grupos de CBT y 4 con grupos de FPB. La mayoría de las experiencias realizadas con estudiantes de CBT responden a la modalidad de acompañamiento socioacadémico, mientras que en el caso de los grupos de FPB, si bien al menos una de las experiencias sistematizadas pertenecen a las distintas modalidades presentadas, prevalecen aquellas que desarrollan procesos de descubrimiento y construcción de significados de la educación.

El predominio de este tipo de estrategias que impulsan propuestas flexibles de acuerdo a los intereses de los estudiantes, está contemplada desde la propuesta curricular de los cursos de FPB al mencionar que éstos se caracterizan por una *“organización curricular con la suficiente flexibilidad como para permitir al estudiante la construcción de trayectos formativos que contemple antecedentes académicos, experiencia de vida y espacialidad y temporalidad (modularidad)”*. (Plan FPB 2007) Las características propias de esta propuesta curricular favorecen el diseño y la implementación de prácticas innovadoras y significativas para los estudiantes, basadas en la integralidad. Esto implica la combinación de diferentes perspectivas que permitan una mayor participación. En las experiencias presentadas, puede observarse el modo en que los docentes adoptan e incorporan la integralidad a través de la realización de proyectos en los cuales participan profesores de distintas asignaturas.

La Exposición de Motivos del plan quinquenal sugiere cursos de FPB centrados en el estudiante, con un currículum flexible que rompa *“con la visión dicotómica de educación para la ciudadanía/educación para el trabajo”*. (Plan Quinquenal 2015 - 2019). Esta ruptura en el modelo tradicional de educación otorga a los docentes opciones a la hora de pensar sus prácticas educativas, promoviendo de esta manera la creatividad para explorar situaciones. Pero además habilita espacios de planificación y desarrollo de la integralidad, que nuclea los equipos educativos de los grupos áulicos. Estos espacios posibilitan y favorecen el trabajo en proyectos, esta metodología de trabajo, tal como plantean Balongo y Serrano (2016)

... basada en el respeto a los intereses del alumnado, centrada en la indagación y exploración del entorno, y apoyada en procesos de trabajo cooperativo, genera ambientes

de aprendizaje flexibles y globales que permiten que el discente se implique según sus diferentes capacidades, y ofrece un marco para la igualdad de oportunidades...

Respecto a las experiencias identificadas en los grupos de CBT, la mayoría se orientan a una modalidad de protección de las trayectorias educativas desde el acompañamiento socio académico. El plan quinquenal establece para el CBT *“la incorporación de actividades no tradicionales, dirigidas a fortalecer lo afectivo, la convivencia social y la vida democrática, desde la práctica misma de los derechos humanos, ha logrado favorecer los vínculos estudiante/familia-Centro Educativo”*. (ANEP, 2015: 183)

Si bien la propuesta claramente establece el fortalecimiento de los vínculos especialmente entre los Centros Educativos y las familias de sus estudiantes, las experiencias sistematizadas ponen de manifiesto que, en algunos casos más de los que quisiéramos, los jóvenes transitan con insuficiente apoyo su trayectoria académica. Debido a esto, las instituciones educativas deben implementar una serie de alertas y estrategias que detecten las situaciones de mayor riesgo educativo.

La referencia a ambas modalidades para cursar la EMB, no pretende devenir en una comparación entre ambas, ya que se trata de propuestas curriculares diferentes. Sin embargo, es posible identificar las posibilidades que ofrece cada una a la hora de planificar estrategias que protejan las trayectorias.

Reflexiones del equipo de trabajo en relación a la experiencia de sistematizar experiencias

Al cerrar esta etapa de la experiencia y reflexionar sobre la misma, se destacan algunos elementos que los integrantes de UPIE reconocemos y valoramos positivamente. En lo que respecta al trabajo con las instituciones educativas, el acompañamiento y seguimiento de las experiencias constituyó una nueva forma de acercamiento e intervención en territorio con un nivel de planificación y ejecución que permitió recoger

la perspectiva de los diferentes actores de los Centros.

La sistematización de las experiencias generó expectativas, los docentes se mostraron especialmente interesados y motivados, no sólo por leer sus propias experiencias plasmadas en papel, sino a su vez, por conocer las experiencias que se realizaron en otras instituciones del país. Si bien son cada vez más los docentes que optan por incursionar en nuevas modalidades de abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, notamos que aún falta apropiarse del modelo de docente investigador, aquél que es gestor y realizador de nuevas experiencias que contribuyan a la producción de conocimientos. Para generar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es fundamental que los docentes reflexionen en las posibilidades para actuar sobre su propio rol, ya que son ellos, los informantes calificados a la hora de implementar políticas educativas exitosas. Como plantea Terigi (2010)

. . . el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas del presente de nuestro sistema educativo. . . Se produce menos saber del que se necesita: un saber que trasponga los límites del dispositivo escolar; y que una parte del saber que sí se produce no circula como saber, bien porque no se les habilitan los canales oficiales (por ejemplo, los de la formación docente), bien porque quedan restringidos a un género de difícil propagación, como es el relato de experiencias.

