

HERRAMIENTAS EUROSOCIAL

Nº 36/2020

COHESIÓN SOCIAL en la práctica

Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay

Sistematización de los componentes y dispositivos

ALBERTO CÉSAR CROCE



UNIÓN EUROPEA



HERRAMIENTAS EUROSOCIAL

Nº 36/2020

COHESIÓN SOCIAL en la práctica

Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay

Sistematización de los componentes y dispositivos

ALBERTO CÉSAR CROCE



UNIÓN EUROPEA



**Edita:**

Programa EUROSOCIAL
C/ Beatriz de Bobadilla, 18
28040 Madrid (España)
Tel.: +34 91 591 46 00
www.eurosocial.eu

Con la coordinación de:

Organizzazione internazionale italo-latino americana
Área de Políticas Sociales

Textos:

Alberto César Croce

La presente publicación ha sido elaborada con el apoyo
financiero de la Unión Europea. Su contenido es responsabilidad
exclusiva de los autores y no necesariamente refleja
los puntos de vista de la Unión Europea.

Edición no venal.

Realización gráfica:

Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Madrid, febrero 2020



No se permite un uso comercial de la obra original
ni de las posibles obras derivadas, la distribución
de las cuales se debe hacer con una licencia igual
a la que regula la obra original.

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación | |
| Introducción | 7 |
| 1. Marco conceptual y normativo | 15 |
| 2. Itinerario/componentes | 45 |
| 3. Descripción metodológica de los módulos | 55 |
| 4. Prácticas en los territorios | 103 |
| 5. Bibliografía | 129 |
| 6. Recomendaciones | 139 |

Presentación

La presente publicación es el producto de una acción de apoyo del Programa de la Unión Europea EUROSociAL+ a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay dirigida a fortalecer el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.

La política de protección de trayectorias se considera una de las políticas educativas prioritarias de Uruguay para el quinquenio 2015-2020; su implementación a partir de principios del año 2016 ha sido uno de los principales desafíos para el sistema educativo. La política se encuentra dirigida a todas/os las y los estudiantes de educación media, con el objetivo de garantizar las condiciones para el desarrollo de trayectorias continuas y completas y, en particular, el seguimiento de la trayectoria educativa de cada una y uno de los estudiantes con énfasis en aquellos que mantienen un vínculo educativo débil.

El seguimiento tiene como propósito fundamental la identificación temprana de factores que ponen en riesgo las trayectorias educativas, así como lograr mejorar las condiciones en que se produce el aprendizaje. También, se propone desarrollar acciones de acompañamiento de las cohortes egresadas en educación primaria.

EUROSociAL ya desde su pasada fase (2005-2011) había apoyado acciones tendientes a mejorar la estrategia de atención para la retención escolar, permanencia y reingreso. En esta nueva etapa desde EUROSociAL+ se ha continuado con el apoyo a la política, en particular en torno a las estrategias para el seguimiento, acompañamiento y revinculación de los estudiantes que han abandonado los estudios. El itinerario del apoyo ha consistido en intercambios con la política educativa de la provincia de Santa Fe (Argentina), la presencia de las/os expertas/os Flavia Terigi y Alberto Croce en las instancias de formación de los equipos técnicos y la asesoría especializada de éste último, en el marco de la cual se ha elaborado el presente documento de sistematización de la política. Además, a partir de una visita de funcionarios de la ANEP al Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe, Argentina) se diseñó un Curso de Formación Integral semipresencial en el cual participaron 200 docentes referentes de trayectorias de Secundaria y Educación Técnica.

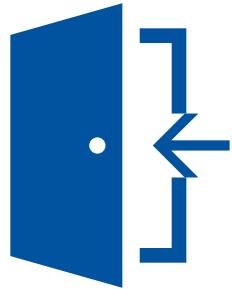
La presente sistematización permite visualizar la complejidad y el alcance de esta política educativa que ha involucrado a actores educativos de todo el país y de todos los subsistemas de la ANEP. A su vez, recoge prácticas en el territorio y en el nivel central, analiza los nudos críticos que han obstaculizado algunos avances y realiza recomendaciones.

Se publica este material con la intención de dar visibilidad a una política pública compleja y multi-sectorial, así como también transferir herramientas metodológicas y prácticas territoriales concretas a otras experiencias públicas. En particular, cabe destacar que el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay es una política, no un programa. Expresa la voluntad del país de

comprometerse, involucrarse y apropiarse desde distintas áreas de gobierno de la temática; pasa de la centralidad de la gestión a la territorialidad y el diálogo; y, lo más importante, pone en el centro al estudiante en lugar de la institución educativa.

El acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes es uno de los desafíos principales que hoy tienen todos los países respecto de la garantización del derecho a la educación, especialmente en la etapa más crítica de la pre-adolescencia y adolescencia. Desde el Programa EUROSociAL+ esperamos contribuir con este material a que otros países impulsen y fortalezcan sus políticas.

Área Políticas Sociales EUROSociAL+



INTRODUCCIÓN

Introducción general

- a. Marco teórico y normativo
- b. Itinerario y componentes
- c. Descripción Metodológica de los Módulos del Sistema
- d. Presentación de prácticas en los territorios de diferentes módulos
- e. Bibliografía
- f. Recomendaciones

Introducción General

El acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes es, sin duda, uno de los desafíos principales que hoy tienen todos los países respecto de la garantización del derecho a la educación de su población. Toda la investigación educativa realizada sobre el tema en los últimos diez años da cuenta de la importancia de atender a esta cuestión si se quiere ser más eficiente y justo respecto de la organización del sistema educativo.

La cuestión atraviesa todos los niveles y modalidades de enseñanza, pero se vuelve sensiblemente más crítica en los momentos que hacen a la pre-adolescencia y adolescencia de los sujetos. Esto es, respecto de la finalización del ciclo primario, en la transición hacia la escuela secundaria y durante todos los años que conforman la educación “media”.

Por este motivo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay, solicitó al programa Eurosocial de la Unión Europea una cooperación específica respecto de esta cuestión en particular.

En los últimos años, de distinta manera, EUROSOCIAL acompañó a la Dirección Sectorial de Integración Educativa en su compromiso por llevar adelante un Sistema Nacional de Protección de Trayectorias Educativas (en adelante, SPTE), iniciativa inédita para América Latina y el Caribe, lo que la ha vuelto, además, objeto de especial atención de diferentes especialistas sobre el tema.

Luego de varios años de experiencia, se ha visto la importancia de realizar una sistematización que permita dar cuenta del estado actual de desarrollo del sistema, sus avances, los aprendizajes realizados, los logros obtenidos, las dificultades identificadas, los desafíos pendientes.

Para realizarla, nos proponemos desarrollar un formato particular, que hemos diseñado previamente para dar cuenta de procesos como el que nos proponemos abordar en los capítulos que siguen. Este formato de “Sistematización de metodologías”, permite organizar de manera integral distintos aspectos, que exigen ordenar con criterios especiales las diferentes producciones que un programa complejo, como el que vamos a presentar, va realizando a través de su implementación y expansión.

Esta propuesta incluye diferentes secciones que conforman un todo común, pero con particularidades específicas en cada una de ellas.

1. Marco Teórico y Normativo

1.1. Trayectorias

- 1.1.1. Conceptualización
- 1.1.2. Condicionamientos institucionales
- 1.1.3. Repitencia
- 1.1.4. El acompañamiento

1.2. Políticas públicas

- 1.2.1. Construyendo la política en el territorio.

1.3. Normativa

1.4. Estadística

2. Descripción general, Itinerario, componentes

1. Políticas de enlace:

- 1.1. Inscripción temprana inter ciclo Primaria – EMB (1)¹
- 1.2. Inter ciclo de Educación Media Básica a Educación Media Superior (2)

2. Estrategias de Acompañamiento

2.1. La estructura de la gestión del sistema al servicio del acompañamiento de trayectorias

- 2.1.1. El Equipo de Coordinación del SPTE
- 2.1.2. Las UCDIEs
- 2.1.3. Las Comisiones Descentralizadas
- 2.1.4. Los equipos de referentes de trayectorias
- 2.1.5. Las Unidades Educativas Territoriales (UET) y las Mesas Interinstitucionales en Redes Locales

2.2. Seguimiento de cohortes : Trayectorias informadas

- 2.2.1. Módulo del Sistema de Preinscripción (SDP)
- 2.2.2. Módulo de Asistencia (sistema de alertas de casos emergentes)
- 2.2.3. Módulo de Acompañamiento a grupos de estudiantes (en desarrollo)
- 2.2.4. APP VOS (Módulo de acompañamiento a las familias y los estudiantes)
- 2.2.5. STE (Aplicación de seguimiento en tiempo real de las trayectorias educativas de los estudiantes)
- 2.2.6. ESTATUS (Herramienta de monitoreo de procesos) Tablero de control

2.3. Acciones de Acompañamiento a Trayectorias Educativas

- 2.3.1. Programa Compromiso Educativo
- 2.3.2. Los Referentes Pares
- 2.3.3. Proyectos en Territorios Socioeducativos
- 2.3.4. Protocolos para Acompañamiento de Trayectorias Específicas

¹ Los números entre paréntesis se corresponden con la numeración de las fichas de los diferentes módulos o dispositivos.



- 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa
- 2.3.6. Extensión de Jornada Escolar con Participación Comunitaria
- 2.3.7. Campamentos Educativos
- 2.3.8. Orientación Educativa
- 2.3.9. Otras acciones asociadas de los subsistemas

3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios

3. **Descripción metodológica de los módulos del programa**
4. **Presentación de Prácticas en los Territorios en los diferentes módulos**
5. **Bibliografía recomendada**
6. **Recomendaciones**

Expliquemos brevemente que será posible encontrar en cada una de estas secciones.



a. Marco teórico y normativo

La primera sección buscará reunir en ella, las diferentes perspectivas teóricas/reflexivas, que orientan el SPTE y las normativas que la encuadran. Esto se vuelve particularmente importante porque, más allá de los documentos que se suelen citar en los documentos generales del programa, es posible encontrar referencias muy significativas cuando se abordan cuestiones particulares o cuando se generan documentos específicos referidos a cuestiones que van surgiendo a lo largo de la implementación. Esto hace que los marcos teóricos no sean rígidos ni estables, sino que, a lo largo del tiempo de implementación, van evolucionando, completándose, ampliándose, refiriéndose a nuevas cuestiones que enriquecen la implementación y el desarrollo del programa mismo.

En este caso, hay una temática central y excluyente, que es la del “acompañamiento de las trayectorias”, pero hay otros temas importantes que también merecen nuestra atención. Por ejemplo, que implica reconocer que el SPTE es, además una política pública. Esto tiene consecuencias importantes que deben ser consideradas al pensar en el marco teórico del Sistema.

También señalaremos cuáles son los marcos normativos principales que le dan al sistema su encuadre institucional.

Finalmente, daremos cuenta aquí de los datos estadísticos a los que el programa hizo referencia cuando se propuso constituirse como tal, y a los que fue recurriendo cuando se propuso avanzar en las diferentes líneas de trabajo que se sumaron en el tiempo.



b. Itinerario y componentes

En esta segunda sección, se hará referencia, en primer lugar, a una pequeña “historia” del SPTE, mencionando los antecedentes que se le reconocen, los momentos de surgimiento y las etapas que pueden identificarse hasta el presente, caracterizando cada una de ellas.

En segundo lugar, se explicarán cuáles son los componentes que el SPTE reconoce como principales y hará una presentación de cada uno de ellos siguiendo una estructura común de sistematización que permita identificar qué características tiene cada uno de ellos.

Esta descripción incluirá, para cada uno de ellos, aspectos como la caracterización específica, los responsables de su implementación, su lugar en el organigrama general, objetivos que procura, los recursos con los que cuentan, los actores que se involucran, los destinatarios a los que se dirigen, las acciones que desarrollan... y toda otra información complementaria que pueda ser valiosa para su comprensión.

Asimismo, se hará referencia a los módulos que estos componentes incluyan, habida cuenta de que estos “módulos” a veces están relacionados con más de un componente del sistema.



c. Descripción Metodológica de los Módulos del Sistema

En la tercera sección presentaremos una sistematización de los diferentes “módulos” del Sistema. Llamamos así a los diferentes dispositivos que el sistema ha desarrollado para poder ser implementado. Cada uno de ellos tendrá, en esta sección, su caracterización específica, pero bajo formatos comunes que permitan y faciliten su comprensión y expliquen sus notas propias.

Como señalábamos arriba, muchas veces estos módulos se relacionan con más de un componente, con lo cual tienen que ser presentados teniendo en cuenta estas posibles transversalidades.

