



MIRADAS

A cuatro años de
Compromiso Educativo

MIRADAS

A cuatro años de

Compromiso Educativo

Autoridades:**Ministro de Educación y Cultura**

Ricardo Ehrlich

Ministro de Desarrollo Social

Daniel Olesker

Presidente del Consejo Directivo Central de ANEP

Wilson Netto

Rector de la Universidad de la República

Roberto Markarian

Director del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

Javier Salsamendi

Documento elaborado por:

Nicolás Ambrosi, Carla Conteri, Lorena Cousillas

Responsable técnico del análisis de datos:

Carla Conteri y Lorena Cousillas

Corrección

Mariana Palomeque

Diseño

Beatriz Fernández Cordano

Fotografías

Las imágenes utilizadas pertenecen al archivo fotográfico del programa y fueron tomadas en diversas actividades del mismo.

Imprenta

Imprimex

ISBN

nº 978-9974-711-45-7

Advertencia

Para la redacción de este documento se procuró favorecer el uso de un lenguaje inclusivo, evitando al mismo tiempo la recarga en la lectura producto del uso reiterado de “o/a”, “as/os”, “los/las” para finalizar palabras que puedan referir al género masculino o femenino.



Handwritten notes on a piece of paper:

Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	✓
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	✓

Contenidos

Índice

10

Capítulo 1

Metodología aplicada

-

14

Capítulo 2

Componentes de CE: creación, diseño y definición conceptual

2.1

Aspectos que hacen a la creación del programa - **p.15**

2.2

Descripción de los componentes y los actores claves de CE - **p.17**

-

26

Capítulo 3

Cobertura, funcionamiento e impacto

-

34

Capítulo 4

Funcionamiento, procedimientos y modalidad de trabajo en CE

4.1

Funcionamiento, estructura organizativa e interinstitucionalidad de CE - **p.35**

4.2

La cercanía como modalidad de trabajo - **p.41**

4.3

El ingreso de nuevos Centros Educativos al programa - **p.47**

4.4

Referentes pares: convocatoria y rol en los Centros Educativos- **p.48**

4.5

Invitaciones, bienvenidas y primeros momentos de los ERP - **p.51**

4.6

Acuerdos y acompañamientos: estudiante-Centro Educativo-familia - **p.55**

4.7

ERP: planificación, implementación y funcionamiento - **p.61**

4.8

Actividades y proyectos en Compromiso Educativo - **p.68**

4.9

Becas de estudio: de la transferencia económica a la herramienta pedagógica - **p.72**

-

76

Capítulo 5

Historias de CE: hablan los actores

-

88

Capítulo 6

Claves de CE a cuatro años de su ejecución

-

100

Equipo CE

en estos cuatro años

-

104

Bibliografía

-

Abreviaciones

AC Articulador de Cercanía	EMS Educación Media Superior
ANEP Administración Nacional de Educación Pública	ERP Espacios de referencia entre pares
AP Articulador Pedagógico	ICC Índice de Carencias Críticas
CE Compromiso Educativo	INAU Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
CES Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública	MIDES Ministerio de Desarrollo Social
CETP Consejo de Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública	MIDES/DINEM Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social
CFE Consejo de Formación en Educación	MIDES/INJU Instituto Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social
CODICEN Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública	MEC Ministerio de Educación y Cultura
DIEE Departamento de Investigación y Evaluación Educativa de la Dirección de Planeamiento Educativo de CODICEN/ANEP	PROGRESA Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República
	RP Referente Par
	Udelar Universidad de la República





**Síntesis del
programa CE**

El Programa Compromiso Educativo (CE) es una apuesta interinstitucional en la que intervienen los siguientes organismos del Estado: la Administración Nacional de Educación Pública, que es quien lo coordina bajo la representación del Consejo Directivo Central (CODICEN), y los Consejos de Formación en Educación (CFE), de Educación Secundaria (CES) y de Educación Técnico Profesional (CETP); el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU); el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) desde el Área Socioeducativa y el Instituto Nacional de la Juventud (INJU); y la Universidad de la República a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA).

El objetivo de CE es contribuir a que adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando así completar la Educación Media Superior (EMS). La propuesta que ofrece el programa para avanzar en este sentido busca atender la complejidad y las particularidades de los jóvenes y de las instituciones educativas involucradas (tanto de Enseñanza Secundaria como de Enseñanza Técnico Profesional).

De acuerdo a las últimas evaluaciones de impacto realizadas: “Los estudiantes que participan en CE, logran mejores resultados en aprobación, menor repetición por inasistencias y mayor inscripción al año siguiente que el total de los estudiantes de 1º grado de EMS del CES”.¹

En 2014 el programa está presente en **95 Centros Educativos de todo el país**, 56 liceos y 39 escuelas técnicas. A lo largo de sus cuatro años de ejecución, se han firmado alrededor de **19.500 Acuerdos educativos**, se han entregado más de **18.000 becas de estudio**, y han participado más de **1.700 estudiantes universitarios o de nivel terciario**, generando un espacio de **acompañamiento y seguimiento a los más de 25.000 estudiantes** de EMS que han participado.²

¹ ANEP, MIDES: Informe de Evaluación del Programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012), <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

² Datos administrativos proporcionados por Unidad de Gestión del programa.



Capítulo 1

Metodología Aplicada

El presente documento comparte aprendizajes de un programa educativo a cuatro años de su lanzamiento, que cuenta con una evaluación positiva de resultados y de impacto que motiva su desarrollo y continuidad. Por otra parte, se propone rescatar la palabra de los actores que conforman CE en tanto testimonio valioso y mirada cualitativa sobre los efectos del programa.

Se pretende sistematizar y difundir las experiencias educativas que se desarrollan en el marco del programa y conocer la percepción de los actores de CE sobre sus alcances. Aportar a la producción de información desde el propio programa cuenta con la ventaja

de conocer de primera mano aquellas experiencias que resultan novedosas en el campo educativo o que aun siendo prácticas anteriormente implementadas comienzan a institucionalizarse a partir de que CE se integra al centro, enriqueciendo la discusión sobre la pertinencia de nuevos formatos escolares.

Parte de ese esfuerzo tendrá que ver también con el rescate de los relatos que dejan huellas en los territorios escolares y en las historias de vida de sus protagonistas. Historias que deberían ser contadas, sistematizadas y difundidas en este nuevo escenario educativo que se está gestando en nuestro país.

La información cualitativa que ha venido acumulando el programa en estos años es sustantiva tanto para el funcionamiento y la toma de decisiones cotidianas, como para profundizar en algunas variables que aportan y/o complementan los esfuerzos que se están realizando para producir información robusta sobre los resultados de impacto de la experiencia.

Los programas de inclusión educativos centrales de ANEP, previstos para el quinquenio 2011-2015, cuentan con la potencialidad de ser evaluados por las unidades técnicas propias de ANEP y de las contrapartes ejecutoras que los conforman. CE forma parte de esta matriz de programas interinstitucionales y por tanto también está sometido a los procesos de monitoreo y evaluación establecidos.

En este sentido, la evaluación y la sistematización de las experiencias deberían servir de pistas para ir generando conocimiento sobre nuevas pautas de habitar las escuelas medias en Uruguay, sobre nuevos modos de hacer en educación. Las lecciones aprendi-

das, las claves metodológicas, la apropiación de nuevas miradas o enfoques, se constituyen en una oportunidad.

Para comenzar a pensar en este documento resultó necesario definir primero qué dimensiones serían las trabajadas para decidir luego el conjunto de variables a observar y analizar. Por ello, las tres dimensiones trabajadas fueron:

1. Las implicancias del programa en la continuidad educativa de los estudiantes y el desarrollo de su ciudadanía a partir de su experiencia en CE.
2. La incidencia de CE en relación a nuevas modalidades y dispositivos educativos:

los Acuerdos educativos, acompañamiento y los espacios de referencia entre pares (ERP).

3. El funcionamiento del programa basado en la interinstitucionalidad para responder a sus objetivos.

Para investigar sobre estas dimensiones resultó vital a modo de estrategia, identificar con la Unidad de Gestión de CE las fuentes de información fidedignas que asegurasen un aprovechamiento al máximo de la potencialidad de los discursos y la información con que se contaba de base.

Un posible orden en la identificación de las variables puede estar pautado por los tres componentes del programa (becas, Acuerdo educativo y ERP) a la que se sumarían las variables como formación, acompañamiento e implementación de proyectos.

Al tratarse de una memoria del programa las técnicas utilizadas fueron dos: recolección de datos secundarios y entrevistas personales, telefónicas y online. El equipo de la Unidad de Gestión cuenta con información sobre las particularidades de los Centros Educativos y el funcionamiento del programa en ellos.

Pero además se trabajó con insumos de mucho valor reflexivo y conceptual: documentos internos del programa, como el de diseño y rediseño de CE y el Protocolo de funcionamiento, la asesoría realizada por la Prof. Lucila Artagaveytia³, los documentos elaborados por PROGRESA/Udelar y los trabajos finales de los estudiantes de formación en educación de 2013.

Por otro lado, las actividades de formación y acompañamiento educativo estu-

ron relevadas en informes de monitoreo que también fueron objeto de análisis.

Asimismo, los datos del monitoreo y la evaluación del programa recabados por parte de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (MIDES/DINEM) y el Departamento de Investigación y Evaluación Educativa (ANEP/DIEE) resultaron claves para la elaboración de este documento.

Otro insumo importante fue la riqueza de las opiniones de los actores que directa o indirectamente participan del programa.

Entre los consultados, aquí quedaron manifiestas las voces de: Nicolás Ambrosi, Coordinador de CE; Eleonora Oliver, representante de CES en Unidad de Gestión de CE; Jannette Reinfeld, representante de CPTP-UTU en Unidad de Gestión de CE; Marta Irigoyen, representante del Consejo de Formación en Educación en Unidad de Gestión; Fabiana De León y Vanessa Lujambio, docentes de PROGRESA; Bettyna Cuello y Rafael Zeni, representantes de MIDES en Unidad de Gestión, Fernanda Umpierrez, Directora de la Escuela Técnica de Libertad, San José; Walter Carballo, AP Liceo N°1 de Paysandú; Virginia Rodríguez AC del Liceo N° 2 de Carmelo, Colonia; y referentes pares de la Escuela Técnica de Artigas. Los testimonios que se verán en el Capítulo 5 son producto de entrevistas realizadas, transcritas y editadas por la Unidad de Gestión.

³ Este es un documento de asesoría interna que aún no se ha publicado y que refiere a los ERP. Fue elaborado por la Prof. Mag. Lucila Artagaveytia en el marco de una Consultoría en convenio entre MIDES/INJU y UNICEF, en 2012 para Compromiso Educativo.





Capítulo 2

Componentes de CE:
creación, diseño y
definición conceptual

2.1 Aspectos que hacen a la creación del programa

El programa CE es el resultado de un conjunto de diálogos interinstitucionales y de coordinaciones que desde 2010 se venían desarrollando y que dieron lugar a la conformación de una Comisión de diseño para pensar y proyectar una estrategia conjunta que permitiera abordar la realidad educativa desde su complejidad. Esta Comisión estuvo integrada por todos los organismos que luego firmaron el Acuerdo interinstitucional para llevar adelante el programa, y por representantes de la Federación de Estudiantes Universitarios de la Universidad de la República (FEUU), lo que le da un valor agregado y diferencial al diseño de otras políticas o programas educativos.

ANEP, INAU, MEC, MIDES y Udelar acordaron una serie de orientaciones como marco para una estrategia educativa: el programa CE.⁴ Como se describe en el capítulo “Antecedentes” en el Informe de evaluación del programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012): “El Uruguay ha realizado grandes esfuerzos, especialmente durante los últimos años, en lo que a programas de apoyo a la permanencia, sostenimiento y revincula-

ción educativa refiere. Aun así, se evidencia una situación de preocupación, en particular en EMS: sólo el 36.5% de los jóvenes de entre 20 y 29 años finalizó la Educación Media en alguna de sus modalidades”, tendencia que se mantiene aunque se puede advertir un incremento moderado en las tasas de finalización de la educación media superior en el tramo de 25 a 29 años (39%). (Gustavo de Armas, 2014: pág. 87).

Partiendo de esa realidad que se reconoce compleja, multidimensional y multicausal, CE surge como un Programa que busca, a partir de distintos instrumentos, acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, potenciándolas y promoviendo su continuidad.

Aparece entonces como un dispositivo que se integra para enriquecer y fortalecer la matriz de políticas públicas educativas llevadas adelante por el Sistema Nacional de Educación Pública y el Gobierno Nacional en las áreas de educación, juventud y desarrollo social.

⁴ Ver: Acuerdo Interinstitucional firmado el 5 de octubre de 2010 para la conformación del Programa Compromiso Educativo, <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

Un claro ejemplo de ello se observa en la exposición de motivos del documento de presupuesto para el período 2010-2015 de ANEP⁵, que ubica al programa en el marco de las orientaciones de este ente vinculadas a promover la continuidad educativa de los estudiantes, con foco en el desarrollo de estrategias tendientes a la retención y revinculación. Sin embargo, no se trata sólo de retenerlos sino que dicho desafío viene necesariamente unido a otro: el de hacerlo sin perder calidad en las propuestas y logrando la confianza de los estudiantes para que identifiquen a los Centros Educativos como lugares de aprendizaje y acogida.

De allí, que el programa se proponga no sólo contribuir al sostenimiento o no desvinculación de los estudiantes, sino también a promover mejores desempeños curriculares, favoreciendo la construcción de proyectos personales que tengan a la educación como eje articulador.

Despertar o mantener vigente el deseo por aprender y entender al aprendizaje como elemento constitutivo de la humanidad, y por tanto necesario y permanente a lo largo de la vida, no es algo que se logre de manera espontánea. Los adultos, y los educadores en particular, son quienes tienen la responsabilidad de proponer, de ofrecer y de crear las condiciones adecuadas para que los aprendizajes sean posibles. En ese sentido, promover espacios de socialización e integración que favorezcan un mejor clima educativo es también un objetivo del programa.

Sin embargo, sabemos que ninguna propuesta educativa se vuelve experiencia sin la voluntad de los sujetos de la educación, es decir, de los estudiantes; por eso CE promueve su participación en el proceso educa-

tivo como protagonistas. Ello supone dar la palabra y escuchar. Implica dar lugar para que puedan decidir sobre sus proyectos individuales, pero también tener la posibilidad de participar en la vida institucional del Centro Educativo, generar proyectos colectivos y conformar una identidad estudiantil propia. Desde esta perspectiva y en esta dirección se piensan las estrategias que el programa pone a disposición: Acuerdos educativos, ERP y becas de estudio; estrategias que deben ser ofrecidas de manera universal a todos los estudiantes, con principios y orientaciones básicas y comunes, pero necesariamente abiertas a la incorporación de elementos que hagan posibles abordajes particularizados, que atiendan las situaciones personales y que permitan identificar progresivamente las fortalezas y las dificultades.

Ante este propósito, el involucramiento y responsabilidad de todos los actores participantes se vuelve fundamental. El estudiante, los docentes, la institución educativa y los referentes familiares van armando el puzzle que posibilita un mejor escenario a partir del compromiso y el acuerdo de metas concretas. Asimismo, se parte de una perspectiva que valora positivamente el aprendizaje colaborativo. De ahí que se proponga como herramienta la creación de ERP, donde se busca promover un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre estudiantes.

Por último, aunque buscan contribuir a solventar los costos directos e indirectos asociados al estudio, las becas que ofrece el programa no son entendidas como mera transferencia económica sino como herramienta que habilita y promueve un trabajo educativo.

⁵ Ver documento de presupuesto, <www.anep.edu.uy>.

2.2. Descripción de los componentes y los actores claves de CE

Este programa debe ser comprendido en la articulación de sus tres grandes componentes: becas de estudio, Acuerdos educativos y ERP.

“Los tres se vienen trabajando con líneas claras en tiempos, en formas de cómo desarrollarse pero también bajo una lógica de que cada centro pueda ir adaptando el funcionamiento del programa. Algunos podrán decir que eso puede retardar algunos cambios o que los cambios no sean tan fuertes como cuando viene algo de afuera con una línea más clara estratégica y con tareas concretas de desarrollo, pero este es el camino correcto si queremos cambios participativos y perdurables en el tiempo.” (Nicolás Ambrosi, Coordinador de CE).

En el diseño y la ejecución ninguno de estos componentes es especialmente privilegiado. Cada uno tiene sus particularidades y cometidos complementarios, y por tanto cada uno debe ser comprendido en relación a los demás⁶.

En todo caso, todos cuentan con la coordinación en común que los hace parte de una estrategia general para combatir la desvinculación y promover la continuidad educativa. Como ya se ha dicho, la propuesta de diseño del programa se elaboró con varios de los integrantes que forman parte de la Comisión Interinstitucional y/o la Unidad de Gestión, ambos espacios propios del programa.

Becas de estudio

Las becas de estudio constituyen un apoyo económico que busca contribuir al acceso y mantenimiento de los jóvenes en la educación media, cuando el aspecto económico configura una variable importante para lograr tal fin.

La Ley General de Educación N° 18.437, artículo 18, establece que: “El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes”. En este marco, la beca es un medio, entre otros, para contribuir al fin de garantizar aprendizajes para todos.

En el entendido de que los riesgos de desvinculación no responden únicamente a factores económicos, la asignación de becas debe contemplar también aspectos que configuran situaciones particulares de vulnerabilidad educativa, y en ese sentido, no debe entenderse como una simple transferencia económica.

⁶ Extraído del Protocolo de los componentes del Programa.

Quizás en algunos casos, el impacto económico de la beca no sea desequilibrante pero puede contribuir a superar algunos obstáculos concretos que el estudiante y su familia considere (tales como vestimenta, transporte, útiles, instancias de socialización, entre otros), cumpliendo además un papel simbólico y motivacional de gran significación para los estudiantes y sus familias.

El desafío de ubicarla en el marco de un programa con otros componentes, supone entenderla como un instrumento más de estrategia educativa, que necesariamente debe ir articulado con otros dispositivos. Para CE, la beca adquiere sentido cuando se la enmarca en Acuerdos educativos que favorecen la personalización de la educación de los jóvenes y permiten un trabajo educativo.

Todo estudiante que curse 4º, 5º y 6º de Liceo o 1º, 2º y 3º de EMS de UTU y su Centro Educativo participe del programa, puede solicitarla.

Se apuesta a que el período de inscripciones a las becas, como toda instancia del programa, sea vivido y pensado como una instancia pedagógica. Implica para los estudiantes la asunción del ejercicio de un derecho, pero sabemos que supone un nivel de exposición de determinadas características de su situación y su entorno, que puede ser motivo de estigma y discriminación. Por eso CE propone una inscripción que tienda a la universalidad, donde el proceso en sí sea caracterizado como un ejercicio ciudadano, como un derecho de todos.

Si bien esto a veces genera resistencias, buscamos que los Centros Educativos superen estas barreras y trabajen educativamente el llenado del formulario, promoviendo que sea completado de forma honesta y reflexiva, y haciendo uso del tiempo necesario para que se realice concienzudamente.

Acuerdos educativos y acompañamientos

El Acuerdo educativo es pensado desde el programa como una herramienta pedagógica que se materializa en la firma de un documento donde se establecen los compromisos que asumen el estudiante, un referente familiar/adulto y el Centro Educativo. Al entenderlo como herramienta pedagógica, el programa promovió siempre su utilización cualquiera fuera la circunstancia del estudiante.

Es un contrato simbólico que hace explícitas las metas que el estudiante, ayudado por el Articulador Pedagógico (AP) u otros docentes del centro, define para alcanzar a corto y mediano plazo.

Se identifican y acuerdan además, las acciones necesarias que cada uno deberá desarrollar para efectivamente alcanzar las metas propuestas. La firma es algo así como un pretexto para generar el encuentro con el estudiante y su familia a partir del cual trazar un camino, que necesariamente requiere el involucramiento de todos.

Se concibe como un instrumento útil que habilita un seguimiento y permite trabajar diferentes aspectos de la vida estudiantil. Por tanto, al igual que para los ERP, desde el principio se planteó la importancia de ser ofrecido a todos los estudiantes y no únicamente a los considerados en situaciones problemáticas. Vinculado a esto último, se ha

insistido en todo momento sobre el valor de rescatar en los Acuerdos las capacidades y los talentos de los estudiantes, de forma tal de habilitar el trabajo desde la potencialidad y no desde la carencia.

Al igual que para los ERP, para firmar el Acuerdo educativo es imprescindible la voluntad del estudiante, por lo tanto se promueve y no se impone. En el caso de los estudiantes que perciben beca de estudio, la firma se vuelve un requisito obligatorio.

A lo largo de 2011 la Unidad de Gestión siguió muy de cerca el desarrollo de este y los restantes componentes. CE era un programa que recién empezaba, por lo que se consideró imprescindible el permanente diálogo con los actores a cargo de su implementación directa en los Centros Educativos.

El continuo intercambio, en especial con los AP, ayudó a ver la potencia de cada uno de los instrumentos y también las dificultades a la hora de ponerlos en práctica.

En la mayor parte de los Centros Educativos la responsabilidad de la firma, y prin-

cipalmente del seguimiento del Acuerdo, recayó en el AP. Si bien en algunos centros se logró involucrar al equipo de Dirección y otros docentes en la tarea, no fue lo que ocurrió en la mayoría de los casos. Esto hizo que el AP se viera recargado ante la cantidad de entrevistas y encuentros que debía coordinar para la firma de los Acuerdos educativos y el seguimiento de los mismos. La consigna del abordaje personalizado se hacía compleja. En algunos casos, la firma adquirió un tono administrativo absolutamente distante a la propuesta inicial, y el seguimiento cercano de cada situación aparecía como una utopía inalcanzable. Desde la Unidad de Gestión, la revisión del desarrollo del programa estaba prevista desde el inicio, y este fue un aspecto que el monitoreo indicó que debía mejorarse.

Cuando en 2012 se trabajó el rediseño de CE, en este componente se definió una nueva figura: el Acuerdo con acompañamiento, que pretendía ser una herramienta de apoyo sistemático a los estudiantes.

Al Acuerdo educativo general propuesto desde el comienzo se le denominó Acuerdo con seguimiento, donde el seguimiento implicaba un posterior y permanente vínculo con los estudiantes que lo habían firmado, pero que podía ser grupal o más distanciado en el tiempo, dependiendo de la situación concreta del estudiante.

Los Acuerdos con acompañamiento estaban pensados para los estudiantes que presentaban una mayor vulnerabilidad para sostener y desarrollar adecuadamente la trayectoria edu-

cativa, y en ese sentido implicaba la selección de algunos casos que requirieran un apoyo más intenso e individualizado.

Si bien el acompañamiento puede ser solicitado por cualquier estudiante⁷, es una iniciativa que en general surge del AP u otros docentes del centro, a partir del estudio y recomendaciones propuestas en las reuniones de coordinación, donde se evalúan las distintas situaciones.

La distinción entonces entre estos tipos de Acuerdos fue un paso considerado importante para pensar abordajes distintos en función de las necesidades educativas de los estudiantes. Sin embargo, según muestra el Informe de evaluación del programa (ediciones 2011-2012), la distinción entre dos tipos de acuerdos generaba confusión en los Centros Educativos y en los propios estudiantes. Es así que desde el Protocolo de los componentes, reformulado en 2013, el programa habla simplemente de Acuerdos educativos y de acompañamientos, buscando superar aquella primera distinción entre acuerdos, pero manteniendo la idea de respuesta diferencial con distinto grado de intensidad en el vínculo y seguimiento.

En el marco del Acuerdo educativo como estrategia general (que implica siempre un seguimiento) los acompañamientos se proponen como dispositivo complementario (de apoyo más intenso y sistemático) sólo para algunos casos.

La mayoría de los Centros Educativos selecciona un mínimo de 20 estudiantes por año, con los que trabajará de manera

más personalizada. Esto no significa que el acompañamiento deba mantenerse a los mismos estudiantes durante todo el año. Estos podrán ir cambiando dependiendo de la evaluación que se haga por parte del equipo docente. Lo que sí es claro es que el trabajo de acompañamiento se entiende en el marco de un período de tiempo, que podrá ser de algunos meses o de todo el año lectivo, si es necesario. Desde el inicio, no obstante, debe comprenderse como un apoyo que no se perpetúa. De allí la importancia de trabajar la apropiación de habilidades y saberes por parte del estudiante que le permitan luego moverse con autonomía y proyectarse para culminar la educación obligatoria.