Advertimos nuevamente el riesgo de que el esfuerzo e inversión de recursos para la sistematización no disponga de los espacios para la reflexión y análisis de la amplitud de actores educativos. Desde esta perspectiva la construcción del saber pedagógico y su apropiación son dos dimensiones sobre las que debemos trabajar. Incrementar las capacidades para la construcción y reconocimiento del saber, o más bien del hacer-saber; y favorecer la circulación en espacios de reflexión para su apropiación deben ser estrategias claves. Esto favorecerá la generación de soluciones creativas centradas en los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, como equipo de docentes-investigadores, fue posible constatar que la presencia regular en los centros, con esta modalidad de trabajo, contribuyó a generar espacios de reflexión en algunas de las instituciones educativas con las que se trabajó. Creemos y confiamos en la resignificación de los espacios colectivos docentes como

instancias de crecimiento y apropiación cooperativos de docentes reflexivos y críticos.
En palabras de Schön

. . . cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. . . No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. . . La reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica. (1983: 72)

En cuanto al proceso que tuvo lugar en los equipos de trabajo, si bien se partió de un marco común y pautas consensuadas, la heterogeneidad en la formación y trayectoria profesional de cada uno de los integrantes, aportó un plus a lo colectivo, enriqueciendo reflexiones y aportando diferentes perspectivas. Al reflexionar sobre el proceso vivenciado, reconocemos en él maduración y afianzamiento de los equipos como dispositivo de investigación educativa que ha profundizado su rol, ganando identidad y reconocimiento institucional. Esto puede favorecer el desarrollo de futuras líneas de continuidad e investigación en los centros. El enfoque participativo con que se realizó el trabajo y los intercambios surgidos, devino en el desarrollo de nuevos aprendizajes y desafíos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, G., ARAÚJO, A. (2014) *Gestión escolar en tres centros de la región este*. Sin publicar.
- ALBA, M; BAEZ, M; NÚÑEZ, N. (2009) *Aportes para la elaboración de nuevas estrategias pedagógicas que habiliten revisar las funciones de enseñanza y aprendizaje*. En; Romano, A., Bordoli, E. (2009) *Pensar la Escuela como proyecto [político) pedagógico*. Psicolibros Waslala; Montevideo.
- ALONSO, C., FERNÁNDEZ, T. (2011). *Programas de inclusión social y educativa en Maroñas*. Mimeo. Departamento de Sociología/UdelaR.
- ÁLVAREZ, G., DA LUZ, L. (2016) Capítulos 3 y 4: *Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. CETP-UTU.
- ANEP, (2015) *Proyecto de Presupuesto 2015-2019. Tomo 1 - Exposición de motivos*. CODICEN.
- BALONGO GONZÁLEZ, E., MÉRIDA SERRANO, R. (2016) *El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil*. Perfiles Educativos vol.38 no.152 México abr./jun. 2016.
- BARATO, J.N. (2005) *Formación profesional ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo?* OIT –CINTERFOR. Recuperado de:
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/barato.pdf
- BATTYANY, K. (2004). *Las relaciones sociales de género*. En: Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social, CINTERFOR/OIT.
- COLL, A. (2001). *Embarazo en la adolescencia ¿Cuál es el problema?* En: Burak, S. (Coord.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, (425-445). Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- DARRÉ, S. (2010). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes*. Montevideo: ANEP. Recuperado de:
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/EducacionSexual/cuidadodesi.pdf>
- DERRIDA, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. En: GRISONI, D. *Políticas de la Filosofía*. F.C.E. Méjico. Recuperado de:
https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/cuerpo_docente.htm
- FERNÁNDEZ, T. (Coord.) (2010) Art. 2, *La desafiación en la Educación*

Media y Superior de Uruguay, FCS.