En esta sección, los módulos se presentan como propuestas metodológicas, es decir, un tanto abstraídos de sus enraizamientos territoriales, que le dan características específicas y características, que hacen a la riqueza del Sistema, pero que a veces no permiten comprender del todo las decisiones que le dieron origen y justifican su presencia en el conjunto metodológico al que pertenecen.



d. Presentación de prácticas en los territorios de diferentes módulos

Los módulos que se presentan en el apartado anterior muestran el modelo que se propone desarrollar. Pero, por la etapa del Sistema en la que se está, es posible encontrar buenas aplicaciones de estas prácticas llevadas a cabo en los distintos territorios.

Nos proponemos en este apartado presentar algunas buenas prácticas de estos módulos para poder reconocer, su continuidad metodológica pero también su enriquecimiento a partir de los recursos y posibilidades que brindan las distintas realidades locales. A menudo, lo más enriquecedor de estas prácticas tienen más que ver con las características propias de los territorios que del propio diseño metodológico general que es finalmente el que posibilita la apropiación concreta de la práctica por los actores locales.



e. Bibliografía

En este apartado se hará referencia a alguna de la bibliografía que puede apoyar o acompañar tanto el marco teórico como las prácticas educativas de las que se haya hecho referencia.



f. Recomendaciones

El último apartado señalará algunas recomendaciones que esta intervención metodológica propone, tanto en niveles generales del SPTE como respecto de espacios, componentes o módulos del mismo.

Es importante mencionar que para realizar esta sistematización hemos recurrido a las resoluciones del CODICEN, a la documentación producida por el programa, a conversaciones realizadas en el marco de dicho consejo, con la Dirección Sectorial de Integración Educativa, con integrantes de los equipos técnicos del programa, con miembros de los equipos que trabajan en los territorios y en los Centros Educativos, con informaciones relevadas de diferentes sitios de internet y con algunos materiales en video. Como la información es profusa, cualquier selección implica siempre un recorte que puede no subrayar suficientemente lo que todos los lectores desearían ver reflejado en el trabajo. Para disminuir al máximo este riesgo, hemos puesto a consideración de varios integrantes de los equipos de trabajo del SPTE los textos preliminares para poder alcanzar el máximo de calidad en la información aquí provista.

Si bien este documento se encuentra en formato de texto, la presentación de este trabajo está acompañada de una **carpeta virtual** en donde es posible encontrar, además de cada una de las secciones aquí trabajadas, bibliografía complementaria, resoluciones y normativas, textos inspiradores, registro fotográfico de las visitas realizadas en esta consultoría y una propuesta específica sobre la implementación de la “Jornada Extendida con Participación Comunitaria” que también ponemos a consideración de la DSIE y su equipo.

Queremos agradecer muy sinceramente a todos los miembros de los equipos de la Dirección Sectorial de Integración Educativa, y a su Directora, Ana Verocai, por la confianza depositada en nosotros para la realización de este trabajo. Asimismo al equipo de Políticas Sociales del programa regional de la Unión Europea Eurosocial por su apoyo y acompañamiento en los meses en que se desarrolló el trabajo.

Nos ha tocado ordenar y recopilar el trabajo intenso y fecundo de un equipo tan comprometido como apasionado con la tarea encomendada. Nosotros somos los escribas. Los autores de todo lo que es posible encontrar en esta sistematización, han sido ellos, tanto desde el nivel central como desde cada Centro Educativo que garantiza el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Alberto César Croce
Consultor responsable



1. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

1. La cuestión de las trayectorias educativas
 - 1.1. Cómo surge el concepto y cómo ingresa en el campo de la investigación educativa
 - 1.2. Trascendiendo la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo
 - 1.3. Las mediaciones institucionales
 - 1.4. Consideraciones sobre trayectorias teóricas y trayectorias reales
 - 1.5. La perspectiva de la heterogeneidad en la práctica pedagógica
 - 1.6. El recurso a la repitencia como fracaso de la atención a las trayectorias educativas
 - 1.7. La cuestión del “acompañamiento” respecto de las trayectorias educativas
2. Hacia una política pública educativa
 - 2.1. Construyendo la política en el territorio
3. La Normativa que encuadra al SPTE
4. Información estadística sobre la temática

1. La cuestión de las trayectorias educativas

1.1. Cómo surge el concepto y cómo ingresa en el campo de la investigación educativa²

El estudio de las *trayectorias* surge en la línea de la sociología francesa, que intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto “trayectorias” centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. La noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a **la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo** (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos, y han sido fructíferos estos debates (véanse por ejemplo Bourdieu, 1989 y Clot, 1989). En cambio, en las reconstrucciones más recientes, se considera la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital y la variabilidad del tiempo en la configuración de esa articulación (Muñiz Terra, 2012). De este modo, el concepto propone analizar en su complejidad los recorridos de los sujetos, haciendo foco en un área específica (por ejemplo, las trayectorias laborales), pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas que los componen. Por el contrario, el análisis de estos procesos pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre las diversas esferas recuperando la dinámica propia de la vida social (Godard, 1996).

El ingreso de la temática en el campo educativo tuvo su origen en los hallazgos de las teorías reproductivistas, cuyos principales estudios han sido los de Bourdieu y Passeron (1970); Bau-delot y Establet (1971) y Bowles y Gintis (1976). Estas investigaciones evidenciaban la *existencia de circuitos educativos diferenciados* correlacionados con la clase social de origen, a partir de la cual promovieron una serie de indagaciones y desarrollos en el área de la sociología de la educación.

A medida que comenzaron a cuestionarse los enfoques deterministas, se anunciaaba que es la escuela misma la que produce las injusticias por sus mecanismos selectivos (Dubet y Martuccelli, 1996). Más aún, en escenarios post-masificación, transcurridas décadas de democratización, no lograron atenuarse los procesos de segmentación y fragmentación del campo escolar en países europeos (Verhoeven, 2013), en parte por el “efecto establecimiento” que genera el cuasi-mercado (Dumay y Dupriez, 2008). Estos procesos se complejizan todavía más, cuando se acerca la mirada hacia los recorridos dentro del sistema educativo, pues se evidencia un fenómeno de *multiplicación y de fragmentación de las trayectorias* posibles (Verhoeven, 2013).

2. Texto tomado de Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara.

aquí hay una nota nota 4 en luego no corresponde aparece a está más

Del mismo modo, las teorías reproductivistas inspiraron investigaciones empíricas en Argentina, las cuales permitieron comprender las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y escolar (Braslavsky, 1985). En este sentido, si bien el origen social es el factor de mayor peso para comprender las desigualdades, cuando se estudia “el comportamiento de la escuela media respecto del procesamiento de las diferencias de origen y su vinculación con las posibilidades de inserción futura en el mercado de trabajo”³ otras dimensiones se suman a la consideración. Por ejemplo, se analizan indicadores educativos —si el alumno tiene sobredad, se llevó materias, repitió (o no, en todos los casos)— para ponderar la incidencia de cada uno de ellos en el devenir de sus “carreras escolares” y a futuro. En esta misma publicación, Kaplan introduce la dimensión simbólico-subjetiva de las trayectorias socioeducativas⁴, que conjuga las representaciones sociales de los profesores (Bourdieu y Saint Martin, 1975) con los sentidos atribuidos a los desempeños diferenciales de las y los alumnos/as y su poder anticipatorio del destino de cada uno de ellos. La introducción de esta dimensión abre a toda una línea de investigaciones que se ocupan de analizar la *experiencia escolar*, la construcción de identidades, y más recientemente, el estudio de las emociones.

Los desarrollos teóricos posteriores de Bourdieu (1979, 1989) y las conceptualizaciones de Elias (1998) han servido como fuente de inspiración para construir una definición del concepto de trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, 2001), proponiendo comprenderlas en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo.

Investigaciones posteriores adoptaron el concepto trayectorias escolares porque —al despojarse de los análisis binarios de los factores escolares y extraescolares— permitía complejizar la comprensión de las *dificultades* en los tránsitos por la escolaridad (DiNIECE, 2004). En rigor, la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias ha sido retomada en el campo de las ciencias sociales a través de la problematización de la relación de los pares individuo-sociedad, estructura-acción, objetivo-subjetivo que recorren los desarrollos de Durkheim, Marx, Weber y, más recientemente, de Bourdieu, Ball, y Lahire (Montes y Sendón, 2006). En este contexto, “hablar de trayectorias también implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas” (Montes y Sendón, 2006: 382). En suma, las “trayectorias escolares” sólo pueden comprenderse dentro de un marco más amplio como son las trayectorias educativas y vitales (Briscioli, 2013).

En menor medida, algunos equipos adoptaron la *perspectiva antropológica* considerando a la trayectoria como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto (Santillán, 2007). Esta perspectiva, ofrece “aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que —en tal caso— se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, 2007: 898).

El interés por el estudio de las trayectorias educativas se sitúa a partir de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina —que se comprueba también en otros países de la región—, caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel. Ese fracaso comenzó a ser analizado en términos que hoy se consideran propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles. Así, el concepto de transición se encuentra entre los primeros que abren la cuestión de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar. A partir de estas formulaciones, en

3 “Filmus, D., C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001): Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización, Editorial Santillana, Buenos Aires.”

4 Se agradece la reconstrucción que hace Carina Kaplan de su conceptualización de las trayectorias desde un enfoque socioeducativo para visualizar lo que una categoría define, y luego su devenir a partir de nuevas lecturas, y cómo va complejizándose o precisando sus alcances. La investigadora reconoce también la influencia del libro “La corrosión del carácter” de Sennett en esta producción.

los estudios se consideró a la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado. Las trayectorias teóricas diseñadas por el sistema prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. El concepto de transición abrió además la posibilidad de otros análisis, ya que, junto con las transiciones entre niveles previstas por las trayectorias teóricas, deben considerarse las que suceden en las trayectorias reales; entre otras, la repitencia que separa del grupo de pares, el cambio de escuela, el abandono temporario (Terigi, 2013).

En Argentina, la promulgación en 2006 de la Ley de obligatoriedad de un nivel ya masificado, pero con dificultades para retener y permitir que sus alumnos egresen, puso en el centro de la escena un problema político y pedagógico. Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, o que, aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores (Terigi, 2009). En este contexto, el concepto de trayectorias escolares permitió poner el acento en los “puntos críticos” en los recorridos por el sistema educativo, y planteó los desafíos pendientes para alcanzar la “plena inclusión” (Terigi, 2008). Las trayectorias escolares analizadas desde los estudios sobre “abandono escolar” buscan complejizar el análisis de causas, motivos y factores por los que los estudiantes dejan de asistir a las instituciones educativas (Kantor, 2001; Binstock y Cerruti, 2005; SITEAL, 2008).

Ahora bien, sin perder de vista los antecedentes reseñados, Terigi (2008) focaliza en las condiciones institucionales que estructuran las trayectorias escolares, para comprender de qué modo diseñan un recorrido lineal estándar, la “trayectoria teórica”, que funciona como norma y cataloga como desvío todos los demás recorridos posibles de los sujetos por el sistema educativo; es decir, las trayectorias reales o “no encauzadas”.

El interés por analizar el *régimen académico*, entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder, estuvo dado por la posibilidad de considerar su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar, bajo la hipótesis de que los regímenes académicos plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero *et. al.*, 2012).

Desde la perspectiva que sostiene este trabajo, las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, expresado en las denominadas “condiciones de escolarización” (Terigi, 2013). Es decir, que se consideran como unidad de análisis los recorridos de los sujetos por la/s institución/es educativa/s —lo que incluye la dimensión temporal de ese proceso— en relación con las condiciones de escolarización que proponen esta/s instituciones, que siempre implican restricciones en los modos de transitarlas.

1.2. Trascendiendo la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo⁵

Bourdieu es un referente ineludible en las discusiones objetivismo-subjetivismo, y resulta fructífero traerlo al diálogo por su contribución al abordaje de la noción de trayectorias aunque no se trate de un concepto central en sus desarrollos. Más bien, en su análisis del “espacio social y sus

⁵ Texto tomado de Briscioli, Bárbara en “Aportes para la construcción conceptual de las Trayectorias Escolares”.

transformaciones" emerge el despliegue de las trayectorias individuales (Bourdieu, 1979), que pueden comprenderse a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que estas se han desarrollado (Bourdieu, 1997). De acuerdo con Bourdieu, en su esquema conceptual, el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: "el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades" (Bourdieu, 1979, p. 113). Por tanto, la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (de un individuo o grupo) en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente, y en su evolución para comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1979).

