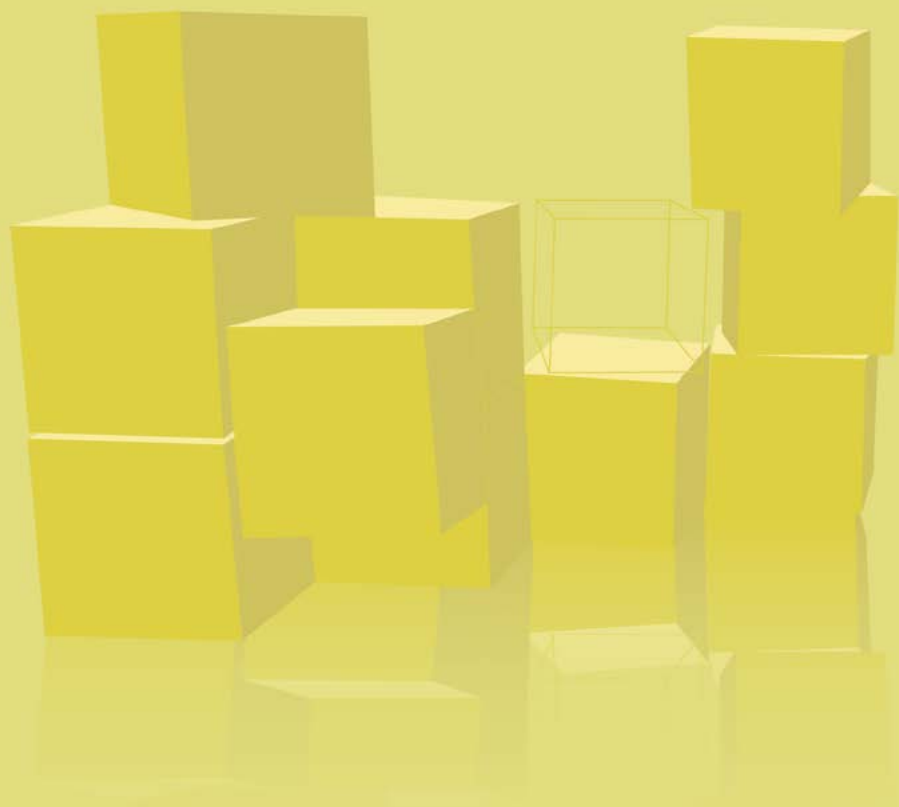


# CENTROS EDUCATIVOS ASOCIADOS: 2017 PRIMER EXPERIENCIA, PRIMERA APROXIMACIÓN



ISSN 9393-6487



Programa de Planeamiento Educativo  
Departamento de Investigación y Evaluación  
Unidades de Planificación Investigación y Evaluación

**UPIE**



## **CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

ING. AGR. MARÍA NILSA PÉREZ HERNÁNDEZ  
Directora General

MTRO. TÉC. MIGUEL ÁNGEL VENTURIELLO BLANCO  
Consejero

MTRO. TÉC. FREDDY AMARO BATALLA  
Consejero

ESC. ELENA SOLSONA  
Secretaria General

PROF. MARINA CALANDRIA  
Secretaria Docente

SUSANA ROSTANI  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE GESTIÓN EDUCATIVA

SUSANA LERENA  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA EL AGRO

ANABEL ACOSTA  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

MARTHA MAGGIOLI  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE GESTIÓN DE RECURSOS  
HUMANOS

NILSON RABAZA  
DIRECTOR DE PROCESOS INDUSTRIALES

ADRIÁN NUÑEZ  
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN, COMERCIALIZACIÓN Y  
SERVICIOS

VIRGINIA VERDERESE  
DIRECTORA DE PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO

VERÓNICA PUÑALES  
DIRECTORA DE GESTIÓN FINANCIERO CONTABLE

GABRIELA CASTRO  
DIRECTORA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN TERCIARIA

MARIO ALBORNOZ  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL LITORAL NORTE

GERARDO BORGGIO  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL LITORAL SUR

ANTONIO LUNA  
DIRECTORA CAMPUS REGIONAL NORESTE

MARIO CAPELLO  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL ESTE

OSCAR SANCHEZ  
DIRECTOR CAMPUS REGIONAL CENTRO





Consejo de Educación  
TÉCNICO-PROFESIONAL

## EQUIPO DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO

Susana Abella (Inspección Regional)  
Gabriel Álvarez (Coordinación de Departamento de  
Investigación y Evaluación, Programa de Planeamiento  
Educativo)  
Laura Grassi (Dirección de Programa de Planeamiento  
Educativo)  
María Teresa Rodríguez (Coordinación de Ciclo Básico  
Tecnológico, Programa de Educación Básica)

## DIRECCIÓN DE PROGRAMA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Virginia Verderese

## EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Gabriel Álvarez  
Laura Grassi  
Patricia Kelly  
Alicia Parodi

Marzo 2018

Departamento de Investigación y Evaluación  
Programa de Planeamiento Educativo  
CETP-UTU

Diseño de tapa: T.D/G Martina Dominguez, Departamento de  
Organización y Métodos, CETP-UTU. Ilustración basada en la obra escultórica  
de Fernando Stevenazzi, LABORA TE IPSUM.

Diseño y maquetación: T.D/G Martina Dominguez, Departamento de  
Organización y Métodos, CETP-UTU



## PRESENTACIÓN

Los Boletines UPIE de la Serie Educación e Investigación presentan los informes de trabajo del equipo del Departamento de Investigación y Evaluación (DIE) y de las Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE) regionales. Algunos de los trabajos realizados fueron planificados y desarrollados por el equipo, otros en cambio, se realizaron en conjunto con otros equipos del Programa de Planeamiento Educativo, así como también con equipos externos a la Institución, de la ANEP, o de la esfera pública o privada en el marco de proyectos aprobados por el CETP.

Las UPIE responden específicamente al Objetivo Estratégico del CETP 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. Para su cumplimiento trabajan en dos niveles: el primero de ellos relacionado con los procesos de investigación y evaluación que el CETP define como pertinentes; y el segundo, relacionado con intervenciones de acuerdo a las demandas y necesidades detectadas en cada región para el desarrollo de prácticas de planificación, investigación y evaluación en conjunto con los equipos educativos de los centros.

Los trabajos publicados dan cuenta de las políticas educativas, los lineamientos y objetivos estratégicos presentados por ANEP en el Proyecto de Presupuesto para el quinquenio (2015-2019). Las publicaciones contribuyen a la difusión e intercambio de los avances y resultados de los proyectos, con los actores de los centros, del nivel institucional y académico, favoreciendo el debate educativo y la reflexión pedagógica.

La producción y publicación del Boletín UPIE no sólo contribuye al cumplimiento de los objetivos mencionados, sino que además constituyen un insumo clave para la rendición de cuentas.

Coordinación del Departamento de Investigación y Evaluación  
Gabriel Álvarez Murdocco  
gaalvarez@utu.edu.uy

---





## INDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: Población estudiantil y docente en los CEA 2017, características y resultados	12
CAPÍTULO 2: Vivencias y perspectivas de los docentes de Primaria y de Media Tecnológica participantes de los CEA en 2017	27
CAPÍTULO 3: Síntesis	49

## Introducción

El siguiente informe contiene dos partes principales. El primer capítulo analiza la población estudiantil y docente del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU) en los Centros Educativos Asociados (CEA); se basa en datos secundarios tomado de tres fuentes: resultados de las reuniones de profesores registrados en el sistema de bedelía y registros de estadística de la matrícula de estudiantes, en el caso de los primeros sujetos; datos del sistema de recursos humanos, para los segundos.

El segundo capítulo del informe contiene el análisis de registros y datos cualitativos obtenidos en las diferentes instancias de formación (nominados como reflexión conjunta por lo acotado). Las técnicas cualitativas hacen foco en las percepciones de la experiencia y de las construcciones colectivas e individuales, permitiendo una descripción de la misma desde la subjetividad de los actores involucrados.

Los docentes de los equipos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como del CETP, en las instancias colectivas discuten, reflexionan y proponen. En este informe destacamos aquello que aporta a la comprensión de su vivencia y de las percepciones sobre lo que puede mejorar. Se presenta avances que permitirán visibilizar los primeros emergentes. Para contextualizar la reflexión, en primer lugar, debemos tener presente que la propuesta procura generar

... un modelo alternativo que facilite la transición entre niveles educativos.

Factores como la realidad socio económica de las comunidades seleccionadas, las implicancias en el ámbito familiar que permitan asegurar el cumplimiento del mandato de la obligatoriedad y continuidad, a través de la oferta de agrupamientos educativos, conformados con carácter interinstitucional de los diferentes niveles del sistema, superando la actual separación y evitando poner en riesgo condiciones de accesibilidad y disponibilidad.

Las escuelas y propuestas de Educación Media Básica se pensarán como unidades que posibiliten la aplicación de criterios integrales enfocados en la resolución de problemáticas locales. Por otra parte, desde una perspectiva institucional, el agrupamiento que incluya escuelas con instituciones de nivel medio de matrícula reducida, posibilitaría articular de manera progresiva y en un nuevo nivel educativo beneficios concretos para una población destinataria.

Estos espacios educativos tienen la potencialidad de llegar a constituirse en lugares privilegiados de oportunidades, consolidando mejoras reales en la continuidad educativa. (Fundamentación de la propuesta CEA, 2016)

Estas orientaciones facilitan la indagación entre los datos cualitativos que se utilizan para el análisis. De modo que las cuestiones sobre las que se hace foco se derivan de ellas. Cuestiones tales como ¿de qué manera perciben los docentes que la propuesta facilita la transición entre niveles educativos? ¿Cómo se construye la Interinstitucionalidad de los CEA? ¿En qué medida la Interinstitucionalidad evita los riesgos educativos? ¿Qué respuestas a los problemas locales están generando los CEA? ¿Cómo la población estudiantil es beneficiada por los CEA? ¿Cuáles son las mejoras reales de la continuidad educativa de los estudiantes?

Cada capítulo se cierra con una síntesis que caracteriza en líneas generales lo relevado. El tercer capítulo presenta una síntesis final relacionada con las cuestiones planteadas.

## CAPÍTULO 1

### **Población estudiantil y docente en los CEA 2017, características y resultados.**

En primer lugar se analiza los resultados de las segundas reuniones de profesores comparando los resultados, mediante los indicadores inasistencias y juicios o promedios, de los estudiantes de los CEA con los del resto de Montevideo del mismo grado y del mismo tipo de curso. En las segundas reuniones se recogen las actuaciones de los estudiantes hasta el 31 de agosto. La comparación de los indicadores de resultados permite analizarlos en contexto para observar las tendencias en la medida que avanza el año lectivo.