Espacios de referencia entre pares

La definición de este tercer componente estuvo orientada desde el principio por la experiencia desarrollada por PROGRESA/Udelar.

Los ERP se definen como instancias de encuentro entre estudiantes y se sustentan en el aprendizaje cooperativo, particularmente en el método de tutorías entre iguales (Durán 2012).

Las diferencias entre estudiantes y las diversas trayectorias de los mismos, potencian los aprendizajes de todos los involucrados (Santiviago y Mosca, 2012).

⁷ ANEP, MIDES, Informe de evaluación del programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012).

Siguiendo los aportes de PROGRESA para los ERP y del encuentro entre pares (Bouzó et al, 2014; Santiviago et al, 2012), se entiende que:

- trabajar cooperativamente en los ERP implica tomar la heterogeneidad y diferencias entre estudiantes (sean etarias, disciplinares, territoriales, etc.) no como elementos distorsionantes, sino como fundamentales para promover los procesos de aprendizaje.

- La solidaridad intergeneracional que allí se despliega, favorece la identidad del ser estudiante, acercando un modelo real y posible. Esta cercanía permite el establecimiento de un diálogo entre pares que genera sinergias y experiencias de trayectos formativos, que habilitan a la continuidad educativa.

- El vínculo, particularmente entre pares, vale en sí mismo y aunque es sencillo de

medir en términos cuantitativos, es uno de los factores más importantes que influye en la permanencia de los estudiantes en el centro, en pos de sostener y culminar satisfactoriamente sus trayectorias educativas.

- Los ERP promueven que el estudiante sea el protagonista central del proceso educativo y que en el marco de modelos referenciales conceptuales realice nuevos descubrimientos.

- Apostar al desarrollo de propuestas conjuntas entre estudiantes de distintos niveles de enseñanza, centrados en experiencias de tutorías entre iguales, es un aporte fundamental para facilitar los procesos de tránsito y de acceso a la Enseñanza Superior.

Estos fundamentos no determinan un espacio de aprendizaje en sí mismo, sino que deben generarse las condiciones necesarias para que así acontezca, a través de dos vías: la institución educativa que es la que debe habilitarlas y la presencia y acciones del adulto a través de figuras de acompañamiento, generando y potenciando espacios de diálogo y aprendizaje entre todos los actores que participan.

Los actores del programa

REFERENTES PARES

Como se anticipó, los RP son estudiantes de nivel terciario y/o universitario que participan conjuntamente con estudiantes del centro en los ya mencionados ERP. Uno de los puntos centrales en la concepción de estas figuras es que desde su condición o rol de estudiantes pueden lograr un acercamiento a quienes participan del programa y promover así espacios de aprendizaje y de mayor confianza entre pares.

El rol de los RP consiste en acompañar a los estudiantes estableciendo un proceso de aprendizaje conjunto, que a través de la promoción de procesos motivacionales y relacionales, incida favorablemente en las trayectorias educativas individuales.

La tarea del RP no es una tarea en solitario, su fortaleza reside en el trabajo en equipo, las reuniones de trabajo y planificación son fundamentales para consolidar y llevar adelante su actuación, principalmente junto al AP y el resto de los RP del Centro Educativo.

ARTICULADOR PEDAGÓGICO

El AP de cada Centro Educativo es una figura central para la referencia institucional del programa, articula los distintos componentes, acompaña el trabajo de los RP y realiza el seguimiento de los Acuerdos educativos y acompañamientos en el centro. En conjunto con el equipo de Dirección, es el responsable de la coordinación de los diversos componentes del programa y de favorecer las condiciones para el desarrollo de las líneas de acción que este supone, es decir, propicia el cumplimiento de los objetivos propuestos a través de la coordinación de acciones con todos los actores implicados.

ARTICULADOR DE CERCANÍA

La figura del AC es introducida en 2012 y su principal cometido es el apoyo a la implementación del programa a nivel territorial, es decir, a aquellas instituciones educativas participantes que forman parte de un mismo territorio o región. Se trata de un actor que no inscribe su trabajo en un determinado y único Centro Educativo y sus tareas específicas consisten en conformar un equipo de trabajo entre los RP, el AP y el equipo de Dirección y el resto de los actores, con el fin de brindar apoyo técnico en la planificación, implementación y evaluación de las actividades del programa en cada centro perteneciente a determinada región. A la vez, el AC debe participar y apoyar a la Unidad de Gestión en la planificación, ejecución y evaluación de encuentros regionales y nacionales de coordinación y capacitación que se realizan en el marco de CE.⁸

Aunque representa a la Unidad de Gestión en las instituciones educativas, lo cual hace que sea un permanente interlocutor

⁸ Ídem.

entre los lineamientos del programa y la traducción del mismo en el territorio, su tarea no se agota en la intercomunicación, sino que realiza también un apoyo desde su conocimiento técnico para la creación y ejecución de estrategias relacionadas a los componentes del programa: beca, Acuerdos y ERP.

El trabajo de los AP es directo y cotidiano, junto al AC también configuran un espacio de trabajo muy cercano con los RP, aportando para potenciar el ERP. También el contacto con los estudiantes que participan del programa es directo, ya sea a partir de los ERP como por demandas puntuales que se van presentando.

Otra de las tareas principales del AC consiste en realizar coordinaciones con otras instituciones y organizaciones del territorio, de manera de potenciar los escenarios de intervención en los Centros Educativos, a partir de los recursos existentes en la zona.

De esta manera, busca tejer redes con actores y organizaciones, tanto a partir de demandas que se presentan en los Centros Educativos, como también a partir de contactos que estas otras instituciones buscan tener con los mismos.

El AC se diferencia de otros actores como AP y RP por el tipo de intervención que hace y desde el marco en que lo hace. Inter-

viene representando a la Unidad de Gestión y también a la División Socioeducativa de la Dirección Nacional de Desarrollo Social de MIDES, lo cual configura un escenario de intervención basado en lineamientos propios de dicho organismo y de elementos que surgen de la coordinación del programa a partir de la Unidad de Gestión. Se produce el encuentro con AP y RP en un mismo escenario pero posicionados todos desde diferentes puntos de intervención, con objetivos específicos diversos y complementarios.⁹

DOCENTE DE PROGRESA

El docente de PROGRESA se incorpora al programa desde su primer año de implementación con el objetivo de impulsar su desarrollo en diversos Centros Educativos de Montevideo y Canelones. El acompañamiento pone el énfasis en la figura del RP, particularmente en el apoyo a las acciones que realiza en los ERP.

Desde el inicio, los docentes PROGRESA, coordinan acciones con la pasantía del Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional de Facultad de Psicología (Udelar), apostando a un trabajo en red que posibilite desarrollar acciones tendientes a potenciar la continuidad educativa.

⁹ Extraído a partir de dos entrevistas: una a Bettyna Cuello, otra a Rafael Zeni, representantes de MIDES en Unidad de Gestión.

En esta línea, en coordinación con los AP, se impulsan acciones no solo de respaldo al RP y a la construcción de su rol, sino también al acompañamiento de los estudiantes de EMS.

Para esto se realizan diferentes actividades, entre ellas, las jornadas de bienvenidas a los estudiantes de EMS, con la finalidad de que conozcan el programa e interactúen con los actores, aportando al proceso de tránsito a la EMS; también se incluyen las jornadas de fuentes vivas de información, que buscan acercar no solo la información sobre las diferentes posibilidades de estudios a nivel terciario, sino fundamentalmente transmitir la propia experiencia de los estudiantes que se encuentran transitando estos estudios, componente fundamental de los ERP; y también las visitas a la Expo Educa.

El acompañamiento que se realiza se entiende desde una perspectiva amplia e integral, debido a que intenta ubicar el vínculo referente y referido como una instancia clave, que requiere de procesos de análisis y evaluación constantes para constituirse una verdadera práctica educativa y de aprendizaje.

En este sentido la figura de este docente en el marco de los ERP implica habilitar procesos de aprendizaje entre los diferentes actores que participan del mismo, al momento que cada uno de éstos construye y reconstruye de forma permanente su rol, generando las condiciones óptimas para que las subjetividades que allí confluyen y se transforman, encuentren un espacio en el cual poder desarrollar sus potencialidades¹⁰.

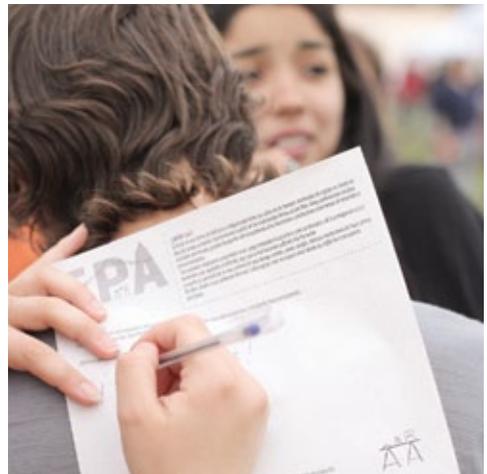
TUTOR DEL CFE

Es un docente del Seminario de Derechos Humanos del CFE que realiza el acompañamiento y seguimiento de los RP pertenecientes a su Instituto de referencia.

El mismo tiene a su cargo la difusión del programa en el instituto en el que se desempeña, colaborar en la convocatoria a RP, y la continuidad de los mismos durante todo el proceso del Programa, contribuir con los RP en la construcción permanente de su rol, establecer vínculos con otros actores del Programa en territorio a fin de fortalecer el trabajo interinstitucional, colaborar en los aspectos formales y pedagógicos para la elaboración por parte de los RP del Proyecto a realizar en los ERP.

El CFE aprueba por Exp.5/10072/11 del 7 de julio de 2011 desarrollar su primera modalidad de extensión, convalidando el desempeño como RP en el Programa CE por el Seminario presencial de DDHH para los estudiantes que así los estimen pertinente. El docente tutor es quien tiene a su cargo el monitoreo de dichos estudiantes así como la evaluación del trabajo final que acredita dicha modalidad.

¹⁰ Extraído de entrevista online a Fabiana De León y Vanessa Lujambio, docentes de PROGRESA.



A group of four women are shown in profile, looking towards the right. The woman in the foreground is wearing a light blue denim shirt and holding a silver thermal cup. The woman next to her is wearing glasses and a small purple earring. The woman behind her has long blonde hair, and the woman on the far right has dark hair and is resting her chin on her hand. The background is a plain, light-colored wall.

Capítulo 3

Cobertura,
funcionamiento
e impacto

“La evaluación que ahora sale a la luz, en realidad tiene una fuerte impronta cualitativa, de haber escuchado, realizado entrevistas, otorgado espacios de voz para que tanto los docentes, los directores, los propios estudiantes nos puedan contar cómo CE había funcionado en su primer año de trabajo. Eso hace al cambio que he-

mos realizado en estos cuatro años, que a veces parece mucho pero que es poco para la historia de un programa de este tipo.” (Nicolás Ambrosi).

A continuación, se presentarán algunos datos que se desprenden del Informe de evaluación 2011-2012.

Los estudiantes que participan en el programa CE **aumentan un 20% las posibilidades de salvar el año** (de ocho a diez).

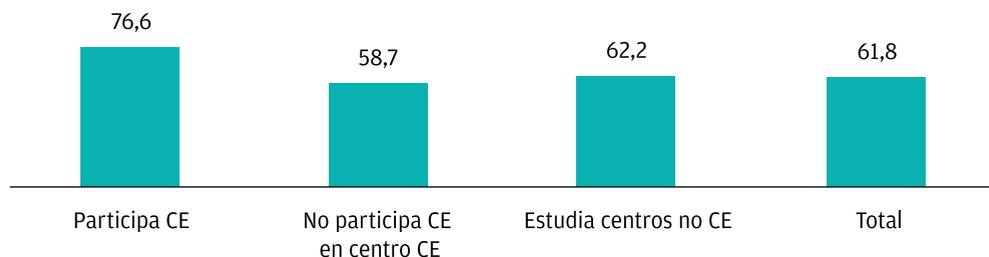
Además del incremento de los desempeños, la evaluación indica que **se obtuvo un porcentaje de desvinculación de un 13%**, bajo para los altos índices de desvinculación educativa en estos tramos.

El promedio de desvinculación en general es de 23%. También se destaca que la **mejoría de los desempeños estudiantiles es mayor en los estudiantes que llegaban con algún rezago** que quienes están transitando normalmente por el sistema educativo.

La **tasa de aprobación de los estudiantes de CE es casi 20 puntos porcentuales superior** a la tasa de aprobación de los estudiantes que pertenecen a centros con CE pero que no participaron del programa: **aprueban un 76.6% de los estudiantes**. Esto sucede en Centros Educativos donde se desarrollan propuestas de formación técnico profesional.

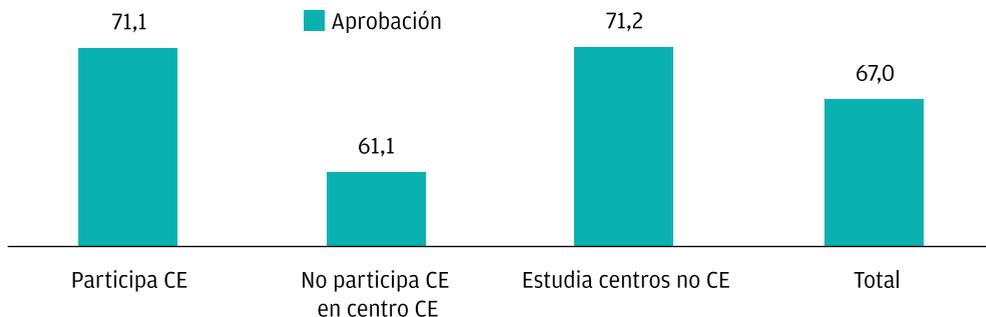
Aprobación de estudiantes de 1º y 2º de EMS del CETP- 2012

■ Aprobación

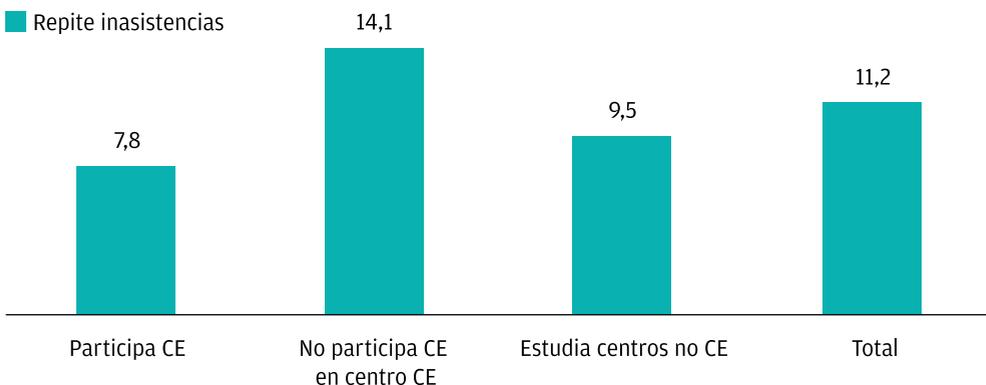


Los estudiantes que participaron del programa se desvinculan menos (13.3%) que los estudiantes del mismo centro que no participan (29.6%) e incluso menos que los estudiantes de centros que no participan del programa (27.3%).

Aprobación de estudiantes de 1° de EMS del CES- 2012



Asimismo, los estudiantes que participan en CE en Secundaria obtienen también mejores resultados de aprobación respecto a quienes estando en el mismo centro, no participan (71% contra 61.1% respectivamente) y niveles similares que los estudiantes de los centros que no participaron del programa.



Esta situación es similar en el caso de la repetición por inasistencias, destacándose un mejor resultado de los estudiantes de CE sobre quienes concurren a centros no CE.¹¹

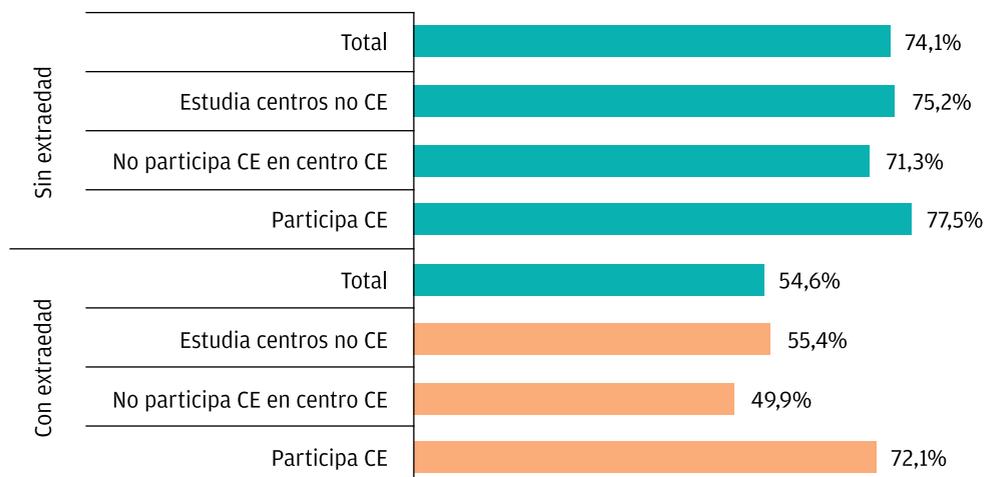
¹¹ ANEP, MIDES, Informe de Evaluación del Programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012) y datos aportados por los registros administrativos de la Unidad de Gestión de CE.

Continuidad educativa en EMS de estudiantes de 1º y 2º EMS del CETP - 2012



En otro orden, **de los estudiantes que trabajan en el contexto de CE vuelve a inscribirse al año siguiente el 89%**, dato alentador pensando en los dispositivos que promueve el programa.

Aprobación estudiantes de 1º de EMS del CETP - 2012 según extraedad



Otro de los datos que sorprendió en la evaluación es el impacto de CE en los jóvenes con extraedad. **En el caso de CETP, los resultados para los jóvenes con extraedad que participan de CE es 22 puntos porcentuales más que los estudiantes en las mismas condiciones. En CES los resultados también marcan una diferencia importante en la brecha de aprobación pasando del 15.7 en los jóvenes con extraedad, a 6.1 quienes no tienen extraedad.** Demostrando un impacto positivo del programa en los estudiantes con mayor vulnerabilidad educativa.

Por otra parte, en esa misma evaluación, del total de estudiantes encuestados, un 23.5% en julio y casi un 28% en noviembre de 2012, expresó que participaba en al menos uno de los componentes del programa, y sólo una cuarta parte de quienes no participaban declararon no conocer ningún componente de CE.

Los mayores niveles de conocimiento del programa se encuentran en los centros del interior y son levemente mayores en aquellos jóvenes que participan de CE desde sus inicios.

En 2012 según el documento Primeros Pasos del Programa Compromiso Educativo 2011-2012, **el programa alcanzó el 20% de los centros CETP y el 22% de los centros CES. En 2013, 45% y en 2014, 55% de los centros CETP y CES que cumplen con las características para participar del programa.**

En cuanto a las becas de estudio, importa rescatar el importante incremento ocurrido en el período. **En 2011 fueron otorgadas 1.659 becas, en 2012 fueron 4.347, en 2013 se otorgaron 5.304 y en 2014 esta cifra subió a 7.000; lo que implica un incremento del 300% al finalizar el período considerado.**

A lo largo de estos cuatro años se avanzó en la promoción del concepto de lo que significa la beca de estudio para el programa como herramienta educativa que trasciende la transferencia económica.

A pesar de ello según datos de la evaluación de impacto dentro de los motivos para la inscripción al programa, el apoyo económico sigue siendo el más nombrado (46.9%)¹². Para superar esto, se continúan trazando estrategias específicas desde la Unidad de Gestión para promover una mayor visualización de que las becas no son el único beneficio que otorga CE y que están supeditados al Acuerdo educativo. Algunas de estas estrategias giran en torno a ampliar la convocatoria de los estudiantes en los ERP y una mayor profundización de los Acuerdos, que acompañan las becas.

Por otra parte, se observaron avances respecto a los significados que se atribuyen al programa y la forma en que es aprehendido. Particularmente se señala una disminución de prejuicios y cuestionamientos, que en los primeros años (2011-2012) se centraban en el componente beca. Se observa cierto aplacamiento de la centralidad de esta última y un paulatino avance en la valoración y visibilidad de los demás componentes del programa.¹³

¹²⁻¹³ ídem.

Tabla 1. Evolución de la cobertura y presencia de CE

	2011	2012	2013	2014
Cobertura/grado de EMS (EMS)	1 EMS	1 y 2 EMS	1, 2 y 3 EMS	1, 2 y 3 EMS
Cantidad de centros donde se ejecuta programa	39	39	78	95
Liceos CES - ANEP	30	39	45	55
Escuelas e Institutos CETP - ANEP	9	25	33	41
Cantidad de departamentos involucrados	8	10	14	19
Matrícula estudiantil (proyectada)	9.000	25.000	50.000	60.000
Solicitudes de becas	3.500	7.500	12.000	21.500
Becas asignadas	1.659	4.347	5.304	7.000
Articuladores Pedagógicos	49	66	90	108
Articuladores de Cercanía	--	9	14	18
Referentes Pares (participantes)	310	512	540	600
Referentes Pares (inscriptos)	800	1.000	1100	1200
Acuerdos educativos firmados	1.659	4.347	5.304	7.000
Acompañamientos celebrados (aprox.)	--	1.280	1.560	1.900

Fuente: datos administrativos Unidad de Gestión, 2014.

El aumento paulatino del programa que-
da evidenciado en la Tabla 1, donde se ob-
serva la presencia de CE en todo el país, el
incremento de las becas que fue de más de
300% y la duplicación de los AP y RP.

**La mayor participación de
RP (de 310 en 2011 a 600 en**

**2014) está relacionada a la am-
pliación de centros con CE,
pero también encuentra razones
en la mayor difusión, convocato-
ria e invitación a participar.**

“A esta altura es una ampliación hasta solicitada, entonces el hecho de que del Centro Educativo te llamen los profesores o los directores para plantearte la necesidad de tener el programa me parece que es un buen termómetro para darnos cuenta de que vamos caminando bien.

En ese sentido es sumamente positivo, porque además creo que hay otra cuestión que la valoro enormemente, te diría que la priorizaría, y es el modo en que nosotros nos vinculamos en lo que tiene que ver con la gestión.” (Eleonora Oliver, representante de CES en Unidad de Gestión).

La cantidad de Acuerdos educativos por año de ejecución también fue en aumento. Este incremento se debió fundamentalmente al crecimiento de las becas, ya que para los estudiantes que las reciben el Acuerdo se torna obligatorio. Sin embargo, hay casos en que este instrumento pudo implementarse como una herramienta más generalizada a todos los estudiantes de EMS. Si bien no son muchos las situaciones en que esto ocurrió (estudiantes que firmaron Acuerdos educativos sin cobrar becas) hay algunos elementos tales como el tamaño del centro educativo, la población que atiende, el perfil del AP, el estilo de gestión del centro, entre otros, que podrían estar explicando el mayor uso de este instrumento.







Capítulo 4

Funcionamiento,
procedimientos y modalidad
de trabajo en CE

4.1. Funcionamiento, estructura organizativa e interinstitucionalidad

La carga de funcionamiento¹⁴ y la estructura organizativa de CE dan cuenta de un estilo de trabajo que tiene como característica la interinstitucionalidad, la flexibilidad y la cercanía, para responder a las necesidades de su ejecución y de los actores que cotidianamente lo desarrollan. Con ese objetivo se proponen metodologías, se asignan recursos y se monitorea de manera continua el funcionamiento del programa.

“Más allá de los componentes que son las claves del diseño de CE, nosotros como programa hemos generado una estrategia de trabajo cercana a los Centros Educativos, respetando mucho su especificidad. Yo creo que ahí está la clave institucional de cómo trabajamos. Eso significa que calce en el proyecto educativo del centro, y que básicamente tengamos un diseño que sea claro en identificar las acciones que proponemos desde el programa, pero que sea flexible a la hora de desarrollarse. Además, diseñando metodologías también que unifiquen a estas poblaciones, ahí hay como un plus que CE empieza a desarrollar que no estaba pensado en un principio, sin embargo estamos viendo que tiene un impacto importante y quizás eso también esté dando o justificando los buenos resultados.” (Nicolás Ambrosi).