Así, a partir de la crítica al método biográfico o a las "historias de vida", elabora la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio jerarquizado y sometido a incesantes transformaciones. En sus palabras,

(...) intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un 'sujeto' cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1989, p. 31)

Por tanto, en su perspectiva, a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes.

De esta clausura de horizontes de posibilidad se desprende que:

(...) la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes (...) esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas. (Bourdieu, 1979, p. 109)

En consecuencia, la "trayectoria modal" representa la tendencia sociológica y ciertas disposiciones con respecto al porvenir (el recorrido longitudinal más probable que hará un sujeto en el espacio social), claramente condicionada en este análisis por la posición social de origen.

De este modo, Bourdieu parece querer diferenciarse del subjetivismo, de la "ilusión biográfica".

En general, se insiste en las contribuciones de Bourdieu en este sentido, aunque en opinión de Clot (1989) se insiste raramente en su preocupación por distinguirse del objetivismo. Así, refiere a "la otra ilusión biográfica", manifiesta que en los desarrollos bourdianos, "el sujeto no es más que un agente, un efecto de intersección, una persistencia por inercia, un rastro que no se revela más que en condiciones idénticas a aquellas que lo han producido" (Clot, 1989, p. 36).

Por su parte, Clot propone una representación matizada de esta dialéctica equívoca de lo objetivo y lo subjetivo en el enredo de las múltiples historias de las que está formado un destino personal.

El acto humano (...) no se produce en línea recta, sino por encrucijadas y según círculos (...). Se hace por el encuentro de una historia social (...) y de una historia individual (...) la una para la otra (abre) un campo de posibilidades (Clot, 1989, pp. 36-37). Así, el sujeto queda expuesto en este juego que no resulta totalmente predecible ni para el sujeto ni para el investigador. De este modo, invita a comprender lo que tiene de fuertemente impredecible la historia de una vida. En sus palabras, "a la ilusión subjetivista que (Bourdieu) critica, justamente responde la ilusión objetivista que no critica" (Clot, 1989, p. 37).

Desde su perspectiva, querer ver la vida “en su última fase como objetivamente ajustada a una posición, (...) queda como un ideal poco científico” (Clot, 1989, p. 37). Esta otra ilusión puede ser asimilada a la de los niños y las niñas frente a sus abuelos cuando se imagina que estos últimos (...) han sido siempre lo que son, que no fueron nunca otra cosa que lo que han llegado a ser. Todas las historias pueden caer por su propio peso a poco que se conozca su fin: como si nunca hubieran podido, incluso sin saberlo el sujeto, desarrollarse de otro modo, conducir a otros destinos, hacia otras personas. (Clot, 1989, p. 37)

Para abonar la riqueza de esta discusión conceptual, cabe señalar que en los estudios que rastrean las trayectorias (Godard, 1996, citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004), un individuo no es una sola historia, sino que se constituye a partir de varias historias; cada individuo es por lo menos cuatro historias: historia residencial, historia familiar, historia de formación, e historia profesional; las cuales se articulan de manera tal que permiten explicar los cambios en las biografías, bajo la consideración de que determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en las vidas o puntos de bifurcación en el “destino” de las personas.

En el estudio de las trayectorias suelen conjugarse los aspectos más objetivos y “medibles” y las concepciones y percepciones más subjetivas, en articulación con la dimensión temporal. Así, toda trayectoria está compuesta por tres ejes: en primer lugar, por la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra; en segundo lugar, el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.) y en tercer lugar, la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Como puede apreciarse, el concepto de trayectorias propone analizar el despliegue de las vidas y/o de determinados recorridos vitales, como una trama compuesta por distintos campos de la vida social o niveles de análisis; y que en todo caso, si bien pueden distinguirse estos niveles, para ponderar su peso o incidencia, la intención es comprenderlos en interrelación.

1.3. Las mediaciones institucionales⁶

La articulación de los diferentes niveles de análisis resulta potente en el campo educativo. Así, Kaplan y Fainsod (2001) expresan que las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Situadas en posiciones intermedias, (...) se rehúsan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relacionales, entre los condicionamientos externos, hasta cierto punto trascendente a los sujetos particulares, y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianeidad de su experiencia social (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 27).

Por tanto, el intento es poner en interacción (...) los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26).

⁶ Apartado tomado de Briscioli, Bárbara en “Aportes para la construcción conceptual de las Trayectorias Escolares”.

Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución educativa en esta producción.

En la línea de sumar la dimensión institucional en el análisis de las trayectorias, una publicación sobre la “construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes” (Jacinto, 2010) ha sido reveladora. Una vez considerada la devaluación del título de Nivel Secundario en el mercado de trabajo en Argentina, quienes terminan el nivel pero provienen de hogares de bajo nivel social y/o educativo son quienes más se hallan afectados en el acceso y la calidad del empleo, comparativamente con el resto de los egresados del nivel. De manera que el esfuerzo educativo que realizan los sujetos en situación de pobreza está lejos de reflejarse en mejores condiciones de inserción laboral. Más aún, se constata una reproducción de la pobreza y de las oportunidades, agravada por un mercado de trabajo con un alto y persistente nivel de precariedad (en torno al 40%).

Ante este reforzamiento de las tendencias reproductoras, en la investigación llevada a cabo se preguntan por la incidencia de los dispositivos de apoyo a la inserción laboral en las trayectorias posteriores de los jóvenes, con el fin de deslindar las constelaciones de factores individuales, subjetivos e institucionales que configuran signos de incidencia positiva en términos de inclusión laboral y social. El foco está puesto en mostrar cómo jóvenes provenientes de hogares de capitales educativos bajos, que terminan el secundario, logran hacer valer este título gracias a la combinación con un dispositivo de formación (Jacinto y Millenaar, 2010).

Como hallazgo central de la investigación, confirman los “quiebres” producidos por el dispositivo en la trayectoria de los jóvenes: sobre el total de casos estudiados, un tercio de ellos, que terminó el secundario y proviene de hogares con capitales educativos bajos, con apoyo del dispositivo, ha logrado mejorar su situación laboral y acceder a empleos de mayor calidad que la “previsible”. Dicho muy sintéticamente, el dispositivo de formación para (o en) el trabajo funciona como potenciador del valor del título secundario (Jacinto y Millenaar, 2010) y brinda a su vez saberes y competencias específicas y puentes con empleos de calidad. En consecuencia, el estudio, si bien restringido al grupo analizado, permite mostrar que los dispositivos lejos de ser solamente “alternativas pobres para pobres” pueden, en ciertas condiciones, aportar a la creación de oportunidades que el título de Nivel Secundario no brinda por sí solo en el marco de la devaluación de las credenciales educativas (Jacinto, 2010).

Se constata que existen múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo que pueden ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la capacidad de utilizarlos. Desde esta perspectiva, se le atribuye un papel relevante a las instituciones y dispositivos en la construcción de las trayectorias.

Debe hacerse notar que la visibilización de lo “institucional” resulta novedosa frente a la tradicional dicotomía entre lo individual y lo estructural, tal como se ha señalado. Por tanto, la centralidad conferida a la dimensión institucional de las trayectorias resulta clave para pensar la incidencia de las condiciones de escolarización en los recorridos escolares bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad.

1.4. Consideraciones sobre trayectorias teóricas y trayectorias reales⁷

(...) al problema de las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en los sistemas educativos es necesario situarlo en el marco de las desigualdades educativas de los sistemas educativos que atraviesa la vida escolar, retratada desde mediados de los ochenta por los circuitos diferenciales, la

⁷ Tomado de Krichesky, Marcelo, Transformar la Secundaria, Jornada de Debate Intersectorial sobre Acompañamiento de Trayectorias Educativas.

fragmentación y procesos de segregación territorial. La Dra. Flavia Terigi es una de las investigadoras que aborda inicialmente esta problemática y desnaturaliza el status tradicional del concepto de **trayectorias teóricas** en tanto expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias a partir de: la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción.

Dado las características no lineales u oscilantes que presentan las trayectorias en los sistemas (por transitar fenómenos de repitencia, abandonos, reingresos, ausentismos prolongados) se hace necesario relativizar el modelo estandarizado de trayectorias teóricas y considerar las trayectorias prácticas, frente a los modos reales en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Como señala Bracchi, Claudia (2014) en lugar de sostener que las trayectorias educativas de los estudiantes son lineales y predecibles, hay que establecer con claridad que dichas trayectorias educativas en esta escuela obligatoria se caracterizan por ser heterogéneas, diversas y contingentes y entra en juego la categoría de tiempo, ya que los recorridos escolares adquieren nuevas características. Pensar temporalmente las trayectorias implica dotarlas (o no) de posibilidad para que se desplieguen en el tiempo. Si pensamos por ejemplo que un alumno que ha tenido un determinado recorrido con idas y vueltas a la escuela y que no ha cumplido con los objetivos institucionales previstos, no podemos pensar que se trata de una situación irreversible, no se lo puede condenar por su pasado como si se tratara de una responsabilidad individual, ya que esto refuerza las tradicionales visiones deterministas y meritocráticas (Bracchi, 2014, 11).

Desde esta perspectiva, el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y ligada al ámbito de las decisiones individuales, y pasa a ser analizada como una construcción que, a nivel de la experiencia viva, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el propio sujeto (Santillán, 2007). Lo que aparece como un síntoma disruptivo de época, está ligado con la itinerancia por la escuela, el ausentismo y las trayectorias de baja intensidad (Kessler, 2002), entendida de este modo por fenómenos propios del desenganche, el desgano y la ausencia física y simbólica oscilante de la vida escolar en una carrera escolar de obstáculos, en un sistema atravesado por procesos de segregación, y circuitos educativos de menor calidad en los que se cristaliza un proceso de “exclusión por inclusión” donde lo contingente atravesado por condiciones de vida de expulsión y discriminación social en los sectores más postergados, (u otras cuestiones ligadas a etnias, localización geográfica, situación de discapacidad provisoria o permanente, etc.) juegan de modo complejo y paradójico, en un tiempo signado, hasta ahora, por la ampliación de oportunidades educativas.

Cabe señalar que esta baja intensidad también se extiende en numerosas oportunidades con los sectores medios, que no obstante resulta compensada por aspectos ligados con el capital social y estrategias familiares que intervienen como sostén para acompañar la escolaridad de esta población.

Por otra parte es importante reconocer la complejidad social y política que significa asistir al desarrollo de trayectorias y experiencias educativas (con sentidos más propios en la subjetividad del actor); segregadas, es decir separadas según territorios, grupos sociales, proyectos vitales, lo cual atentaría en la configuración de relaciones más complejas propias de lo común y por ende una formación ciudadana más plena. Cabe señalar que a partir de un estudio realizado con el Programa Joven de la Ciudad de Rosario (Fattore Bernardi, 2014)⁸ se problematiza, entre otros aspectos, un

8 https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_ROSARIO_educarCiudades.pdf

fenómenos vinculado con las trayectorias escolares, ligado con la transición entre primaria y secundaria, quedando en manos de las familias gestionar la inscripción para volver a mandar a los jóvenes a la escuela, lo cual resulta necesario revisar para pensar la complejidad de las trayectorias en la antesala a su ingreso a la educación secundaria y la ausencia en ciertos casos de dispositivos de apoyo, articulación interinstitucional para garantizar que esta continuidad no se vea interrumpida o librada a las posibilidades del grupo familiar de los adolescentes y jóvenes.

Finalmente si consideramos el plano propio de lo que sucede con los sujetos adolescentes, jóvenes y las trayectorias escolares prácticas y reales de esta población, se requieren de otros modos, estrategias didácticas, tiempos y propuestas educativas que superen el enfoque tradicional graduado y homogéneo orientado al logro de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos.

1.5. La perspectiva de la heterogeneidad en la práctica pedagógica⁹

(Una de las cuestiones que deja planteado el enfoque de “Trayectorias Educativas” es la necesidad de una pedagogía que considere la heterogeneidad. Aquí presentamos algunas conceptualizaciones acerca de esta cuestión central de la propuesta.)

Nos referimos en este artículo a un enfoque educativo entendido como un modo de mirar un problema educativo desde un marco teórico, ideológico y metodológico que permite comprenderlo y, a partir de esa comprensión, diseñar estrategias de abordaje del mismo.

Todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida para encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicaciones.