En segundo lugar, se analiza los resultados de las reuniones finales, efectuadas en diciembre de 2017. Lo que permite observar los primeros resultados del año escolar. En este caso se toma como único indicador el porcentaje de promoción de cada grupo. Los resultados de los CEA también se comparan con los del resto del departamento de Montevideo, en el mismo período y el mismo grado. El análisis también procura relacionar los resultados de las segundas reuniones con los de las reuniones finales, de modo que se observen las tendencias y sus consecuencias. Se debe tener presente que los seis CEA que integran la experiencia 2017 se encuentran en el departamento de Montevideo, y por ello las reflexiones se llevan a cabo comparando indicadores de resultados académicos de los grupos de los CEA con sus homólogos del mismo departamento y del resto de los centros educativos del desconcentrado.

### **Resultados académicos e inasistencias de los estudiantes registrados en las segundas reuniones de profesores, hasta 31 de agosto de 2017**

La propuesta educativa de CEA surge como una modalidad en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), que procura proteger las trayectorias escolares en el interciclo de nivel primario a medio, atendiendo a las demandas de cada territorio. Anterior-

res investigaciones demuestran que la asiduidad y el acompañamiento inciden en el rendimiento; se indaga a continuación las primeras evidencias del funcionamiento de la propuesta. A partir de los resultados por grupo, de las segundas reuniones de profesores, según los registros del sistema de bedelía informática se construye el indicador: porcentaje de estudiantes con inasistencias acumulados por tramos o rangos hasta el 31 de agosto de 2017. Los tramos de inasistencias se toman del análisis del Departamento de Estadística del Programa de Planeamiento Educativo: porcentaje de estudiantes con 10 inasistencias o menos, de 11 a 20 inasistencias, de 21 a 30, y con 31 o más.

**Tabla 1. Estudiantes por rangos de inasistencias y grupos de los CEAs comparados con los porcentajes de los estudiantes del resto de los centros del Dpto. de Montevideo.**

CTRO. CEA	NOMBRE DE GRUPOS	ESTUD. POR GRUPO	INASISTENCIA COMPARADAS DE ESTUDIANTES											
			10 o menos	10 o menos (%)	Mdeo 10 o menos (%)	Entre 11 y 20	Entre 11 y 20 (%)	Mdeo Entre 11 y 20 (%)	Entre 21 y 30	Entre 21 y 30 (%)	Mdeo entre 21 y 30 (%)	31 o más	31 o más (%)	Mdeo 31 o más (%)
CEA 1	1°1	29	10	36,0	23,7	11	39,3	30,6	3	10,7	17,5	5	17,2	28,1
CEA 2	1°4	29	9	31,0	23,7	10	41,4	30,6	5	10,7	17,5	5	13,8	28,1
	1°3	33	4	12,1	23,7	19	57,6	30,6	4	12,1	17,5	6	18,2	28,1
CEA 3	1°6	18	18	100	23,7	0	0,0	30,6	0	0,0	17,5	0	0,0	28,1
	1°5	19	14	73,7	23,7	5	26,3	30,6	0	0,0	17,5	0	0,0	28,1
CEA 4	1°11	23	9	39,1	23,7	7	30,4	30,6	4	17,4	17,5	3	13,0	28,1
	1°10	23	18	78,3	23,7	4	17,4	30,6	0	0,0	17,5	1	4,3	28,1
CEA 5	1°7	30	19	63,3	23,7	7	23,3	30,6	4	13,3	17,5	0	0,0	28,1
	1°8	26	7	27,0	23,7	13	50,0	30,6	3	11,5	17,5	3	11,5	28,1
CEA 6	1°12	20	3	15,0	23,7	3	15,0	30,6	4	20,0	17,5	10	50,0	28,1
	1°9	22	3	14,6	23,7	9	40,9	30,6	6	27,3	17,5	4	18,2	28,1
Total	11	272	114	41,9	23,7	88	33,1	30,6	33	11,4	17,5	37	13,2	28,1

Al analizar el rango de inasistencias de menor riesgo (Tabla 1), 10 inasistencias o menos, de forma comparada entre los 11 grupos de los CEA, se observan resultados heterogéneos. Los grupos del CEA 3 tienen los mejores resultados, 87 % (1° 6: 100% y 1° 5: 73,7%) de los estudiantes se ubican en este rango. Seguidos de los grupos del CEA 4 con un 59 % (1° 11: 39,1% y 1° 10: 78,3%) de estudiantes en el mismo rango. Las mayores dificultades en cambio se observan en los CEA de las escuelas 2 y 6, los que registran porcentajes de estudiantes bajos

en ese rango, menos incluso que los primeros años de los centros del resto de Montevideo.

De los 11 grupos, 3 tienen menor porcentaje de estudiantes que el promedio de Montevideo (23,7%) en el rango de menor riesgo por inasistencias. En cambio si observamos el porcentaje de estudiantes en el rango de mayores cantidades de inasistencias (31 inasistencias o más), solamente un grupo del CEA 6 tiene un porcentaje mayor que el promedio de los grupos del resto del departamento.

**Tabla 2. Estudiantes de CBT del Dpto. de Montevideo (que no asisten a CEAs) y de los CEAs por rangos de inasistencias comparados.**

Inasistencias Primer grado CBT Montevideo al 31 de agosto comparado con CBT CEAs				
	CBT Montevideo sin CEAs		CBT CEAs	
	Estudiantes	Porcentaje (%)	Estudiantes	Porcentaje (%)
De 0 a10 inasistencias	344	23,7	114	41,9
De 11 a20 inasistencias	444	30,6	88	33,1
De 21 a 30 inasistencias	254	17,5	33	11,4
De 31 y más inasistencias	407	28,1	37	13,2
Total	1449	100,0	272	100,0

Si comparamos los porcentajes totales de estudiantes de los CEA con los porcentajes totales de los CBT del resto del departamento de Montevideo (Tabla 2), según los rangos de menor y mayor cantidad de inasistencias observamos que: el 42 % de los estudiantes de los CEA tiene 10 inasistencias o menos, y entre los estudiantes del mismo grado del resto del departamento se ubica el 24 %. De modo que en el nivel de menor riesgo por inasistencia se encuentra un porcentaje mayor, 18 puntos porcentuales más, de estudiantes de los CEA. En cambio en el rango de mayor riesgo, 31 inasistencias o más, los estudiantes de los CEA (13,2%) tienen una menor presencia, 15 puntos porcentuales menos que el resto de los CBT del departamento (28,1%).

Si consideramos los estudiantes que tienen 20 inasistencias o menos (agregando los porcentajes de los dos rangos con menos inasistencias), se alcanza el 54 % en el resto de los centros del departamento, en cambio entre los estudiantes de los CEA el porcentaje es 75 %. De modo que considerando el umbral de las 20 inasistencias, los CEA registran 21 puntos porcentuales más en relación al mismo grado en el departamento de Montevideo. En resumen, las inasistencias como factor de riesgo educativo están siendo exitosamente controladas en los CEA, en comparación con el resto de los centros educativos del mismo departamento.

En la Tabla 3 se presentan los resultados académicos de las segundas reuniones mediante el indicador: estudiantes con juicio o promedio insuficiente en valores absolutos y en porcentajes. Además este indicador se relaciona con las inasistencias mediante el indicador: estudiantes con 20 inasistencias o menos en valores absolutos y porcentajes. Con el propósito de evaluar la relación entre ambos por grupo.

**Tabla 3. Estudiantes de los CEAs con juicio o promedio insuficiente en la segunda reunión y con 20 inasistencias o menos.**

CENTRO CEA	GRUPOS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON JUICIO O PROMEDIO INSUFICIENTE	% ESTUDIANTES CON JUICIO O PROMEDIO INSUFICIENTE	ESTUDIANTES CON 20 INASISTENCIAS O MENOS	% ESTUDIANTES CON 20 INASISTENCIAS O MENOS
CEA 1	1º1	29	14	48,3	21	75,3
CEA 2	1º4	29	16	55,2	19	72,4
	1º3	33	26	78,8	23	69,7
CEA 3	1º6	18	8	44,4	18	100
	1º5	19	6	31,6	19	100
CEA 4	1º11	23	8	34,8	16	69,5
	1º10	23	10	43,5	22	95,7
CEA 5	1º7	30	9	30,0	26	86,6
	1º8	26	14	53,8	20	77,0
CEA 6	1º12	20	15	75,0	6	30,0
	1º9	22	4	18,2	12	55,5
TOTALES		272	131	48,2	202	75,0

Si vinculamos los promedios o juicios insuficientes emergentes de las segundas reuniones de profesores de los CEA, con las inasistencias, considerando el porcentaje de estudiantes que tienen 20 inasistencias o menos (Tabla 3) se reconoce que: no hay una clara relación entre los juicios o promedios insuficientes y las inasistencias, especialmente entre los que tienen altos niveles de insuficiencias. En los grupos donde se registra el menor porcentaje de estudiantes con insuficiencia se observan altos niveles de asistencia en la mayoría de los casos. De modo que alto porcentaje de estudiantes con desempeño suficiente, como es de esperar, está asociado a bajos niveles de inasistencias. Sin embargo, no en todos los grupos se verifica que altos niveles de asistencia está asociado a rendimientos suficientes. Esto indica que las asistencias son un aspecto de la protección de las trayectorias, pero deben ser además, complementadas con acciones que contribuyan a los aprendizajes para garantizar logros mínimos de suficiencias en los rendimientos de los estudiantes. En otras palabras, de acuerdo a lo observado, bajos niveles de asistencia es condición necesaria para obtener buenos rendimientos, pero no es suficiente.

### **Resultados académicos registrados en las reuniones finales (terceras reuniones) de profesores, efectuadas en diciembre de 2017**

La Tabla 4 muestra las cantidades de estudiantes por resultado de las reuniones finales según el centro y el grupo. Se observa que la cantidad de estudiantes matriculados (272), esto es los registrados al 30 de abril de 2017, en comparación con la cantidad total (260) a diciembre de 2017, se reduce en 12 estudiantes. Esta reducción se debe fundamentalmente a las solicitudes de pases transcurridos en el año. Aquellos que abandonan los cursos pero no solicitan pase están incluidos entre los repetidores. Cabe recordar, en términos generales, que los promovidos incluyen a los promovidos totales y los que deben rendir examen para tres asignaturas o menos (promovidos parciales). Los promovidos condicionales son aquellos que deben rendir examen entre tres y seis asignaturas. Los que deben volver a cursar (repite) incluye repite por inasistencias y por rendimiento.