¹⁴ Carga de funcionamiento: sumatoria de los recursos humanos de los centros educativos que conforman el programa para su puesta en marcha. Definición aportada por Departamento de Análisis de la Dirección Sectorial de Recursos Humanos de CODICEN.

Un ejemplo de lo antedicho, que es señalado también en la Informe de evaluación (ediciones 2011-2012)¹⁵, es la incorporación de nuevas estrategias que el programa fue asumiendo a medida que ampliaba su cobertura desde 2011.

La incorporación de nuevos Centros Educativos supuso además del aumento de la participación de estudiantes y la necesidad de más RP, contar con nuevos actores que desde diferentes roles lo apoyaran.

Así nace la figura de los AC, que se suman a la tarea de apoyo y acompañamiento a los Centros Educativos que comenzaron realizando los docentes de PROGRESA en los ERP de algunos centros.

Con la idea de abarcar a la totalidad de los Centros Educativos, se han ido incorporando profesionales que, formando parte de la Unidad de Gestión, trabajan directamente en los territorios siguiendo de cerca el desarrollo del programa y las necesidades de su puesta en práctica.

“Lo fundamental del estilo de trabajo en la Unidad de Gestión, para mí, es que el trabajo sale o sale, a veces súper presionados con los tiempos y con 20.000 cosas que hacer a la vez. En mi caso referenciando a 39 Centros de UTU, atendiendo llamadas y demandas en un tiempo que a veces no da. [...] Creo que todas las figuras que estamos acá, logramos, de una manera u otra, actuar y responder con la misma actitud para obtener los resultados esperados, a pesar de que somos de distintas instituciones, que pensamos muy diferente y que, de repente, independientemente y personalmente actuamos muy diferente. Y eso me parece muy importante, el conformar un equipo de trabajo donde más allá de que se discutan los temas [...] y que no coincidamos en muchas cosas, hay algo en que sí coincidimos y es que la meta es la misma. Los centros tienen que tener el programa y el programa tiene que funcionar bien. En eso estamos todos de acuerdo y eso está buenísimo.” (Jannette Reisfeld, representante de CETP-UTU en Unidad de Gestión).

El programa cuenta con un documento de diseño y otro de rediseño (que amplía y especifica aspectos del primero). Principalmente en este último¹⁶ se describe su estructura de funcionamiento y las características del trabajo que supone diferentes niveles de acción y grado de responsabilidad, teniendo su correlato en lo que podríamos denominar *componentes de la estructura de funcionamiento* (la Comisión Interinstitucional, la Unidad de Gestión y el dispositivo de formación y acompañamiento).

¹⁵ Este indicó buenos resultados en los indicadores que fueron analizados y que tenían que ver con la incidencia del programa para la continuidad educativa de los estudiantes de educación media, y la mayor presencia de estudiantes en actividades relacionadas con el Centro Educativo a partir del dispositivo de los ERP.

¹⁶ Programa Compromiso Educativo: Rediseño del Programa 2012.

“Hay mucha historia sobre políticas públicas educativas que pueden ser muy interesantes, pero que a la hora de la implementación generan cortocircuitos y una forma de mirar externa a lo que el Centro Educativo viene trabajando. Y eso anula las posibilidades de cambio.” (Nicolás Ambrosi)

El funcionamiento flexible hace parte del programa, lo que permite ir generando estrategias y metodologías que se adapten mejor a las necesidades de los Centros Educativos.

“[...] Creo que también acertamos a la hora de poder planificar con ellos. Esto además está en el marco de un diseño institucional, que es interinstitucional, y que eso también garanti-

za muchas miradas a la hora de poder pensar las estrategias, en todas las instituciones tener gente con horas, comprometida para poder trabajar en la Unidad de Gestión, acompañado de una línea política que también está comprometida con el programa, que lo defiende pero lo defiende críticamente, teniendo la capacidad de discutir y de ver cómo estamos trabajando desde lo cotidiano, ha sido clave.” (Nicolás Ambrosi).

Asimismo funciona desde el inicio una Comisión Interinstitucional con representación de cada una de las instituciones que integran el Programa.¹⁷

La Comisión Interinstitucional que se reúne periódicamente, es la responsable de las decisiones estratégicas relativas al Programa, de construir los acuerdos necesarios para ello y de realizar el seguimiento del programa.

Sus integrantes son los interlocutores entre el Programa y las autoridades de cada organismo, y responsables de asegurar el compromiso de cada Institución ante las demandas del mismo.

¹⁷ ANEP, MIDES, Informe de evaluación del programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012).

“Tenemos un equipo central que es el equipo que integra la Comisión Interinstitucional, que son los referentes que llevan la línea de trabajo político institucional y que van a hacer el acompañamiento a este programa. Con ellos mantenemos una dinámica de reunión quincenal o mensual. Es un espacio muy valioso que le da un formato interesante a la implementación y desarrollo del programa por su condición y necesidad de articulación interinstitucional desde miradas distintas. Es un lugar donde hacernos preguntas que no necesariamente o no siempre tienen respuestas, sino que son para la reflexión y para el trabajo. Estamos convencidos que este espacio enriquece al programa, lo ayuda a crecer,

con el aporte de los distintos enfoques. En este caso a mí que me toca representar a la ANEP, podríamos mirar desde un lugar específico de educación y desde lineamientos que la ANEP viene proponiendo, que claramente van de la mano con lo que CE propone, pero el tener a la Universidad, al MIDES, al MEC trae riqueza de miradas a la hora de poder plantear posibles soluciones a los problemas que tenga el programa, y entendemos que también suma a otras acciones que el resto de los organismos vienen trabajando. CE no puede visualizarse de forma aislada sino aportando en una línea de programas, tal como lo plantea el documento original, en una red.” (Nicolás Ambrosi).

Para el desarrollo de las líneas previstas en el diseño del programa, se conformó la **Unidad de Gestión** integrada por técnicos de las instituciones participantes encargada de coordinar su implementación en todas las dimensiones, llevar adelante la gestión cotidiana de los diversos componentes y sus respectivos procesos, acompañar el trabajo en los Centros Educativos, desarrollar junto con las instituciones participantes un sistema de evaluación y monitoreo, y llevar adelante instancias de coordinación y formación con AP, equipos de Dirección y RP.

“Entiendo que el programa tiene algunos aciertos que son de diseño, que tienen que ver, por ejemplo, con la contratación de los AC, que los AP sean docentes del propio centro y que se respete la historia de cada uno de los centros a la hora de elegirlos. Que la propia elección haya sido compartida entre los directores y el equipo docente, por ejemplo, hace que el programa ya ingrese al Centro Educativo sobre una perspectiva colaborativa, no como algo que viene de afuera impuesto. A eso además, se le suma que nosotros invitamos a los centros a participar, no es una imposición. Si bien hay un listado previo propuesto en base a una serie de criterios, este es consultado con las autoridades que, en conversación con los inspectores, definen cuáles son los posibles centros a trabajar. Y a partir de ahí es la invitación a los equipos de Dirección y los equipos docentes”. (Nicolás Ambrosi).



En un inicio la Unidad de Gestión estaba constituida por un grupo reducido de técnicos que se desempeñaba desde la oficina central del programa, pero a medida que este fue creciendo se generó, como ya dijimos, la necesidad de incorporar otras figuras: los docentes de PROGRESA y los AC. En este nivel se encuentran trabajando algo más de 20 profesionales de diversas formaciones en el área educativa y social.

“Cuando vos hacés un programa tan amplio, una cosa que puede pasar es que el centro se sienta solo en relación al diseño de las actividades que se están planteando, por eso la figura del AC para mí es central a la hora de pensar el buen funcionamiento del programa porque mantiene cercana a la Unidad de Gestión con los Centros Educativos.” (Nicolás Ambrosi).

Los AC tienen la tarea de apoyar al AP y al grupo de RP en el diseño de estrategias personalizadas de acompañamiento, acordes a la situación de los estudiantes participantes. En tanto actores cuya tarea principal es la articulación y coordinación territorial, son figuras privilegiadas a la hora de establecer enlaces entre el centro y los recursos y servicios disponibles en la zona.¹⁸

“El AP trabaja en equipo con los estudiantes, los padres, los colegas adscriptos y docentes, el equipo de Dirección, los RP, los asistentes sociales y los psicólogos. De ninguna manera suple a asistentes sociales y psicólogos pero coordina con ellos. Debe trabajar cerca de los adscriptos pero la mayor cercanía debe ser con los docentes”. (Lucila Artagaveytia, 2012).

“Los AC, los docentes de PROGRESA y el AP son parte esencial de la gestión. Y se toman muchos insumos de lo que el AP plantea, porque es el que está ahí todos los días.” (Nicolás Ambrosi).



Existe una fuerte convicción de que la relación de CE con los Centros Educativos debe basarse en la horizontalidad. Los testimonios de quienes gestionan el programa cotidianamente lo dejan de manifiesto.

“El vínculo con los centros es fluido, un vínculo siempre muy horizontal donde más que nada apuntamos a escuchar y atender las necesidades que se van presentando tratando de ir acompañando los procesos que se van dando, respetando mucho la cultura institucional y a los actores institucionales y siempre estando a disposición cuando se considera que mi presencia o mi palabra puede resultar útil [...] Eso creo que ha marcado fuertemente un aspecto muy positivo, la manera en que nos acercamos a los actores institucionales desde Secundaria, de cómo nosotros llegamos al Centro Educativo a ofrecer un programa pero a ofrecerlo desde la invitación y respetando un montón de procesos que si bien pueden resultar burocráticos son esenciales para sentarnos a discutir y a problematizar si verdaderamente el programa en un Centro Educativo puede llegar a ser útil, entonces desde hacer un rastreo de datos y evaluar los resultados académicos de los estudiantes y la cantidad de desvinculación que están teniendo los jóvenes de los centros, hasta hacer una consulta con los inspectores de institutos y liceos que también nos brindan información.” (Eleonora Oliver).

¹⁸ TDR, Articuladores de Cercanía.

4.2 La cercanía como modalidad de trabajo

“Si algunas de las estrategias del programa tienen que ver con el acompañamiento a los estudiantes; si yo quiero que el estudiante esté acompañado, entonces hay gente que tiene que estar acompañada en el medio. Lo mismo nos sucede a nosotros en la Unidad de Gestión. Yo en el cargo que estoy, como representante del Consejo, tengo que sentirme también acompañada. Mis decisiones, que tienen que ver con lo técnico, están siendo acompañadas siempre. Personalmente siento que se me escucha, y si esto no pasara, es decir, si me sintiera sola desde la gestión, yo no podría hacer lo mismo. Considero que las cuestiones funcionales tienen que ser así, si

no empieza a hacer agua por algún lado.

Con los AC tenemos una charla asidua, un contacto fluido a través de mensajes, llamadas, para que el AP pueda ser apuntalado cuando lo requiere y lo necesita, que pueda ser apoyado en tiempo y forma con las herramientas y los recursos disponibles. Y con el docente de PROGRESA tengo la tranquilidad en el relacionamiento con los ERP y que éstos funcionen.

La mayoría de los AP del interior están lejos en tiempo de llegada, por lo cual que haya un AC instalado en el territorio hace que la respuesta sea más rápida o se aproxime mejor a los tiempos institucionales.” (Jannette Reisfeld).



En este marco, el respeto por los docentes y los estudiantes que habitan las instituciones educativas es una constante que se ha manifestado en varias de las entrevistas que hemos realizado por lo cual es posible colocarlo como “clave” del funcionamiento y el éxito de CE:

“Este es un enorme potencial: mantener el respeto por los profesionales de la educación, que son con quienes trabajamos, y el respeto por los estudiantes, y creo que eso ha marcado un línea de trabajo que es un diferencial que tenemos con respecto a otros programas que se han implementado más verticalmente [...] hemos estado siempre a

disposición de conversar y de reunirnos las veces que quieran y eso creo que también es importante porque genera una transparencia en los procedimientos, en la ideología que tiene este programa, el poder compartirlo y debatirlo, podemos estar o no de acuerdo pero el acceso a la información es de estado público y cualquiera que se acerque y quiera saber nunca se le niega eso. [...]

Yo estoy desde el comienzo de este programa en forma directa con los equipos de Dirección y en particular con los AP. A medida que el programa va creciendo, se incorporan nuevas figuras a nivel territorial, y eso hace que estas figuras sean algo así como mediadoras en esos vínculos. Sin embargo, en ningún momento yo me desvinculo porque independientemente de que mantengo esta cuestión de la cercanía que mantienen los compañeros con los articuladores y los equipos de Dirección y que yo respeto eso y entiendo también que es una de las maneras de poder trabajar mejor, de cualquier manera la referencia directa a mí siempre está.” (Eleonora Oliver).

Desde 2011 a la fecha se han realizado al menos un Encuentro Nacional de Lanzamiento del Programa (marzo-abril) y un Encuentro Nacional de Cierre del Programa (noviembre-diciembre) Estos espacios sirven para que RP, AP, equipos de Dirección, docentes y técnicos del programa se encuentren, dialoguen sobre sus prácticas y metodologías de trabajo, pensándose y retroalimentándose en su rol.

Además de estas instancias generales se realizan encuentros regionales, reuniones informativas, seminarios, talleres temáticos, jornadas de planificación de los técnicos de Unidad de Gestión, donde se discuten y acuerdan lineamientos generales e instrumentos a utilizar con los estudiantes y los docentes en territorio. A ello se suman en algunos casos la sistematización de experiencias, que resultaron claves para el acompañamiento del programa en territorio y para aquellos que acreditan sus prácticas.

Estos encuentros se han desarrollado con la finalidad de pensar y construir roles, en tanto figuras nuevas dentro de los Centros Educativos. Era necesario instalar la idea de que los ERP eran también espacios educativos, aunque no estuviesen coordinados por docentes, ni se trabajaran en ellos contenidos estrictamente curriculares, ni fueran parte de la oferta educativa tradicional del centro. Lo mismo pasaba con la figura de los AP, docentes de formación pero con un rol de acompañamiento distinto al del docente de aula.



“En realidad nosotros hemos remodelado las líneas de trabajo, no se han reformulado, pero sí con modelos distintos de funcionamiento que se van adaptando a cómo CE viene trabajando. Generamos espacios de formación y de reflexión permanentes en el correr del año y en esos espacios no sólo se trabajan los lineamientos, o sea, no sólo se baja línea como se dice comúnmente desde una unidad central sino que también se toman muchos de

los insumos y a partir de ahí se reconfigura y se discute con los docentes, con los equipos de trabajo. Eso es algo que se toma en cuenta a la hora de diseñar y de planificar el programa, que creo que da garantías de un buen funcionamiento.” (Nicolás Ambrosi).

En dichas instancias se plantearon objetivos que fueron moldeándose según las sugerencias que se recibían de los propios docentes y actores que se encontraban en territorio.

El programa se instrumentó bajo el fuerte convencimiento de que para lograr acuerdos es necesario generar la conciencia de ir fomentando el diálogo y la cercanía con los actores en territorio. Es por ello que cada vez que se proponía a los Centros Educativos un instrumento nuevo, se compartía con apertura a los cambios, permeable a la mirada y opinión de quienes en definitiva los aplicarían.

Tabla 2. Modalidad de actividades por perfil, número de participantes y temáticas abordadas (2011-2014)

Año de ejecución por tipo dispositivo formación ejecutado	Modalidad: Lanzamiento y cierre del programa	Modalidad: Talleres temáticos / actividades a RP
2011 (Julio)	Lanzamiento y presentación temática: Presentación de los Componentes de CE Cierre: Proyecciones 2012 (ampliación).	
2012	Lanzamiento: 180 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG oficina). Temáticas: construcción del Rol de AP y RP Cierre: 200 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG oficina). Temáticas: evaluación 2012 y proyecciones 2013.	Talleres temáticos: 200 participantes. Temáticas: DDHH y educación, orientación vocacional, técnicas de estudio, drogas, técnicas lúdicas, herramientas para los ERP en los Centros Educativos, diversidad, entre otros. Sede: Liceo N°35 IAVA, Montevideo.
2013	Lanzamiento: 250 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG oficina). Temáticas: Plan de trabajo CE y construcción del rol de AP y RP. Cierre: 290 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG oficina). Temáticas: Evaluación 2013 y proyecciones 2014. Presentación de evaluación de Impacto CE 2011-2012.	Talleres temáticos: 290 participantes. Temáticas: DDHH y educación, orientación vocacional, técnicas de estudio, drogas, técnicas lúdicas, herramientas para los ERP, cooperativismo en los Centros Educativos, diversidad, entre otros. Sede: Liceo N°3 Dámaso Antonio Larrañaga, Montevideo. Expo educa interior y Montevideo, participaron RP de todo el país.
2014	Lanzamiento: 460 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG en oficina). Temáticas: Plan de trabajo CE, mesa de comentaristas sobre evaluación de Impacto de CE 2011-2012 y talleres sobre conformación del rol de RP y AP, estrategias de acompañamiento, herramientas para promover la participación en los ERP. Cierre previsto: 550 participantes (RP, AP, AC, Docentes, Directores e integrantes de UG en oficina) y estudiantes referidos: 1500. Temática: presentación de sistematización memorias de CE, hoja de ruta 2015 y Encuentro Nacional de estudiantes de Educación Pública.	Talleres temáticos (12): 420 participantes. Temáticas: DDHH y educación, conflicto en el aula, noviazgo seguro, orientación vocacional, técnicas de estudio, redes sociales, drogas, técnicas lúdicas, herramientas para los ERP, derechos laborales, entre otros. Sede: IPA, Montevideo. Expo educa interior y Mdeo. participaron RP de todo el país.

Modalidad:
Encuentros regionales

Modalidad:
Talleres / actividades a AP

Modalidad:
Ponencias / Conferencias

Giras de Unidad de Gestión CE a Centros Educativos con AP. **Temáticas:** Acuerdos educativos y acompañamientos.

Giras de Unidad de Gestión de CE a Centros Educativos con AP. **Temáticas:** Acuerdos educativos y Acompañamientos.

Encuentros regionales.
Temática: puesta en marcha y funcionamiento de los Acuerdos educativos y acompañamientos en los Centros Educativos

Encuentros regionales:
6 sedes: Rivera, Florida, Salto, Carmelo, Rocha, Montevideo.
Participaron: 480 RP y AP.
Temáticas: Planificación anual de los ERP y Proyectos participativos.

Reuniones regionales para reflexionar, discutir sobre la puesta en marcha y funcionamiento de los acuerdos educativos y acompañamientos en los centros educativos

Video Conferencia: Débora Kantor, Temática: proyectos participativos en el ámbito educativo. Participaron: 200 - en modalidad presencial (Montevideo) 280 en 11 sedes interior.

Actividad de interés general, invitados actores de la educación formal y no formal que no integran el programa.

La tabla describe los contenidos y modalidad de cursada según perfil de involucrados, número de asistentes y temáticas abordadas según fuera: actividad de lanzamiento o cierre del programa a nivel nacional, encuentros regionales (para RP y/o AP), talleres temáticos o seminarios con conferencistas invitados.

La formación es entendida como parte del acompañamiento que el programa ofrece a sus actores. En las instancias de formación muchas veces confluyen las diversas figuras del programa, pero dentro de las actividades generales se piensan siempre actividades específicas para cada público, ya sea RP, Unidad de Gestión o AP.

La realización de talleres sobre la construcción del rol del RP ocupa un espacio importante al principio de cada año. Durante los primeros años, esto resultó fundamental, ya que había que instalar, construir, transferir la idea de un rol, de un perfil, con determinadas tareas asociadas. Con los años, esto continúa porque siempre hay nuevos RP pero se fueron incorporando otras temáticas, que referirían a mejorar las herramientas para el sostenimiento de la propuesta en los espacios.

Durante 2014 se agregó una nueva modalidad de participación de los actores del programa a estos encuentros y actividades: la videoconferencia, que resultó una herramienta muy efectiva a la hora de convocar a RP, AP del interior del país, interesados en participar.

Estos encuentros e instancias de apoyo pedagógico fueron hasta 2014 organizadas y llevadas a cabo por la propia Unidad de Gestión. El crecimiento del programa, sumado a

la evaluación de estas actividades, ha evidenciado la necesidad de pensar con mayor fuerza el apoyo pedagógico.

Por supuesto que es preciso continuar trabajando sobre líneas y orientaciones para la gestión del programa, y para que este se desarrolle en cada centro de la mejor manera; pero también se requiere de espacios y tiempos donde pensar la práctica con otros, donde conceptualizar la experiencia y problematizarla. Espacios y tiempos que deben ser contemplados y promovidos desde el programa, de allí la importancia de un Plan de formación que ordene, defina y acuerde contenidos.

La elaboración de dicho Plan está a cargo de un equipo específico para esa tarea, y su proceso viene siendo para el programa un interesante desafío, dado que su construcción supone articular distintas miradas producto del trabajo conjunto de instituciones con objetivos, lógicas y perspectivas diferentes.

4.3 El ingreso de nuevos Centros Educativos al programa

Las giras al interior y en Montevideo para invitar a nuevos centros, explicar el programa y captar a RP, a partir de charlas en los Institutos de Formación en Educación y la Udelar, han sido consideradas como otra estrategia clave del éxito del programa.

Desde hace dos años también se han incorporado reuniones (en los territorios o a través de videoconferencias) con las Comisiones Departamentales de Educación, donde se brinda toda la información necesaria para la comprensión del proceso de ordenamiento de los estudiantes que solicitan la beca, y del rol de estas Comisiones en su selección y adjudicación.

La Unidad de Gestión ha implementado casi de forma rutinaria la realización, en los primeros meses de cada año, de una gira al interior de recorrida por los Centros Educativos que potencialmente podrían estar interesados en CE.

En dichas giras se presenta el programa y se invita a participar. Dicha estrategia resulta fundamental para la captación de centros CE, de acuerdo a los datos y registros de resultados educativos que se han venido manejando con las autoridades de los subsistemas de educación media participante.

“Entonces todo este proceso previo que nos permite conectarnos con el equipo de Dirección y con el colectivo docente para decirles: ‘Bueno, esta es la situación, nosotros llegamos por esto, queremos contarles de qué se trata el programa y de qué manera pensamos que pueden contar con él y con una serie de herramientas que proponemos y que tal vez les pueda aportar a su Centro Educativo en lo que ha mejora se refiere específicamente al proceso que están llevando adelante los estudiantes.’” (Eleonora Oliver).

Si bien estas giras por los Centros Educativos se intensifican en los primeros meses de cada año, resulta ser una estrategia permanente por parte de la Unidad de Gestión, dado que es la forma de sostener también la experiencia y de que los actores en territorio se sientan escuchados.

4.4 Referentes pares: convocatoria y rol en los Centros Educativos

La figura de RP es una de las más innovadoras del programa y constituye uno de los pilares para su funcionamiento. **Los RP son el motor de funcionamiento para que los estudiantes se sientan motivados para continuar en sus estudios y por eso son tan importantes las instancias de convocatoria a RP.**

La instancia de convocatoria a estudiantes terciarios y/o universitarios, si bien se realiza a nivel central por la Unidad de Gestión, se refuerza con un trabajo conjunto entre AP y equipo de acompañamiento a nivel territorial, coordinando con centros de enseñanza terciaria cercanos al Centro Educativo y/o convocando a ex estudiantes del Centro Educativo, independientemente de sus escolaridades.

Esta actividad no se acota a principio de año sino que es fundamental desarrollar una estrategia de convocatoria a lo largo de todo el año.

Aquí el puntapié inicial generalmente lo ha dado Udelar mediante PROGRESA y ANEP a través de CFE, quienes han desplegado una serie de actividades con los estu-

diantes para su captación. Las bienvenidas organizadas en cada servicio universitario han servido de escenario privilegiado para también difundir el programa y convocar a la participación. Así como las presentaciones y charlas informativas desarrolladas en los diferentes Institutos y Centros de Formación en Educación.