El enfoque de la diversidad y la propuesta de trabajo en “aulas heterogéneas”, se apoya en la producción de una multiplicidad de investigadores. Entre ellos podemos identificar a Carol Tomlinson, quien centró sus trabajos en el abordaje de una variedad de estrategias para ser utilizadas en lo que denominan “Instrucción diferenciada”. Estos aportes tienen un foco en el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia e intereses proponiendo que los docentes realicen un diagnóstico de cada alumno y, a partir de allí, planifiquen su enseñanza. Los aportes realizados por investigadores europeos, entre ellos Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Gimeno Sacristán, Carles Monereo, María Masep Utset y Albert Rigol Muxart definen la “Pedagogía diferenciada” que se focaliza en el análisis de conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad (...).

A partir de los aportes mencionados, es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales.

Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, no solo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, la revisión del diseño del espacio físico, de los modos de interacción social, entre los distintos

⁹ El siguiente apartado ha sido tomado de Anijovich, Rebecca, “El trabajo en Aulas Heterogéneas. Un enfoque teórico”.

actores de la institución educativa y de nuevas formas de utilizar el tiempo y de enfocar la evaluación de los aprendizajes.

Para trabajar con este enfoque necesitamos contar con docentes que tengan lo que llamamos una “mente flexible”, con capacidad para estimular distintos tipos de pensamiento y modos de resolver las tareas confiando en las capacidades de los estudiantes para que alcancen su máximo potencial.

También identificamos a los maestros con “mentalidad fija”, que piensan que el éxito de sus alumnos está relacionado con la inteligencia o el talento, y que ambas cualidades son rasgos fijos predeterminados por su genética. Esta visión casi inmutable de las posibilidades de los estudiantes deja poco espacio para el esfuerzo del alumno y del maestro.

Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulse a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad.

Se trata entonces de ofrecer, desde la enseñanza, diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes, todo esto considerado desde un contexto específico.

1.6. El recurso a la repitencia como fracaso de la atención a las trayectorias educativas¹⁰

A pesar de que hay un consenso generalizado, desde el conocimiento científico y desde la experiencia empírica, de que la “repetición” no es una estrategia que tenga consecuencias positivas, salvo en un reducidísimo número de estudiantes de todos los que “repiten” cada año... en las escuelas secundarias sigue haciéndose repetir a muchos adolescentes. En algunos casos, hasta el 25 % de la matrícula de la institución (...).

¿Por qué ante tanto conocimiento desarrollado alrededor del tema, la repitencia persiste y resiste en nuestras escuelas secundarias? Hay muchas razones. Combinadas entre sí.

Sin querer dar un orden jerárquico al listado que sigue, es posible advertir, entre otros, los siguientes motivos:

- Los docentes actúan sin coordinación ni criterios comunes, lo que hace que cada uno “califique” por su cuenta, con consecuencias meramente acumulativas sobre los estudiantes, que llevan a su repetición.
- Lo que se evalúa y cómo se lo hace, conduce a que, más que poder identificar si los estudiantes aprendieron o no, solo se termine comprobando si pudieron responder a lo que una “prueba” bastante tradicional, les ha “preguntado”.
- Sólo se tiene en cuenta un reducido aspecto de todos los que podrían dar cuenta de si un estudiante aprendió o no lo que se buscaba.
- Un estudiante puede tener inasistencias en un período completo pero si puede “responder bien a la prueba”, tiene asegurada su promoción por encima de otro estudiante que estuvo siempre en clase, pero no llegó a contestar como el docente hubiera esperado...

10 Apartado tomado de Croce, Alberto. “Repetir el año” un camino al absurdo. Fundación Voz. Buenos Aires, Junio 2019.

- Si los problemas estuvieron en las metodologías de enseñanza, igualmente un estudiante deberá “repetir” (perder) un año sin que el que docente, al que le tocó enseñar, tenga mayores consecuencias, pudiendo prolongar esta situación con este estudiante y/o con muchos otros... quizás por años.
- Si por algún motivo, se generó una mala relación personal entre docente-estudiante, esto puede llevar a una “repetición” por la no aprobación de una asignatura acumulativa o correlativa.

A estas —y otras causas— de las repeticiones, hay que agregar las consecuencias que las mismas generan. Estudiantes que deben volver a cursar materias ya aprobadas, en las que, no pocas veces, bajan su rendimiento en el segundo año de cursada, separación de sus grupos-clases con la consecuente desintegración, reiteración de los mismos procesos de aprendizaje que fracasaron una vez y que se esperan que den otros resultados, sólo porque los estudiantes son un año mayores...

Lamentablemente, son situaciones recurrentes que preocupan y mucho a los que queremos una secundaria diferente.

Pero hay muchos directivos y docentes que no se resignan a que las cosas sean de esta manera y están intentando y buscando otras alternativas. Y es muy estimulante comprobarlo. A veces lo hacen con apoyo de sus superiores, otras con ciertas estrategias “transgresoras” cuando no les es posible difundir los intentos ante autoridades que están más preocupadas por las normativas que por los estudiantes... (Aunque, en realidad, bajo un supuesto “cuidado” de la normativa, en realidad la incumplen, porque la normativa hace ya más de 10 años recomienda buscar nuevas alternativas y formatos al régimen académico...).

Por lo pronto, tenemos que estar atentos a tres claves que nos ayudarán a comprender mejor la dinámica del proceso que debemos analizar:

- Entender mejor quiénes son nuestros jóvenes, cómo aprenden, cómo construyen conocimientos, qué capacidades se ponen en juego a la hora de incorporar nuevos saberes.
- Identificar las prácticas pedagógicas que se adaptan mejor a ellos: los formatos didácticos que obtienen mejores resultados, comprobar si se está enseñando convenientemente.
- Evaluar bien para conocer si realmente aprendieron lo que queríamos que aprendieran y si ello era verdaderamente lo adecuado.(Muchas veces lo que evaluamos y cómo lo hacemos no nos permiten dar cuenta verdaderamente de los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes).

En estas tres dimensiones, quizás podamos encontrar pistas reales para avanzar en procesos que garanticen una educación de calidad real para nuestros estudiantes sin persistir en mantener formatos que huelen a rancios y que muchos se empeñan en mantener, quién sabe bajo qué argumentos tan lejanos a las normativas generales que hoy rigen a la escuela secundaria como a los ideales pedagógicos que deben inspirar las prácticas de cada día en las aulas donde conviven estudiantes y docentes.

1.7. La cuestión del “acompañamiento” respecto de las trayectorias educativas¹¹

(Al plantearse la protección de las trayectorias educativas, la idea de acompañamiento surge como una de las cuestiones centrales. Al respecto, en el marco de la DSIE se reflexiona acerca de lo siguiente:)

¹¹ El texto de este apartado pertenece al documento “Fascículo del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”, DSIE. Montevideo

A los efectos de dar inicio a la interpretación del término de acompañamiento, tomamos algunas ideas de Laurence Cornu que sugieren un modo de posicionarse que da soporte a la política. Acompañamiento, en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia, no puede estar al corazón del concepto si se considera un desafío de formación. (...) se requiere un vuelco completo: sostener una igualdad en la asimetría de los lugares. Se trata de diferenciar un diseño de ayuda condescendiente (...) estando a su vez atento a la fragilidad de las situaciones. Es, a conciencia de la vulnerabilidad de los seres, asentar el valor de su poder hacer, e interrogar el alcance, las modalidades y finalidades del poder intervenir. Se trata fundamentalmente de interrogarnos acerca de ¿cómo pensar la acción hacia el otro, en la formación, en la atención y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro?. Sostenemos que lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común. (...) Acompañar es un hacer entrar en la humanidad como compañía. Hacer humanidad es hacer compañía con desconocidos. Cornu L (2017). En el documento Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, exponíamos al respecto que “Acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él (...) subyacentemente, acompañar se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal.” (Ghouali, 2007: 208). El proceso supone una relación de intersubjetividad en la que dos sujetos se ubican y comunican en dos posiciones diferentes: el acompañante se pone en juego a la vez que acepta que el acompañando esté con él en una relación de alteración mutua (Ardoino, 2000), donde el otro cambia (en el marco de su trayectoria educativa) al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. Así definida la relación acompañante —acompañado supone una dimensión ética subyacente y en relación con conocimientos-aprendizaje— desarrollo cognitivo-afectivo-social.

El adolescente debe aprender el oficio de estudiante (Fenstermacher, 1998) de la educación media al tiempo que contenidos curriculares. A la vez, se considera que el aprendizaje es indisoluble del contexto educativo y de los significados que los sujetos dan a los demás, a sus acciones y decisiones. Aprender este oficio involucra una serie de dimensiones que se ponen de manifiesto de modo entrelazado dando lugar a situaciones singulares que al componerlas dan lugar al diseño de las posibles estrategias de acompañamiento. Esto supone que podamos precisar a qué refiere la idea de singularizar, así como la dimensiones y niveles que atañen un acompañamiento.

El acompañamiento requiere indefectiblemente la singularización, lo que implica trabajar para “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998). Esto es, trabajar en las condiciones que generen la posibilidad de que cada uno de los adolescentes acompañados puedan ocupar su lugar en tanto estudiantes de educación media. Sin embargo, singularizar no necesariamente implica generar acciones individuales, cada vez, para cada adolescente. Se trata de que el diseño de las estrategias de acompañamiento desde sus distintos niveles contemplen la posibilidades de albergar las singularidades que habitan el centro.

En lo que refiere a las dimensiones, proponemos considerar dos a la hora de pensar los acompañamientos. Si bien no siempre están ambas presentes en cada situación, se entiende relevante darse lugar a la pregunta acerca de la necesidad y/o pertinencia de abordar cada una a la hora de componer la situación a acompañar.

Dimensión pedagógica, en dos sentidos:

- Asociada las experiencias del adolescente en el encuentro con el contenido en el marco de la propuesta del Centro. Se pone en juego el adolescente en tanto sujeto aprendiente.

Asociada a las experiencias del adolescente en su relación con otros, pares y adultos, así como con aspectos que configuran la forma escolar (este término asociado a estructuras de tiempos, espacios, normas que se establecen para la organización del Centro).

Dimensión socio-cultural: Asociada a aspectos de las condiciones de vida del adolescente en términos de protección integral de derechos.

En función de la definición de determinadas variables se configuran así cinco grupos de poblaciones a priorizar asociadas a 1er año de educación media básica, a saber:

- i. Adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeducativa determinada por índice de vulnerabilidad socioeducativa¹² mayor o igual a 0.7 (cohorte 2018 y 2019).
- ii. Adolescentes que repitieron 1^{er} año de EMB (cohorte 2015, 2016, 2017).
- iii. Adolescentes egresados de Educación Especial (CEIP) (cohorte 2018).
- iv. Adolescentes sin vinculación ANEP 2019 con vinculación ANEP 2018 (cohorte 2015, 2016, 2017).
- v. Adolescentes con vinculación ANEP 2019, sin vinculación ANEP 2018.

2. Hacia una Política Pública Educativa

Las normativas que el Uruguay ha elaborado respecto del SPTE habla a las claras de la decidida intencionalidad de que este enfoque se transforme en una política pública. Sin embargo, es muy importante que nos preguntemos qué implicancias tiene la afirmación que acabamos de realizar, porque la decisión de imprimirlle este carácter le da a este enfoque un potencial transformador de envergadura.

Se necesita profundizar entonces en esta perspectiva para conocer las implicancias que plantea una definición de este carácter. Por tanto, nos abocamos aquí a identificar cuáles son estas consecuencias que definen una política pública como tal.

a. Una política pública afecta a todas las áreas involucradas (aunque no a todas por igual)

Quizás una de las diferencias más notorias y visibles entre una “política pública” y un “programa”, es que la primera, de una manera u otra, se transforma en un movilizador transversal de diferentes áreas y espacios de gobierno. Según tenga mayor o menor trascendencia influirá en los procesos, miradas, criterios, decisiones, de distintas áreas, reparticiones, niveles... de gobierno. Es cierto que, hay áreas que estarán más involucradas y por tanto más exigidas, que otras, por la política en cuestión. Pero, digámoslo por la negativa, si dicha “política” no moviliza, cuestiona, impulsa, redirecciona... a otras áreas diferentes de la que tiene la responsabilidad más específica en la temática, no se habrá logrado que la misma se haya constituido en una “política pública”, por más que se declame y afirme lo contrario públicamente. Una política pública excede largamente al sector o área que tiene responsabilidades directas sobre la misma. Esto tiene que poder verificarse visible y rápidamente.

b. Implica el diseño de acciones concretas para implementarla y la imputación del presupuesto posible y necesario. Priorización

La decisión de que alguna cuestión sea considerada como Política Pública requiere el diseño de acciones concretas que permitan avanzar en ponerla en práctica. Asimismo, también exige que se le otorgue el presupuesto necesario para llevar adelante estas acciones en la manera que se prevea hacerlo de acuerdo con la relevancia que se le dé a la temática.