**Tabla 4. Estudiantes de los CEAs con promedio insuficiente en la reunión final.**

CENTRO CEA	GRUPOS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	PROMOVIDO	PROMOVIDO CONDICIONAL	REPITE	TOTAL PROMOVIDOS DEL GRUPO	TOTAL ESTUDIANTES DEL GRUPO (reuniones finales)
CEA 1	1º1	29	18	6	4	24	28
CEA 2	1º4	29	17	4	6	21	27
	1º3	33	14	9	5	23	28
CEA 3	1º6	18	12	2	4	14	18
	1º5	19	12	3	4	15	19
CEA 4	1º11	23	15	5	3	20	23
	1º10	23	19	2	2	21	23
CEA 5	1º7	30	21	2	6	23	29
	1º8	26	12	5	7	17	24
CEA 6	1º12	20	6	0	14	6	20
	1º9	22	16	4	1	20	21
TOTALES		272	162	42	56	205	260

La Tabla 5 expresa en términos porcentuales los valores de la Tabla 4, considerando al total de estudiantes del grupo en diciembre de 2017. Exceptuando únicamente a un grupo (1º M del CEA 371) de los once, el rango de porcentaje de promovidos (incluyendo los condicionales) es entre 71% y 95%, lo que implica niveles altos de promoción si se consideran los niveles totales alcanzados en Montevideo para el 1º grado de CBT en los años 2013 al 2016 (Tabla 6). La misma heterogeneidad se observa en la dispersión del indicador porcentaje de repetidores con un rango de 5% a 29%, sin considerar al grupo atípico.

**Tabla 5. Porcentaje de estudiantes de los CEAs PROMOVIDOS, PROMOVIDOS CONDICIONALES Y REPETIDORES.**

CENTRO CEA	GRUPOS	TOTAL ESTUDIANTES DEL GRUPO	% DE PROMOVIDOS	% DE PROMOVIDOS CONDICIONALES	% DE REPETIDORES	% DE TOTAL DE PROMOVIDOS
CEA 1	1º1	28	64,3	21,4	14,3	85,7
CEA 2	1º4	27	63,0	14,8	22,2	77,8
	1º3	28	50,0	32,1	17,9	82,1
CEA 3	1º6	18	67,0	11,1	22,2	77,8
	1º5	19	63,2	15,8	21,1	79,0
CEA 4	1º11	23	65,2	21,7	13,0	87,0
	1º10	23	82,6	8,7	8,7	91,3
CEA 5	1º7	29	72,4	6,9	20,7	79,3
	1º8	24	50,0	20,8	29,2	70,8
CEA 6	1º12	20	30,0	0,0	70,0	30,0
	1º9	21	76,2	19,0	4,8	95,0
<b>TOTALES</b>		<b>260</b>	<b>62,3</b>	<b>16,2</b>	<b>21,5</b>	<b>78,9</b>

En cuanto a los promovidos totales y parciales (sin considerar los condicionales) el rango es mayor entre los diez grupos mencionados (entre 50% y 83%), esto evidencia mayor heterogeneidad entre los grupos en esta forma de promoción. Lo que puede implicar que, en algunos CEA, todavía queda trabajo pendiente para ayudar a la consolidación de la promoción total, porque aún quedan muchos estudiantes condicionados por la aprobación de exámenes pendientes del 1º grado.

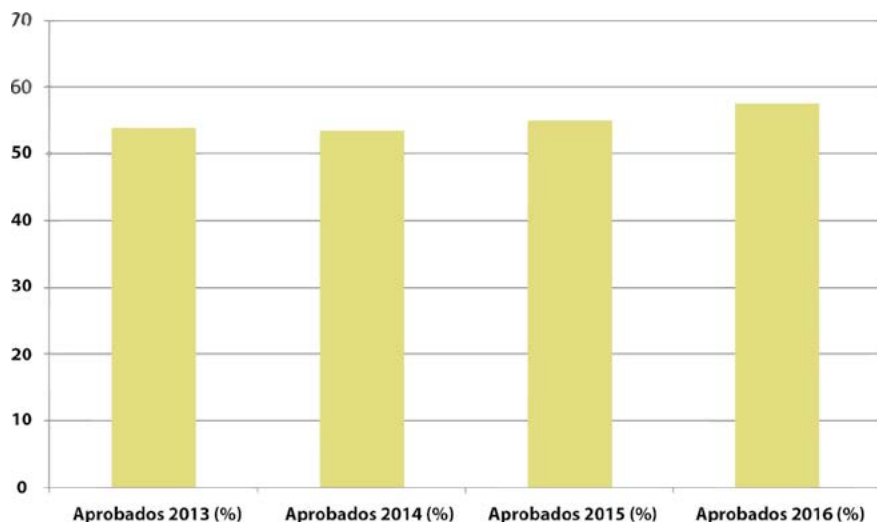
Para contextualizar los logros en cuanto a promoción de estudiantes de los CEA se generó la Tabla 6 y el Gráfico 1. La que nos permite observar la evolución del indicador de promoción de los 1º grados de CBT en el departamento de Montevideo, en los cuatro años anteriores (2013 a 2016), y compararlo con el logro de los CEA en 2017 (Gráfico 2). En 2013 y 2014 el indicador se muestra estable, en 2015 mejora apenas en un punto porcentual, y en 2016 la tendencia continúa y se acentúa alcanzando casi cuatro puntos porcentuales más que el valor inicial (Gráfico 1).

**Tabla 6. Porcentaje de estudiantes de los CEA PROMOVIDOS 2017, comparados con los PROMOVIDOS del 1º grado de Montevideo, años 2013, 2014, 2015 y 2016.**

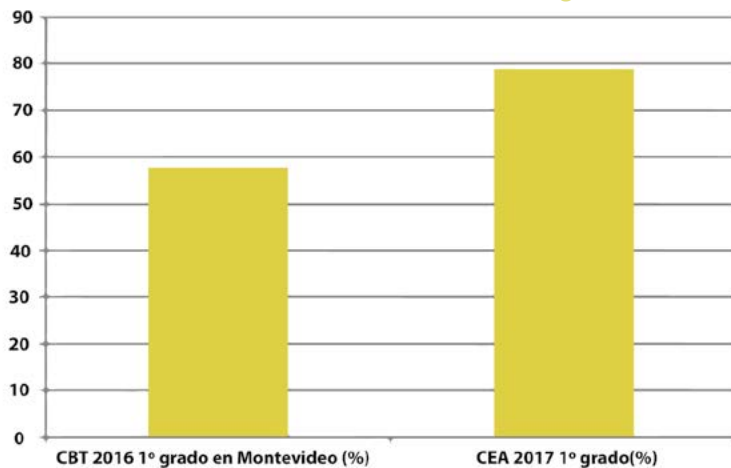
<b>% DE TOTAL DE PROMOVIDOS CBT 1º GRADO 2013 MONTEVIDEO</b>	<b>% DE TOTAL DE PROMOVIDOS CBT 1º GRADO 2014 MONTEVIDEO</b>	<b>% DE TOTAL DE PROMOVIDOS CBT 1º GRADO 2015 MONTEVIDEO</b>	<b>% DE TOTAL DE PROMOVIDOS CBT 1º GRADO 2016 MONTEVIDEO</b>	<b>% DE TOTAL DE PROMOVIDOS CEA 2017 (1º GRADO)</b>
53,8	53,5	54,9	57,4	78,9

El logro alcanzado por los CEA en este indicador es destacado, poco más de veintiún puntos porcentuales en relación al logro alcanzado por los grupos homólogos del resto del departamento de Montevideo del año anterior (CEA 2017: 79%, resto de centros de Mont. 2016: 57,4%). Todavía no se cuenta con las estadísticas para todos los grupos del departamento en 2017, probablemente la mejora del indicador continuó evolucionando favorablemente, sin embargo es difícil que la mejoría alcance el valor del indicador obtenido por los CEA en su primer año de actuación.

**Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes PROMOVIDOS del 1º grado de CBT en Montevideo, años 2013, 2014, 2015, 2016**



**Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes PROMOVIDOS del 1º grado de Montevideo años 2016, comparado con porcentaje de estudiantes PROMOVIDOS en los CEA 1º grado 2017.**



## **Análisis de la evolución de los desempeños insuficientes de los estudiantes y la condición final de repetidores en los CEA**

Una interrogante clave para el presente análisis es ¿en qué medida los CEA responden a las situaciones de riesgo educativo de sus estudiantes? Si bien esta pregunta es de compleja respuesta e implica a varias dimensiones, el análisis del siguiente indicador permite una aproximación considerable.

La comparación del indicador porcentaje de estudiantes con promedio insuficiente en la segunda reunión, con el porcentaje de repetidores según el juicio de la tercera reunión (reunión final) genera un nuevo indicador. Este se calcula como la diferencia en puntos porcentuales entre ambos, y permite observar en qué medida el conjunto de estudiantes que tenían juicio o promedio insuficiente evitan la repetición del curso. Se compara, además con el porcentaje total de promovidos de cada grupo.

Al analizar los extremos se observa correspondencia, el grupo con mayor porcentaje de estudiantes con resultado insuficiente en la segunda reunión (1° 12 con 75%) es el que tiene el mayor porcentaje de repetidores (70%) como resultado de la tercera reunión, y en consecuencia el menor porcentaje de promovidos. Por otra parte el que tiene menor porcentaje de estudiantes con insuficiencia (1° 9 con 18,2%) es el que tiene menor porcentaje de repetidores (4,8%) con más promovidos (95,2%). Si bien la relación de los indicadores muestra coherencia, resulta llamativo que ambos grupos pertenecen al mismo CEA 6.