Por lo pronto, se fueron generando actividades comunicacionales para captar la atención de los RP sobre los comienzos de cada año que incentivaron la inscripción. Entre estas destacamos: las bienvenidas en facultades, las charlas en los institutos o centros de formación en educación, así como salidas en prensa, convocatoria en Facebook, recorridas por los Centros Educativos, convocatorias en la página web del programa y en las páginas web de las instituciones convocantes.

Es de destacar que, si bien son cada vez más los RP que se suman a las propuestas de acreditación de esta experiencia como parte de su formación de grado tanto de la Udelar como del CFE, no es éste el principal fundamento de su participación, lo que refleja la actitud voluntaria y solidaria de los jóvenes que participan.

Más allá de que hay RP que, habiéndose inscripto, no pudieron participar del programa debido a la imposibilidad de articular horarios personales con la organización de los ERP en los Centros Educativos, es destacable su interés e iniciativa, lo que nos da la pauta de la validez del aprendizaje colaborativo, fundamento de la propuesta. Año tras año se refuerza la convicción de que hay estudiantes dispuestos a colaborar solidariamente para que otros estudiantes culminen sus estudios y mejoren sus trayectorias educativas, y esto supone siempre un aprendizaje para ellos también (el trabajo en equipo, el enfrentarse a un grupo, la planificación de proyectos, la comprensión de lógicas institucionales distintas, entre tantas otras)

“La gran mayoría de los RP de formación docente que participan en los ERP no prioriza la acreditación, sino lo que les interesa es conocer la institución educativa desde adentro, sienten que les aporta muchas herramientas para su futura profesión, su enriquecimiento personal.” (Marta Irigoyen, representante del Consejo de Formación en Educación en Unidad de Gestión)

Del mismo modo, es imprescindible entender que los RP son estudiantes también, lo que hace que muchas veces puedan comprometerse por períodos acotados debido a cambios de horarios de sus estudios, exigencias curriculares, etc. La rotación de RP, entonces, debe ser leída como parte de la lógica del programa y no como un fracaso o falta de responsabilidad por parte de estos estudiantes.

“Las experiencias que pueden contar y compartir estudiantes que pasaron por la EMS recientemente, que superaron las vicisitudes que se le pudieron presentar y que decidieron continuar estudiando, son excelentes ejemplos que dan cuenta de una valoración positiva de la educación y de que aprender vale la pena. Sin embargo, no hay que olvidarse que los RP no son docentes. Algunos no tienen intención de serlo, como es el caso de muchos estudiantes universitarios. Otros se están formando para serlo, como los estudiantes de los Institutos de Formación Docente, pero aún no dominan ‘el oficio’. Incluso hubo centros en que estudiantes de sexto año ocuparon exitosamente el rol de RP. Pero que no sean docentes no quiere decir que los RP no estén ejerciendo un rol que les pone frente al desafío de enseñar. Y no hay que tener temor a la palabra enseñanza. Tampoco a la palabra transmisión. El RP no va a enseñar una disciplina [...] Para ello, debe haberse ‘apropiado de los signos’ para poder enseñar al otro sus saberes y compartir su experiencia: como estudiante más avanzado, técnicas para estudiar mejor, información vocacional, u otras temáticas. [...]”

Enseñanza y cuidado no solo no se enfrentan sino que se requieren mutuamente. Cada una de las prácticas, con sus particularidades se fortalecen cuando se combinan sin confundirse [...] Una educación se decide en un encuentro de larga data. Del educador con la cultura, del educador con los

chicos, de los chicos con el mundo. En lo que compete al educador, para poder enseñar se tiene que apropiarse de los signos. Y si quiere enseñar mejor, se tiene que apropiarse de más y mejores signos. Eso parece ser toda la dificultad. Ese es su encuentro primordial, y a su multiplicación nos abocamos. Contra el descuido y a favor de la enseñanza.” (Lucila Artagaveytia, 2012).

En los ERP han participado en estos primeros cuatro años de CE, cerca de 14.000 estudiantes de EMS (becados y no becados) lo que estaría demostrando que en donde funcionan bien se han convertido en espacios para despertar la motivación adolescente con el diferencial de que son multigrado y prometen una enseñanza que responde a fortalecer habilidades y destrezas desde lo cognitivo y desde lo emocional-afectivo dependiendo del énfasis que adquiera el espacio manifestado por el grupo.

4.5 Invitaciones, bienvenidas y primeros momentos de los ERP

Tomando la experiencia de las “bienvenidas” que lleva adelante la Udelar en los diversos servicios para recibir a las nuevas generaciones, desde los ERP se promueve su realización para los estudiantes de EMS. **Estas instancias se tornan, además, espacios privilegiados para la convocatoria a los ERP. Por lo tanto, cada vez más se entiende como otra de las estrategias que el programa desarrolla de manera más o menos generalizada.**

El dispositivo se ha venido instrumentando en muchos centros ya, para dar la bienvenida a los estudiantes de primer año de EMS (4to año de liceo y 1º de UTU) y promover así tanto su inserción en el centro como su participación en el programa. Para ello, los RP junto con estudiantes más avanzados del Centro Educativo y otros actores institucionales elaboran propuestas de bienvenida a la generación de ingreso, así como actividades lúdicas, de integración, lanzamiento y convocatoria al programa.

Tener un grupo de RP no asegura la existencia de ERP en los Centros Educativos. Es necesario conceptualizar el espacio y presentarlo a la comunidad educativa en especial a los estudiantes y a los docentes de los centros para su posterior implementación, pues allí se juega gran parte de la difusión y convocatoria a los estudiantes de EMS.

El AP siempre o casi siempre ha sido parte de estas convocatorias, utilizando estrategias diversas para realizar el acompañamiento a los ERP, según los distintos momentos por los que este atraviesa (convocatoria, desarrollo y cierre). Crucial será también su papel en la motivación a los estudiantes de nivel terciario que optaron por participar en su Centro Educativo, acompañando el proceso de conformación de este grupo de jóvenes y su integración al centro, lo que implica transferir desde normas y climas institucionales hasta realizar y promover la presentación de estos nuevos actores. Generalmente los AP también participan de la planificación de las estrategias de convocatoria a los estudiantes, haciendo el enlace y enmarcando este dispositivo con los restantes componentes del programa.

Antes de establecer las primeras reuniones con RP, resulta vital conocer los horarios de disponibilidad del centro para el funcionamiento de los ERP. Estos se establecen año a año en consonancia con las franjas horarias de los estudiantes, partiendo de la base que los mismos asistirán a contra turno, y atendiendo la disponibilidad tanto de los espacios físicos del edificio,

como los horarios de los AP y/o del equipo de acompañamiento, buscando algún grado de coincidencia entre ambos.

Al mismo tiempo, deberán presentar una constancia de estudio de la institución universitaria o terciaria a la que asisten. En el caso de ser RP que acreditan la experiencia como parte de su formación de grado, reciben supervisión y acompañamiento de sus propios docentes. En algunas circunstancias, se ha habilitado a estudiantes de EMS avanzados del propio Centro Educativo como RP. Este hecho motivó diversas discusiones tanto en la órbita de la Unidad de Gestión como de la Comisión Interinstitucional. El primer año de programa no fueron admitidas estas situaciones pero al segundo año, y como consecuencia de la falta de RP en algunos puntos del interior del país, se probó la idea y obtuvo buenos resultados. En esos casos, se acuerda con ellos la forma de trabajo y el acompañamiento, que lo realizan muy de cerca los AP y todo el equipo docente.

Una vez conformado el equipo de trabajo entre los RP y establecidas algunas reglas generales de funcionamiento, se emprenden diversas acciones de difusión y convocatoria a los ERP. Si bien hay una etapa muy intensa de invitación y convocatoria al espacio, se aspira a su continuidad en el tiempo, de acuerdo a las distintas etapas por las que transita.

Puede pasar que no siempre los estudiantes perciban las posibles ventajas de contar con el apoyo y acompañamiento de un grupo de RP. Por ese motivo se deben tener en cuenta las estrategias que se desarrollen, las cuales deben ser variadas y adaptables, capaces de ir mudando con el transcurso del tiempo.

En el marco de las estrategias de convocatoria, se han desarrollado acciones tendientes a facilitar la integración de distintos actores comprometidos con CE, sumando actividades de participación entre docentes y otros actores institucionales de la comunidad educativa. Estas acciones aportan a la visualización de los ERP en el centro, favoreciendo su legitimización y el lugar que ocuparán los RP.

Si bien podría asumirse que existen diferentes formatos para las bienvenidas y la captación de estudiantes en los Centros Educativos, a pesar de ello cada centro le dio su impronta y lo adaptó, según su estilo particular de gestión y funcionamiento.

El testimonio de Fernanda Umpierrez, Directora de UTU en Libertad, San José, donde funciona CE, da cuenta de que la coordinación con el resto de los actores del centro y el trabajo conjunto hace que el desarrollo de las acciones funcione mejor. En este caso, la directora generó una estrategia para las inscripciones a CE algo particular pero efectiva, teniendo en cuenta la realidad de su estudiantado y la modalidad de trabajo que asume el cuerpo docente de su centro:

“Todo el personal del liceo se puso al hombro la tarea de informar qué era CE y a qué apuntaba con los estudiantes [...] Nosotros creíamos que la mejor estrategia para convocar de acuerdo a las características de esta población estudiantil y de esta localidad donde está inserta la escuela técnica en particular, era ir a hablar con los estudiantes para presentar el programa una vez que empezaran los cursos. Desde las salas de informática se iban acercando los grupos de estudiantes y allí los estaría esperando el AP y los profesores de informática para ayudarlos a llenar el formulario de solicitud de beca, en caso de que les interesara la propuesta”, cuenta la directora.

El programa prevé una modalidad de acompañamiento también para los RP que se traduce en la figura del AC, el docente de PROGRESA y los tutores del CFE en los centros referenciados.

Para cada Centro Educativo la Unidad de Gestión designa al responsable de la tarea de acompañamiento, que es un AC o un docente de PROGRESA. Cualquiera sea el caso se le comunica al equipo de Dirección, al AP y a los RP. Son dos actores claves en este proceso de aterrizaje en el centro para los RP. Estas figuras apoyarán directamente a los referentes y al desarrollo de los ERP, estando en permanente diálogo con los actores del Centro Educativo, principalmente con el AP.

Los AC y docentes PROGRESA aportan a la inserción del ERP y su implementación, dando ideas, orientando y atendiendo su naturaleza y particularidades. La presencia de estas figuras en los territorios permite el cercano seguimiento de los espacios, apoyando con herramientas específicas y respondiendo a las necesidades.

Esta mirada que los acompañamientos específicos brindan es valorada positivamente por los integrantes del equipo de la Unidad de Gestión, en el entendido de que contribuye y enriquece al RP para lograr

una buena comunicación con los estudiantes y un mejor desarrollo de las propuestas en aspectos que no tendrían por qué estar tan familiarizados, al mismo tiempo permite una posibilidad de mirar de cerca el proceso. A ello se suma la labor de los tutores del Consejo de Formación en Educación que complementan también en ciertos Centros Educativos el acompañamiento pedagógico en los ERP.

“El hecho es tener que sentarte a pensar con otros sobre cuáles serían las mejores maneras de poder acompañar pedagógicamente al estudiante, que no tienen que ver específicamente con apoyarlo en Matemáticas o darle una clase de apoyo de Historia por fuera, sino en lo que tiene que ver con vincularse con el estudiante desde otro sitio. La comunicación más desde el vínculo afectivo.” (Eleonora Oliver).

La transmisión en los ERP supone la transferencia de un tipo de saber particular: el de ser estudiante, pero además genera en los propios docentes del centro una apertura a las nuevas formas de entender lo educativo, contribuyendo a ampliar el escenario de acción.

“Genera esta cuestión de discutir con el colega, el pensar y el repensarse sobre nuevas prácticas, nuevas formas de trabajo”, (Eleonora Oliver).

Desde el programa se estimula para que los Centros Educativos, a través de los AP y RP, aprovechen recursos y propuestas locales que enriquezcan las actividades de los ERP. Propuestas que pueden ser participar o integrarse a actividades a cargo de otras instituciones con especialidad en algún tema de interés. En todos los casos, estas actividades no sustituyen el ERP ni el trabajo de los RP sino que aportan herramientas que fortalecen la participación, la capacidad de autogestión y el desarrollo de la planificación en los espacios. Siempre que sea posible,

el programa ofrece propuestas disponibles que entienden puedan potenciar los ERP. Aquí ubicamos talleres temáticos como, por ejemplo, de consumo psicoactivo de sustancias, sexualidad, participación, entre otros.

Por otro lado, dado que la tarea de los RP es voluntaria, el programa cubre los costos de traslado al Centro Educativo para participar de los ERP semanalmente. Esto se realiza mediante la acreditación de boletos urbanos a través del Sistema de Transporte Metropolitano en Montevideo y mediante mecanismos de reintegro de boletos del transporte suburbano en el interior del país. Asimismo cubre costos de comunicación mensuales de teléfono celular a través del aporte de tarjetas de ANTEL para los RP.

4.6 Acuerdos y acompañamientos: estudiante-Centro Educativo-familia

El recorrido de su conceptualización

El Acuerdo educativo y, en los casos que corresponde, los acompañamientos tienen como característica que surgen a partir de un diálogo y establecen un camino a seguir que supone el compromiso del estudiante, de sus referentes adultos y del Centro Educativo. Este compromiso se cristaliza con la firma de un documento impreso, simbólico si lo consideramos en términos administrativos, pero muy significativo para el trabajo educativo. El Acuerdo marca una hoja de ruta donde el estudiante es el protagonista y, por lo tanto, necesariamente debe incorporar aspectos personales, que lo hacen distinto entre un estudiante y otro.

La firma de los Acuerdos se realiza en el marco de una entrevista, útil en tanto espacio donde poder conversar con los estudiantes, recabar sus opiniones y expectativas, y construir un escenario que contemple los procesos y las posibilidades de su cumplimiento.

Más allá de su carácter individual, el Acuerdo educativo tiene aspectos comunes a todos los estudiantes. Es así que se diseñó un formato impreso, en el que existen espacios en blanco para completar y que fue cambiando con el fin de resultar más atractivo y amigable para los estudiantes.

“La apuesta a poder ir construyendo CE en cada uno de los centros con las particularida-

des que ellos tienen, hace que el éxito del programa esté garantizado por las líneas de trabajo en concreto. Por poner un ejemplo, el Acuerdo educativo tiene hasta un formato específico de trabajo, no es algo libre que cada uno vaya inventando, sin embargo el cómo se ejecuta ese formato sí tiene margen de autonomía. Si se trabaja con varias familias a la vez presentándose y después se trabaja individualmente, o si se llama uno a uno, o si se aprovechan las inscripciones para poder planificarlo con las familias, con los estudiantes, entre otros, son aspectos que define el Centro Educativo. Todo esto vinculado también a las coordinaciones y a lo que en ellas se discuta y se visualice como más apropiado.” (Nicolás Ambrosi)

Actualmente el programa ha diseñado un Acuerdo educativo que posibilita agregados a lo largo del año, permitiendo que el instrumento se adapte a los cambios y brindando, por lo tanto, una utilidad mayor como herramienta educativa. De esta forma el estudiante y el AP pueden volver sobre él y atender ciertas “alertas” cuando sea necesario.

Para la implementación de los Acuerdos educativos y de los acompañamientos es importante la participación de la mayor cantidad posible de docentes del Centro Educativo, en sus diferentes roles (AP, docentes de aula, adscriptos, equipos de Dirección, equipos interdisciplinarios) en todas las etapas del proceso, desde la firma del Acuerdo hasta el seguimiento posterior.

Si bien el programa prevé la figura del AP para la articulación de los componentes dentro del centro, es deseable que su tarea no sea encarada en solitario, sino desarrollada en coordinación con el resto de los actores mencionados y el apoyo de los equipos de acompañamiento (AC y/o docentes de PROGRESA).

“Entonces el Acuerdo permite identificar las problemáticas y, en coordinación con el estudiante y sus referentes adultos, dibujar un camino que establezca una dirección. En ese marco, el centro propondrá las estrategias: si va a dar horas de apoyo, si va a generar a alguien que se vincule con el estudiante desde otro lugar, si genera reuniones personalizadas o en pequeños grupos, si se junta con una red que trabaje en la comunidad y a partir de ahí desarrolla una estrategia de vinculación o derivación de situaciones puntuales, por mencionar algunos ejemplos posibles. Entonces nosotros creemos que el Acuerdo ayuda a poder detectar esas situaciones y encararlas.” (Nicolás Ambrosi).

Algunas de las metas y compromisos que se establecen en el Acuerdo ya vienen propuestas desde el propio programa por-

que son metas y responsabilidades comunes a todos los estudiantes y Centros Educativos, pero es deseable que se incorporen otros objetivos y acciones que resulten del intercambio específico en cada caso. Para tal definición, es imprescindible la información que surja de esa entrevista como de otros intercambios previos con el estudiante y su familia, los que deberán ser puestos en diálogo con otros conocimientos relevantes generados en reuniones con profesores, adscriptos u otros técnicos.

Para el caso de estudiantes con beca asignada, la firma de este Acuerdo se vuelve ineludible, siempre recordando que es un instrumento de trabajo educativo que no debe convertirse en mera formalidad para el otorgamiento de una beca de estudio.

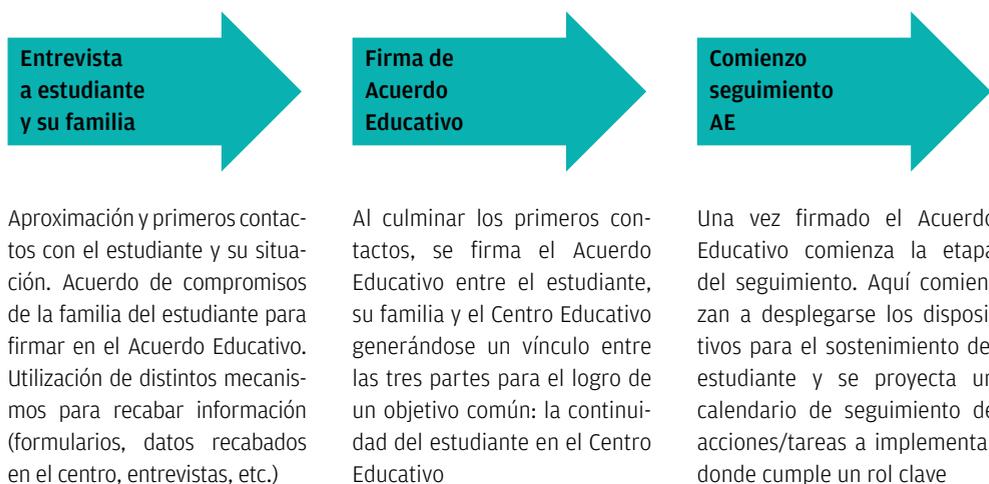
La parte general del Acuerdo, común a todos los estudiantes, busca considerar los siguientes aspectos:

- a) La integración del estudiante a los distintos espacios (Centro Educativo, aula, ERP).
- b) El rendimiento académico en relación a las metas acordadas en el Acuerdo.
- c) La asistencia regular y la participación en las diversas actividades propuestas (curriculares o no).

d) El proceso educativo, en función de la situación personal y las metas fijadas en el acuerdo.

Como decíamos antes, el modelo de Acuerdo educativo prevé espacios abiertos para que puedan incluirse las particularidades. Es allí donde se consignan las responsabilidades y acciones concretas que el

estudiante, el Centro Educativo y la familia asumirán para alcanzar las metas propuestas. Es un espacio a partir del cual se espera captar no sólo las dificultades sino también las capacidades y potencialidades, las motivaciones y las fortalezas a ser promovidas por cada uno de los que integran esta relación educativa.



Fuente: ANEP, MIDES, Informe de Evaluación del Programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012).

Luego de la firma del Acuerdo, es preciso establecer un **Calendario de seguimiento**. Esto supone programar una serie de acciones/tareas que se deberán implementar, con distinta frecuencia y sistematicidad. El control de asistencia, el seguimiento de la situación relativa al rendimiento y la actitud frente al aprendizaje así como el desarrollo de entrevistas y/o reuniones con estudiantes (individuales o colectivas) configuran el necesario seguimiento del Acuerdo, que puede dar lugar a ajustes y adaptaciones a lo largo del año lectivo.

Otra de las tareas que implica el seguimiento del Acuerdo es el **control de asistencia**, que se asocia al reporte de bajas y suspensiones de becas, que el articulador realiza en forma mensual en colaboración con el adscripto (esto se remite a la Unidad de Gestión a través de un formulario específico). Sin embargo a pesar de que este es un criterio general, enmarcarlo en un Acuerdo educativo permite contemplar las situaciones especiales de aquellos casos que requieren un tratamiento diferencial como, por ejemplo, embarazos, llegadas tardes de jóvenes que cuidan a sus hermanos menores o hijos, jóvenes que trabajan, entre otros.

Este seguimiento de la situación relativa al rendimiento y actitud frente al aprendizaje permite identificar escenarios particulares y generar acciones específicas tendientes a revertir o potenciar su desempeño. El AP hace este relevamiento tanto de forma personal con cada uno de los docentes del Centro Educativo, como en instancias de coordinación o reuniones docentes.

“Creo que lo que está haciendo CE en los centros en los que trabajamos es proponer algunas herramientas que permiten detectar casos y a partir de ahí poder ensayar alguna metodología, y ahí me parece que hay una clave. No es que nosotros tengamos las soluciones a todos los problemas sino que lo que muchas veces hacemos es plantear una metodología para que desde los centros puedan encontrar esas soluciones. En el caso de la beca, es la inscripción y el índice de carencias críticas que le da a los docentes información que les permite mirar la situación de este gurí desde otro lugar y con otros elementos. Con el acompañamiento y con el Acuerdo pasa lo mismo, permite identificar cuál es su situación y a partir de ahí buscar, poder mirar al estudiante desde otra perspectiva y pensar con él las vías. No

sólo desde la concurrencia al aula, si falta o no falta, sino poder verlo de manera un poco más integral.” (Nicolás Ambrosi).

“Cuando los estudiantes encuentran alguien a quien referirse, en este caso el AP, es cuando se sienten apoyados y el apoyo de un adulto, que a su vez es un profesor o adscripto del centro que está allí para acompañarlos, hace que ese estudiante se sienta reconfortado en lo personal, que muchas veces no lo está.

No porque los padres no se dediquen, pero esta locura diaria que tenemos todos, hace que de repente se levantan y ni siquiera los ven. Ellos se sienten, digamos, cuidados en ese día a día [...]. Y es importante desde un ‘buen día’ hasta preguntas que muestren el interés por él o ella: ¿a qué estás asistiendo? o ¿por qué tus asignaturas están bajando? [...] Entonces me parece que eso es lo que hace que el estudiante tenga ganas de estar en el centro, además de otro montón de cosas. Pensá en un estudiante de 4° de liceo que recién dejó el Básico o uno de 1° de UTU, que también recién dejó el Básico o que dejó el FPB, y que ahora se integra a esto que, de repente, es una telaraña enorme para él.” (Jannette Reifeld).

Los acompañamientos

El programa entiende al acompañamiento como una estrategia específica y acotada. Frente a las situaciones de mayor riesgo de desvinculación, CE promueve que se complemente el seguimiento del Acuerdo, con un acompañamiento más cercano e intenso. Cada Centro Educativo selecciona al menos 20 situaciones con las que trabajar esta herramienta.

Los estudiantes que según el Centro Educativo están en situación de recibir acompañamiento firman, en una primera instancia, el Acuerdo educativo. En estos casos en particular, es importante contar con el compromiso del cuerpo docente para la detección de los casos que ameritaran un acompañamiento. Las instancias de coordinación y primeras reuniones de evaluación son fundamentales para la definición.

El acompañamiento se concibe como un instrumento pedagógico flexible, abierto y sumativo, por eso decimos que puede y debe ser modificado a lo largo del proceso educativo de los estudiantes. La flexibilidad también está dada porque el centro puede decidir realizar acompañamientos a nuevos estudiantes, en cualquier momento del año, si surgen o son detectadas situaciones que requieren ser abordadas desde este dispositivo.

Para tal definición, desde el programa se ha recomendado:

- Priorizar a estudiantes de 1º de EMS, aunque esto no excluye la incorporación de estudiantes de 2º y 3º que el equipo docente considere.