¹² El índice de vulnerabilidad tomará valores de 0 a 1 y su valor depende de las características del estudiante respecto a las inasistencias y calificaciones (en los últimos tres años), acceso a planes sociales (percibidos por la familia del estudiante) y “extraedad” (cantidad de años por encima de la edad esperada al 30 de abril del corriente año).

Como los recursos públicos siempre son limitados, se requiere de parte de las autoridades definir una priorización que evidencie el lugar que esta política —que se pretende importante— tenga efectivamente dentro de la administración. La asignación presupuestaria “habla” a las claras de estas cuestiones. Si no se asignan presupuestos y recursos adecuados, no hay real política pública detrás de una temática que puede haber sido consensuada por amplios sectores de la población. Y nótese que no nos limitamos a hablar de presupuestos, sino también de equipos técnicos, espacios, tecnologías y equipamientos adecuados. Todo esto hace a la centralidad que pueda tener una política pública en un momento determinado.

c. Exige el cambio de aquellas decisiones anteriores que van en contra de esta dirección o que pudieran obstaculizarla

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta cuando la decisión de impulsar una política pública se quiere hacer efectiva, es trabajar sobre la normativa anterior. No pocas veces, la gestión pública va acumulando “capas” de programas y decisiones previas, que subsisten y que, no pocas veces, terminan obstaculizando o impidiendo la implementación de las nuevas decisiones.

En el campo legislativo, una nueva ley prevé la anulación de las leyes anteriores que pudieran contradecirla. Pero en el terreno ejecutivo esto no funciona tan automáticamente y si no se hacen las previsiones que correspondan, las nuevas decisiones se toparán con graves impedimentos que no les permitirán concretarse o que las limitarán de manera insuperable.

d. Requiere la creación de los equipos que se harán cargo de garantizar la transversalidad de la política, haciendo los contactos, relaciones y articulaciones necesarias para que así sucedan

Cuando en un área de gestión se decide implementar un “programa”, se asigna al mismo a un equipo técnico que lo diseña y establece los criterios para su implementación. Al mismo tiempo, y dependiendo del tipo de programa, se ocupará de las tareas de implementación o de los procesos de delegación que pudieran corresponder.

Pero cuando hablamos de políticas públicas, hay diferencias importantes que se verifican. Al confiar a un equipo el impulso de una política, se le asigna una tarea predominantemente transversal, esto es, de trabajo y de articulación con las diferentes áreas y sectores de gobierno involucrados o por involucrarse.

Por ello, siempre deberemos considerar que el equipo responsable de una política debe tener capacidades operativas y políticas importantes, ya que debe relacionarse con los responsables de otras muchas áreas y encontrar diferentes estrategias para que la política en cuestión sea tenida en cuenta debidamente, en los procesos de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación.

e. Exige la capacitación y formación de los equipos pre-existentes que deben tomar esta política y hacer que suceda

No sólo debe convencer a los responsables de otras áreas y equipos, sino también capacitar a los integrantes de esos espacios para que la acción iniciada sea realmente de impacto. En las diferentes áreas habrá responsables y técnicos que no necesariamente estarán informados o actualizados respecto de las políticas en cuestión. Como funcionarios del Estado será muy importante lograr que haya una visión compartida y una cierta perspectiva común de la temática a ser tenida en cuenta.

La capacitación, en esta perspectiva, se vuelve realmente importante para que los distintos agentes públicos conozcan un poco mejor qué cuestiones están en juego en referencia a estas políticas para poderlas tener en cuenta adecuadamente e implementar sus criterios consistentemente con los lineamientos centrales.

f. Incluir a otros actores en el diseño, seguimiento y participación

Además de los actores directos que participan en la implementación de la política desde el Estado, es importante considerar de qué manera pueden o deben sumarse otros actores que actúan en la sociedad. No sólo hablamos de otros organismos públicos o áreas de gobierno sino también de la participación de sectores o actores de la sociedad civil o de distintos espacios que pueden colaborar —u obstruir— el desarrollo de estas políticas.

Esta participación puede darse, desde el mismo momento en que comienzan a diseñarse las acciones o estrategias de implementación y pueden concretarse en la conformación de consejos consultivos u otros mecanismos de participación social que procuran escuchar las visiones que, sobre estas políticas, tienen los actores involucrados de diversas maneras.

Particular atención deberíamos dar, en este caso específico, a la participación de los jóvenes y estudiantes, que son “destinatarios” directos de estas políticas públicas.

g. Debe desarrollar herramientas comunicacionales para dar a conocer a la sociedad los avances del proceso

Como hablamos de políticas públicas, deberemos estar atentos a la devolución que requiere la sociedad en su conjunto de lo que va sucediendo respecto de su desarrollo. Esto hace que los responsables se ocupen de diseñar herramientas comunicacionales creadas especialmente para que los resultados, el impacto y hasta los desafíos sean convenientemente conocidos por la sociedad en su conjunto.

h. Prever mecanismos de información, evaluación, monitoreo y seguimiento del proceso

Una política pública debe prever qué mecanismos de información interna y externa ayudarán a brindarle datos que le permitan realizar el monitoreo y evaluación de lo que va sucediendo. Hablamos de monitoreo porque es muy importante hacer un seguimiento más o menos constante del proceso para no llevarse sorpresas desagradables al momento de la evaluación de las etapas más prolongadas.

Por otra parte, siempre es fundamental contar con información periódica adecuada y garantizar los medios de verificación necesarios, ya que muchas veces no es posible volver en búsqueda de esta información cuando no se la obtuvo en el momento adecuado en que la misma se producía.

2.1. El desarrollo de una política en y desde el territorio

Una de las características principales del SPTE es su fuerte compromiso con los territorios. En ese sentido, es relevante afirmar que no se trata de una política diseñada “desde un escritorio” sino que se ha construido desde un profundo diálogo con lo que fue sucediendo en los diferentes contextos de aplicación, por las distintas regiones del país.

Desde el inicio, se define este concepto como “territorialidad” y se lo establece como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas y concibe a las organizaciones de enseñanza como “protagonistas del territorio en el que actúan como verdaderos actores de desarrollo territorial”.¹³

El equipo técnico del programa consideró fundamental realizar un diálogo profundo que permitiera conocer a fondo las diferentes realidades y, a partir del mismo, fue posible la construcción de diferentes propuestas, herramientas, prácticas, dispositivos. En este sentido, recuerda que “la descentralización y coordinación territorial entre todas las instituciones vinculadas a la educación es un elemento central para el logro de metas educativas”, como afirma la Ley 18.437 en su artículo 89.

Ese diálogo tuvo lugar, de manera especial y relevante, con los integrantes de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIEs) que se fueron creando en los diferentes departamentos del territorio nacional.¹⁴ Diálogo que también se extendió hasta los Referentes de Trayectorias Educativas de los distintos centros educativos.

Estas conversaciones y escuchas permitieron mejorar muchas prácticas e incorporar nuevas ideas a las mismas políticas que fueron desarrollándose en el marco del SPTE.

Este enfoque es más que una práctica del equipo coordinador. Es un elemento constitutivo y característico de esta política pública y se expresa claramente, tanto en su práctica como en su mirada teórica.

En el documento “Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”, se afirma lo siguiente:

“El SPTE supone diversos niveles de acción a la vez que implican la articulación con otros actores. Si se hace una radiografía de los actores que intervienen de manera sistemática, se podría visualizar:

En el centro educativo:

- *Los docentes (diversidad de figuras) y también estudiantes (aquellos más avanzados pueden acompañar a sus pares).*
- *El equipo de seguimiento y acompañamiento: integrado por docentes y otros profesionales definidos por cada uno de los sub-sistemas y rectificados en cada centro educativo para este SPTE.*

Propuesta territorial de la ANEP:

- *Las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) pretenden contribuir a la concreción de un modelo de integración educativa con enclave territorial generando una mayor cohesión en la proyección educativa en el territorio; potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal) con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula las comisiones descentralizadas de la ANEP. Se propone La incorporación de estas Unidades, a aquellos espacios organizados en los territorios, a nivel local, departamental o regional tales como Comisiones Departamentales de Educación, Comisiones Departamentales Descentralizadas de la ANEP u otro ámbito de coordinación interinstitucional relacionados con la coordinación e implementación de políticas socio educativas dirigidas fundamentalmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, estará dirigido a fortalecer el establecimiento de acuerdos*

13 Acta 32 resolución 8, del CODICEN (31 de mayo de 2016).

14 A principios de 2020 existen en el país 23 UCDIEs. Una por departamento —con excepción de Durazno y Flores que comparten una— y, en el caso de Montevideo y Canelones que hay tres en cada departamento por su densidad poblacional.

territoriales para la mejora de las condiciones educativas de su localidad, contribuyendo a la concreción de las metas establecidas¹⁵.

En el ámbito socio-comunitario:

- *Equipos de Programas Sociales, Socio- educativos, Culturales, etc: Cercanías, Uruguay Crece Contigo, Jóvenes En Red, Centros Juveniles, Centro MEC, Centros Culturales, Organizaciones de la Sociedad Civil, Policlínicas del adolescente.*

El trabajo de articulación de los diversos actores implica el desarrollo de acciones concomitantes en los distintos niveles, de acuerdo a la demanda que presenta cada situación. Esto podría implicar que una vez detectadas las situaciones que afectan la continuidad educativa, los equipos de estos programas accionen los mecanismos de respuesta en cada nivel. Estos mecanismos suponen el conocimiento previo de la situación a abordar y la capacidad de respuesta de los actores a convocar.

En la dimensión del trabajo pedagógico se observa la necesidad de profundizar los acuerdos con los colectivos docentes que promuevan la singularización de las acciones pedagógicas con cada estudiante, así como la articulación territorial, que oficie de enlace con la familia y la involucren activamente en el acompañamiento.

Esta mirada de gran compromiso con los actores que están en los territorios, define una manera de construir la política que está presente en todo el diseño del SPTE.

3. La Normativa que encuadra el SPTE

Cuando el Uruguay decide que el acompañamiento y protección de trayectorias educativas sería una política pública, no lo hizo de manera oportunista o por una cuestión de modas pedagógicas.

En realidad, en la Ley General de Educación (Ley n° 18.437) se anticipa esta decisión desde los claros posicionamientos que asume este marco normativo.

En el artículo 8 se afirma que:

“el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”. Y agrega inmediatamente: “Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.”

Es de destacar que, cuando se redacta la ley, el concepto de “trayectorias” no se encontraba extendido en el vocabulario pedagógico de la época. Sin embargo, claramente, la intención del legislador tiene que ver con acompañar adecuadamente estas distintas trayectorias educativas de los estudiantes. La mención de que, **atendiendo a la diversidad se asegura la igualdad**, es parte del contenido central de la perspectiva de las trayectorias educativas. Por otra parte, el llamado a “respetar” las capacidades y características individuales, habla de que es fundamental priorizar a estas particularidades por encima de nuestras decisiones, normativas y planificaciones didáctico-pedagógicas.

15 Ver documento de Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa.

Años más tarde, la ANEP (Administración Nacional de la Educación Pública), a través de su órgano directivo, el CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública), decide darle a la protección de trayectorias educativas, calidad de política pública central.

“La protección de trayectorias educativas, continuas, completas y protegidas, es una de las políticas priorizadas por la ANEP para este quinquenio”. Se refiere a los años que van desde el 2015 al 2019. Y de esta manera resuelve “la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Resolución n° 80 Acta 95) entendiendo que este Sistema hará posible el seguimiento de eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa, y intervención temprana, tanto en un mismo año escolar, como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar.”

En la misma resolución, además, se valora:

“la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles, así como la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión, permanencia y completitud de sus trayectorias.”

Respecto del SPTE, señalamos las siguientes resoluciones que establecen el marco que requiere el Sistema para establecerse y funcionar.