**Tabla 7. Comparación de indicador porcentaje de repetidores, según las segundas reuniones y terceras reuniones (reunión final) de profesores de los CEA, 2017.**

CENTRO	GRUPOS	% DE ESTUDIANTES CON JUICIO PROMEDIO INSUFICIENTE (segunda reun.)	% DE REPETIDORES	DIFERENCIA EN PUNTOS PORCENTUALES ENTRE REUNIONES DE ESTUDIANTES CON INSUFICIENCIA Y REPETICIÓN	% DE TAOAL DE PROMOVIDOS
CEA 1	1º1	48,3	14,3	34,0	85,7
CEA 2	1º4	55,2	22,2	33,0	77,8
	1º3	78,8	17,9	60,9	82,1
CEA 3	1º6	44,4	22,2	22,2	77,8
	1º5	31,6	21,1	10,5	79,0
CEA 4	1º11	34,8	13,0	21,8	87,0
	1º10	43,5	8,7	34,8	91,3
CEA 5	1º7	30,0	20,7	9,3	79,3
	1º8	53,8	29,7	24,6	70,8
CEA 6	1º12	75,0	70,0	5,0	30,0
	1º9	18,2	4,8	13,4	95,2
<b>TOTALES</b>		<b>62,3</b>	<b>21,5</b>	<b>40,8</b>	<b>78,9</b>

Aquellos grupos cuya diferencia porcentual entre insuficiencia en la segunda reunión y repetición en el tercera es mayor, son los que logran abatir el riesgo de sus estudiantes. Por ejemplo se destaca la evolución del 1º 3 del CEA 2, al 31 de agosto tenía casi el 79% de sus estudiantes en riesgo, pero repite casi el 18 %, esta es la mayor diferencia en puntos porcentuales (61 puntos). Otros grupos, como el 1º 7 (CEA 5) o el 1º 12 (CEA 6) con diferencias reducidas entre ambos indicadores resultantes de las reuniones (9,3 y 5,0 puntos de diferencia) muestran dificultados para reducir significativamente el riesgo de sus estudiantes, aunque parten de situaciones muy diferentes en cuanto a niveles de insuficiencia en los rendimientos.

Aquellos grupos cuya diferencia porcentual entre insuficiencia en la segunda reunión y repetición en el tercera es mayor, son los que logran abatir el riesgo de sus estudiantes. Por ejemplo se destaca la evolución del 1º 3 del CEA 2, al 31 de agosto tenía casi el 79% de sus estudian-

tes en riesgo, pero repite casi el 18 %, esta es la mayor diferencia en puntos porcentuales (61 puntos). Otros grupos, como el 1° 7 (CEA 5) o el 1° 12 (CEA 6) con diferencias reducidas entre ambos indicadores resultantes de las reuniones (9,3 y 5,0 puntos de diferencia) muestran dificultades para reducir significativamente el riesgo de sus estudiantes, aunque parten de situaciones muy diferentes en cuanto a niveles de insuficiencia en los rendimientos.

En resumen, las respuestas y los logros en cuanto a la protección de los estudiantes en riesgo educativo, por grupo y por centro, es muy heterogénea. No obstante es evidente la necesidad de generar respuestas eficaces para acompañar a los estudiantes en riesgo, lo que indican los valores presentados es que los resultados eran previsibles. Todos los grupos logran reducir el riesgo porque en todos los casos el porcentaje de repetidores es menor al porcentaje de juicios o promedios insuficientes. Pero la magnitud de la diferencia tiene una amplia variación por grupo (entre 5 y 61 puntos porcentuales).

### **Síntesis de análisis de resultados académicos**

En primer lugar, los CEA alcanzan niveles de aprobación no registrados en los últimos años entre la población estudiantil del mismo grado, del mismo departamento y de la misma propuesta educativa. Esto es un última instancia lo encomiable. Uno de los factores principales parece ser la menor cantidad de inasistencias registradas. La afirmación de que “la contigüidad favorece la continuidad” en los CEA parece ser válida.

No obstante, las diferencias entre grupos incluso dentro de los mismos centros, da cuenta de una diversidad de situaciones que requiere mayor aproximación a las singularidades. Probablemente, estén incididas por las particularidades territoriales y comunitarias cada uno, pero además por las diferencias en las conformaciones de los grupos. El análisis muestra que las diferencias de logros pueden representar importantes diferencias en los procesos grupales. Si bien el nivel de promoción es elevado todavía podría mejorar, en la medida que allí donde se detecten dificultades tempranamente, se activen respuestas tendientes a incrementar el acompañamiento pedagógico.

Claramente se reconoce relación entre las inasistencias y los rendimientos de acuerdo a los resultados de las segundas reuniones, varios grupos con buenos niveles de rendimientos suficientes registran menos inasistencias. No obstante, algunos de los grupos con buen nivel de asistencia de sus estudiantes todavía tienen altos niveles de promedios o juicios insuficientes en la segunda reunión.

La variabilidad, de estas dos dimensiones del análisis, es muy importante entre los diferentes centros. Se observan diferencias que alcanzan a los 50 puntos porcentuales, como evidencia de la heterogeneidad. Esta situación puede reflejar diferencias considerables en los procesos de instalación, desarrollo e incorporación a la comunidad de los centros.

Por otra parte, los resultados de las reuniones finales reducen las diferencias, exceptuando a un grupo de comportamiento atípico, las diferencias en los porcentajes de promoción se reducen, casi 24 puntos porcentuales. Esto puede estar dando cuenta de procesos de estabilización y convergencia una vez superada las diferencias en los inicios de la experiencia, lo que representó desafíos de distinta intensidad para cada centro.

### **Aproximación a la población docente de los CEA**

Otra de las dimensiones exploradas es la situación docente. Se debe tener presente que esta primer experiencia se desarrolla con cuerpos docentes que eligieron sus horas de trabajo en las últimas instancias de elección porque se ofrecieron recién en ese momento, luego de que la mayoría de los habilitados para el año lectivo 2017 habían elegido horas en los períodos regulares. El análisis que aquí desarrollamos es sobre las horas docentes por área incluyendo adscripta y coordinador, algunas de las horas en distintos centros son ocupadas por los mismos docentes. Según estimamos 7 son los profesores que tomaron horas en más de un centro, siendo más común que el mismo docente tome las horas de los dos grupos en el mismo CEA en la misma área. Los cargos ocupados entre los 11 grupos son 99.

La primer variable analizada es el registro de titulación en el subsistema UTU, se debe tener presente que entre los “No registra titulación”



se encuentran los estudiantes de formación docente que aún no culminaron sus estudios en ese subsistema. La Tabla 8 muestra que de los 99 cargos docentes distribuidos en los seis CEA el 79 % no registra titulación. Las categorías del CFE: Magisterio, INET e IPA suman 10 %, de modo que solo este porcentaje de los cargos está ocupado por docentes titulados.

**Tabla 8. Titulación informada por cargo en los CEA.**

	Cantidad de docentes	(%)
No registra titulación	78	78,8
Magisterio	3	3,0
INET	4	4,0
IPA	3	3,0
ISEF	6	6,1
Lic. Pisco	2	2,0
Analista Programador	2	2,0
Sin dato	1	1,0
Total	99	100,0

Los niveles de titulación observados pueden ser comparados con los registrados en investigaciones anteriores para comprender el grado de la dificultad en esta dimensión. En el Censo Nacional Docente efectuado por ANEP en 2007, en todo el CETP se registró que el 44% de los docentes tenía titulación como tal, y en la Encuesta Nacional Docente 2015 efectuado por INEEed el indicador alcanza el 46% . Por el momento no es posible distinguir de entre los que no registran titulación cuantos son estudiantes de formación docente en los CEA. Esto expresa claramente la singularidad del cuerpo docente.

También se registra (Tabla 9) un elevado porcentaje de cargos ocupados por docentes con 5 años de experiencia o menos (74 %). Que 4 de cada 5 cargos docentes sean ocupados por docentes que no registran titulación, y que 3 de cada 4 tenga 5 años de experiencia o menos en la docencia, evidencia la relevancia de la necesidad de dar apoyo y orientación pedagógica a los equipos educativos.

**Tabla 9. Años de experiencia docente calculada por la fecha de ingreso a la docencia del profesional en cada cargo. Los tramos de años corresponden los análisis de Fernández Enguita.**

	Cantidad de docentes	(%)
0-5 años	73	73,1
6-15 años	11	11,1
16-25 años	4	4,0
26 o más años	11	11,1
TOTAL	99	100,0

La distribución de la variable edad de los docentes que tomaron horas en los CEA muestra (Tabla 10) una distribución mayor que las variables relacionadas con la titulación y la experiencia docente; 1 de cada cuatro cargos son ocupados por profesores cuya edad está entre los 22 y los 30 años; 2 de cada 4 tienen entre 31 y 47 años, y 1 de cada cuatro entre 48 y 61 años.

**Tabla 10. Variable edad en cuartiles.**

1er Cuartil	el 25 % más joven	tiene entre 22 y 30 años
Cuartiles centrales	el 50 % central	tiene entre 31 y 47 años
4to Cuartil	el 25 % de mayor edad	tiene entre 48 y 61 años

La predominancia de docentes mayores de 30 años tiene cierta inconsistencia con los indicadores sobre titulación y experiencia docente. Esto puede estar relacionado con el ingreso a la docencia como segunda ocupación a una edad madura, reforzando la necesidad de apoyo y orientación señalada anteriormente.

En cuanto a las cargas horarias totales el 35 % de los docentes no alcanza las 20 horas docentes semanales totales en UTU, entre las 20 y las 40 hs semanales se ubica el 37% de los docentes, y el 28% tienen más de 40 hs. No es posible, con los datos actuales, reconocer el ejercicio de la docencia en otros subsistemas, o la ocupación no docente en el ámbito privado o público.

## **Síntesis de aproximación a la población docente**

El análisis de la experiencia y la formación de los profesores presenta una dificultad adicional. La escasa experiencia en la función y la ausencia de titulación de formación docente en un contexto novedoso, con dificultades edilicias y con escasa información previa sobre la propuesta, pueden incrementar las dificultades para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluso puede favorecer el sobredimensionamiento de los desafíos de la propuesta.

Sin embargo, los logros en cuanto a la protección de la trayectoria de los estudiantes no evidencian dificultades mayores a las del resto de los centros educativos de Montevideo, en la dimensión resultados académicos. No obstante, la necesidad de contemplar la singularidad de los grupos y sus procesos, señalada anteriormente, se acentúa. La situación del cuerpo docente requiere apoyo pedagógico de sostenerse las características observadas. El fortalecimiento de la función puede contener la diversidad de las situaciones observadas en los diferentes grupos y centros.

### **CAPÍTULO 2**

Vivencias y perspectivas de los docentes de Primaria y de Media Tecnológica participantes de los CEA en 2017

Las vivencias de los equipos docentes tal como ellos las relatan, nos permite el acceso a la comprensión, en alguna medida, del desarrollo de la propuesta educativa. Esto es, no solo al grado de avance e implementación de acuerdo a las conceptualizaciones que generaron el proyecto, sino también nos permite aproximarnos al modo en que los responsables directos de su implementación perciben y definen las potencialidades, las dificultades y las obturaciones para el desarrollo de la misma. En este capítulo se procura sistematizar las vivencias y las percepciones de los equipos educativos, a partir de sus propias voces, de modo que nos permita elaborar propuestas para la mejora de la implementación y generar registros de los aprendizajes del proceso. Este apartado se organiza según la temáticas expresadas por los co-

lectivos docentes de CEIP y CETP participantes de los encuentros reflexivos conjuntos, estos se desarrollaron entre julio y noviembre del 2017, efectuándose dos en cada centro, en los horarios de coordinación de los docentes de primaria, movilizándolo por tal motivo a los docentes de media, la mayoría de los cuales participaba de esta instancia de coordinación con sus colegas por convocatoria del Programa Educativo respectivo.