- Tomar en cuenta antecedentes estudiantiles, priorizando a estudiantes que hayan repetido en años anteriores, con asistencia intermitente o estudiantes con un número significativo de materias pendientes de ser aprobadas.

- Considerar especialmente estudiantes que trabajen o realicen tareas no remuneradas, que interfieran con el estudio.

- Priorizar a estudiantes que sean padres o madres, o estén embarazadas, y cuyo rol dificulte la asistencia y las posibilidades de aprovechamiento de la propuesta educativa.

- Considerar estudiantes con algún tipo de discapacidad.

- Incorporar situaciones que a juicio del equipo docente estén presentes otros factores que pongan en riesgo la continuidad educativa y ameriten un trabajo pedagógico de acompañamiento.

En algunos Centros Educativos los acompañamientos comienzan a visualizarse desde el propio proceso de inscripción al programa, cuando se realizan las entrevistas u otras estrategias de convocatorias que se adopten. En estos casos, ya se observa un acercamiento distinto con los padres o referentes adultos que firman el Acuerdo con el centro:

“Con Matías [AP] armamos un cronograma de horarios porque citamos a los padres para el primer sábado después de Turismo a que vinieran con su hijo a firmar los Acuerdos, fue una jornada entera de trabajo.” (Fernanda Umpierrez, Directora de la Escuela Técnica de Libertad, San José).

Una vez que se define el acompañamiento, es preciso proponer al estudiante nuevas instancias de encuentro que permitan el seguimiento permanente y estable. Esto requiere un trabajo de planificación, en conjunto con otros actores del Centro Educativo, que parta del reconocimiento del estado de situación del estudiante para proyectarse a mediano y largo plazo, y donde además de las metas propuestas se establezcan las estrategias y acciones para alcanzarlas, contemplando la gradualidad del proceso. Las mismas serán registradas y monitoreadas a lo largo del año o del período que dure el acompañamiento.

La Unidad de Gestión solicita un resumen de ese informe en dos momentos del año, generalmente en octubre y en febrero. Para ordenar y sistematizar el proceso, es deseable que cada AP genere por cada estudiante con acompañamiento un registro que contenga:

- Su Acuerdo educativo firmado (tenga o no beca).
- El instrumento de acompañamiento que define la situación de partida del estudiante, así como las metas y acciones previstas para el año.
- Las revisiones que se hagan al Acuerdo a lo largo del proceso.

- Informes complementarios (de otros docentes, de reuniones de coordinación, informes técnicos, etc.).

Asimismo, a través del acompañamiento se busca acercar a los estudiantes a los ERP, los cuales se piensan como parte de las estrategias del trabajo educativo, para fortalecer y potenciar la inserción estudiantil en el centro y su relación con el estudio.

Resumiendo, el acompañamiento contempla el desarrollo de las siguientes acciones:

- Encuentros periódicos con el estudiante (individuales y colectivos).
- Trabajo con las familias, generando un contacto y vínculo presencial que rescata y jerarquiza los aspectos positivos del estudiante, sus fortalezas y potencialidades y no sus dificultades y/o carencias.
- Asesoramiento y habilitación a clases de apoyo o tutorías académicas por parte de docentes del centro.
- Articulaciones con la red de servicios comunitaria, identificando (con la ayuda del AC) las mallas de protección a nivel local para aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad y riesgo de desvinculación.
- Comunicación y trabajo bidireccional con docentes o en Salas Docentes, reuniones de antecedentes y de evaluación, donde se recojan las miradas en relación a cada estudiante.

4.7 ERP: planificación, implementación y funcionamiento

Los ERP se constituyen a partir de un mensaje entusiasta hacia las nuevas generaciones de estudiantes de que es posible seguir estudiado.

“Hay un RP que piensa que tiene algo propio, valioso para ofrecer a [otros] y está dispuesto, junto a otros RP a organizar acciones que posibiliten la transmisión de eso que tiene para mostrar (enseñar): las condiciones para desarrollarse como estudiante, las experiencias vividas y otros conocimientos puntuales. Este proceso colectivo de revalorización de la experiencia propia y el esfuerzo para ponerla a disposición de otros significa, a la vez, una instancia de crecimiento para los propios RP”. (Lucila Artagaveytia, 2012).

Se genera un círculo virtuoso donde el RP también aprende siendo capaz de objetivar y dar valor a su propia experiencia.

Estos espacios comienzan a pensarse antes de la llegada de los RP al Centro Educativo y comprometen a todos los actores que participan del programa. La conformación de los ERP forma parte de un proceso que incluye diferentes momentos, algunos de carácter administrativo, otros que hacen al encuadre del trabajo y otros que refieren a las subjetividades presentes, a los deseos y las expectativas de los estudiantes que se comprometen a ser RP.

“El ERP [identifica] estrategias de acompañamiento desarrolladas por pares que tienen la voluntad de mirar la educación y la participación desde otro lugar y esas tareas son como un espacio de decir. Cuando yo encuentro y detecto que hay ciertos estudiantes que a

veces eran invisibles y que tienen situaciones puntuales, el ERP es un buen lugar para que a partir de ahí se desarrollen una serie de estrategias que los habiliten.” (Nicolás Ambrosi).

La implementación de estos espacios en los Centros Educativos busca incluir a los estudiantes en el conjunto de la propuesta que se les ofrece, pero implica un desafío institucional.

“El ERP es el componente central de CE. En lo primero que pienso es en las tensiones propias de dos organizaciones totalmente dispares, en historia, en poder, en lógicas, en legitimación, en posibilidades, por mencionar algunas. Es decir, por un lado la institución educativa, con su historia, su trayectoria, su estructura, su lógica, sus rigideces, se encuentra con un nuevo actor [el ERP] que justamente busca ‘cambiar’ algo de lo que esa institución es, algo de su estructura, o algo de su cultura, o algo de su clima, para que los estudiantes puedan estar en ella mejor y potenciar sus trayectorias”. (Lucila Artagaveytia, 2012).

El AP aparece también aquí como la figura docente responsable de acompañar el proceso de conformación y construcción del ERP con los estudiantes que participen.

En el transcurso del año el AP deberá ser el nexo natural de los RP y el ERP con el centro, para la implementación de iniciativas, la transmisión de inquietudes o la comunicación con otros actores institucionales.

Los ERP funcionan al menos una vez por semana, pero en un mismo centro de estudio puede haber más de un espacio. Los ERP se instalan a contra turno, para que los estudiantes participen antes o después de sus clases curriculares.

Estos espacios colectivos cuentan con la potencialidad de no ser reglados en el sentido es-

tricto del término. Dado que se permite la entrada y salida de los estudiantes en distintos momentos, generan un desafío mayor para los RP, a la hora de convocar, despertar intereses, motivar. Al mismo tiempo, contribuyen con la posibilidad de identificar las situaciones emergentes a veces invisibilizadas, las que pueden ser trabajadas junto a los AP y a los AC o docentes de PROGRESA.

“Va muy a la medida con lo que el estudiante puede plantear y puede participar, no es una estrategia que te obligue a venir a tantas horas, o a tal actividad sino que se va construyendo, y esa cuestión que puede ser vista como una debilidad, porque el ERP aparece como espacio abierto y no tiene una planificación específica, puede también pensarse como una potencialidad, porque lo que está haciendo es trabajar con estos estudiantes, y a partir de allí generar una estrategia concreta con ellos que mejore su trayectoria educativa.” (Nicolás Ambrosi).

En cada ERP se desarrollan propuestas que son llevadas adelante por estudiantes y RP. Estas propuestas deben contar además con el acuerdo del Centro Educativo, a través del AP y el equipo de Dirección, lo que hace que se construya a partir del diálogo, el intercambio, la negociación.

Las propuestas se elaboran en el primer semestre, esto permite empezar a trabajar desde la planificación, que será flexible obviamente, pero que encuadra al espacio como dispositivo educativo y por lo tanto intencionado. La definición de objetivos y acciones son fundamentales para su construcción aportando al conocimiento entre los participantes.

Cada primer semestre del año, la Unidad de Gestión envía las pautas para la elaboración de las propuestas y acompaña el proceso de elaboración de las mismas en caso de que sea necesario. Para la implementación de estas propuestas, ya sean actividades o proyectos, los ERP cuentan con un fondo para la compra de materiales que permite llevar adelante las tareas propuestas en el marco de la planificación. Dicho fondo es por Centro Educativo, por lo que debe compartirse entre los ERP que funcionen en el mismo.

La forma de transferencia se ha implementado de manera distinta a lo largo del tiempo. Durante algunos años se entregó a los centros una caja de materiales y una partida para el inicio de las primeras actividades, destinándose luego un monto que se entregaba a partir de la presentación de proyectos. En 2014, se decidió que parte de ese dinero se entregue por partidas mensuales. La evaluación del formato anterior a partir de las opiniones de los AP, AC y RP dio la pauta de que era necesario modificar algo de ese funcionamiento para hacer posible de manera más efectiva la implementación de los proyectos y actividades. Esto supuso comprenderlos como un continuo, haciendo parte de una planificación más amplia; de lo contrario, se visualizaban como impulsos espasmódicos poco interrelacionados. En todos los casos, el Centro Educativo debe rendir los gastos contra boleta, para hacer efectuarse el siguiente pago.

La labor de las figuras de acompañamiento en este proceso es clave a la hora

de organizarlas y ejecutarlas. Estas figuras acompañan en particular, además de los otros componentes del programa, el proceso de los RP y el trabajo en los ERP, asegurando el sostenimiento necesario para el desarrollo del trabajo propuesto.

Los elementos que desde PROGRESA se consideran de mayor importancia en los ERP, y son los que definen al espacio esencialmente son los siguientes:

- Ser un espacio educativo gestionado por estudiantes para estudiantes, donde desde esta misma condición, cada uno aporta al fortalecimiento tanto académico como vincular de su trayectoria educativa.

- Ser un espacio donde a través de múltiples procesos identificatorios se construyen referencias personales que por sus características (compartir una franja etaria y ser “reales”), constituyen un pilar para la continuidad educativa.

- Las redes que se generan tanto en lo personal como en lo institucional favorecen un mejor tránsito por la interfase Educación Media Básica-Educación Media Superior.

- Ser espacios que permiten canalizar la solidaridad entre estudiantes. Conceptualmente las TEP (tutorías entre pares) se centran en la solidaridad, en generar el interés de los estudiantes por otros estudiantes, donde la asimetría en el vínculo se define a través de los roles (tutor-tutorado), en el caso de las figuras estudiantiles del programa, en referente y referido.

- Romper con el imaginario de que solo el docente puede enseñar.

Esta tarea se realiza en constante diálogo con el AP, teniendo en cuenta que este último es el referente institucional para los RP y quien debe atender las particularidades que surjan respecto a los estudiantes que participen de los mismos. Sin embargo, las metodologías de acompañamiento para los RP son algo a seguir trabajando y mejorando desde el programa:

“Está claro que hay una debilidad que tenemos que seguir trabajando y mejorando que es cómo compartimos y desarrollamos estrategias con los RP para que puedan encontrar posibles metodologías de trabajo con estos jóvenes; hay algo a profundizar, que hemos ensayado, que estamos trabajando y hay que seguirlo fortaleciendo desde el eje de formación.” (Nicolás Ambrosi).

El aporte que sistemáticamente realiza PROGRESA a partir de su experiencia con las tutorías entre pares es clave a la hora de identificar estrategias de sostenimiento de estos jóvenes en los Centros Educativos.

“El deseo de *dar* encuentra al deseo de *recibir*, generando un movimiento en espiral de enseñanzas y aprendizajes múltiples, organizados alrededor del vínculo que se genera entre ellos. Este vínculo, que es afectivo, abre el espacio para que ambos deseos se realicen. No es el conocimiento propiamente dicho lo que se pone en juego, sino la posibilidad del logro del mismo, una forma de relacionarse con el saber. Así el tutor es baranda, es puerta, es apoyo pero es también reconocimiento de sí mismo. [...]

El proceso de ofrecer ayuda desata en el estudiante tutor determinados mecanismos (organización del marco conceptual, reflexión sobre el discurso, nuevas y diferentes formas de explicar determinado concepto, controversia entre puntos de vista distintos) que inciden en forma positiva en su propia formación sustentando entre otras premisas que enseñar es una de las mejores formas de aprender.” (Aldo Mosca y Carina Santiviago, 2012: p.26 y 31).

Según cuentan estudiantes de Magisterio, RP del Liceo N° 2 de Carmelo, en entrevista en el Encuentro final del programa, 10 de diciembre 2013:

“El liceo para nosotros era como nuestra segunda casa, egresamos el año pasado”. “Fue medio extraño porque de ser estudiantes pasamos a ser parte de la comunidad de liceo, con un grupo a cargo como los profesores.”

“Nosotros estudiamos en primer año de Magisterio, entonces otras maestras nos fueron explicando cómo podríamos ir encarando el ERP, eso de no taparnos una a la otra cuando estamos hablando, éramos cuatro y las cuatro queríamos explicar las mismas cosas.”

“Los chiquilines no variaban mucho, eran siempre los mismos.”

Las distintas modalidades de acompañamiento a los estudiantes de educación media en los ERP deben plantearse desde lo educativo en un sentido amplio, que podrá en situaciones puntuales vincularse a temas de apoyo curricular, y en otro sentido, desde un aporte más integral sobre la vivencia de su experiencia educativa como ser estudiante que habita un espacio educativo.

En este sentido, los testimonios del equipo de la Unidad de Gestión sintetizan claramente lo que se espera acontezca en los ERP.

Según el documento de Artagaveytia (2012):

- “Porque se apuesta al aprendizaje **colaborativo y solidario** como forma válida de transmisión de saberes.

- Porque se considera que las experiencias que pueden contar/compartir estudiantes que pasaron por la EMS recientemente, que superaron las vicisitudes que se les pudieron presentar y que **decidieron** continuar estudiando, son excelentes ejemplos que dan cuenta de una valoración positiva de la educación, y de que aprender vale la pena.

- Porque se parte de la idea que al compartir su experiencia, **el RP también aprende** y crece, generándose un círculo virtuoso donde él mismo puede objetivar y dar valor a lo vivido.

- Porque son espacios de **participación**, donde los estudiantes se sienten contemplados en sus intereses y acompañados, aspectos sustanciales para una política que apueste a la inclusión, a la no desvinculación.

- Porque permite ensayar una innovación educativa desde una perspectiva ampliada de la educación, que supone que los **aprendizajes significativos no ocurren sólo en el aula**, ni que los conocimientos están únicamente en los docentes.”

Los ERP son espacios educativos, y espacios que podemos caracterizar como de transmisión de ‘marcas simbólicas de pertenencia’¹⁹; en este caso a la institución educativa y a la categoría de estudiante. (Lucila Artagaveytia, 2012).

De hecho, desde PROGRESA también hay acuerdo en los beneficios que un espacio de tutorías entre pares fuera del aula tradicional como es el ERP conlleva.

“[...]la bibliografía consultada da cuenta del acuerdo en los beneficios respecto a la motivación, el fortalecimiento de los vínculos con la institución y sus actores, el desarrollo de habilidades interpersonales, la capacidad para trabajar en equipo, la confianza en sí mismo, así como también las mejoras respecto al núcleo ‘duro’ de los aprendizajes, expresado a través del aumento en el rendimiento académico”. (Aldo Mosca y Carina Santiviago, 2012: p.14).

Dado que los ERP tienen la finalidad de identificar las potencialidades propias del estudiante para su mejor inserción en la educación, mejorar sus capacidades de aprendizaje y superar factores que puedan jugar como determinantes de su desestímulo, la heterogeneidad (de miradas, de participantes, de actividades) es un aspecto que lo enriquece.

“Mirándolo como profesora, colócame en ese sitio, yo te diría que CE ha generado como una cuestión de invitación a replantearse las propias prácticas, porque invita a tener que sentarse a pensar sobre nuevas bases y nuevas estrategias de trabajo con los chiquilines de una forma que no es la más tradicional que tenga que ver específicamente con lo académico.” (Eleonora Oliver).

El valor de lo educativo estrictamente pedagógico se cuela por todos lados a la hora de hablar de CE. En aquellas instituciones en que existen “tutorías académicas” a cargo de docentes que ayudan en las distintas materias, parecería que ha resultado más claro separar las aguas del tipo de apoyo educa-

¹⁹ Cita a Leandro Lajonquiere en documento de Lucila Artagaveytia.

tivo que se brinda en el ERP. Si el AP hace de nexo entre los ERP y las tutorías académicas las cosas comienzan a funcionar mejor y aparecen múltiples formas de articulación y complementariedad”. (Lucila Artagaveytia, 2012).

“Desde principio de año los chicos tienen en el liceo la posibilidad de concurrir a clases de apoyo a cargo de los profesores de las distintas asignaturas. El ERP juega un papel en ese sentido. La AP proporciona los datos sobre los chicos que tienen problemas en determinadas materias o a nivel más personal. En el ERP se implementan con el grupo dinámicas lúdicas y técnicas que proporcionan un ‘piso’ para facilitar los aprendizajes. Desde allí se les deriva a las clases de apoyo a cargo de los docentes”, según cuenta un RP en el documento de Artagaveytia.

“En la convocatoria tiene que quedar claro que la asignatura es para otros espacios. Al haber tutorías donde se les brinda apoyo en las distintas materias, queda claro que el apoyo educativo y las técnicas para sostenerlos en el estudio que se trabajan en los ERP son cualitativamente diferentes. Para ello ayuda mucho romper con el espacio ‘aula’ y reunirse en otros espacios físicos, como la mediateca o algún salón especial”, cuenta un AP en documento de Artagaveytia.

“La articulación y complementariedad puede darse de varias formas: desde la detección de situaciones que requieren acompañamientos específicos, hasta el tratamiento de contenidos que son transversales a cualquier materia, como puede ser el abordaje de técnicas de estudio, de promoción de la participación, la generación de mejores vínculos, relacionamiento y convivencia entre los estudiantes, entre otros”, (Lucila Artagaveytia, 2012).

Sin embargo, la experiencia en estos cuatro años ha permitido identificar algunos escenarios distintos en la respuesta a los ERP. Si bien en todos los casos se cuenta con la misma batería de herramientas para el trabajo que realizan los RP con los estudiantes, los espacios son heterogéneos. Algunos con una tónica puesta más en participación e integración donde se realizan actividades recreativas, artísticas y culturales (campeonatos deportivos, elaboración de audiovisuales, jornadas de integración y bienvenidas en los Centros Educativos, etc.) otros más orientados al apoyo curricular o a la transferencia de herramientas prácticas para desempeñarse con eficacia en su condición de estudiantes (elaboración de resúmenes, técnicas de estudio, talleres de orientación vocacional, entre otros).

A su vez, en los datos presentados en el Informe de evaluación de impacto del programa se manifiesta que “de la voz de los estudiantes que participan de esta experiencia, se observa que un 17.8% opina que la principal contribución de este programa en concordancia con lo que se propone que es apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes que presentan mayores dificultades para finalizar su tránsito educativo en media superior, es la generación de espacios de participación para los jóvenes que favorecen aprendizajes significativos en sus áreas curriculares.

Sin embargo, de estos datos hemos aprendido que el programa debe continuar”, fortaleciendo con **herramientas pedagógicas** a los RP que son quienes lideran los ERP y están en contacto diario con los estudiantes que necesitan apoyo y un acompañamiento más personalizado en un contexto de enseñanza distinto a lo que están acostumbrados, entre otras cosas porque aún no han culminado sus estudios terciarios y en muchos casos no han sido capacitados de formación en didáctica para hacerlo.

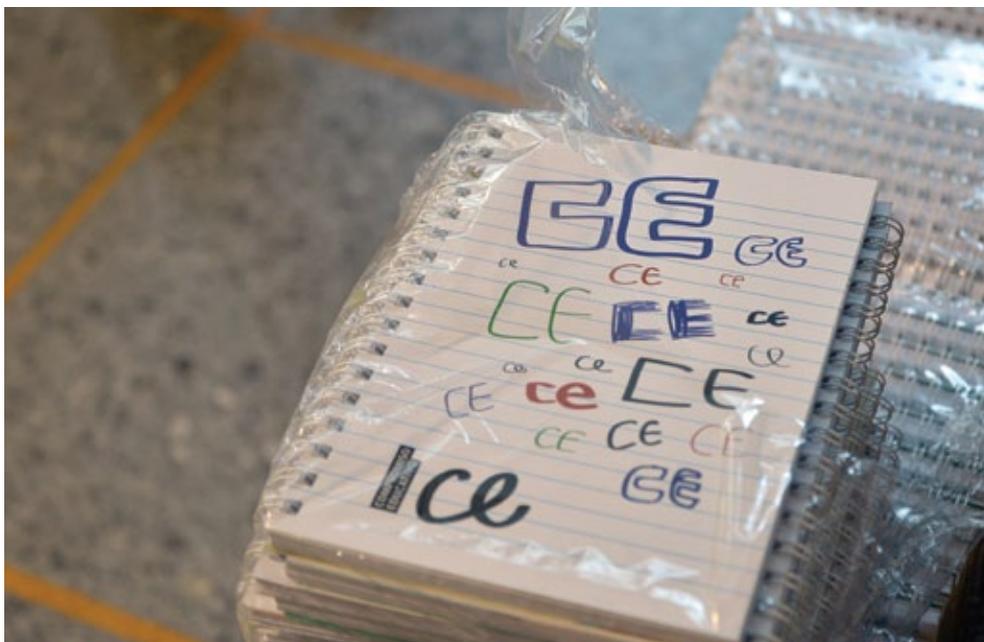
“Los ERP, si bien no fueron concebidos como espacios recreativos o de educación no formal, son espacios habitados solamente por ‘jóvenes’, y pueden en algunos casos ser percibidos, por el resto de la institución como un espacio con esas características, ya que en ellos, en los hechos, muchas veces las fronteras entre lo educativo y lo recreativo son difusas”. (Artagaveytia, 2012).

“¿A qué vienen? ¿Qué van a hacer? Y aquí aparecen tensiones en relación a esta frontera (que se presenta difusa en los espacios) entre lo educativo y lo recreativo. Al respecto, los diferentes centros tienen posturas o han asumido encares diferentes: algunos que valoran los aspectos más vinculares que pueden generar los RP con los estudiantes y otros que insisten en que tiene que ser un espacio donde se ‘ayude’ a estudiar y donde lo lúdico, lo recreativo, debe estar en un segundo plano”. (Lucila Artagaveytia, 2012).

“Resalto el valor de CE, a través de este proyecto se dieron a conocer muchos DDHH que muchas veces en el ámbito de clase no se suelen trabajar, pero en este espacio y con la disposición de las alumnas pudimos abordarlas”. (Testimonio de un RP en trabajo final para la acreditación del Seminario de Derechos Humanos de CFD-ANEP).

“No sé qué pasará con el programa pero sé que tenemos que mostrar a los docentes, a las autoridades, etc., que acá hay un montón de piezas que se pueden utilizar perfectamente para la construcción.” (Jannette Reinfeld).

“Nuestro trabajo con los pares estuvo centrado en el derecho a la participación, dándole especial importancia a las opiniones e intereses de los estudiantes. Se dio una buena integración con estos últimos, y los objetivos planteados en el proyecto ‘Tendiendo redes’ fueron logrados”. (Testimonio de RP en el trabajo final del Seminario de Derechos Humanos de CFD-ANEP).



4.8 Actividades y proyectos en Compromiso Educativo

Promover la amplia participación generando convocatorias atractivas que inviten e integren a la mayor cantidad de estudiantes, es algo que se trabaja especialmente con los RP y los AP sobre todo con miras de sostener la propuesta educativa.

No obstante, la participación no debe ubicarse en el marco de la obligatoriedad, sino que ha de ser voluntaria para que sea realmente inclusiva.

Las actividades y los proyectos de los ERP son una particular forma de incentivar habilidades y propiciar la participación estudiantil. Entre otras cosas porque incentivar la participación es parte del camino hacia la inclusión.