El 20 de mayo de 2015, por Resolución 51, Acta 36 del CODICEN, **se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa**, dependiendo directamente del citado consejo, que es quien desarrolla toda esta estrategia pedagógica de la que venimos hablando. En dicha resolución fija sus propósitos y objetivos con mucha claridad. Entre otros, señala en su apartado V:

- *“Cooperar en la identificación de poblaciones en edad de cursar los ciclos educativos obligatorios, que no estén incluidos en propuestas educativas formales o no formales.*
- *Integrar los espacios directamente responsables del desarrollo de la política educativa a nivel territorial.*
- *Participar en aquellos ámbitos de articulación interinstitucional tanto a nivel central como regional, relacionados con la coordinación e implementación de políticas socioeducativas dirigidas fundamentalmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, especialmente de aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad.*
- *Proponer y desarrollar una metodología de trabajo de integración educativa.*
- *Promover la coordinación entre las instituciones de educación formal y no formal tanto a nivel central como regional, con el fin de adaptar la oferta educativa y socioeducativa de un territorio o región a las características de la población objetivo, para el logro de trayectorias educativas continuas y completas.”*

Por Resolución 10, acta 96, del 9 de diciembre de 2015, el CODICEN crea las **Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa**, conocidas como UCDIES. Estas instituciones son un actor fundamental para el desarrollo de esta política pública que, como ya vimos, tiene una profunda inserción territorial. En los “considerandos” de dicha resolución se señala

“Que las Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa tienen como principal propósito contribuir a la generación de una política de integración educativa con un fuerte anclaje territorial, promoviendo el desarrollo de estrategias, acuerdos y acciones que estimulen la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartidas”.

En la creación de las UCDIEs, la normativa se propone que estas aporten:

“a la articulación de una red interinstitucional socio educativa, que tanto a nivel departamental como local avance en el desarrollo de las políticas establecidas por el CODICEN, principalmente en aquellas que refieren a los procesos de inclusión de la población de 12 a 17 años, seguimiento de las trayectorias y ampliación del tiempo escolar, en modalidades variadas haciendo uso de las capacidades y servicios del estado y de la sociedad civil en el territorio.”

Por otra parte, el 31 de mayo de 2016, a pocos días de que se cumpliera un año de la creación de la DSIE, por Resolución 8, acta 32, el CODICEN crea también las **Comisiones Descentralizadas de la ANEP**, generando así espacio que tiene la responsabilidad de impulsar y fortalecer las redes regionales y territoriales entre los distintos actores que operan en el territorio.

Otra resolución relevante para el SPTE fue aprobada el 7 de junio de 2017. Según resolución 10, acta 32, el CODICEN crea en todos los institutos los llamados **Referentes de Trayectorias Educativas (RTE)**. Se trata de una designación fundamental con la que se completa la estructura básica de esta política, que, ahora tiene actores reconocidos en todos los niveles en los que se propone actuar.

Estos RTE tienen tareas asignadas con mucha claridad respecto a la propuesta del SPTE:

1. *“Identificación temprana de la población con débil vínculo educativo y prevención de la desvinculación.”*
2. *“Acompañamiento y registro de las acciones que el mismo genere, priorizando la población en riesgo educativo durante el cicloescolar y el interciclo.”*
3. *“Articulación a la interna del centro educativo con las propuestas de apoyo a estudiantes y generación del acuerdo educativo.”*
4. *“Articulación con las UCDIES para el abordaje de aquella población cuyo acompañamiento tenga un grado de complejidad tal que requiera de la coordinación con otras instituciones (MIDES, INAU, MSP, entre otras) o un abordaje familiar que exceda las posibilidades del centro educativo.”*

El 3 de julio de 2018, el CODICEN aprueba, por Resolución 53, acta 37, la **estrategia de acompañamiento socioeducativo-comunitario** en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE).

Esta estrategia implica el reconocimiento de los llamados “Referentes Pares”, que son estudiantes terciarios o avanzados de Enseñanza Media Superior, que participan mediante diversas estrategias, de forma voluntaria, acompañando y fortaleciendo las trayectorias educativas de los estudiantes de Educación Media Superior, Media Básica y Educación Primaria en su proceso de egreso e ingreso.

En la misma resolución se señala que, “desde su condición de estudiantes comparten su propia experiencia y estrategias, a la vez que escuchan, orientan, relevan intereses y preocupaciones de los referidos.”

Por otra parte, una serie de “protocolos complementarios” y de “acuerdos interinstitucionales entre diferentes organismos públicos”, también normatizan y orientan diferentes aspectos específicos referidos al SPTE. Podemos mencionar los siguientes:

- Protocolo de Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans. (26/11/2018).
- Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud (noviembre de 2018).
- Protocolo ANEP-UNAU, para optimizar el acompañamiento a los adolescentes y jóvenes desde ambos espacios institucionales (26 de febrero de 2019).
- Acuerdo Interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media (para estudiantes con hijos e hijas hasta 5 años) (marzo 2019).

4. Información estadística sobre la problemática de interés¹⁶

Para completar este marco teórico y normativo del Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas, presentamos algunos datos que permiten comprender la magnitud y el alcance de esta política pública educativa.

Tabla 1. Alumnos, docentes, personal y centros educativos de ANEP

| 2018 | |
|--|---------|
| Alumnos | 694.258 |
| Docentes | 52.517 |
| Personal técnico, administrativo y de servicio | 13.091 |
| Centros educativos | 2.774 |

Fuente: DIEE-CODICEN en base a registros de ANEP.

El 84,3% de los estudiantes concurre a instituciones educativas que dependen de la ANEP (gestión estatal).

De este porcentaje, 330.000 estudiantes conforman la matrícula de la Enseñanza Media y Enseñanza Técnica en 2018.

Esta matrícula está distribuida en los siguientes establecimientos:

| 2018 | |
|--|------------|
| Total de establecimientos secundarios (EMS) | 512 |
| Montevideo | 191 |
| Interior | 321 |
| Artigas | 13 |
| Canelones | 83 |
| Cerro Largo | 11 |
| Colonia | 16 |
| Durazno | 10 |
| Flores | 6 |
| Florida | 14 |
| Lavalleja | 11 |
| Maldonado | 27 |

¹⁶ Los datos que figuran en la primera parte del relevamiento estadístico están tomados de la Rendición de Cuentas 2018 de la ANEP.

| | | 2018 |
|-----------------------|--|------------|
| Paysandú | | 19 |
| Río Negro | | 10 |
| Rivera | | 20 |
| Rocha | | 13 |
| Salto | | 16 |
| San José | | 13 |
| Soriano | | 11 |
| Tacuarembó | | 18 |
| Treinta y Tres | | 10 |
| Total públicos | | 303 |
| Montevideo | | 75 |
| Interior | | 228 |
| Artigas | | 12 |
| Canelones | | 52 |
| Cerro Largo | | 8 |
| Colonia | | 14 |
| Durazno | | 8 |
| Flores | | 3 |
| Florida | | 12 |
| Lavalleja | | 8 |
| Maldonado | | 13 |
| Paysandú | | 14 |
| Río Negro | | 8 |
| Rivera | | 13 |
| Rocha | | 11 |
| Salto | | 11 |
| San José | | 10 |
| Soriano | | 10 |
| Tacuarembó | | 13 |
| Treinta y Tres | | 8 |
| Total privados | | 209 |
| Montevideo | | 116 |
| Interior | | 93 |
| Artigas | | 1 |
| Canelones | | 31 |
| Cerro Largo | | 3 |
| Colonia | | 2 |
| Durazno | | 2 |
| Flores | | 3 |
| Florida | | 2 |

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE URUGUAY

| 2018 | |
|----------------|----|
| Lavalleja | 3 |
| Maldonado | 14 |
| Paysandú | 5 |
| Río Negro | 2 |
| Rivera | 7 |
| Rocha | 2 |
| Salto | 5 |
| San José | 3 |
| Soriano | 1 |
| Tacuarembó | 5 |
| Treinta y Tres | 2 |

Administración Nacional de Educación Pública - Sectorial de Planificación Educativa - División de Investigación, Evaluación y Estadística - Departamento de Investigación y Estadística Educativa

| 2018 | |
|--|------------|
| Total de establecimientos de Educación Secundaria Técnica (CEPT- UTU) | 148 |
| Montevideo | 40 |
| Interior | 108 |
| Artigas | 4 |
| Canelones | 20 |
| Cerro Largo | 6 |
| Colonia | 10 |
| Durazno | 3 |
| Flores | 3 |
| Florida | 3 |
| Lavalleja | 4 |
| Maldonado | 11 |
| Paysandú | 8 |
| Río Negro | 3 |
| Rivera | 4 |
| Rocha | 5 |
| Salto | 4 |
| San José | 7 |
| Soriano | 6 |
| Tacuarembó | 3 |
| Treinta y Tres | 4 |

Administración Nacional de Educación Pública - Sectorial de Planificación Educativa - División de Investigación, Evaluación y Estadística - Departamento de Investigación y Estadística Educativa

Evolución de la educación media secundaria: entre 1990 y 2003 se registró un incremento de 77 mil alumnos (56%) en este nivel. A partir de ese momento, la matrícula entró en un proceso de contracción hasta 2007 (-7%), seguido de un período de estabilidad con leves oscilaciones, en torno a los 228 mil estudiantes. En 2018, la matrícula secundaria pública se ubicó en 229.643 estudiantes.

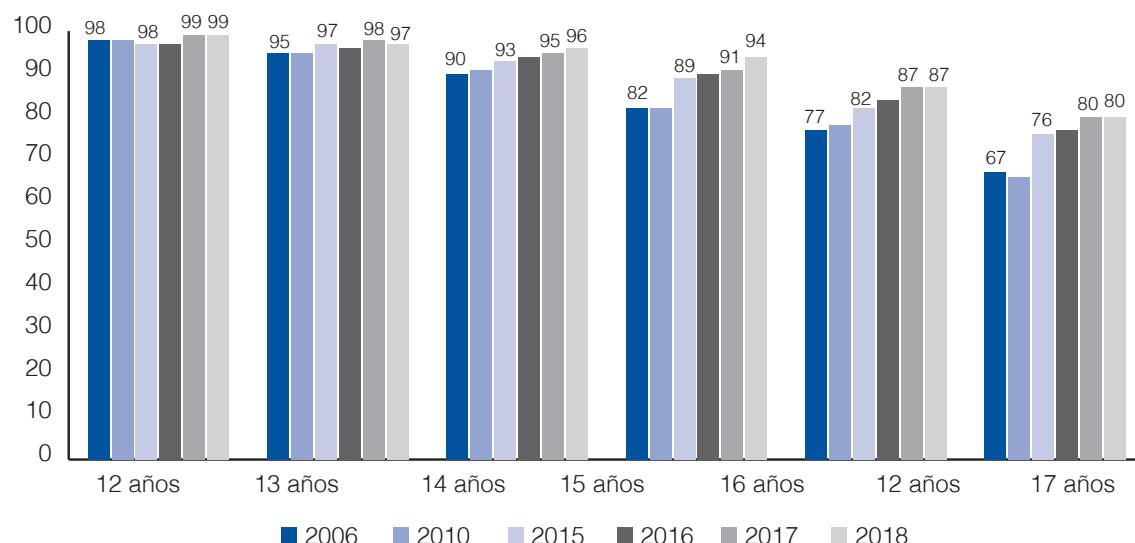
Evolución de la Educación Técnica: la Educación Técnica, que había experimentado algunas oscilaciones en la década del 90, siguió una pauta de crecimiento sostenido a partir de inicios de la década del 2000., más acentuado incluso desde 2012. En 2018, la matrícula del Consejo de Educación Técnico Profesional (CEPT-UTU) es un 83% mayor a la registrada en 1999 (pasa de 54 mil a poco más de 99 mil).

Asistencia a la educación en las edades teóricas correspondientes a la educación media

La asistencia a la educación formal es, desde hace años, virtualmente universal hasta los 11 años, es decir, en las edades teóricas que corresponden con la enseñanza primaria. Entre los 12 y los 15 años, comienza a registrarse una caída en el porcentaje de adolescentes escolarizados que, de todos modos, se ubica en niveles altos: 99% a los 12, 97% a los 13, 96% a los 14 y 94% a los 15. Estas cifras revelan, además, un proceso de mejora a lo largo de la última década que ha llevado a que, actualmente, el país esté muy próximo a la meta de asistencia universal en estas edades.

A la edad 16 y, en forma más pronunciada, a los 17 años, el porcentaje de adolescentes que asisten a la educación formal cae a 87% y a 80%, respectivamente, lo que evidencia situaciones de abandono o desvinculación, temporal o no, de la enseñanza. A pesar de esto, al igual que para el tramo de 14 a 15 años, la asistencia de las personas entre los 16 y 17 años ha registrado en la última década una mejora muy significativa. Entre 2006 y 2018 creció de 77% a 87% (para la edad 16) y de 67% a 80% (a los 17). El registro de 2018 para estos últimos dos grupos no muestra nuevas mejoras respecto al de 2017, sin embargo, en esta mejora de casi el 10%, es factible encontrar el impacto del SPTE.