El Procedimiento metodológico del análisis de discurso de los docentes fue realizado por el equipo de Monitoreo, Planeamiento Educativo conformó una dupla de observadores participantes que acompañó en todas las instancias de reflexión conjunta. En síntesis, Los insumos para la elaboración del contenido de este capítulo son:

- Registros escritos recabados por integrantes del equipo de monitoreo mediante la técnica de observación participante, prioritariamente pasiva, durante las jornadas reflexivas conjuntas en cada CEA
- Registro escrito obtenido por integrante del equipo de monitoreo mediante la técnica de entrevista grupal y observación participante
- Registro de los formadores de UREPS de las jornadas
- Actas de reuniones de Equipo de Formación CEIP-CETP

Los registros se analizan mediante técnicas cualitativas.

El 10 de julio de 2017 se acuerda entre los equipos de formación de CEIP-CETP la dinámica de la primera jornada de reflexión conjunta entre docentes:

*La intencionalidad es construir identidades que trascienda a las personas en cada centro. Se da lectura a síntesis de Etkin y Schvarstein 'Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio' aportada por formador de UREPS. Se propone iniciar la reflexión en torno a organización. Se discute la primera instancia de reflexión conjunta con los docentes de CEIP-CETP (1:30 máximo por los tiempos de coordinación de docentes CETP):*

- PRESENTACIÓN de los docentes y del equipo de formación CEIP-CETP (presencia de un integrante del equipo de monitoreo CETP para registrar el proceso de reflexión), rompe hielo

(10 minutos a cargo CEIP)

- **DIVISIÓN EN SUBGRUPOS** integrando CEIP-CETP, organización y plasticidad estructural como disparadores ¿cómo se potenciaría esta propuesta? (15 minutos con máximo 20 a cargo CETP)

- **PLENARIO** mirando hacia la construcción de la identidad conjunta (CEIP-CETP)

- El equipo de formación plantea la intencionalidad de continuar profundizando (CEIP-CETP)

La consigna mediante la que se llevó a cabo cada instancia de taller fue la siguiente:

- En subgrupos (integrado por docentes de CEIP como de CETP), valorar ¿cuáles son las posibilidades que se visualizan en el proceso de creación del CEA hasta el momento?

- ¿Cuáles son las dificultades que han identificado en esta etapa?

- Jerarquizar un tema a abordar desde los encuentros de formación o reuniones de trabajo conjuntas, que permita avanzar en los propósitos de creación del CEA.

Es a partir de esta pauta de trabajo acordada que surge, entonces, el como los docentes miran a los estudiantes, a la comunidad, a sí mismos, y a la posibilidad de construir una interinstitucionalidad primaria-media (tecnológica). A continuación se agrupan las expresiones de los docentes con una escueta interpretación.

### **Formas de pensar, decir y hacer de los docentes con respecto a los estudiantes de los CEA**

Subyace a todo el discurso docente distintas concepciones de infancias como de adolescencias, tanto entre los colectivos de nivel primario como medio, como a la interna de estos. Esto se desagrega en los procesos de autonomía de los estudiantes con respecto a su edad, la

incidencia de la contigüidad de los centros en la autoestima como la continuidad en la proyección educativa; los vínculos entre maestros y estudiantes en estos centros tienen una particularidad y afectividad singular que sostiene las trayectorias educativas habilitadas por el tiempo para acompañar, conocer, estar con el otro y con los otros. Los docentes se sienten interpelados en sus prácticas educativas en lo que refiere a las condiciones de aprendizaje como a su comprensión de las situaciones personales y familiares de cada uno de los adolescentes participantes de los CEA.

Una de las conceptualizaciones discutidas fue el proceso de autonomía de los niños como de los adolescentes, lo cual hace a las decisiones cotidianas como a los planteos que uno u otro colectivo realizan

... para nosotros el acompañar al comedor no es un objetivo concreto, porque sino no generamos autonomía, no generamos el autocontrol necesario para el joven, para nosotros es importante que haya una posibilidad de autorregulación porque están en esa edad que tenemos claramente que marcarles la cancha y dejarles en claro qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, por supuesto, se van a salir, pero estamos ahí para atender esa situación. Para nosotros es muy importante que ellos sepan cuáles son los límites y que los cumplan, cuando haya la necesidad de ajustarlos trabajar, fundamentalmente desde el diálogo. (CEA 4, 15)

En lo que refiere a los centros de contigüidad como de continuidad en el centro educativo de nivel primario –no solo el territorio-, los docentes se centran en las vivencias ante el acompañamiento pedagógico u orientador

... vimos que la continuidad favorece el tránsito educativo, mejores resultados en los vínculos, seguimiento y conocimiento (...) sentido de pertenencia. (CEA 4, 18)

Los docentes consideran que estos centros generan la

... posibilidad que ha brindado de completar por ejemplo la continuidad de los procesos educativos, sin traumas profundos para los muchachos, que en otras circunstancias (...) han desertado. (CEA 1,3)

La cercanía entre los centros educativos de nivel primario y medio favorece la autoestima de estos adolescentes,

Aporta confianza a los alumnos, que eso es muy importante (CEA 1, 3)

Esta a su vez posibilita proyecciones de certezas, da sentido a la presencialidad en el centro de media para estos adolescentes, habilitando las continuidades en las estrategias de contención educativa. Los docentes lo constatan por el

... bajo nivel de deserción , la mayoría de los estudiantes sigue asistiendo, saben que van a repetir y siguen yendo. (CEA 3B, 24)

Los docentes respetan el vínculo maestros-estudiantes construido, desarrollado en el nivel primario, e intentan repensar el acompañamiento al adolescente considerando las continuidades contextuales a niveles de centros educativos

... ellos se sienten muy cómodos en ese lugar, es como muy hogareño (CEA 3B, 24)

... al estar con sus maestros y todo el contexto que se mantiene como que eso evita ese trauma de cambio de sistema de pasar de un maestro a 13 profesores. (CEA 1, 3)

Los docentes de media comienzan a comprender las formas de acompañar de los docentes de primaria, donde el tiempo debe ser de calidad además de cantidad, es un tiempo para conocer a los estudiantes

... queremos que se extienda el tiempo para compartir con los

alumnos. Necesitamos más tiempo para vernos... (CEA 3C, 30)

Implica para ellos el detenerse ante los sentidos del acompañar, no presuponer, el estar como si fuera un derivar a otro la responsabilidad de transitar con el adolescente el tiempo necesario para construir su identidad como estudiante de media, habilitando su particular trayectoria educativa

... vemos la apertura, en atender las trayectorias educativas de los ingresos y egresos y derivación de los alumnos. El trabajar juntos el paso a paso para ir involucrándonos todos. (CEA 5, 18)

Sin por ello dejar de cuestionarse, convirtiéndose en sí mismo un dilema, cuándo es conveniente el habilitar el tránsito del adolescente por los distintos espacios por sí sólo, sin la compañía de un adulto, al considerar que

... en algún momento el adolescente tiene que hacer esa ruptura que en definitiva es beneficiosa y más en este grupo donde los chiquilines ya tienen 14, 15 años. (CEA 1, 4)

... relativizar los efectos positivos de hacer el pasaje de primaria a secundaria lo menos accidentado posible, que eso se cumple. (CEA 1, 4)

Antropológicamente estos son ritos de pasaje de una etapa a la otra, de la infancia a la adolescencia, de la presencia del adulto en las instancias de formación a los modelos de adultos donde proyectarse para empezar a identificar cómo se posiciona en la sociedad de la cual es parte. Este proceso implica tener presente las características del territorio en el cual está el CEA, tanto desde el comportamiento poblacional como de los servicios públicos presentes

... no sale de esta zona pero también quizás porque la zona esté, algunas, un poco estigmatizadas y hace que eso se sienta. En otros barrios está el liceo e incluso la parte de segundo ciclo de enseñanza media en el mismo barrio y no sentimos eso. La pre-



ocupación está en la movilización social. (CEA 3B, 25)

Los docentes de media se enfrentan desde el inicio ante las distancias entre imaginario vs realidad, ello requiere la comprensión de situaciones personales y familiares de cada uno de los adolescentes, situaciones cotidianas que han sido analizadas colectivamente desde Primaria pero que paulatinamente se hacen presentes en Media

... me entregaron un trabajo acá, en un pedazo de papel higiénico “es lo único que tengo” me dice: “No lo traje porque no tengo donde recortar ni siquiera una revista”. (...) he tenido gu-rises que me entregan la hoja con aceite, o sea que donde comió hizo los deberes (CEA 3, 12)

... tampoco le traen goma, ni lápiz ni cuaderno (CEA 5, 21)

Implicó reconocer las características de los estudiantes con respecto al aprendizaje en este nivel, habilitando la comprensión de lo que implica ser un estudiante en estos niveles

... tenía pocas cosas, todas no sé si porque es desprolijo en sí o porque no tiene muy en claro cómo escribir... (CEA 3, 9)

Pareciera que en el continuum entre imaginario y realidad suceden los etiquetamientos de los docentes con respecto a las posibilidades de estos sujetos, el comprenderlos como sujetos capaces de aprender, educables o la naturalización de un destino

Cuando tenés un alumno que egresa de primaria con 15 o 16 años sabes que no es para un ciclo básico (...), no es por discriminar nada, es ver la capacidad intelectual de cada gurí (CEA 3, 11)

Más allá de lo anterior, se constata una intencionalidad de tener en cuenta la particularidad del territorio como la singularidad de los adolescentes al desarrollar estrategias de enseñanza, seleccionando contenidos cercanos a la realidad del estudiante

... estamos trabajando con reciclaje en la huerta, estamos haciendo una compostera, tratar de incluir al reciclador. (CEA 3C, 35)

### **Percepciones de la comunidad (familias, vecindad y organizaciones) con respecto a lo educativo**

La ubicación geográfica de los centros educativos asociados hace que los docentes como los equipos de gestión piensen y desarrollen estrategias particulares sobre el barrio, la realidad familiar como el nivel educativo familiar así como la pertinencia de la modalidad educativa seleccionada. Los colectivos docentes se posicionaron de formas distintas ante las situaciones en las que se encontraron, algunos de ellos se propusieron conocer, comprender cómo las familias consideran estos centros en particular.