Volviendo sobre algunos conceptos, “el derecho a la participación tal como lo establecen los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño es concebido como un derecho relacional –en este caso entre adolescentes y RP–. Los RP construyen junto a los estudiantes estos espacios, para que ellos puedan hacer oír sus voces como sujetos y escuchar con “seriedad” sus opiniones. A la vez, fomentan los espacios para que los estudiantes puedan tomar decisiones en forma cada vez más autónoma y fundamentada, pero ellos, los RP no delegan su responsabilidad, y se mantienen como “puntos fijos”, para servir de apoyo y para ser confrontados si es necesario”²⁰, es factible que comiencen a encontrar un sentido a su trayectoria educativa y “se queden”. Por otra parte, participando se aprende más y mejor. Y la modalidad de trabajo que se da en los ERP se caracteriza por promover la

participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Por eso consideramos que la participación es un camino a la inclusión. (Artagaveytia, 2012).

Los testimonios de los RP en las diversas instancias de formación son contundentes frente al tema de los acercamientos temporarios, adhesiones cambiantes. En el correr de una dinámica en que debían expresar gustos, disgustos, temores y necesidades como referentes, el temor manifestado en forma más contundente fue el de no poder convocar y motivar a los chicos para concurrir al espacio. El “fantasma” más temido era un espacio vacío de estudiantes. También expresaban entre los principales disgustos, el haber preparado junto a los propios chicos con todo entusiasmo una actividad y que al encuentro siguiente fueran “pocos” u “otros distintos”. (Artagaveytia, 2012). Estos acercamientos temporarios y estas adhesiones cambiantes, son, para Débora Kantor, propios de las nuevas adolescencias y juventudes:

“Los denodados esfuerzos por convocar y por retener no suelen traducirse en más adolescentes y jóvenes circulando ni en mejores propuestas, y mucho menos en proyectos que se consolidan y se sostienen. Cuando las conclusiones no se dirigen hacia el terreno del ‘no les interesa nada’ o ‘están en cualquier

²⁰ Cita a Leandro Lajonquiere hecha por Lucila Artagaveytia.

cosa', surgen interrogantes que a menudo no encuentran respuestas claras: ¿acaso no es este un lugar atractivo para ellos/as?, ¿en qué estaremos fallando? Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué supone hoy abrir, sostener, renovar espacios que resulten convocantes y acogedores para adolescentes y jóvenes?, ¿por qué motivos, con tanta frecuencia, ellos/as no se avienen a ocuparlos, a utilizarlos, a transformarlos, cuando son invitados a hacerlo? Tales preguntas, que pueden resultar antiguas para algunos ámbitos y ajenas para otros, solo

tienen respuestas singulares adecuadas a cada contexto. Sin embargo, algo de los nuevos modos de habitar lo social y algo de las nuevas adolescencias y juventudes contribuyen a responderlas. Los pibes entran y salen, vienen y van de y hacia grupos, actividades, proyectos [...] a menudo, es más lo que fluye y lo que cambia que lo que se consolida y se sostiene, lo que provoca acercamientos (temporarios) y adhesiones (cambiantes) de adolescentes y jóvenes que lo que asegura pertenencias totales y duraderas." (Débora Kantor, 2008: 152-153).

Estas actividades y proyectos que se enmarcan dentro del ERP están calendarizadas en el protocolo de funcionamiento del programa por lo que cuentan con un tiempo y un espacio para ser desarrolladas. En algunos casos han participado en la elección directa del tema, en la planificación de la propuesta a ser desarrollada en el espacio (en todos los temas que afectan sus vidas, educativos, emocionales o sociales, que en todo caso, resultan de una demostración de sus talentos que marcan aprendizajes significativos para ellos mismos) y en otros casos desde la instrumentación de las actividades y/o proyectos que fueron elaborados por los AP y los RP como parte de su propia planificación de tareas para los espacios.

Para tales casos, la diversidad de temáticas de los proyectos y/o actividades preferidas por los estudiantes gira en torno a propuestas con énfasis de acompañamiento educativo y otras veces a temáticas que los preocupan y los ocupan que hacen a su identidad con el Centro Educativo al que pertenecen y a la diversidad de situaciones a las que cotidianamente se enfrentan (diversidad, género, participación estudiantil, trabajo, salud, entre otros).

Las áreas temáticas más nombradas en los proyectos presentados a la Unidad de Gestión podrían simplificarse en el siguiente cuadro:

²¹ Esta clasificación se realizó en base a un criterio amplio, posiblemente un proyecto puede incluir aspectos de otras áreas nombradas en menor proporción.

Tabla 3: Eje proyectos presentados a Unidad de Gestión (2013-2014) ²¹

Ejes principales de proyectos de los Espacios de Referencia entre Pares	Abordadas frecuentemente	Abordadas frecuentemente en menor proporción	Abordadas algunas veces pero de forma repetitiva
Orientación vocacional - recorridas por distintas propuestas de nivel terciaria en distintos puntos del país			
Desarrollo a la comunidad - contacto con redes locales y actividades sociales vinculadas al medio (ej: seguridad vial)			
Convivencia y violencia en Centros Educativos (bullying, discapacidad, etc.)			
Técnicas de estudio, apoyo a la lectura y escritura			
Actividades artísticas, sociales y culturales (arte, fotografía, pintada de murales, plástica, cine, visitas teatrales)			
Actividades de incorporación de herramientas comunicacionales (creación de periódico, revistas, páginas web)			
Actividades de promoción de salud (alcohol, drogas, alimentación, etc.)			
Actividades de Participación, Recreación, Integración y deporte vinculadas a promover sentido de pertenencia con los Centros Educativos y el medio			
Actividades de información sobre sistema de responsabilidad penal juvenil			
Actividades de identificación y fortalecimiento al programa CE y en concreto a los Espacios de Referencia entre Pares			

4.9 Becas de estudio: de la transferencia económica a la herramienta pedagógica

Para solicitar las becas de CE el estudiante debe concurrir a alguno de los Centros Educativos que integran el programa (95 en 2014) y estar cursando EMS. La única manera de inscribirse es a través de un formulario electrónico, en el plazo previsto para hacerlo, que generalmente es entre noviembre y marzo de cada año.

La solicitud de beca se enmarca en la inscripción al programa en su conjunto, pudiendo realizar esta última inscripción sin realizar la solicitud de la beca. El primer ordenamiento de estudiantes es realizado en base al Índice de Carencias Críticas (ICC). Este no es una herramienta que permita cuantificar a toda la población de nuestro país, sino solamente a aquellos hogares que presentan al menos algún tipo de carencia crítica.

Para correr este índice se utiliza la información recabada mediante el formulario electrónico, el cual contempla una serie de variables vinculadas al hogar: educación, hacinamiento, composición del hogar, propiedad de la vivienda, riesgo sanitario, índice de acceso a bienes durables y servicios, material de techo y piso.

El ICC se construye a partir de la metodología propuesta por el Instituto de Economía del Uruguay de Udelar, con cálculos en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística, y utiliza un modelo estadístico para estimar la probabilidad de ser vulnerable a partir de variables estructurales. Presenta la ventaja de no considerar ingresos, los cuales son volátiles y muy asociados al mercado informal lo que dificulta su comprobación y genera riesgos de subdeclaración.

A partir del ordenamiento construido en base al ICC, se confecciona una lista ordenada de los estudiantes inscriptos. Esto define

la cantidad de becas que corresponde a cada Centro Educativo, por encima de la base mínima de 10 y un orden primario de estudiantes titulares y suplentes. Sin embargo, ese primer ordenamiento no es el que determina la selección de los estudiantes a ser becados. Dicho listado, preliminar, es enviado a los Centros Educativos como un insumo para ser considerado.

El centro de estudios, en función de otros criterios locales, puede realizar cambios a ese ordenamiento, los que deberán estar debidamente fundamentados. Con la inclusión de dichos cambios, la lista es enviada a la Comisión Departamental de Educación que, como establece la Ley de Educación N° 18.437, es quien aprueba finalmente la asignación de becas. A partir de 2015, y de acuerdo a la resolución de la Comisión del Sistema Nacional de Becas, se modificará la metodología de asignación, pasando a utilizarse un nuevo índice (IABE) que sustituye al ICC.

La experiencia de estos años muestra que **los Centros Educativos han cumplido un rol fundamental en la definición de qué estudiantes las perciben**, ya que cada vez más se sienten en la libertad de proponer cambios al ordenamiento inicial o preliminar, cuando consideran que lo amerita.

Sólo la Comisión Departamental puede aceptar o rechazar los mismos, teniendo entre sus potestades, si así lo cree conveniente, la posibilidad de solicitar al centro que amplíe la información que considera insuficiente. También cada vez más las Comisiones se sienten más involucradas con esta tarea, y **en algunos departamentos los AP han participado de las instancias en que la Comisión evalúa los listados**, para brindar información mano a mano.

Una vez aprobados los listados finales por la Comisión Departamental, y previa vis-

ta de la Comisión Nacional de Educación, las becas son adjudicadas a los titulares, quedando los suplentes ordenados en una lista departamental que combina el criterio de ordenamiento por ICC, con aquellos indicados por los centros en cada caso.

El ordenamiento socioeconómico que surge de la evaluación realizada mediante el ICC es un insumo muy importante para los centros, dado que como vimos brinda elementos para identificar a los estudiantes cuyos hogares se encuentren en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Procedimiento para la adjudicación de las becas

Al Centro Educativo le llegará un primer listado de estudiantes ordenado según el ICC, es decir, según la situación económica de los hogares.

Al mismo tiempo, el Centro Educativo debe estudiar la situación particular de todos los estudiantes postulantes, considerando la presencia de alguno de los siguientes aspectos:

1. ¿Existen motivos fundados para solicitar la beca? ¿Cuáles son? Aquí se ha pedido a los centros valorar los motivos de la solicitud que expone el estudiante, atendiendo posibles dificultades expresivas para la fundamentación escrita.

2. ¿El estudiante tiene algún tipo de empleo remunerado (formal o no formal)? ¿Realiza tareas no remuneradas? En este caso se consideran las situaciones laborales, tanto respecto a trabajo remunerado como no remunerado, tales como: cuidado de hermanos u otros familiares, realización de otras tareas que puedan limitar su tiempo de estudio (cocinar, limpiar), entre otros.

3. ¿El/la estudiante es padre/madre? ¿La estudiante o la pareja del estudiante está embarazada? ¿Esta situación supone una dificultad para su desempeño estudiantil?

4. ¿El estudiante tiene alguna discapacidad? Es fundamental considerar distintos tipos de discapacidades que no estén recogidos en el formulario de inscripción.

5. ¿El estudiante tiene alguna necesidad económica específica que le impida desarrollar correctamente sus estudios? ¿La beca contribuiría a la mejora de dicha situación? Esto supone considerar si la obtención de la beca puede minimizar la incidencia de factores que directamente afectan las posibilidades de estudio del estudiante, como por ejemplo el costo del transporte, de los materiales de estudio u otros.

6. ¿Existen indicadores de que el estudiante pueda comprometerse desde sus posibilidades con las exigencias del presente año? Se consideran aquí elementos personales y de contexto que sean indicadores de compromiso con las actividades curriculares. No se exigirá un mínimo en las calificaciones de los años anteriores, pero como parte del proceso de trabajo de cara a la construcción del Acuerdo, sí debe considerarse el compromiso que asuma al respecto, ya que la beca se enmarca en un proceso educativo.

7. ¿Se posee información acerca del compromiso del estudiante con las actividades extracurriculares y/o comunitarias? Considerar indicadores de compromiso con la institución o la comunidad. Si no se posee información de este aspecto, el mismo no deberá ser considerado.

8. ¿El estudiante no cuenta con apoyo familiar suficiente para continuar sus estudios, implicando esto dificultades económicas que no dependen de la situación económica global del hogar?

A partir del relevamiento de estos aspectos, los Centros Educativos pueden, excepcionalmente, incluir en el listado de becas a estudiantes que no se encuentren dentro de las situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica según el ICC (es decir, que no fueron remitidos como “seleccionados”

dentro del listado). En estos casos, en que el análisis de la situación particular motive un cambio al ordenamiento propuesto por el ICC, se solicitará al centro la fundamentación del mismo, la cual deberá quedar asentada en el formulario online correspondiente.

Una vez fundamentados los cambios de ordenamiento, y asentados en el formulario online, se incluyen las modificaciones propuestas por los centros, generándose un listado final que se remite a la Unidad de Gestión, quien elabora un informe para la Comisión Departamental de Educación. Se debe tener presente que el cupo asignado al centro no se modifica, por lo cual la incorporación de un estudiante al listado supone la quita de otro.

En los casos en los que se decide sustituir para la beca a un estudiante que no sea el último por ordenamiento de ICC, se debe fundamentar en el formulario online. De igual modo, los casos excluidos por no concurrencia al centro de estudio deben establecerse en el formulario, con la explicación correspondiente de los motivos por los cuales el estudiante se ha desvinculado y las estrategias que se desplegaron por parte del centro a fin de evitar dicha desvinculación. El Centro Educativo contará con cinco días hábiles para enviar la lista final a la Unidad de Gestión.

La Comisión Departamental de Educación analizará el listado y podrá solicitar un complemento de información o aclaraciones, en caso de que lo considere. Si no presentara observaciones valida el listado y lo remite a la Comisión Nacional de Becas para la designación final.

La distribución de las becas entre los solicitantes se realiza en función de un cupo por Centro Educativo. Dicho cupo es el resultado de la aplicación de dos criterios:

a) a cada centro, por participar del programa, le son asignadas directamente 10 becas, independientemente de las características socioeconómicas de las solicitudes que reciba;

b) las restantes becas que le correspondan a cada centro, son calculadas de acuerdo al peso relativo que tengan las solicitudes del centro en relación al total nacional de las solicitudes en mayor situación de vulnerabilidad socioeconómica, según el ICC.

Por lo tanto, todos los centros reciben 10 becas (criterio a), más otra cantidad variable que es determinada según la situación socioeconómica de los hogares de los estudiantes solicitantes (criterio b).

La beca de estudio se paga de forma bimestral en los locales del Correo Uruguayo. A fin de optimizar la gestión del pago, cada Centro Educativo consigna, si corresponde, las bajas o suspensiones completando un formulario online entre los días 1 al 15 de cada mes.

Tanto para las bajas como para las suspensiones, en el formulario se establecen las razones que motivaron una u otra acción, describiendo a la vez, las estrategias desplegadas para evitar esta situación adversa.

Contar con esta información antes del día 15 de cada mes, hará posible que los pagos correspondientes puedan hacerse efectivos en tiempo y forma.

Una vez que la Unidad de Gestión notifica al Centro Educativo la fecha de pago de la beca, debe realizarse de forma inmediata el comunicado a los estudiantes que cuentan con la misma. Si bien esto no sucede de manera ideal, los Articuladores han buscado diversos formatos y estrategias (cartelera, Facebook, mensajes de texto, entre otros) para que la información llegue a todos los becados con suficiente anticipación. Con ello, promovemos que efectúen su cobro dentro de los plazos previstos (desde 2013 cuentan con un mes para hacerlo), evitando que el monto sea devuelto y deba incluirse como “atrasado” en pagos subsiguientes.

Seguimiento educativo de estudiantes becados

En el seguimiento educativo es importante tener en cuenta que se recorre un proceso, donde el estudiante se compara consigo mismo, apreciando sus propios avances. El seguimiento de los Acuerdos educativos de los estudiantes que reciben beca se torna un instrumento para evaluar la continuidad del pago de la misma.

Las instancias de seguimiento podrán generar:

- Modificaciones al Acuerdo, según cambios en la situación del estudiante o de su entorno.
- En acuerdo con el equipo de Dirección, y previa notificación al estudiante, solicitar la suspensión del pago de la beca por un mes.
- En acuerdo con el equipo de Dirección, previo aviso al estudiante, solicitar dar de baja a la beca de estudio.

¿De qué depende la continuidad de la beca?

Depende del cumplimiento del Acuerdo educativo y no estrictamente de las notas. El Acuerdo nos permite imaginar y proponer un conjunto de caminos particulares para responder a situaciones individuales y la beca constituye un apoyo a la trayectoria, en la medida que el estudiante muestra compromiso con el Acuerdo.

Cómo, cuándo y por qué se produce la desvinculación de un estudiante de la beca:

1. En los casos en los que los estudiantes abandonan definitivamente los estudios del año en curso, luego de haber agotado todas las instancias posibles de diálogo tendientes a la reconsideración de la decisión.

2. En aquellas situaciones en que se han firmado reiteradas reformulaciones del Acuerdo educativo, buscando que el mismo promueva un involucramiento pleno del estudiante en las metas propuestas y las acciones para alcanzarlas y, aun así, no se haya logrado un compromiso mínimo con el proceso que nos permita trabajar para avanzar con nuevas acciones. La desvinculación es la última acción de un largo proceso de trabajo pedagógico.

Antes de discontinuar la beca por las razones esgrimidas en el punto 2, los AP han preferido hacer uso de una posibilidad intermedia, como lo es la suspensión de la beca. La suspensión por un mes se ha utilizado como herramienta pedagógica ante situaciones de inasistencias o incumplimiento del Acuerdo educativo, dejando como último recurso la baja. El otorgamiento de nuevas becas, por bajas de estudiantes becados inicialmente, lo realiza la Unidad de Gestión sólo hasta el mes de agosto, considerando el listado de suplentes a nivel departamental.



Capítulo 5

Historias de CE:
hablan los actores

La irrupción de nuevas adolescencias es un hecho instalado con fuerza que también hace eco en la cotidianidad de CE. A los ERP se integran estudiantes con distintas realidades y necesidades. Estos espacios concebidos, como se ha dicho, como posibles promotores de ejercicios ciudadanos, son el repositorio de situaciones y experiencias de vida removedoras, tanto para los propios estudiantes como para los RP. A su vez movilizan también a los docentes y otros agentes del centro que en un trabajo “silencioso” generan condiciones, hacen que estos espacios sean posibles.

Docentes de los centros en calidad de AP, AC y estudiantes del CFE y/o universitarios que en condiciones a veces no las mejores acompañan a los grupos de estudiantes a que encuentren en los ERP esa posibilidad de reconocerse como sujetos de derechos, que tienen habilidades y destrezas por descubrir, muchas otras por aprender y tantas otras por compartir.

Por eso, quisimos dejar que los actores hablen, transcribiendo algunas de las pequeñas grandes historias que suceden en CE y dan cuenta del significado de esta experiencia para muchos jóvenes y adultos de las instituciones educativas que lo conforman.

Encuentro en el ERP del Liceo Rincón de la Bolsa

Testimonio de Eleonora Oliver.

“Entramos con Jannette a la Biblioteca Municipal donde funciona el ERP. Un espacio de cinco por cuatro metros. Allí estaban la AP y un RP con unos 16 estudiantes del liceo, organizando la implementación de un pequeño proyecto para el día del niño, que consistía en ir a visitar una escuela de la zona. Los estudiantes se mostraban entusiasmados, conectados con la actividad pero al mismo tiempo se visualizaba sus propias carencias, desde la forma en que vestían hasta en sus rostros apagados.

También se notaba el esfuerzo de la AP por sostener el espacio y alentar a los jóvenes en esta situación. Ellos mostraban preocupación por el proyecto que CE les proponía. Se preguntaban por los tiempos, la temática que elegirían, entre otras cosas que los inquietaban y les generaban cierta incertidumbre. La AP nos contó que venían charlando sobre su interés de informarse sobre las orientaciones que propone la Universidad, y fue a partir de ese simple comentario, que les propusimos tomar ese aspecto como punto de partida para su proyecto, sugiriendo el aprovechamiento de la interinstitucionalidad del programa para realizar desde la Unidad de Gestión, los contactos con Formación Docente y

con los Institutos Tecnológicos de CETP en Montevideo. Este relato culmina cuando al despedirnos a la salida la AP emocionada, me abraza agradeciendo el apoyo y estímulo a los jóvenes, quienes atraviesan, a partir de lo que nos contó, situaciones sociofamiliares complejas y muy preocupantes.”

Una actividad por “imitación” en el Liceo de Empalme Olmos, Canelones

Testimonio de Bettyna Cuello, representante de MIDES en Unidad de Gestión.

“Al final del año lectivo 2013 el Liceo de Empalme Olmos, Canelones, decidió organizar una jornada de visitas a diversos centros de educación terciaria de Montevideo. Resultó ser una movida interesante porque los chiquilines estaban muy ansiosos por su visita a Montevideo porque a pesar de vivir relativamente cerca de la capital muchos de ellos no la conocían. Se coordinó con Facultad de Química, de Derecho, de Psicología, de Ciencias Sociales y también con el IPA para la llegada de los estudiantes. En total participaron aproximadamente 60 personas entre estudiantes de Bachillerato y docentes del centro.

En cada una de las recorridas, estudiantes de los centros terciarios mencionados recibieron cálidamente a los estudiantes con una clara planificación de la visita, mostrándoles los diferentes salones, laboratorios, salas de conferencia, etc. y realizando en cada caso un espacio para intercambiar preguntas y conversar sobre lo que significa el egreso del liceo y el tránsito al nivel terciario.

La actividad resultó todo un éxito, los chiquilines volvieron muy contentos con todo lo vivido y pasaron por varios salones del liceo replicando sus vivencias, contándoles a sus compañeros lo que habían conocido y la información que habían recabado.

Unos días más tarde el liceo recibió a un

grupo de estudiantes de 6° de la escuela primaria de la localidad que viene a conocer el Centro Educativo y a despejar algunos miedos y ansiedades del tránsito hacia el liceo. Vale la pena aclarar que el liceo de Empalme Olmos incluye tanto Ciclo Básico como Bachillerato en sus diferentes diversificaciones.

Ante la visita de los escolares, los chiquilines que viajaron a Montevideo a los Institutos Terciarios y Universitarios decidieron hacerse cargo de la actividad y se encargaron de mostrar a los niños cómo es el liceo. La AP nos contó que la actitud de los estudiantes fue claramente una imitación del ejemplo que habían tenido de quienes los recibieron en las facultades y el IPA. Los estudiantes les mostraron a los niños de la escuela primaria las instalaciones del Centro Educativo y les despejaron dudas y mitos sobre cómo es ‘hacer el liceo’.”

Los ERP, ¿una peculiar forma de incentivar a los estudiantes?

A partir de testimonio de Walter Carballo, AP Liceo N°1 de Paysandú.

En este relato el AP del Liceo Departamental N°1 de Paysandú contó la historia de varios de los estudiantes que supieron ser parte de los ERP durante los primeros tres años del programa. Historias como las de Pablo y Claudia²² estudiantes no videntes, de mamás estudiantes o de estudiantes con perfil bajo, que decidieron ser parte de este desafío que es CE. Hablamos de casos que han hecho de este programa una experiencia educativa en movimiento y que sigue creciendo en números y en el potencial educativo que promete.

En el Liceo de Paysandú participaron un promedio de 110 estudiantes en los ERP, que funcionaban los sábados, a razón de 12 refe-

²² Nombres ficticios para preservar identidad de los involucrados.

rentes pares durante 2013. A veces se planificaban “desayunos compartidos” otras veces se articulaban con la Asociación Cristiana de Jóvenes. En cualquier caso, la planificación de estos espacios estaba pautaada por los RP que durante la semana anterior se reunían y planificaban los encuentros de los sábados. “En base a las propuestas de los chiquilines”, dijo Carballo.

Esta era la forma de funcionamiento del programa en el Liceo de Paysandú: planificación, articulación y compromiso. Lo que hizo que “se puedan visualizar cosas que no se veían, me ayudó a entender muchas cosas que simplemente en el aula pasan desapercibidas. Eso ha sido lo más fuerte que me ha generado el programa. Por ejemplo, poder conocer a alguien desde otro lugar, que tiene muchas cosas positivas, muchos valores. Te puedo asegurar que a Pablo lo acompañaron personas que no te imaginarías que lo ayudarían, le conocieron valores, sentimientos que capaz en el simple espacio del aula no se veían. [...] ¿Te cuento algo? Un alumno de 15 años no se reía en clase y no entendíamos porqué. Un día nos dimos cuenta que su actitud cambió. Él usó la beca para arreglarse los dientes”.

A simple vista uno podría interpretar que este hecho marcó un antes y un después en ese adolescente desde la posibilidad de socialización que le brindó su nueva apariencia. Pero el asunto es más que eso. Significó un antes y un después en el potencial de aprendizaje que le confririó ese hecho en concreto. ¿Porqué? Porque a la semana ese alumno fue capaz de presentar una lámina en clase de dibujo frente a sus compañeros. Según el AP: “Si esto no hubiera sucedido el alumno hubiera pasado escondido en la clase como de costumbre”.