Gráfico 11. Asistencia a la educación por edades simples (12 a 17 años). Años 2006-2018. En porcentajes

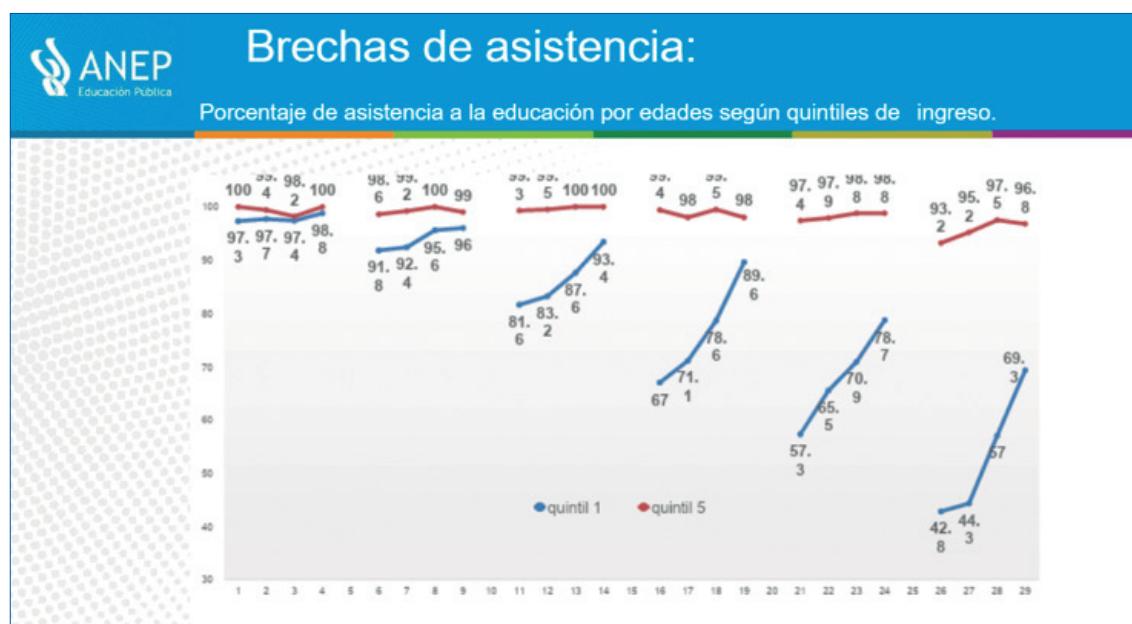


Fuente: DIEE-CODICEN en base a ECH del INE.

En el mediano plazo, estas mejoras en la asistencia responden, esencialmente, a la inclusión o retención de un mayor porcentaje de jóvenes pertenecientes a los sectores de la población de menores ingresos, lo que ha supuesto una reducción importante de las desigualdades en términos de escolarización.

Así, por ejemplo, mientras que la tasa de asistencia en el quintil 5 (20% de hogares con mayores ingresos) ha permanecido estable en los últimos 12 años (en buena medida, porque en este grupo la asistencia en las edades 12 a 17 ya era casi universal en 2006), entre los jóvenes del quintil más bajo de ingresos se constata un crecimiento de 9 puntos porcentuales en la tasa de asistencia a los 14 años (de 84% en 2006 a 93% en 2018), de 19 puntos a la edad 15 (de 71% a 90%), de 17 puntos a los 16 (de 62% a 79%) y de 20 puntos a los 17 (de 48% a 68%).

Además de las mejoras relativas que se constatan en los últimos años en la asistencia y de la tendencia a la reducción de las brechas entre los quintiles extremos, estos resultados muestran que la gran mayoría de los jóvenes pertenecientes al 20% de los hogares más pobres del país se encuentran asistiendo a la educación formal a los 15 años y que dos de cada tres siguen estudiando a los 17 lo que, de por sí, constituye un logro importante, aunque todavía insuficiente, en términos de la inclusión universal de toda la población al sistema educativo. Aquí también puede evidenciarse el resultado de las políticas de inclusión educativa y protección de trayectorias.



El notable crecimiento de la asistencia de los adolescentes de los quintiles más pobres es el que explica en realidad el aumento de la matrícula en los subsistemas de Educación Media, poniendo en evidencia de manera muy clara los impactos de las políticas de protección de trayectorias educativas.

Promoción en la Educación Secundaria

Tras una caída sistemática entre los años 2005 y 2011, la promoción en el ciclo básico de la educación secundaria pública inició un período de crecimiento leve pero sostenido. En 2017, promovieron sus cursos el 75,3% de los alumnos de 1^{ero} a 3^{ero}. Esta cifra supone una mejora de un punto porcentual respecto al año anterior y de 8,3 puntos respecto al registro de 2011 (67,0%). De todos modos, la repetición en los primeros años de la educación media secundaria pública sigue afectando a uno

de cada cuatro estudiantes, lo que debe considerarse como muy alto en comparación con los registros de la educación primaria, en cualquiera de sus grados y, especialmente, en los más próximos a la transición.

La promoción aparece estrechamente ligada a la trayectoria escolar anterior. Entre los estudiantes de secundaria que ingresan al ciclo básico con un año de extraedad, mayoritariamente como resultado de experiencias de repetición en primaria, la promoción es de 61,4%, en comparación con el 89,7% de los alumnos que comienzan el ciclo a la edad esperada (en tanto, sólo uno de cada tres alumnos con dos o más años de extraedad para el grado logran promover sus cursos). Por otra parte, la promoción es algo más alta entre las mujeres (78,3% frente a 72,1%), aunque en 2018 mejoró en ambos grupos.

Promoción en la Educación Técnico-Profesional

La tendencia del indicador de promoción en la educación media básica del CETP durante la última década ha presentado importantes oscilaciones, aunque se constata una mejora sostenida, aunque lenta, desde el año 2014. En 2017, la promoción se ubicó en el 58,0%, 2,1 puntos por encima del registro de 2013, aunque por debajo del promedio para el período 2008-2012, donde la promoción superaba el 60%. En tanto, al igual que en la enseñanza secundaria, la pauta de promoción por sexo es favorable a las estudiantes de la educación media básica del CETP: 61,9%, frente a 55,4% en el caso de los varones.

Egresos de la Enseñanza Media

Uruguay se ha propuesto para los próximos años universalizar los egresos del primer ciclo de enseñanza media y alcanzar una mejora sustantiva en los egresos de la educación media superior. Esta decisión está estrechamente ligada a la política de protección de trayectorias educativas.

La tasa de egreso o culminación de los diferentes niveles educativos constituye un indicador de logro y, como tal, un buen resumen del resultado acumulado de las trayectorias de diferentes cohortes de estudiantes. Se define como la proporción de jóvenes en un tramo de edad determinado que ha logrado acreditar un ciclo educativo particular. Generalmente, se consideran diferentes tramos etarios, de modo de distinguir los logros de los jóvenes que se encuentran próximos a la edad teórica prevista para la culminación de cada nivel, del resultado de aquellos que, aunque logran egresar, lo hacen con algunos años de extraedad.

Considerando a la población entre 18 y 20 años, el egreso de la educación media básica en 2018 alcanzó el 75,9%. Aunque todavía está lejos de la universalización, este registro supone un incremento que se suma a las mejoras que se han venido alcanzado en la última década. En comparación con el año 2006, el egreso de educación media básica para este grupo de edades creció 8,5 puntos porcentuales. Una pauta similar se constata si se considera el tramo entre 21 y 23 años de edad.

Seguimiento de cohortes

Como veremos más adelante, se trata de uno de los componentes centrales de la política del SPTE.

El seguimiento de la trayectoria educativa de las cohortes que han egresado del CEIP (Educación Primaria) a partir de 2015, se viene realizando un proceso sistemático y planificado que permite acompañar en las diferentes dimensiones, a la población a la que se sigue, posibilitando, además, la construcción de categorías de análisis y el diseño y desarrollo de acciones ajustadas a cada una de ellas.

El acompañamiento a estudiantes con frecuentes episodios de ausentismo, así como la re-vinculación de aquellos que por razones diversas dejaron de asistir, fue desarrollado por las UCDIEs, conjuntamente con los centros educativos. El papel de las UCDIEs centrado en la articulación con los RTE y los actores territoriales pertenecientes a otros sectores del estado (MIDES, INAU y ONGs), ha permitido el abordaje de situaciones complejas.

El universo total de estudiantes de las cohortes que el programa acompaña es de un total de 129.122 estudiantes correspondientes a las cohortes egresadas de primaria en 2015, 2016 y 2017. No obstante ello, aún en un marco de integralidad de la política de seguimiento de cohortes, se han concentrado acciones en los estudiantes pertenecientes a las cohortes 2015 y 2016 que al año 2018 se habían desvinculados de la enseñanza formal.

A los efectos de determinar la priorización de casos a seguir, se definieron dos escenarios:

1. Estudiantes de la cohorte 2015 que no se encuentran en ANEP al 2018 según participación en ANEP en 2016 y 2017.
2. Estudiantes de la cohorte 2016 que no se encuentran en ANEP al 2018 según participación en ANEP en 2017.

En la siguiente Tabla se presentan los casos que se priorizaron para el seguimiento y la cantidad de estudiantes que fueron atendidos.

| Cohorte | Potenciales desvinculados a seguir | En seguimiento | % |
|---------|------------------------------------|----------------|------|
| 2015 | 2532 | 2303 | 91,0 |
| 2016 | 1184 | 1120 | 94,6 |
| Total | 3716 | 3423 | 92,1 |

De acuerdo con los datos presentados, el total de estudiantes a seguir era de 3716. Sobre este universo, se alcanzó a 3423 estudiantes y se realizaron las siguientes acciones:

- contacto con cada uno de los estudiantes,
- visita a hogares,
- acuerdo con familias y estudiantes sobre formatos de re-vinculación,
- estrategias de acompañamiento dentro y fuera del centro educativo.

De este total de estudiantes se identificó a 160 que se encontraban en un centro de ANEP pero con alguna dificultad de calidad de datos por los cuales no figuraban en los registros.

Respecto al diagnóstico o situación de estos estudiantes, se detectaron tres grupos de motivos o factores que se arguyen como principales causas de una posible desvinculación de ANEP. Estos son motivos asociados al contexto del estudiante, a la oferta educativa o al propio estudiante.

Sistema de Alerta Temprana

El Módulo o Aplicación de Asistencia dispara las llamadas “alertas tempranas”. Su análisis permite visualizar la magnitud de la implementación del SPTE.

Al 16 de diciembre de 2019 se han generado un total de 148.080 alertas en todo el territorio nacional. De las cuales han sido resueltas o en proceso de atención 126.079, lo que representa el 85% de los casos.

Tabla 2. Estado de alertas generadas

| | |
|----------------------------------|---------|
| Alertas Generadas | 148.080 |
| Alertas Resueltas | 114.137 |
| No resueltas | 33.943 |
| En proceso | 11.942 |
| Porcentaje de Alertas Trabajadas | 85% |

A fines de agosto del 2019 se realizó una baja de alertas masiva, lo cual implicó una disminución significativa de alertas sin atender. La decisión se tomó en base a que muchos centros manifestaron que se visualizaban alertas de estudiantes que ya habían regularizado su asistencia, y que la actualización del registro implicaría mucho tiempo del cual no se podía prescindir. Esta situación se debió a que la incorporación del uso del sistema fue paulatina y muchos centros quedaron desfasados con respecto a la atención de las alertas. En total, se dieron como atendidas un total de 18067 alertas pendientes. Estas se encuentran dentro de las alertas resueltas.