... intentamos ver también cómo es esto de que estos dos centros estén asociados y cómo la comunidad percibe esta asociación entre los centros (CEA 6, 39)

Tras el primer enfrentamiento con la realidad los docentes de media comienzan a considerar el nivel educativo familiar, tanto como la realidad familiar que viven cotidianamente estos adolescentes. Visualizando como ellos están superando barreras contextuales como de biografías de vida familiar, siendo las primeras generaciones en su familia que cursa el nivel medio

La población que tenemos nosotros sólo terminando primer año, ellos en su familia son los que tienen mayor escolaridad. Son familias donde tenemos chiquilines que tienen hasta nueve hermanos, donde su hogar, con suerte, tiene estas dimensiones. (CEA 3, 12)

Empiezan a considerar la realidad contextual en la que se han formado estos adolescentes para empezar a pensar cómo desarrollar estrategias

pedagógicas, aunque este sutil equilibrio entre sujeto de posibilidad y sujeto sujetado puede perderse en cualquier momento

... las dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos van más por el sistema que tiene el barrio, de acá la mayoría de los padres y de los vecinos de todos lo que es esta comunidad no le está dando la atención a los alumnos (CEA 5, 21)

Paulatinamente comprenden los docentes como los equipos de gestión de media, la necesidad de modificar el formato porque el contexto y la realidad es otra

... vengo siete y media de la mañana y hay alumnos que están viniendo (...) me piden libros, la computadora para internet, para terminar deberes, imprimir un mapa, (...) Nosotros replicamos formatos de UTU y no tenemos en cuenta los territorios (CEA 3B, 28)

### **Los docentes ante la posibilidad de encuentro con otros docentes**

Los docentes de ambos consejos entienden que los encuentros reflexivos, así como el acompañamiento de un equipo ha habilitado el pensar sobre sus prácticas en conjunto con otros, como el conocer la realidad de la organización con la que comparten el espacio como el alumnao y reconocerse en su rol como actor educativo con una perspectiva territorial.

Los docentes valoran y reclaman el acompañamiento docente, necesitan de otro para pensar sobre el hacer cotidiano como el pensarse como actores educativos, la emergencia de la cotidianeidad pareciera impedirles visualizarse más allá del hacer inmediato. Enuncian ciertas incertidumbres ante lo nuevo, por ello la demanda de acompañamiento

... ante la posibilidad de este proyecto uno proyecta cierta incertidumbre. (CEA 1, 3)

... planteado como espacio de construcción, ahora qué vas a construir si no tenés tiempo de construcción, no tenés lugar, no tenés acompañamiento. (CEA 2, 7)

Es por ello que reconocen la relevancia de las instancias de encuentros reflexivos conjuntos gestionadas por un otro que conozca la experiencia como ambas instituciones (primaria y media tecnológica) porque ante

... dificultades en la distancia que hay aún entre los colectivos docentes, faltaría más de estas instancias. (CEA 5, 18)

En lo que refiere a sus vivencias ante el acompañamiento externo con respecto a lo que les posibilitan como actores, una concientización de su hacer con otros que se expresa en las prácticas educativas

... poder empezar a institucionalizar de alguna forma, sobre todo un momento de escucha de parte nuestra, de las dificultades, de los avances y de cómo han ido transitando estos primeros meses. (CEA 1, 2)

Consideran que estos encuentros de colectivos, organizados por un extranjero al centro, conocedor de las dinámicas de las instituciones ha permitido intercambios y encuentros que ellos por si solos no habían podido concretar en la intensidad lograda; ellos lo expresan por las dinámicas que les permitieron mirarse con otros ojos, conocerse-reconocerse en su hacer, saber y estar en el centro como en la interinstitucionalidad incipiente.

... la importancia de este grupo de reflexión, como colectivo cómo nos sentimos al compartir un espacio físico más allá de lo que propone un proyecto (...), hay un montón de cuestiones que pasan en la organización, en la vivencia, en el día a día, en la cotidianidad. (CEA 1, 2)

Lo anteriormente expuesto no quita que pueden reconocer su hacer

aunque por este proceso reflexivo, asumiendo como propio el imaginario que la sociedad pareciera construir de los docentes, es así que las instancias han sido un espacio donde aprender y resignificar lo hecho por los mismos docentes

... cosas que la escuela las viene haciendo: las salas de lectura, la biblioteca, los cafés literarios. (CEA 6, 45)

### **Los primeros pasos en la interinstitucionalidad CEA**

En este apartado se detalla como los docentes vivencian y diseñan la interinstitucionalidad, las dimensiones que se desarrollan son la organización de las modalidades inciden en la vinculación entre docentes CEIP-CETP así como los docentes-estudiantes, la grupalidad docente de ambos centros, la relación entre la centralidad y la autonomía de los centros que incide en la logística e infraestructura, responsabilidad de los distintos actores en la interinstitucionalidad así como los obstáculos.

La cercanía de los centros educativos, su no delimitación fue vivida por algunos docentes como un problema, mientras que para otros la cercanía, organización incide en vinculación

Se potenció una comunicación fluida entre los maestros y profesores. También vimos como positivo la pertenencia de los chiquilines. La cercanía del vínculo entre los adultos. La atención personalizada a los estudiantes y eso del lado de UTU es impagable. Facilidad para el seguimiento de cada caso. (CEA 2, 8)

No hay espacios que nos dividan de la escuela y eso a veces puede generar dificultades con la comunidad entre los niños de escuela y los niños y adolescentes de acá (CEA 3, 9)

... vemos como posibilidades la continuidad educativa, el conocimiento del alumnado que va de la mano (...) con el vínculo

con la familia porque eso es lo que más suma (...), te acercás al nivel afectivo siempre hay un mejor resultado. El tema de que tengan de referencia el mismo lugar físico para los chiquilines también (CEA 4, 13)

Los docentes de los distintos centros vivieron de formas muy diversas las instancias de encuentro, tanto como la conformación de esta forma de institucionalidad. Los docentes de media reclaman información y documentación de la propuesta para apropiarse de ella, posicionándose de esta manera como actores organizacionales y no como meros ejecutores de políticas educativas.

... que yo me acuerde no hay un proyecto escrito (CEA 6, 43)

En toda organización es imprescindible darle un tiempo a los sujetos participantes para conformar la grupalidad, algunos pudieron verbalizar su integración del colectivo como grupo, lo cual es un proceso, mientras que otros no lograron planteárselo.

A nivel del colectivo costó mucho la integración y todavía está en vía de construcción. (CEA 1, 4)

En lo que refiere a la conformación del grupo, el sentido de grupalidad entre docentes CEIP-CETP lo enuncian de la siguiente manera

Nos parece importante poder dialogar porque eso hace el poder construir algunos caminos y la resolución de algunas cuestiones. (CEA 1, 2)

Esta conformación del colectivo docente de los CEA, compuesto tanto por los equipos de gestión como por los docentes de aula de primaria como de media, estuvo mediado por los tiempos que la institucionalidad les proporcionó, la cual no se distinguía de otras propuestas educativas

... el tema de las horas de coordinación (...) es lo más preciado (...) para implementar el proyecto de CEA en conjunto con Primaria debería aumentarse la carga horaria de coordinación porque es imposible coordinar todo lo del propio centro y encima hacer una coordinación entre los centros. (CEA 4, 13)

... ni siquiera tenemos tiempo disponible, entonces, eso dificultó muchísimo este año para poder cumplir con la propuesta. (CEA 2, 6)

Esto hizo que los docentes tuvieran horarios y cargas horarias como en las modalidades que programáticamente se implementan en centros que no comparten el territorio ni el edificio.

Dificultades por diferentes horarios que no facilitan los encuentros (...) que también obstaculizan la concreción de los proyectos. (CEA 1, 4)

De esta forma, el procedimiento de asignación de horas de coordinación para la modalidad educativa de media (Ciclo Básico Tecnológico) obstaculiza el desarrollo del proyecto como innovación y apropiación de los docentes

... tenés coordinaciones en las primeras escuelas que tomás, o en las dos que tenés más horas, después te quedás sin coordinación en el resto. Esto es excepcional para nosotros porque en realidad nuestra coordinación son cinco profesores. (CEA 3, 9)

Es necesario considera que por la cantidad de grupos que va a disponer cada centro, los docentes de media pueden completar su carga horaria en otros centros o considerar estos como un complemento; aunque se evite que tomen docentes noveles al ofrecerlos desde el inicio del calendario de elecciones. Los docentes se detienen en la continuidad de adolescentes sostenida por la continuidad de docentes en el centro educativo.

... tendríamos que poner la continuidad de los docentes, poderse comprometer con la escuela de forma de mantener también equipo, porque todos los procesos estos implican una articulación importante. (CEA 3B, 29)

... tenemos que procurar dejar el camino lo más transitible posible, no para los adultos solamente, sino pensando en los gurises. (CEA 3C, 32)

Otra dificultad expresada por los docentes ha sido la imposibilidad del encuentro, por la no habilitación desde el comienzo de la propuesta, los docentes lo expresan en la ausencia de ... espacios que permitan compartir la continuidad educativa. (CEA 3B, 27)

Lo anterior se manifiesta mediado por el lenguaje organizacional como por el imaginario de los docentes, en las formas de nominar estrategias y conceptos disciplinares específicos que se hacen cuerpo en el rendimiento de los adolescentes al no comprender el cambio de lenguaje como de hacer ante los contenidos.

Dificultades [en] los acuerdos que también obstaculizan la concreción de los proyectos. (CEA 1, 4)

Las actividades cotidianas, compartidas fueron los nudos de tensión en la convivencia que los equipos de gestión como los colectivos docentes abordaron de distinta manera. Es así que los momentos como las formas de acompañamiento docente se expresaron como el abordaje distinto de un mismo hecho educativo

Lo que nosotros vemos es que nosotros comemos con los chiquilines, nos sentamos los escuchamos, conversamos, los hacemos comer, los atendemos y eso en la UTU no lo vemos (CEA 4, 14)

Así como en la forma de asumir las responsabilidades compartidas del colectivo docente, que refieren tanto a



... delimitar el espacio compartido, seguridad y sentido de pertenencia. Estamos hablando del edificio que involucra tanto a la escuela como a la UTU. (CEA 3B, 27)

Más allá de este reconocimiento los docentes de educación tecnológica resienten la falta de espacios propios como una escasez de lo tecnológico por la forma en que se ha construido el edificio, lo cual puede ser momentáneo por la presencia de las aulas móviles

... falta de espacios físicos, yo creo que la UTU acá está perdiendo la parte tecnológica, la parte de talleres, de oficios (...). Se complica no tener el aula tecnológica (...) el profesor de tecnología no tiene un lugar, tiene herramientas pero no las puede usar porque no las podemos guardar en ningún lado. (CEA 4, 17)

Consideran que la temporalidad como la frecuencia de encuentros potencia los mismos otorgándoles sentido

... si esa reunión se hubiera hecho en abril, mayo vos tenés herramientas como para trabajar todo un año. (CEA 5, 19)

Se puede considerar como las dimensiones del acompañamiento a docentes: frecuencia, encuentro o espacio, sentidos del mismo. Es por esto mismo que realizan proyecciones los docentes CETP-CEIP ante el acompañamiento

... posibilidad de compartir proyectos y espacios, también de abordar de forma conjunta la solución a los problemas de convivencia que surgen. (CEA 1, 3)

... crear un proyecto integrado que se mantenga en el tiempo, (...) estaría bueno dejar escrito para las personas que vienen, para seguir un proyecto o si no te gusta ir cambiando de manera gradual porque estamos trabajando con chiquilines. El proyecto está, la articulación entre la UTU y la escuela, (CEA 4, 13)

Algo que también surge es la forma de acompañar a los que gestionan, acompañar a los que educan, en esa interrelación entre la centralidad y los territorios. Más allá de la presencia semanal desde la gestión educativa, quincenal de la gestión territorial y mensual del equipo de monitoreo.