En palabras de Carballo, la beca ha ayudado a la mayoría de los que la cobraron en su proceso de socialización, que también forma parte de ellos, de su identidad y de fortaleza como personas: “Es automático, cobran la beca y aumenta el consumo en la cantina.

También está el caso de otro alumno que en invierno se compró una campera con la beca, camina 15 km para llegar al liceo.

[...] el caso más notorio es el de los hermanos no videntes. Pablo egresa este año del liceo, hizo sexto de Medicina, y Claudia ingresa a sexto de Arte este año. Son estudiantes que siempre han participado del programa, desde que comenzó, e incluso nunca han faltado a los ERP, siempre han participado en todo, del campamento a fin de año, de la actividad de recolección de juguetes, de la entrega de los juguetes del día del niño en el hospital”. Este año cuando les pedimos su evaluación personal sobre su participación en CE, Pablo se despidió comentando que fue gracias al programa que logró integrarse al grupo. Este hecho le resultó muy significativo al AP ya que no esperaba esa respuesta ni el nivel de la convocatoria que tuvo entre el grupo de los presentes. Entre otras cosas porque se trataba de una instancia muy personal, “estaba oscuro, era un fogón inmenso, con mucha gente y pensaba que nadie se animaría a hacer una reflexión personal en el medio de tantos espectadores”.

Según el AP gracias a CE el resto de los estudiantes del Centro Educativo conocieron a Pablo y a Claudia. “Estas instancias sirvieron para eso.

Lo que los estudiantes conocían de Pablo era una persona que caminaba por un pasillo con un bastón. Al resto de los estudiantes también les sirvió, porque si no fuera por CE ni siquiera se conocerían.”

Fue a través de la experiencia del programa que los otros pudieron conocer a Pablo, a Claudia como a tantos otros estudiantes que antes, eran un número en la lista de asistencia. El AP comenta que el resto de los estudiantes del Centro Educativo pensaban que algunos de estos estudiantes “sentían que a veces tenían miedo” y en realidad lo que querían era “sentirse integrados, sentirse iguales”. Por eso al decir del AP les gustaría seguir contando con Pablo al menos en otro rol porque sería una pena perder el capital humano de este adolescente que marcó presencia en un ida y vuelta, para su propio proceso de afianzar su identidad como para las enseñanzas que dejó entre el grupo de pares del centro. “No queremos que Pablo se desvincule del programa, tal vez pueda seguir como RP, sería el primer RP no vidente.”

Un capítulo aparte mencionado por el AP, es el valor que le confiere al apoyo del cuerpo docente en esta experiencia. Si no hubiera sido por el apoyo de los docentes del centro y la apertura que fueron generando a medida que el programa fue creciendo y afianzándose en el Centro Educativo, no hubiera podido sostener la experiencia y, en muchos casos, acompañar las 320 becas que fueron otorgadas a ese Centro Educativo. En palabras del AP: “Una última cosa: el apoyo del cuerpo docente en el tercer año del programa no fue lo mismo que el primer año en donde hubo un cierto rechazo. Es imposible trabajar bien si no hubiese tenido el apoyo del cuerpo docente y los adscriptos del liceo, confianza que se fue ganando con el tiempo. En el segundo año ya la cosa cambió. La clave: generar participación e información; abrimos un canal de diálogo con los docentes, dábamos información y eso hizo que cambiara su actitud”.

El proceso de inscripción a CE en Escuela Técnica de Libertad, San José

A partir de testimonio de Fernanda Umpierrez, Directora de esta institución

Al comienzo del año 2013, faltando muy poco para comenzar las clases, la directora de la UTU de Libertad en San José, tenía una estrategia planificada y bien pensada para captar la atención de los estudiantes y dar a conocer la experiencia de CE en su Centro Educativo que arrancarían por primera vez con CE. Comenta la directora: “Estábamos casi al cierre de las inscripciones para hacer la solicitud de becas y teníamos cero inscriptos al programa [...]. Yo le decía: ‘Tranquila Janette, tranquila [...], aquel viernes y sábado último de marzo, donde ya casi que vencían los plazos de inscripción les comentamos a los estudiantes la posibilidad de una beca y les explicamos de qué se trataba el programa”.

Este proceso de inscripciones implicó la colaboración de toda la comunidad académica de la escuela de Libertad, donde se destinaron espacios físicos, organizativos y de recursos humanos para la inscripción al programa. Según la directora, contó con la utilización de diferentes estrategias de trabajo, pero en todo caso lo que promovió su eficacia, resultó la coordinación entre todos quienes allí trabajaban además del compromiso puesto en el equipo de Dirección: “Yo procuré acompañar, a los docentes, a los adscriptos y al AP”, afirma la directora.

“Todo el personal del liceo se puso al hombro la tarea de informar qué era CE y a qué apuntaba con los estudiantes [...]

Nosotros creíamos que la mejor estrategia para convocar de acuerdo a las características de esta población estudiantil y de esta localidad donde está inserta la Escuela Técnica en particular, era ir a hablar con los estudiantes para presentar el programa una vez que empezaran los cursos. Desde las salas de informática se iban acercando los grupos de estudiantes y allí los estaría esperando el AP y los profesores de informática para ayudarlos a llenar el formulario de solicitud de beca, en caso de que les interesara la propuesta, cuenta la directora.

Como decíamos, este dispositivo para la inscripción, funcionó entre otras cosas por el estilo de organización para el trabajo que tenía esta escuela técnica. “En los primeros días de marzo se les planteó a todos los docentes que entre los proyectos que iban a funcionar en la Escuela Técnica estaría la implementación de CE. Después se trabajó con ellos especialmente [...] ya que también requeríamos de ellos un compromiso, un compromiso para que incluso ellos mismos visualizaran situaciones que ameritaran más urgencia en apoyo económico y pudieran transmitírnoslas, porque en esas dos semanas, en localidades chicas como éstas, quienes se habían ins-

cripto para nivel dos [un nivel de formación superior]) habían sido estudiantes nuestros de ciclo básico.”

Dos días alcanzaron para poder dar a conocer la propuesta entre los estudiantes, pero sin la colaboración del personal administrativo, la adscripción, la coordinación del AP y la imprevista particular de la dirección del centro, que captó enseguida la filosofía del programa, no se hubiera podido alcanzar los buenos resultados de inscripción que se obtuvieron.



La directora estaba convencida de que la clave no estaba puesta en la beca en sí misma; que no puede ser concebida como el único “llamador” para inscribirse a las actividades que proponía CE. Porque la beca por sí sola no funcionaría en estudiantes vulnerables que presentan problemas para visualizar las posibilidades que se abren con la educación. Por eso la importancia de haber comunicado los componentes y posibilidades que CE ofrece a los estudiantes más allá de la beca.

Este proceso de inscripción también implicó el involucramiento de las adscriptas para que ellas supieran que en dos o tres días el centro iba a estar movilizado solo para este tema: “Porque los estudiantes salían en horario de clase a inscribirse” afirma la directora. Sin embargo, a pesar de que podían salir del salón de clases a inscribirse en la sala, también hubo casos en que “los docentes ofrecieron colaboración desde sus propias aulas utilizando el recurso de las ceibalitas, inscribiéndose desde el propio salón de clases. Por lo tanto, este ejemplo muestra cómo funcionó una estrategia en un centro particular y es necesario identificar que en este Centro Educativo funcionó pero podría no haber funcionado en otro lugar, con otro contexto educativo y en especial de organización y compromiso con la tarea. Dependerá, entre otras tantas cosas, de la vitalidad que adquiera el programa en el territorio en particular donde está funcionando.

Otro ejemplo de ello, es el caso de talleres que se organizan en los Centros Educativos para poner el acento en ciertas temáticas que deberían despertar interés entre los estudiantes. Por ejemplo, el caso de Carmelo, una apuesta de MEC a concientizar sobre la importancia del medio ambiente, a la que se sumó CE y que casi por inercia colocó a los estudiantes en un rol activo en la organización de la actividad:

Los talleres para concientización de la importancia de cuidar el medio ambiente, Carmelo, Colonia

Testimonio de Virginia Rodríguez AC del Liceo N° 2 de Carmelo.

“La actividad está coordinada por la referente territorial de MEC que también es docente del liceo, se realiza en diversos barrios de la ciudad de Carmelo, donde funcionan varios talleres como: plástica, malabares y percusión. En el caso del liceo de Carmelo, los RP y estudiantes decidieron participar de la actividad el domingo 27 de julio de 2014. En una coordinación del liceo, en la cual estaba participando la referente en el MEC, el director comentó que se realizaría esta actividad en diversos barrios de la ciudad. Es por este motivo que les comentamos a los RP para saber qué opinaban. A ellos les entusiasmó la actividad y se la propusieron los referidos, a quienes les gustó la propuesta e incluso se ofrecieron para ayudar a organizarla. Desde MEC nos plantearon que podíamos colaborar por ejemplo con tachos de basura. En los ERP se hicieron finalmente esos tachos reciclados con el logo de CE para poder concientizar sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y los espacios que son públicos. También se propuso un juego para integrar a los niños, niñas y adolescentes del lugar. La actividad resultó todo un éxito”.

Firma de Acuerdos educativos

Testimonio de Referentes Pares de UTU Artigas

Esta historia cuenta una anécdota que pasó entre padre e hijo luego de haber firmado el Acuerdo educativo del programa. “Me acuerdo de un estudiante que miró al padre y lo abrazó de una forma tan particular que se notaba que

allí se estaba desencadenando algo que no pasaba habitualmente. En esa reunión estaba la Articuladora y estaba también nuestra Subdirectora y terminamos todos emocionados por lo que nos provocó ese encuentro [...]. Lo abrazó y se puso a llorar. Eso es CE, el hecho de que estamos nosotros para apoyar a los chiquilines, incentivarlos a que vayan al ERP, a que el padre y el alumno se comprometan a participar no solo porque reciben una beca sino por el hecho de aspirar a algo más en la vida como persona [...]

Los padres quedan más próximos a las familias y a la UTU desde que firman los Acuerdos, porque la UTU es la familia también, es la segunda familia.”

Respecto a cuál les parece que es el objetivo de los padres que asumen el compromiso, uno de los referentes expresó: “Justamente es apoyar a su hijo para que no deje de estudiar.

En definitiva está bueno porque se vuelve una aspiración personal. Igualmente es un desafío para los padres también, no solo el desafío que asumieron apoyando a sus hijos sino también el de ellos mismos, porque están asumiendo una responsabilidad para que

sus hijos sigan adelante. La mayoría de los padres allá no terminó el liceo ni la UTU, son gente trabajadora doméstica, albañiles, etc., y por eso la mayoría de los estudiantes que van a la UTU es para salir a trabajar y no para seguir una facultad. Ellos saben que no pueden [continuar] porque la familia no les puede proporcionar el dinero para venir [a Montevideo] a estudiar, porque no está a su alcance salir a estudiar a otros departamentos. Nosotros estamos en Artigas y lo que hay allá para estudiar es solo Magisterio y Profesorado, y por plataforma que es lo más difícil. [...].”

Sobre el compromiso que asumen quienes reciben la beca, contaron: “El compromiso es asistir no solo por obtener el dinero, sino para crear vínculos dentro de la institución tanto con tus compañeros de nivel como con de otras áreas de la UTU. Aquí, por ejemplo, se junta gente de 17 años como de 52, porque es una UTU que no tiene límite de edad, entonces está ese vínculo y esa conexión que puede enseñar uno al otro con sus experiencias, tanto en el trabajo que se genere desde el espacio como también experiencias personales”.

En cuanto al ERP expresaron que fue pensado por los propios estudiantes. “Ellos querían hacer un evento porque uno tocaba la guitarra, otro teatro, etc. Entonces, hicimos un evento para la comunidad festejando el Día del docente y alumno de UTU y ellos expusieron todo lo que sabían, la parte artística, cantar, bailar, actuar y se mostró todo lo que se hizo durante todo el año. Hasta un docente tocó en dúo las guitarras con un alumno.”

Para finalizar, uno de ellos rescató que lo que más le gusta de CE es compartir con los gurises, estar con ellos. Y lo que me gusta menos, capaz, es la necesidad de que hubiese una línea de trabajo algo más concreta para saber cómo trabajar con los estudiantes en el ERP.”

Lo interesante de estas historias es el mensaje que esconden por detrás. Para los estudiantes estas propuestas resultan efectivas para despertar sus propios intereses, inquietudes y posibilidades muchas veces ocultas, al mismo tiempo que es una manera de entender la importancia de generar espacios para que en los Centros Educativos los miren y los consideren. La experiencia de Rincón de la Bolsa, da cuenta que estas nuevas adolescencias que transitan por la EMS, requieren una mirada, un piense particular, distinto y sensible a lo tradicionalmente acostumbrado porque aparecen, irrumpen y se instalan en espacios educativos formateados para otros tiempos.

El valor de la experiencia de Rincón de la Bolsa, así como la de Empalme Olmos, expresa que los estudiantes pueden pensarse como individuos que tienen “algo para dar a otros”, en su imaginario, los más pequeños. Y este simple hecho, resulta clave para sentirse generosos e importantes con los demás y con ellos mismos. En el caso de la experiencia de Rincón de la Bolsa, podríamos ver que aún ellos teniendo necesidades educativas o encontrándose en situaciones de vulnerabilidad, ven la posibilidad de ofrecer a otros algo de su experiencia.

Por lo tanto, aparece CE como una experiencia en movimiento, con un ERP donde ir generando las nuevas condiciones que reivindican aspectos de la transferencia intergeneracional como pilar de la educación en un contexto y tiempo particular, removedor, donde la enseñanza está en sí misma reorganizando sus prácticas.

El contacto con el mundo universitario y de formación docente que ofrece CE a los estudiantes de EMS, es una posibilidad no muy usual con la que cuenta ANEP.

Esto es parte de las potencialidades de un programa interinstitucional que logra acercar el sistema educativo terciario con el sistema educativo de enseñanza media que al decir de algunos investigadores, probablemente se requiere una mejor coordinación entre Educación Media y Educación Terciaria para mejorar el apoyo en cuanto a la oferta educativa terciaria²³.

Se da la posibilidad de dar a conocer el espectro de posibles trayectorias educativas de nivel terciario que existe en el país, ya sea mediante la experiencia de sus estudiantes que se transfiere a los estudiantes de educación media en los ERP o por los proyectos que ejecutan en ellos, que muchas veces tienen que ver con salidas o recorridas por las distintas facultades. También el caso de historias como las del AP de Paysandú, que hace

²³ Gustavo de Armas en Mesa de Juventudes durante el Encuentro de RP; IPA-CFE-ANEP, 2014.

referencia a situaciones de particular relevancia en el territorio de lo “invisible”, a sentimientos, emociones, actitudes, que a veces pasan de alto en la vorágine del aula cotidiana, atravesada por demandas urgentes y cargadas de significados “prácticos”. Historias que dan cuenta de CE como una experiencia en movimiento que día a día sorprende, da vida y significado al valor de los acontecimientos en el territorio de los estudiantes, los docentes y los Centros Educativos.

El cúmulo de proyectos y actividades que se vienen desarrollando en los ERP, como los ejemplos aquí expuestos, colocan sobre la mesa la siguiente pregunta ya formulada por otros profesionales y técnicos preocupados por la educación: ¿Cuánto de enseñanza y cuánto de acompañamiento debe haber en un espacio educativo como el ERP? (Lucila Artagaveytia, 2012)

Enseñanza y acompañamiento van juntos.

“Muchos de los testimonios ponen el acento en que si los ERP pretenden ser educativos, enseñanza y acompañamiento tienen que estar presentes.

La posibilidad de que los RP acompañen mejor a los estudiantes que los docentes, con una escucha y cercanía mayor y una mayor capacidad de comprender sus procesos es también destacada”, (Lucila Artagaveytia, 2012).

Si decimos que los ERP son espacios educativos, ambas cosas están presentes. De acompañamiento hay mucho porque tiene que ver con el estar ahí y apoyarlos en lo que necesitan. Pero dado que los RP median entre los estudiantes y ciertos contenidos, pueden orientar o guiar sus procesos y re-

corridos, mostrar e indicar posibles caminos, transmitir su experiencia, entonces también hay enseñanza.

Según Artagaveytia: “En el caso de estos espacios, lo que es claro es que los RP en general ‘acompañan’ mejor a los estudiantes que los docentes tutores que los apoyan en las disciplinas. La escucha, la cercanía, el entender desde dónde el otro está preguntando — todos ellos componentes fundamentales del acompañamiento— son fortalezas de los RP. Y este acompañamiento va acompañado de enseñanza: cómo ubicarse en el liceo, técnicas de estudio, orientación vocacional, además de otras temáticas que surjan de ellos. AP CE [...]”

Nosotros, como RP, brindamos ayuda a los estudiantes que se nos acercaban en una relación de ‘par a par’, no de ‘falso docente a par’. Esta actitud, para nosotros certera, hizo que los estudiantes con dificultades se nos acercaran y así mejorar el flujo de comunicación, tratando de lograr un mayor rendimiento a la hora de realizar un parcial o un examen. Desde el lugar que ocupemos, siempre tenemos elementos para brindarle al otro, y no necesitamos ser eminencias, sino saber que los momentos vividos y las experiencias transcurridas son distintas y eso hace al fortalecimiento de la riqueza espiritual e intelectual mutua. [...]

Aquí radica el mayor logro del programa en nuestro centro de intervención. Sin dudas, que la visión que se le otorgue a este aspecto desde los RP es clave para la evolución de contenidos y objetivos planteados a futuro.”²⁴

También, continúa Artagaveytia, “el acompañamiento permite la reflexión sobre la práctica. La reflexión sobre la práctica en toda su complejidad contextual es el camino para su mejoramiento. El acompañamiento permite ir corrigiendo errores y haciendo ajustes sobre la marcha”.

²⁴ Testimonio de un RP citado por Lucila Artagaveytia, 2012.

“El acompañamiento como parte de la formación, permite la reflexión y el análisis, no ya en abstracto sino en la práctica misma, incorporando todas las dimensiones, la subjetiva, afectiva, temática, vincular y también las institucionales, como el clima de trabajo y el relacionamiento con otros actores. Es en este proceso que se pueden ir corrigiendo errores, ajustando maneras de intervenir y producir en la interacción de tutores con tutorados. (Aldo Mosca y Carina Santiviago, 2012: 32).

En los ERP se promueve la enseñanza en clave de aprendizaje y teniendo en cuenta esta afirmación, el tipo de aprendizaje que se promueve en los ERP se basa fundamentalmente en las teorías cognitivas y constructivistas, según Artagaveytia.

“Las mismas lo conceptualizan como un proceso de construcción compartido con otros, vincular, interpersonal e intrínsecamente social. El papel de los otros, el escenario y contexto donde se desarrolle, así como los procesos cognitivos en juego son los factores que tienen un papel determinante en esta concepción”. (Aldo Mosca y Carina Santiviago, 2012: 14).

Pero como afirma Artagaveytia, la construcción conjunta no excluye la enseñanza de contenidos. Más aun la necesita y se apoya en ella. Cesar Coll (2010)²⁵ destaca que en

la adquisición de los aprendizajes escolares y formales es necesaria la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promoverlos y favorecerlos. En otras palabras, para que los estudiantes adquieran este tipo de aprendizajes es prácticamente imprescindible la existencia de lo que habitualmente denominamos enseñanza. Esta consideración se justifica en la naturaleza social y cultural de los contenidos escolares, porque tales contenidos son saberes culturales que los estudiantes, cuando se acercan por primera vez a ellos, ya los encuentran contruidos y con significados estables y aceptados por las comunidades de referencia de los mismos.

“En este sentido, para que estos aprendizajes sean satisfactorios resulta necesario que los estudiantes realicen un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares. Y a su vez, es imprescindible que tales significados contruidos sean compatibles con los significados culturalmente aceptados. Dicha tarea es realmente muy difícil de alcanzar sin una orientación externa que promueva, encauce y favorezca estos procesos de construcción. Orientación que se realiza a través de la acción educativa de los docentes, que aparece como una ayuda a los procesos llevados adelante por los estudiantes y que caracterizan al aprendizaje escolar.” (Aldo Mosca y Carina Santiviago, 2012: 74).

²⁵ Citado en documento de Artagaveytia.





Capítulo 6

Claves de CE
a cuatro años
de su ejecución

Para culminar, nos proponemos dejar establecidas algunas claves del programa, en términos de aprendizajes a la hora de diseñar e implementar la política educativa. También queremos mencionar algunos desafíos que tenemos por delante, que nos obligan a seguir pensando los caminos y las mejores formas para hacerlos posibles.

A lo largo del documento esperamos haber sintetizado los aspectos esenciales de este programa educativo dirigido a jóvenes estudiantes, y haber contribuido -desde esta experiencia concreta- a la reflexión sobre los modos de hacer educación, los formatos escolares y la necesaria interinstitucionalidad en la gestión.

1. Interinstitucionalidad.

Estamos ante un programa con una impronta interinstitucional muy fuerte, donde dialogan e interactúan muchos y diversos actores del campo de la educación, la juventud y el desarrollo social, para promover la mejora en la trayectoria educativa de los estudiantes y la culminación de la etapa obligatoria. Esa impronta, que sin dudas implica esfuerzos adicionales por parte del programa en cuanto al diálogo permanente para la necesaria búsqueda de acuerdos, respetando las lógicas y cometidos de cada institución participante, es sin embargo **uno de los aspectos claves más valorados al analizar la iniciativa** y el desarrollo de esta propuesta. Dicha interinstitucionalidad se repite en los distintos niveles en que trabaja el programa: en la gestión, en la llegada a los centros, y también en el seguimiento y toma de decisiones políticas que implica una propuesta de estas características, en la cual la ampliación ha sido permanente y donde cada uno de los componentes exigen diversas líneas de acción.

Como ya se dijo, para el desarrollo de las líneas previstas en el diseño del programa se conformó la Unidad de Gestión, integrada por técnicos de las diversas instituciones participantes; elemento éste que reafirma el compromiso de las mismas con el desarrollo del programa.

Pero la interinstitucionalidad no está dada sólo en lo relativo al diseño y seguimiento de la política, sino también en la ejecución, donde cada institución aporta en los distintos niveles (político, de gestión, territorio, Centro Educativo).

La posibilidad de que un Centro Educativo organice un taller con un SOCAT, o los estudiantes completen su solicitud de beca en un Centro MEC, que los Centros Educativos abran sus puertas a estudiantes universitarios que se desempeñarán como RP, son sólo algunos ejemplos de una interinstitucionalidad que se concreta directamente donde la política impacta.

Llevar adelante la gestión cotidiana de los diversos componentes y sus respectivos procesos, no es sin embargo una tarea sencilla. Esta idea de que la “gestión lleva todo el tiempo” (además de pienso, discusiones, recursos, por mencionar sólo algunos) se hizo cada vez más evidente en un programa que se amplió año tras año.

Todo ello ha exigido una cada vez mayor división de tareas, que creció al mismo tiempo que la confianza en el trabajo conjunto con los actores y dispositivos territoriales, pero que ha requerido un esfuerzo que se vuelve constante desafío: la coherencia interna y la articulación permanente, como sustento que asegura el engranaje del trabajo de todos los días.

Por su parte, la Comisión Interinstitucional responsable de las decisiones estratégicas y el seguimiento del Programa tiene una función clave en el apoyo a la gestión. Las prácticas y acciones han requerido de constantes acuerdos interinstitucionales que, con negociaciones mediante y no pocas veces acaloradas, nunca han perdido de vista que el foco no está en cada una de las instituciones sino en los objetivos del programa y en sus destinatarios.

Son contundentes los datos de las evaluaciones que afirman que CE logra mejores resultados de aprobación, menor repetición y mayor inscripción al año siguiente en los centros donde está funcionado la experiencia, sobre todo en estudiantes con extraedad²⁶. Por lo tanto, el llamado es a mantener

y fortalecer estos espacios de articulación y decisión que garantizan el funcionamiento del programa con compromisos compartidos en el marco de una política común.