- FREIRE, P. (2006) *El grito manso*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (2007). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable*. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps). *Las formas de escolar*. Ed. Del Estante. Buenos Aires.
- GÓMEZ ORTIZ, M. (2014) *Enseñanza situada. Vínculo entre la Escuela y la vida*. Tepexi. Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río. Vol, 1- N° 2. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/issue/view/87>
- GONZÁLEZ, M., PARODI, A.; (2016) *Modelos y tendencias pedagógicas*. Sin publicar.
- KATZMAN, R., FILGUEIRA, F. (Coord.). (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES)* de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de : http://observatoriosocial.mides.gub.uy/mides/portalMides/portalMides/Documentos/documento_mides_149.pdf
- LEE, V., BURKHAM, D. (2003). *Dropping out of High School: The Role of School Organization*. American Educational Research Journal, 40(2), 353-393. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/369393>.
- LINDBLOM, Ch. (1980). *El proceso de elaboración de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa. México
- MANCEBO, E (2002). *La larga marcha de una reforma exitosa*. En: Uruguay la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000). Colección Política Viva, Banda Oriental. Montevideo. Uruguay.
- MONTESINO, S. (1997). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje en Chile*. Santiago de Chile: Sudamericana. Recuperado de: <https://clasedehistoria.files.wordpress.com/2008/01/madres-y-huachos.pdf>
- OSBORNE, R., MOLINA PETIT, C. (2008). *Evolución del concepto de género I. (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler)*. EMPIRA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, Núm. 15, pp. 147-182) Facultad de Ciencias Políticas y Sociología España.
- PAPA, G. (2016) *Centros educativos del CETP*. Sin publicar.
- PASCUAL, S. (2009) *Lógicas en territorio*. De lo educativo y otros relatos.

En:ROMANO, A., BORDOLI, E. Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico. Psicolibros Waslala. Montevideo

- PEREDA, C. (2003). *Escuela y Comunidad. Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales Complejos*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 1
- PEREDA, C. (2010). *La sistematización de experiencias que desincentivan la desafiliación: una modalidad de hacer políticas desde los centros y construir y construir conocimiento desde la universidad*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- PEREDA, C. (2012). *El cuidado ¿está descuidado en la educación? Aportes de la perspectiva del cuidado social a la comprensión de la situación educativa de los adolescentes que son madres o padres*. (s/p) Ponencia IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Cs. Sc. de la UdelaR.
- PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa: Barcelona.
- PIRELA DE FARÍA, L. (2010) *Liderazgo y cultura organizacional en instituciones de Educación Básica*”. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 15, núm. 51, julio-septiembre, 2010, pp. 486-503. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29016318008>
- PNUD (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe Santiago de Chile*. Chile.
- PULIDO ACOSTA, F., HERRERA CLAVERO, F. (2017). *La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico*. Ciencias Psicológicas, 11(1), 29 - 39.
- REVUELTA VAQUERO, B. (2007) *La implementación de políticas públicas*. Dikaion, vol. 21, núm. 16, noviembre, 2007, pp. 135-156. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72001610>
- RODRÍGUEZ VIGNOLI, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Proyecto regional de población CELADE – FNUAP. Naciones Unidas: Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/7889/lcl1588- P.pdf> [acceso 29/04/13]
- ROSE, M. (2016) *Mentes trabajando. Una valoración de la inteligencia del trabajador estadounidense*. OIT/CINTERFOR.

- SCHEIN, E. (1992). *Cultura Organizacional y Liderazgo*. Edit. Plaza y Janes. Barcelona.
- SCHON, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós: Barcelona
- SILVA, L. (2016) *Proyecto de Sistematización de Experiencias Educativas en el Campus Litoral Norte*. Sin publicar.
- SILVA CASTILLO, L. (2015). *La revinculación educativa y su incidencia en la integración social: una mirada al Plan de Formación Profesional Básica*. Monografía de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias Sociales de la UDELAR. (s/p)
- STEVENAZZI, F. "Compensatoriedad y relación pedagógica." En: Martinis, P. (2006) (Comp.) *Pensar la escuela más allá contexto*. Psicolibros Waslala. Montevideo.
- TAPIA, A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. MINISTERIO de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros educativos. (págs.209 - 242). Madrid: Mec.
- TAPIA, A. (2005). *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza Secundaria y el Bachillerato*. En: Ministerio de Educación y Ciencia. Premios Nacionales de Investigación Educativa. 2003. Ministerios de Educación y Ciencia: Madrid.
- TERIGI, F. (2010) *Educación crítica*. Número 1. Recuperado de: vocesenelfenix.com
- TERIGI, F. (2005) *Experiencias pedagógicas, voces y miradas*, OEA.
- TERIGI, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación N.º 50
- ----- (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico de OEA "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"
- TORRES CARILLO, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario: La Habana.
- VÁSQUEZ, T., HENAO, A. (2008) *La experiencia pedagógica: un espacio de*

reflexión.

Recuperado

de:

<http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/Miraton8/articulos/experiencia.pdf>

- ZEMELMAN, H. (2002) *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Antrophos: México.