Como dificultades vimos la falta de profesores, (...el coordinador) estuvo los primeros meses (...) solo con todo un proyecto nuevo, en un barrio nuevo, gente nueva que no fue fácil, como que esa coordinación no estuvo. (CEA 5, 19)

En lo que respecta a la gestión de los recursos materiales y humanos, en lo que refiere a la logística de centro en su relación con la centralidad, en otras palabras a las autonomías de los centros educativos. Lo anterior se expresa en las tensiones entre los tiempos personales –de estudiantes y familias- vs tiempos institucionales, tensiones entre los tiempos de la centralidad y la cotidianeidad. En otras palabras, las demoras en la instalación de las aulas móviles, como en el inicio de las obras del edificio permanente generaron

... pérdida de población estudiantil por demoras edilicias (...) porque tenían miedo de quedarse sin nada. (CEA 2, 7)

La implementación de la propuesta desde lo instrumental requiere que algunas condiciones estén dadas desde antes de iniciar los cursos, no en simultáneo porque ello ocasiona inconvenientes en la dinámica educativa, para los docentes de media un obstáculo difícil de superar fueron

... las dificultades en el acceso a la información de los estudiantes, (como las) demoras (en la instalación y acceso del sistema) de Bedelía (directamente en el centro educativo) (CEA 2, 7)

La materialidad de dos edificios, como el currículo premeditado en dos modalidades educativas (primaria y media) son elementos a asumir al detenerse a presuponer una identidad

... la escuela como la UTU son dos instituciones que funcionan totalmente diferentes, nosotros como CEA somos diferentes a lo que puede ser otra UTU , nosotros vamos a transitar por dos caminos paralelos que vamos a intentar vincular en algunos aspectos. (CEA 4, 16)

... vimos como dificultades el unir las asimetrías institucionales, de forma de trabajar.(CEA 4, 18)

La infraestructura de las instituciones educativas comprende aquellos servicios y espacios que permiten el desarrollo de las tareas educativas. Las características de los espacios físicos de los centros contribuyen a la conformación de los ambientes de aprendizaje y de convivencia, donde se expresan y desarrollan los vínculos entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Limitaciones de la infraestructura para los docentes: las condiciones edilicias generaron en los primeros encuentros, reiteradas menciones a las dificultades que impone la falta de espacio para la recreación y las actividades educativas. Sin embargo, allí donde las edificaciones definitivas están en construcción, se reconoce con cierto entusiasmo lo temporario de la situación.

Control de los espacios y la circulación: tanto docentes del CEIP como de CETP reiteradas veces plantean la dificultad que produce la apertura de los centros educativos para el manejo de la circulación de nuevos actores, adultos y adolescentes, introducidos en la dinámica cotidiana.

Al recapacitar como ir construyendo la interinstitucionalidad en el hacer cotidiano evidencian que

... necesitamos más actividades en conjunto con la escuela, consultar a los maestros para la construcción de los grupos, buscar las causas cuando hay una deserción de los alumnos, elegir las horas en tiempo para organizar cuando se hace en la UTU las reuniones diagnóstico las maestras deben estar presentes y ver que todo lo que se dice esté en esas fichas que vienen de la escuela (...). Organizar un proyecto de centro común que involucre a ambas instituciones y a la comunidad. (CEA 5, 20)

Es por tal motivo que, algunos colectivos, se concentran en las temáticas que hacen a la interinstitucionalidad en el trabajo educativo cotidiano

... tema proyectos, la familia, el rendimiento de cada uno, sobre todo la situación familiar, el núcleo familiar acá es como es re importante tenerlo claro porque además son familias enteras que tenemos, que van desde los más chiquitos hasta los que están en UTU. (CEA 3B, 29)

... poder instalar también lo que es la convivencia de aula, es otra dinámica la de estudios secundarios, hay muchas más materias, el profesor también tiene otra dinámica de trabajo (CEA 3C, 36)

... habla de comparar los programas. (CEA 6, 37)

... se podría construir ese marco curricular que nosotros pensamos que el maestro tiene una lógica y que muchas veces hay que conciliar eso para hacer el puente.... (CEA 6, 38)

... fortalecer espacios comunes como biblioteca, comedor y patios integrando y extendiendo actividades a toda la comunidad. Estamos hablando de espacios de intercambio que se puedan fortalecer. (CEA 3B, 24)

Más allá de lo curricular también deliberan en lo relacional, el vínculo maestros-estudiantes, cómo desarrollar el acompañamiento al adolescente por el o los docentes, sin desconocer los vínculos construidos en el centro educativo anterior,

... al principio del año poder trabajar en talleres con chiquilines, donde se pongan en juego historias personales y las emociones, para poder también establecer como un vínculo desde ese lugar no solamente desde lo académico (CEA 6, 38)

Lo anterior debiera desarrollarse respetando y valorizando la comunidad de la que han sido parte estos adolescentes, en la cual han construido su subjetividad estudiantil.

... en esos talleres podríamos de repente participar los chiquilines de la UTU pero también de la escuela (CEA 6, 38)

Otros docentes deliberaron en torno al trabajo integrado e interdisciplinar de los docentes en torno a los contenidos, trascendiendo las fronteras de niveles educativos como disciplinares

... creo que se tienen que fortalecer, van a leer y van a escribir en distintas situaciones de su vida, toda la vida entonces eso es importante trabajarlo (...) solicité textos para también trabajar textos de otras materias integrados, (...)

... con las maestras de quinto y sexto trabajar con ellas a ver cómo trabajan en la dinámica, a ver qué dificultades específicas tienen esos chiquilines que son los que van a pasar también y poder ver de alguna manera cómo trabaja cualquier otro docente que venga. (CEA 3C, 36)

Una estrategia docente que surge es el darle la posibilidad al adolescente de posicionarse en el lugar del docente, comprendiendo así lo que se exige y como se requiere a otros

... que los chiquilines se pongan en el lugar de correctores (...) que ellos hagan producciones textuales y se corrijan. (CEA 3C, 36)

A algunos colectivos docentes la posibilidad del encuentro conjunto les permitió concientizar en qué situación se encuentran, cuál es su responsabilidad ante la propuesta de CEA, por ello empiezan a desarrollar estrategias de interinstitucionalidad, sin dejar de reconocer la dificultad para construir con el otro, primero conocer, compartir ideas y proyectos, acciones concretas.

... esto es una realidad ya no es un proyecto {...}, entonces lo que decimos es desarrollar un proyecto en común entre las dos instituciones para llevarlo adelante. (CEA 4, 14)

Los docentes, como los equipos de gestión, entienden que es su responsabilidad la construcción conjunta de la interinstitucionalidad, por ello

... propusimos media jornada cada dos meses, al menos. Sobre todo para realizar un proyecto en común que abarque desde inicial hasta UTU. (CEA 3B, 28)

... después de un año de trabajo tenemos que empezar a construir un proceso de identidad conjunta, a ver por dónde es que va esa identidad y cuáles son precisamente los ejes que vamos a tomar para fortalecer esa identidad como proyecto para el año 2018. (CEA 3C, 31)

Otro de los obstáculos ante la construcción de la interinstitucionalidad es la inestabilidad de los docentes de media por la forma en que está organizada la forma de elección de horas, uno de los nudos fuertes de la implementación de toda la política educativa:

... veíamos dificultades de abordar algo de formación ya que en la escuela somos casi todos efectivos pero en la UTU no, (...) el año que viene la mitad nueva, es como medio complicado. Eso genera inestabilidad en todo, (CEA 5, 19)

Lo anterior deriva en el reclamo del reconocimiento del trabajo docente más allá del aula

El sistema no nos paga. (CEA 1, 6)

... no existen horas pagas de coordinación para poder trabajar la propuesta en conjunto. (CEA2, 6)

... la coordinación tiene que existir por más que nuestro encuentro sea informal (CEA 3C, 36)

Así como en la solicitud de recursos humanos no docentes para la modalidad en consideración a las características de la población estudiantil (origen socioeconómico y cultural)

... falta de equipo multidisciplinario estable y permanente. (CEA 3B, 27)

En el caso de educación media se analiza la concepción de rol docente donde sólo se le paga al mismo por el ejercicio en el aula, dejando otras dimensiones del acompañar al adolescente en su vivencia como estudiante a la deriva.

... en el caso de la UTU, no sé si hay personas específicamente que puedan cumplir ese rol durante el comedor porque también tenemos un coordinador y una adscripta que son los únicos recursos, como que tienen un montón de horas; pero los docentes no tenemos horarios asignados para acompañarlos en el comedor, entonces en el caso de la logística capaz que si hubiera algún otro cargo. Hay compañeros que sí acompañan en el comedor más allá. Todos los días están con alguien que coinciden, siempre, hay alguien. (CEA 4, 16)

Más allá de esto logran pensar modalidades educativas que la institución de educación tecnológica propone para los exámenes, que no imposibilita en el curso del año lectivo, las tutorías como estrategia de acompañamiento de aprendizaje

... nosotros necesitamos (...) espacios donde los profesores puedan dar una clase de apoyo (...). No tenemos espacios intersticios para que el chiquilín pueda revertir alguna situación. (CEA 3, 10)

Discusión que por otro lado pareciera estar saldada en los FPB Comunitarios, o quienes asumen estas tareas cotidianas, tanto docentes, educadores, alfabetizadores como integrantes de la comisión de seguimiento que están ausentes en esta propuesta educativa. La tensión en el hacer, como en el pensar a estos adolescentes parece estar en considerarlos sujetos de posibilidad o sujetos sujetados

... el FPB (...) tiene menos materias y estos chiquilines que tienen dificultad para concentrarse y estudiar, entonces como que esta otra modalidad ayuda a que no sea toda esa masa del

estudio y que, de repente, en lo del trabajo, sí en algún momento van a tener que salir a trabajar el punto es no hacernos los ciegos, sí que haga algo rapidito y que salgan a trabajar, cuántos de estos chicos que desertaron, ojalá que vayan a trabajar y que no sean ni ni. (CEA1, 5)

Los docentes buscan ponderar esta propuesta, al expresarlo directamente por la modalidad modular, semestral con mayor carga tecnológica en el hacer. Así como implícitamente al solicitar otros perfiles educativos.