2. Trabajo horizontal con los Centros Educativos y respeto a las lógicas y culturas institucionales.

Con sus aciertos y errores, el Programa articuló, gestionó y promovió un abordaje horizontal con los Centros Educativos, entendiendo que el respeto por las culturas institucionales es básico para la sostenibilidad y apropiación del programa en cada centro. Por ello ha sido imprescindible contar con la voluntad de cada Centro Educativo a la hora de participar del programa. Cada ampliación fue resultado de una importante etapa de consulta a los centros, de difusión y explicación de la propuesta y de mostrar el trabajo ante equipos de dirección, inspectores y eventualmente docentes.

Compromiso Educativo no está presente en Centros Educativos que no están dispuestos a asumir y a comprometerse con el desarrollo de todos sus componentes; requisito básico que, aunque no asegura, facilita su implementación.

²⁶DINEM, DINA E y ANEP, Primeros pasos de Compromiso Educativo 2011-2012.

Esta misma lógica de respeto a las culturas institucionales, también contó para el trabajo en la Comisión interinstitucional, en la Unidad de Gestión y en los territorios donde están presentes las figuras de acompañamiento. Cada uno de estos espacios –como ya se dijo– está integrado por diversos técnicos con formaciones y experiencias profesionales distintas, y provenientes de instituciones también diferentes. Por tanto, también hay desde el programa una intencionalidad por coordinar y articular diversas perspectivas y aportes en estos niveles, que si bien requiere de algunos esfuerzos, constituye una de las principales riquezas.

3. Cercanía a los Centros Educativos. El acompañamiento en sus distintos niveles.

Relacionado con el punto anterior, podemos decir que la cercanía a los Centros Educativos ha sido un aspecto muy cuidado desde el programa, que ha permitido el diálogo permanente y fluido con los equipos de dirección y articuladores pedagógicos principalmente.

“Acompañar a los que acompañan” se ha constituido en el estilo de vínculo y comunicación que se establece con los actores del centro. Los Articuladores de Cercanía y los Docentes de la Udelar, como las figuras más cercanas a los Centros y los territo-

rios, cumplen un rol fundamental en la presencia y el acompañamiento a los RP y a los AP.

Asimismo los primeros son acompañados en sus decisiones por la oficina central de la Unidad de Gestión, cuyo trabajo a su vez es respaldado por la Comisión interinstitucional. En ese sentido, puede hablarse de una trama que permite apoyar a los diversos actores en el ejercicio de su rol, garantizando la posibilidad de la consulta a un otro, en el momento que lo requiera, evitando los saltos o vacíos de comunicación que a veces se producen entre las coordinaciones de los programas y los actores que los llevan a cabo.

Es un desafío para el programa seguir profundizando este nivel de diálogo y articulación entre los actores o figuras claves (RP, AP, AC, Docente Progresista, Unidad de Gestión) para mejorar tiempos y respuestas a los distintos compromisos que se asumen frente a los Centros Educativos, pero también articulando y dialogando con Directores e inspectores, que optimicen también el vínculo y la cercanía del programa con la estructura formal existente.

4. Flexibilidad y apertura a cambios.

Un aspecto central tiene que ver con la flexibilidad y apertura del programa a revisiones, cambios y adaptaciones.

²⁸Aportes de sistematización de PROGRESA y CE en reunión 7 de noviembre 2014.

En ese sentido decimos que es un programa abierto: a innovar, a experimentar, a aprender. La escucha atenta que ello implica tiene que ver con la cercanía y el respeto a las lógicas institucionales antes mencionadas, pero también en tanto **apuesta a la creatividad de los Centros Educativos en los modos de apropiación y desarrollo del programa por parte de éstos.**

La adaptación y aceptación de las improntas particulares da cuenta también de la confianza depositada en el Centro Educativo y sus actores para desarrollar de la mejor manera posible, las líneas programáticas.

Ello implica un equilibrio interesante entre lo común a todos los centros, que hace de Compromiso un programa nacional con características compartidas por todos los centros donde se desarrolla, y al mismo tiempo la singularidad de su despliegue en cada una de las realidades educativas, en cada territorio, en cada centro.

5. Integralidad de los componentes.

En todos los documentos y discursos que desde el programa han surgido, se resalta con mucho énfasis la necesidad de entender de manera integral a los componentes del programa.

Los Acuerdos educativos son el marco general del programa a partir de los cuales el Centro Educativo profundiza el conocimiento y vínculo con los estudiantes. El Acuerdo posibilita identificar si es preciso un acompañamiento más intenso de determinado estudiante así como promover su participación en las otras estrategias que el programa pone a disposición: los espacios de referencia y las becas de estudio.

Algunos de estos componentes no son novedosos si se consideran de manera individual, pero al ponerlos en diálogo y amalgamarlos uno con los otros, generan una mayor potencia en tanto abordan distintas dimensiones y dan respuesta a diferentes necesidades.

6. La beca como instrumento de inclusión educativa.

La beca de estudio también ha tenido una importante evolución. No únicamente en lo referido a la cobertura, sino en lo que hace a concebirla como un derecho de los estudiantes.

Como ya se ha visto en el capítulo 2, el programa ha hecho grandes esfuerzos en el trabajo de conceptualización, favoreciendo un interesante viraje que lleva a entenderla como un dispositivo que se integra a una estrategia educativa más amplia (integralidad de los componentes).

Esto no implica desconocer su aporte a la mejora de las situaciones materiales de los estudiantes, pero sí reconocerla también como estímulo al estudio, que explicita además una preocupación y una apuesta de parte del Estado y del Centro Educativo, a las posibilidades del estudiante para la culminación de sus estudios.

Fue necesario en este tema, tanto superar las fuertes críticas que la consideraban como “pago para estudiar”, como aquellas otras posiciones que entendían al programa como un programa de becas. La importancia de **asociarla al Acuerdo educativo y a la responsabilidad del estudiante de mantenerla** (estudiando, trabajando hacia el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos en el acuerdo, etc.) ha sido clave para su valoración pero también para su reposicionamiento dentro del programa.

7. El Acuerdo educativo como herramienta pedagógica

El Acuerdo educativo ha sido para el programa un elemento clave desde el diseño mismo. Desde un inicio se consideró como un **dispositivo marco a partir del cual construir las mejores estrategias de apoyo a los estudiantes**. Construir, revisar, adaptar son características fundamentales de este dispositivo que es por definición **flexible, abierto y sumativo**.

Sin embargo, hay que reconocer que no fue desde siempre que esta idea caló hondo en los Centros Educativos. En un principio, básicamente quedaba asociado a la contraparte de la Beca de estudio, limitándose así su uso y alcance.

Fue con el desarrollo del programa año tras año que el Acuerdo comienza a adquirir más importancia. La necesidad sentida por parte de los docentes y Articuladores de que en el diseño del instrumento existieran “más espacios en blanco”, para ser complementados con características, metas personales, estrategias, entre otros, nos habla de la apropiación por parte de estos actores de **lo más esencial del Acuerdo: la posibilidad de partir de la singularidad de los estudian-**

tes para definir con él los mejores caminos que lo lleven a potenciar su trayectoria y continuidad educativa. En esta misma línea debe entenderse la identificación, por parte de Articuladores y Docentes, de que eran precisas **respuestas diferenciales** según los estudiantes, y que por lo tanto se requerían distintos grados de intensidad en el apoyo y seguimiento; lo que da lugar a los Acompañamientos como complemento de los Acuerdos educativos. Finalmente, se destaca el uso cada vez más generalizado del instrumento. Si bien no son muchos los casos en que esta herramienta se aplicó a todos los estudiantes de EMS del Centro Educativo, sí puede hablarse de una mayor expansión del uso del Acuerdo para estudiantes que no reciben beca de estudio (casos éstos en los que la firma se vuelve ineludible). Algunos elementos tales como tamaño y estilo de gestión del Centro Educativo, la población atendida, el perfil del AP y del cuerpo docente, deben ser analizados con mayor profundidad, en la medida que nos dan pautas para explicar el alcance y posibilidades de su aplicación.

Por lo tanto, **el Acuerdo brinda como clave la posibilidad de ofrecerse a todos los estudiantes, de habilitar un seguimiento y una permanente revisión de las metas;** y la posibilidad de la participación de otros docentes del Centro Educativo, aportando en sus diferentes roles (AP, docentes de aula, adscriptos, equipos de Dirección, equipos Interdisciplinarios).

8. Los Espacios de referencia entre pares, espacios educativos.

Los ERP se constituyen para el programa como el componente de mayor innovación. Fueron definidos desde el inicio como **espacios de aprendizaje colaborativo que trascienden lo estrictamente curricular.**

Esto supone comprenderlos y habitarlos en el marco de un encuadre general preestablecido (con objetivos educativos amplios pero precisos) donde se configuran espacios singulares a partir del “encuentro”, y cuyos desarrollos dependen de las personas que participan y de su intersubjetividad.

En tanto espacios **abiertos a todos los estudiantes del Centro Educativo, y por tanto son espacios donde se promueve la participación.** Se identifican en ellos un sin número de variadas actividades organizadas por los grupos según sus intereses y motivaciones, trascendiendo ampliamente lo inicialmente imaginado. Lo motivacional, entonces, aparece como una característica central, desde la cual partir para promover otros procesos de aprendizaje conjunto.

Los ERP no debieran ser considerados entonces como apoyo académico únicamente, sino como espacio de pertenencia y de referencia, donde los jóvenes puedan acercarse y participar activamente, potenciando el desarrollo de habilidades psicosociales y de interacción, así como de saberes y conocimientos no estrictamente curriculares. **Son espacios que podemos caracterizar como de transmisión de “marcas simbólicas de pertenencia”** (joven, estudiante, alumno de una determinada institución educativa) De ahí la importancia de que en los ERP se habiliten planteos, cuestionamientos, preguntas por parte de los estudiantes, reconociendo sus potencialidades y talentos, más que sus carencias.

En síntesis, hay desde el programa, una **opción por el aprendizaje colaborativo.** Se parte de una perspectiva que entiende que aprender de un par o de un compañero es posible, los RP también aprenden de esta experiencia, los aprendizajes significativos no ocurren sólo en el aula, los ERP son espacios de participación donde los estudiantes se sienten contemplados en sus intereses y acompañados.

9. Los Referentes Pares, las figuras claves.

Los Referentes Pares son para los Espacios de Referencia y para todo el programa actores claves. **Transmitir y acompañar son dimensiones que van juntas en los ERP.**

Hay, por parte de los RP, un esfuerzo por transmitir la experiencia de ser estudiante, los tránsitos propios y las estrategias para mantenerse y continuar. Y hay acompañamiento que tiene que ver con el estar y apoyar en los procesos de desarrollo personal y social de los estudiantes de Educación Media. Los RP escuchan, orientan, muestran posibilidades y recorridos, levantan intereses y preocupaciones.

La tarea del RP no es una tarea en solitario sino que su fortaleza reside en el trabajo en equipo, con otros RP y con el apoyo del AP en el ingreso al Centro Educativo, y de éste junto a los AC y docentes de Progresá en la convocatoria a los estudiantes y en la planificación de actividades a ser propuestas desde el ERP.

Asimismo, es preciso destacar el aprendizaje que para los propios RP supone el apoyar y acompañar a otros.

En esa tarea, los RP comienzan a objetivar y dar valor a su propia experiencia. Hoy en día comienzan a detectarse estudiantes que fueron referidos y pasan a ser referentes pares o quieren serlo, lo que nos habla de una experiencia significativa también para ellos y una valoración positiva del rol.

Este reconocimiento de la propia experiencia de aprendizaje (tanto en estudiantes de EM como de los RP) promueve un círculo virtuoso que potencia la continuidad educativa y permite ser optimista en cuanto a la sostenibilidad de este tipo de formatos basados en la solidaridad estudiantil, donde unos ayudan a otros.

Si los referidos pasan a ser referentes una vez que egresan de la educación media, se produce una especie de “pasaje de posta” que genera una verdadera sinergia, que hace posible la permanencia del sistema en base a la rotación y renovación de los estudiantes.

10. Tiempo y recursos destinados a la formación.

Entender la importancia e implementar una línea de formación para RP ha sido un aspecto muy importante del programa. Si bien en un inicio esta línea no estaba absolutamente formalizada, desde los primeros encuentros se incluyó necesario trabajar en la conceptualización del componentes del programa y de la construcción de los nuevos roles (AP y RP principalmente).

Es un desafío continuar potenciando, en paralelo a la gestión que como dijimos absorbe la mayor parte del tiempo, espacios y tiempos para pensar la práctica con los actores del programa.

La línea de trabajo vinculada a la formación y apoyo pedagógico de quienes se desempeñan en Compromiso ha sido fundamental para asentar y analizar la propuesta a la luz de las experiencias concretas, para problematizarlas, evaluarlas y mejorarlas.

Para los RP, los encuentros de formación han sido espacios claves para comprender y aproximarse más a lo que implica su tarea. Incluir en la planificación anual, tiempos y recursos para desarrollar profundizar en estos aspectos ha sido un elemento positivo del programa.

Es necesario estar alerta al trabajo “silencioso” de estudiantes y docentes en los Centros Educativos a partir de la estrategia de CE en los ERP, cuando se moviliza algo de los emocional, lo sentimental y lo relacional que a simple vista no se ve. Por lo tanto, aparece CE como una experiencia innovadora donde quisimos que hablen los actores en un contexto y tiempo particularmente removedor, donde la enseñanza está en si misma reorganizando sus prácticas. Porque mediante CE se hacen visibles sentimientos, emociones, actitudes frente a la vida y la historia educativa y familiar de cada estudiante, que a veces pasan de alto en la vorágine del aula cotidiana, atravesada por demandas urgentes y cargadas de significados “prácticos”.







“Cuando empezamos a participar en Compromiso Educativo, consideramos que podía ser un instrumento útil para ayudar en el tránsito de nuestros estudiantes a la educación media superior. Pensamos que un elemento clave iba a ser el compromiso del articulador y la acción de los referentes pares... Dimos con un docente que asumió el rol con entusiasmo, dedicación, mucho afecto y excelente comunicación. Los jóvenes voluntarios para referentes pares se fueron incorporando con gran entusiasmo, transmitiendo sus experiencias, acompañando, ayudando, motivando... en un clima de integración y alegría que fue creciendo con el aporte de todos.

Cuatro años después estamos convencidos del éxito de esta iniciativa que ha logrado no sólo retener los jóvenes en nuestra escuela, sino también mejorar sus rendimientos académicos y su proyección hacia estudios superiores... ya que también se ha logrado animarlos y acompañarlos en el desafío de su ingreso a la educación terciaria”.

Santiago Pittamiglio

Director Escuela Técnica de Colonia

Al tratarse de una memoria de Compromiso Educativo, resulta de orden nombrar a quienes de una u otra manera, antes o ahora forman parte del equipo que integra al programa. A todos ellos, un agradecimiento especial por el esfuerzo, la dedicación y el compromiso asumido con la educación.

A los efectos de clarificar la lectura, se presenta por separado el equipo actual que integra Compromiso Educativo y aquellos que han formado parte.

Equipo Actual de Compromiso Educativo

Coordinador:

Nicolás Ambrosi (CODICEN-ANEP).

Representantes en la Interinstitucional:

Selva Artigas (CFE-ANEP), Andrés Alaniz (alterno CFE-ANEP), Ema Zaffaroni (titular CES-ANEP), Marcelo Ubal (titular CETP-ANEP), Virginia Verderese (alterno CETP-ANEP), Paula Pellegrino (titular MEC), Jorge Camors (alterno MEC), Carlos Barceló (titular MIDES), Matías Rodríguez (titular INJU-MIDES), Santiago Soto (Alterno INJU- MIDES), Carina Santiviago (titular Udelar), Santiago Pérez Castillo (Alterno Udelar), Luciano Gaiero (INAU).

Integrantes Unidad de Gestión

Oficina:

Eleonora Oliver (CES-ANEP); Jannette Reissfeld (CETP-ANEP); Marta Irigoyen (CFE-ANEP); Carla Conteri (CODICEN- ANEP); Lorena Cousillas (MEC), Vanesa Bustamante (MEC), Valeria Rubino (MEC); Bettina Cuello (MIDES), Rafael Zeni (MIDES); Gabriela Pasturino (Udelar) y Gastón Duffour (Udelar).

Articuladores de cercanía:

Camila González, Catherine Facchín, Clara Leis, Edith Aguilar, Ecatherine Schwendenwein, Flavia Alfonso, Leticia Madera, Mariángel Gutiérrez, María Eugenia Domínguez, María Marta Guarino, Natalya Martínez, Romina Pagani, Sofía Tyrol, Virginia Rodríguez.

Docentes Progresa:

Alejandro Bouzón, Fabiana De León, Gastón Dufour, Gabriela Pasturino, Eliana Piriz, Alejandra Fajar, Daniel Cajarville, Camila Falkin, Magela Goncalvez, Gabriela Bello, Adriana Varin, Joaquin Pegoraro, Lucía Ehrlich.

Tutores CFE:

Carla Bernardoni (IFD Paysandú), Carmen Demarquez (IFD Canelones), Claudia Piñeyro (IFD Tacuarembó), Cristina Hernández (IFD Melo), Cecilia Cal (IFD Florida), Elena Pazos(CERP del Centro), Eloísa Chávez (IFD Carmelo), Fanny Fernández (CERP del Litoral), Gabriela Molina (IFD Durazno, IFD Trinidad), Isabel Miraglia (IFD Rocha), Jorge Ortuz (IFD Treinta y Tres), Mariela Núñez (CERP del Norte), Marlene Almeida (IFD Rivera), Maris Montes (IFD Fray Bentos, IFD Mercedes), Sandra Perira (IFD Artigas), Silvia Cedrés (IFD San José).

Articuladores Pedagógicos

CES:

Alejandra Lanne, Alejandro Sosa, Andrea García, Beatriz Miranda, Carlonia Barbaro, Carlos Hernández, Clotilde Abal Soler, Cristina Ambrosio, Cristina Ávila, Daniela Pérez, Darío Delpino, Douglas Toledo, Elsa Devessi, Ernesto Muniz, Ethel Olascuaga, José Luis Chapitel, José Padilla, Laura Cruz, Laura Vázquez, Líber Picca, Liliana Techera, Lourdes Pintos, Luis Eduardo González, Lurdes Ferrari, Mabel Delfino, Marcelo Daneri, Marcelo Fernández, María de los Milagros Nessi, María Laura Cabrera, Mariana Ibarra, Mariana Segovia, Maricarmen García, Mariela Maurente, Marisa Guach, Mónica Maidana, Nicolás Brum, Patricia Noemí Genta, Patricia Silva, Rosana López, Sandra Mesa, Sharon Pacífico, Silvia Otermin, Silvina Barrios, Soraya Machado, Susana Arocena, Valeria Bentancor, Valeria Vire, Verónica Acosta, Víctor Adolfo Vispo, Walter Carballo, Yanina Vidal, Zully Mabel Rodríguez.

CETP:

Ana Alvez, Andrés Rodríguez, Anny Soca, Claudia Calace, Diego Terra, Eduardo Morales, Ivana Curbelo, Jimena Carballal, José Luis Dave, Juan Carlos Tubino, Karen Pajares, Laura Piretti, Luis Osvaldo Pereyra, Manuel Tomas, Mara Aceredo, María Elvira Colla, María Laura Svonik, Marianela Barrios, Martín Tejeda, Mary Esther Giménez, Mercedes Pérez, Miriam Muñoz, Mónica Prats, Pamela Rampa, Patricia Gabriela Pintos, Rosa Spadam, Rosario Mello, Sebastián Villan, Silvina Florio, Solange Curbelo, Suani Ferreira, Sylvia Mila, Verónica Vallejo, Virginia Martínez.

Fueron parte de Compromiso Educativo

Autoridades:

José Seoane (ANEP-CODICEN),
Rodrigo Arocena, (Udelar).

Coordinador:

Lucas D'Avenia.

Representantes en la Interinstitucional:

Carolina Pallas (CODICEN-ANEP), Jorge Campanella (titular Infamilia), Pablo Mazzini (alterno Infamilia), Lucía Erlich (titular representante de la FEUU), Soledad Morales (titular INAU).

Oficina central:

Pablo Cora (CFE-ANEP), Valeria Rubino (MEC), Fabiana De León Udelar, Vanessa Lujambio (Udelar), Vanessa Bustamante (MEC), Richard Delgado (MIDES).

Articuladores de Cercanía:

Agustín Martínez, Andrea Morteo,
Victoria Laffitte.

Docentes Progresa:

Ana Bonilla, Carina Roland, Elizet Paz,
Emanuel Geymonat, Fabiana Pavolff,
Gonzalo Di Pascua, Mariana Reyno.

Articuladores Pedagógicos CES:

Adriana Prigue, Alexandre Goncálvez,
Ana Carina Britos, Antonio Padilla, Carlos Camarano, Cecilia Izaurralde, Inés Lechini,
Juan Carlos Arenas, Juanita D´Angelo,
Karina González, Karina Sánchez, Karina Viera, Mercedes Pérez, María Cecilia Vigil,
María del Carmen Ordeix, María Laura Piretti, María Marta Guarino, Marissa Guach,
Mary Esther Giménez, Norma Roba, Paola Fraga, Patricia Costa, Rodrigo Pérez, Rosana Techera, Sergio Bertón, Silvana Cor, Silvia Villar, Susana Bonilla, Sylvia Silva, Valeria Viré, Verónica Méndez.

Articuladores Pedagógicos CETP:

Adriana Lerena, Ailton Leal, Beatriz Del Pino Mato, Claudio Texeira, Debbie Szwec, Débora Quiring, Fernando González, Javier Calle, Juan Manuel Lamaita, Julio Longo, Kelly Giménez, Laura Castro, Lourdes Emirkanian, Mario Rodríguez, Mauricio Berón, Mauricio Zarauz, Miriam Leites, Sergio Flores, Silvia Villar, Virginia Martínez.

Bibliografía

Acuerdo interinstitucional firmado 5 de octubre de 2010 para la conformación del Programa Compromiso Educativo, <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

ANEP, MIDES: Informe de Evaluación del Programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012), <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

ARTAGAVEYTIA, Lucila, documento de asesoría interna elaborado por la Prof. Mag. Lucila Artagaveytia en el marco de una Consultoría en convenio entre MIDES/INJU y UNICEF, en 2012, para Compromiso Educativo.

CODICEN/ANEP, Ley de presupuesto en apartado referido a CE, <<http://www.anep.edu.uy/anep>>.

BOUZO, Alejandro; Carina Santiviago y Fabiana De León: “Espacio de Formación Integral. Una experiencia de articulación entre enseñanza media y enseñanza superior”, en IV Conferencia Latinoamericana de Abandono en la Educación Superior. Medellín, Colombia, 2014.

DE Armas, Gustavo: “Desafíos de la educación de adolescentes y jóvenes en Uruguay”, en *Estudios. Plan de Acción de Juventudes, 2015-2025*, MIDES/INJU, 2014.

DURAN, David y Carles Monereo: Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo. Barcelona, Endebe, 2012.

KANTOR, Debora: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Ediciones Noveduc, 2008.

LEY General de Educación N°18.437, <<http://www.parlamento.gub.uy>>.

MOSCA, Aldo, y Carina Santiviago: *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares*, Montevideo, Taller Gráfico, 2012.

MOSCA, Aldo y Carina Santiviago: *Tutorías de Estudiantes. Tutorías Entre Pares*, PROGRESA, CSE, Udelar, Montevideo, Zonalibro, 2010.

PROGRESA: *Criterios orientadores para los Espacios de referencia*, Udelar, <www.cse.edu.uy>, 2012.

Programa Compromiso Educativo: Protocolo de los componentes: Acuerdo educativo, beca de estudio y espacio de referencia, <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

Programa Compromiso Educativo: Primeros Pasos del Programa Compromiso Educativo, Síntesis de resultados del Programa en sus dos primeros años (2011-2012), <www.compromisoeducativo.edu.uy>.

Programa Compromiso Educativo: Documento fundacional del Programa.

Programa Compromiso Educativo: Rediseño del Programa 2012.

UNICEF: *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, <<http://www.unicef.org/uruguay>>.





+ info:

San José 878, Mvd. 2901 9830 int. 4
compromisoeducativo@anep.edu.uy
compromisoeducativo.edu.uy