En lo que respecta a los aspectos pedagógicos de la Interinstitucionalidad, la propuesta CEA está signada por la heterogeneidad de la población estudiantil, lo que hace que en las aulas confluyan diferentes intereses y experiencias, según los docentes esto les dificulta el trabajo pedagógico de acuerdo al modelo establecido. Cabe tener presente que la escasa formación docente en los planteles que se han conformado durante el 2017; esta situación conduce a los docentes a realizar una reflexión acerca de estrategias para lograr mejores resultados en la contención y aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes plantean la necesidad de instalar propuestas complementarias para asegurar el sostenimiento de los estudiantes: Las reflexiones de los profesores sobre las prácticas de aula son escasas, volcándose hacia la necesidad de generar e instalar ámbitos para el apoyo extra áulicos, o hacia propuestas educativas que ya poseen figuras (tutorías, por ejemplo) y ámbitos para desarrollar actividades que contribuyen a la revinculación o sostenimiento de los estudiantes. Así es que las reflexiones pedagógicas se sustentan en la necesidad de establecer un sistema de apoyo comprendido por tres subdimensiones, figura para el apoyo educativo, espacio adecuado dónde construir el vínculo y tiempo necesario para hacerlo.

Se valoran las oportunidades de coordinar para acompañar y contener: Otro aspecto pedagógico destacado son las actividades coordinadas entre docentes CEIP y CETP para el acompañamiento en el interciclo. Estas se trabajan o proponen en dos ámbitos, reuniones de coordinación y de docentes; y actividades con los estudiantes. Las primeras



refieren a las posibilidades de compartir experiencias e información que contribuya a la reflexión sobre acciones pedagógicas adecuadas a los estudiantes. Las segundas, refieren a actividades planificadas en conjunto para construir vínculos que faciliten el ingreso a educación media en el CEA, o a fortalecer los vínculos que los estudiantes de media mantienen con la comunidad educativa de la escuela. Estas instancias no se replican en todos los CEA con la misma intensidad, en algunos se valoran como experiencia positiva, en otros se proyectan como posibilidad.

## CAPÍTULO 3

### Síntesis del Informe

La fundamentación de la propuesta se apoya en la relevancia de cuatro necesidades, de las que citamos tres:

- Facilitar el tránsito entre dos niveles educativos asegurando la continuidad de quienes egresan del ciclo de educación primaria, mejorando los aprendizajes del primer ciclo de educación media.
- Generar una propuesta educativa situada que contemple las necesidades específicas que plantea la población destinataria, extendiendo los beneficios que sostienen las escuelas de tiempo completo y APRENDER.
- Optimizar el uso efectivo de los recursos edilicios, equipos y programas de apoyo ya existentes en ANEP. (Presentación general de los CEA)

Desde la perspectiva docente se observa la necesidad de realizar ajustes académicos a los procesos de gestión y edificación: con dificultades los docentes de ambos subsistemas, pero especialmente los de UTU, logran superar la discusión en torno a la instalación edilicia y recursos físicos necesarios para el desarrollo de los procesos educativos y de los tiempos académicos. Sin embargo, una vez superada la primera mitad del año la mirada se vuelve a la población estudiantil y se focaliza en lo pedagógico.

La contigüidad, especialmente para los docentes del CETP, representa

un desafío emergente para el proceso madurativo de los estudiantes. Si bien, en su discurso, no reducen la potencialidad para la protección de la trayectoria, en diferentes centros, observan conductas diferentes a las observadas en centros de educación media exclusivamente.

Se reconoce las potencialidades de la cercanía y las construcciones interinstitucionales: todos los equipos docentes reconocen ampliamente el incremento de las posibilidades de cuidar la trayectoria en el interciclo que esta propuesta genera. La permanencia en ámbitos familiares, cercanos a sus espacios de circulación acostumbrados en el que educadores adultos referentes permanecen y se vinculan, a su vez, con sus nuevos educadores. Los que procuran construir conjuntamente vínculos para la continuidad, establece un contexto de protección de trayectorias innovador, que es reconocido sin lugar a dudas. Lo cual es ratificado por los resultados académicos analizados.

La propuesta es una estrategia innovadora que requiere de la acción conjunta entre instituciones con la finalidad de mejorar los procesos educativos de los estudiantes. Este concepto, entonces, se refiere a la coordinación de actores y a la creación de vínculos entre las instituciones, en este caso escuela primaria y UTU, a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes que incluyen iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos.

Está muy presente la demanda de espacios de encuentro que faciliten los procesos de asociación de los equipos docentes: las demandas de tiempos disponibles para el intercambio y asociación entre los equipos docentes tienen una fuerte presencia en todos los talleres. En primer lugar demanda de tiempo remunerado para coordinar entre los equipos del CEIP y del CETP, porque se percibe como un incremento de la exigencia, la introducción de equipos y actores con los que es necesario construir nuevos vínculos. En segundo lugar, los coordinadores y docentes del CETP señalan como una dificultad para el desarrollo de la propuesta la escasa presencia de docentes en las coordinaciones de los centros, resultado de la forma de asignación de horas de coordinación. Esto como resultado de que pocos profesores tienen asignadas

las horas de coordinación en el CEA. De modo que, desde la percepción de los equipos de los centros, los esfuerzos de coordinación y articulación que requiere el CEA no pueden desplazar los tiempos que actualmente están destinados para las coordinaciones de cada centro por separado. Esto se plantea como necesidad de relevancia para el cumplimiento de los objetivos trazados.

La Interinstitucionalidad debe ser construida, no está dada: los equipos docentes reconocen ampliamente diferencias en las dinámicas de trabajo, incluso diferencias estructurales que dificultan la construcción de la Interinstitucionalidad. Pero además perciben que esta debe ser resultado del trabajo conjunto de los equipos. Esto puede explicar la importancia que se le ha dado a los espacios de encuentro en todas las instancias de trabajo de los CEA. De acuerdo a los procesos de reconocimiento mutuo que se observó en los diferentes encuentros y las tensiones que generaron el acercamiento de las diferentes modalidades de trabajo, tanto de gestión como de modelos pedagógicos, surgen dos posiciones que deberían ser definidas y que no están claramente establecidas en los documentos que fundamentan la propuesta. Esto es, integración o coordinación, la integración implica articulación pero la supera. Coordinación implica la disposición ordenada de los métodos y recursos de cada institución para asegurar el cumplimiento de los derechos educativos de los adolescentes, pero conservando cada una sus dinámicas y su cultura institucional. En cambio, integración requiere de coordinación, pero este es un proceso que va más allá porque requiere de la transformación de las instituciones, de sus dinámicas y de sus culturas. Surge de las instancias de taller la necesidad de establecer claramente qué tipo de proceso es el que la propuesta procura, en qué áreas y en qué aspectos debe afectar a cada institución.

Los registros analizados muestran señales alentadoras en relación al potencial de la propuesta para sostener a los estudiantes en el intercielo. Se observa con claridad una mayor cantidad de estudiantes de los CEA en los menores rangos de inasistencias en relación a los CBT del resto del departamento, no obstante las diferencias entre los diferentes centros, relativas a los niveles de insuficiencia resultantes de las

segundas reuniones muestra que presencia en el centro no se correlaciona necesariamente con rendimiento académico. Incluso los docentes reconocen que a pesar de que algunos estudiantes poseen calificaciones con alto riesgo para la promoción del grado su asistencia es regular. No obstante, al hacia el final del proceso 2017, los resultados tienden a converger y mejorar. Los logros son destacados.

La heterogeneidad de los rendimientos tiene su correlato en la situación socioeducativa de los entornos y los recursos de los adolescentes, de acuerdo a las expresiones de los docentes, no obstante predomina, según el centro y su comunidad educativa, percepciones desfavorables en cuanto a las posibilidades del sostenimiento de la trayectoria.

A lo anterior se le suman las dificultades que generaron las edificaciones provisorias y las características de cuerpos docentes conformados por el proceso tardío de elección de horas y la falta de información en cuanto a la propuesta al momento de tomar las horas. Lo cual puede haber incidido, a su vez, en el inicio tardío y accidentado de instancias de coordinación y reflexión-formación. No obstante, cuando comenzaron, fueron altamente valoradas por los equipos docentes del CEIP y del CETP.

También es posible que estas dificultades tuvieran efecto en las reflexiones pedagógicas, las que predominantemente se orientan al relevamiento de las necesidades que derivan en la demanda de la instalación de recursos para brindar apoyo adicional. En consecuencia de las carencias de recursos socioeducativos familiares y comunitarios para el sostenimiento de la trayectoria. La demanda de apoyo adicional y la falta de reflexión pedagógica pueden estar relacionadas con trayectorias docentes con la poca experiencia y escasa formación para la docencia. A su vez, esto puede implicar un importante contraste con los equipos docentes del CEIP.

No obstante, predominó la tendencia a la valoración favorable de la propuesta educativa. Los docentes de ambos subsistemas reconocieron el acierto de los lineamiento generales, pero solicitaron a su vez mayor apoyo, planificación y concreción de líneas más específicas de trabajo.

Señalaron de vital importancia para la adecuada implementación la creación y expansión de los ámbitos de coordinación y de sostenimiento socioeducativo de los estudiantes. La propuesta representa una oportunidad invaluable para visualizar los desafíos del interciclo y la educación media básica para la población objetivo. El encuentro en el territorio de las instituciones y sus cuerpos docentes, con sus dinámicas y culturas que les son propias, en torno a una población con riesgo educativo representa un esfuerzo que es celebrado por todos, y también representa un espacio de encuentro en el que se visibilizan tensiones que los adolescentes experimentan.

Consideramos que es conveniente la provisión temprana de los recursos para llevar a cabo las instancias de coordinación y reflexión tal como los docentes la demandan. Y además, de mantenerse las características del cuerpo docente de UTU, los apoyos pedagógicos deben incrementarse.







Consejo de Educación  
TÉCNICO-PROFESIONAL