Tabla 3. Alertas por jurisdicción

| Jurisdicción | Alertas | Alertas Resueltas | No resueltas | En Proceso | % Alertas Trabajadas |
|---------------------|----------------|-------------------|---------------|---------------|----------------------|
| ARTIGAS | 4.532 | 3.734 | 798 | 244 | 88% |
| CANELONES – COSTA | 5.333 | 4.048 | 1.285 | 492 | 85% |
| CANELONES – OESTE | 9.370 | 6.814 | 2.556 | 732 | 81% |
| CANELONES – PANDO | 7.484 | 5.681 | 1.803 | 659 | 85% |
| CERRO LARGO | 7.729 | 6.631 | 1.098 | 515 | 92% |
| COLONIA | 5.679 | 4.863 | 816 | 349 | 92% |
| DURAZNO | 3.497 | 2.735 | 762 | 198 | 84% |
| FLORES | 1.473 | 1.288 | 185 | 68 | 92% |
| FLORIDA | 2.295 | 1.593 | 702 | 290 | 82% |
| LAVALLEJA | 3.877 | 3.090 | 787 | 315 | 88% |
| MALDONADO | 8.048 | 6.196 | 1.852 | 653 | 85% |
| MONTEVIDEO - CENTRO | 13.188 | 9.603 | 3.585 | 1.346 | 83% |
| MONTEVIDEO – ESTE | 10.712 | 7.257 | 3.455 | 1.147 | 78% |
| MONTEVIDEO - OESTE | 11.876 | 8.074 | 3.802 | 906 | 76% |
| PAYSANDÚ | 11.124 | 9.791 | 1.333 | 454 | 92% |
| RÍO NEGRO | 3.054 | 2.265 | 789 | 317 | 85% |
| RIVERA | 5.423 | 3.697 | 1.726 | 701 | 81% |
| ROCHA | 4.230 | 3.230 | 1.000 | 437 | 87% |
| SALTO | 10.689 | 8.988 | 1.701 | 752 | 91% |
| SAN JOSÉ | 3.949 | 2.820 | 1.129 | 413 | 82% |
| SORIANO | 5.095 | 3.806 | 1.289 | 358 | 82% |
| TACUAREMBÓ | 6.290 | 5.480 | 810 | 307 | 92% |
| TREINTA Y TRES | 3.133 | 2.453 | 680 | 289 | 88% |
| Total | 148.080 | 114.137 | 33.943 | 11.942 | 85% |

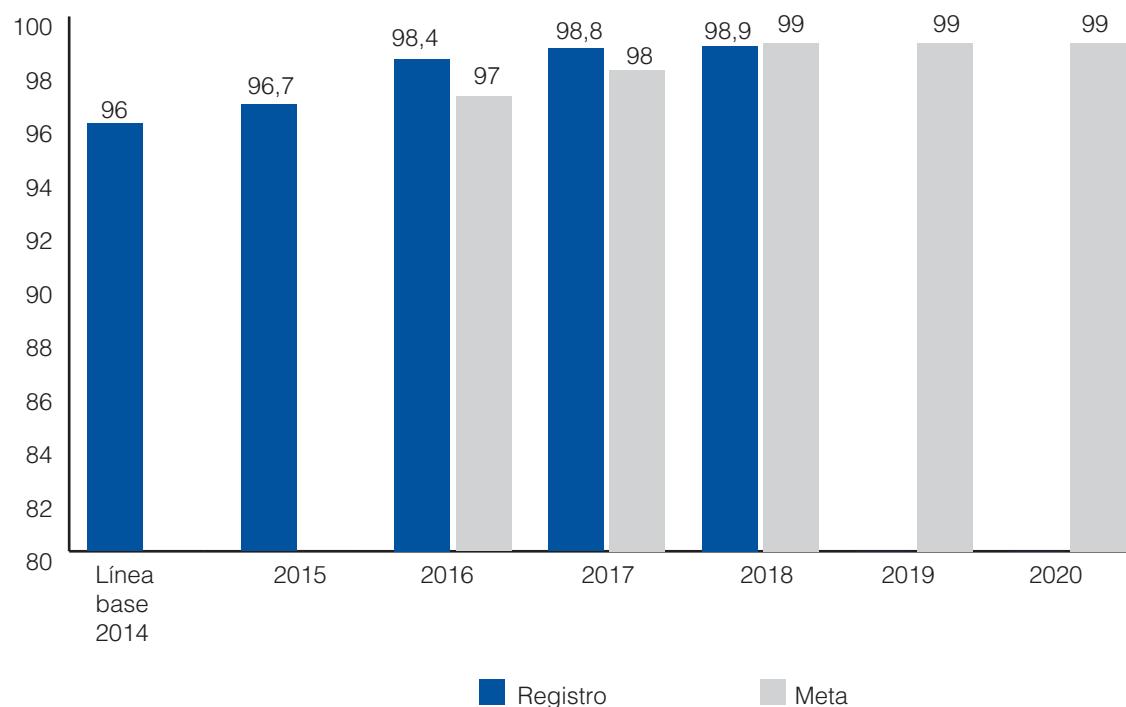
Tal como puede apreciarse, todas las jurisdicciones se encuentran atendiendo alertas mediante el Módulo de Asistencia, y en ningún caso teniendo niveles de atención menores al 75%. Los porcentajes de Alertas Trabajadas, que corresponden a la suma de las alertas resueltas y las que están en proceso sobre el total de Alertas, han ido estabilizándose entre todas las jurisdicciones con el correr del año, en la medida de que una mayor cantidad de centros han ido incorporando el uso habitual del sistema.

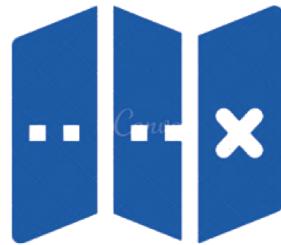
Preinscripción a la Educación Media Básica

Por otro lado, es muy importante señalar los logros obtenidos en la pre-inscripción de los estudiantes que finalizan la Escuela Primaria y se inscriben en Centros Educativos de EMB (Interciclo).

La ANEP se había planteado como meta para el 2016 llegar al 96% de la matrícula pre-inscripta. Pero fue posible alcanzar el 98,4%. Para el 2019 la meta era llegar al 99%, los datos permitieron conocer que el 98,8% de los estudiantes se inscribieron para el ciclo inmediato superior, demostrando la efectividad de los dispositivos que se están utilizando.

Porcentaje de egresados en Educación Primaria en un año, inscriptos en EMB al año siguiente





2. ITINERARIO/COMPONENTES

1. Antecedentes e historia del SPTE
2. Los componentes del SPTE

1. Antecedentes e historia del SPTE

Es importante tener en cuenta cuál fue el proceso que fue constituyendo al SPTE. Por una parte, para conocerlo con más detalle, pero también porque, seguramente, seguirá con nuevas etapas que le permitirán profundizar su propios propósitos e identidad.

En esta reconstrucción histórica, es posible identificar algunos antecedentes un poco más remotos y otros que hacen al Sistema propiamente dicho.

Primeros antecedentes

Desde el equipo de coordinación se identifican los siguientes antecedentes:

- Los Programas de Enlace (Interciclos).
- El Programa de tránsito educativo.
- El Programa de Compromiso Educativo.
- La Intervención de Eurosocial 1 (2013-2014): Sistema de información de estudiantes (Colombia).
- Las acciones realizadas con apoyo del BID.

La ANEP venía trabajando en el diseño de un Sistema de Información de los trayectos educativos de sus estudiantes a partir del programa que se conoce con el nombre de “Gurí”. En un primer momento, este programa fue impulsado por el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria). El programa permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional. La sistematización de datos realizada por Gurí propicia la mejora de la calidad de las respuestas al instante y en solicitudes específicas del propio organismo y de otros, al tener información en tiempo real, favorece la toma de decisiones de manera oportuna.

Su implantación comenzó en el 2011. Sin dudas, acompañó eficazmente la expansión del programa “Ceibal”, de importante renombre en el ámbito educativo regional.

El “Gurí”, se extendió luego a los estudiantes de las escuelas secundarias y a los de las técnicas y profesionales.

Sin embargo, si bien el sistema permitió a las autoridades de los diferentes consejos un manejo de información muy importante para poder tomar decisiones de política educativa, se comenzó a advertir que era necesario optimizarlo en distintos aspectos.

En 2013, en el marco del programa EUROsociAL II, expertos colombianos y franceses realizan una primera asesoría sobre estas temáticas, que, en 2014, se profundiza con la contratación de Andrés Mauricio Mendoza Piñeros, consultor de la OEI, para que diseñe un sistema de integrado y unificado de información y alerta del Sistema Nacional de Educación Pública del Uruguay.

Luego de su visita al país, en junio de dicho año, produce un informe detallado señalando una serie de recomendaciones que beneficiarían a estos sistemas de información. Dicho informe, fechado en octubre de 2014, propone integrar la información de los tres componentes de “Guri” y prestar atención a lo que sucede en la educación no formal respecto de las trayectorias educativas.

Ya en 2015 va quedando cada vez más clara la necesidad de trabajar en los “enlaces” interciclos para poder acompañar las trayectorias educativas. Como veremos, esta perspectiva va fortaleciéndose a hasta constituirse en una de las líneas de trabajo fundamentales del SPTE (la tercera, según se las ordena en el documento “Propuesta para un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas - Marzo 2016).

También como antecedente debemos destacar el **“Programa de Tránsito Educativo”** que la ANEP desarrolló a partir del 2011 y hasta el 2015. Se trata de un plan pensado entre varias instituciones para apoyar el pasaje entre Primaria y Educación Media Básica. Estuvo dirigido a toda la población de 6° año escolar de 125 escuelas del país, distribuidas en 25 localizaciones diferentes. Todos los departamentos tuvieron al menos una experiencia de Tránsito Educativo. Esto abarcó un total de 6.250 adolescentes, de los cuales 1.250 continuaron la experiencia durante el verano. Se procuró focalizar esta continuidad en aquellos estudiantes con mayor riesgo de no continuar sus estudios.

Cuando se conforma finalmente la DSIE, los fondos que tenía aquel programa pasaron a conformar el presupuesto de la nueva dirección.

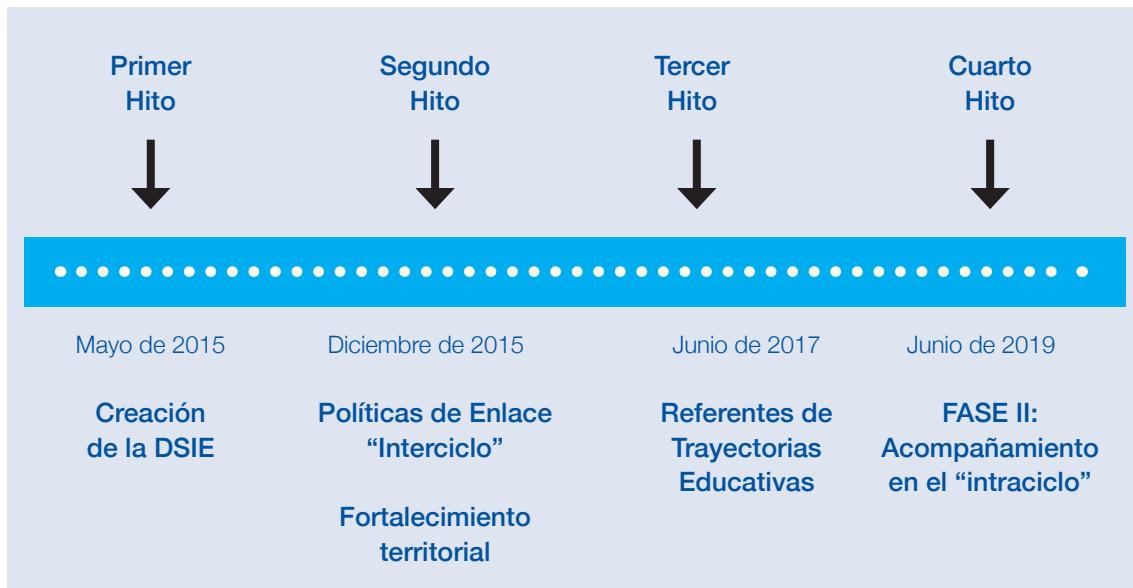
Otro programa que constituyó un valioso antecedente del SPTE es el que se conoce como **“Compromiso Educativo”**. Comenzó a desarrollarse en 2011. Es un programa socio-educativo de carácter interinstitucional que se implementa desde 2011 en diversos centros educativos públicos del país (Liceos – CES y Escuelas e Institutos CETP) a nivel de Escuela Media Superior (EMS). Los organismos e instituciones encargadas de su diseño y ejecución son: ANEP (CES, CETP, CFE, CODICEN); INAU; MIDES (INJU, DIV. SOCIOEDUCATIVA); MEC; Udelar. En 2013 el programa integró a 3er. año de EMS, logrando abarcar la totalidad de los ciclos de dicho nivel. La cantidad de centros educativos aumentó a 78 (45 Liceos del CES y 33 Escuelas e Institutos del CETP) e intervino en 14 departamentos. El programa entregaba distinto tipo de becas a estudiantes mayores para apoyarlos en su continuidad educativa. El número de becas otorgadas desde 2011 a 2013 se incrementó en un 220% (en 2013 se entregaron en total 5300 becas). Progresivamente el programa fue incorporando o fortaleciendo otros componentes, como el espacio de apoyo entre “pares” y los “acuerdos educativos”, que permiten que los estudiantes fijen un proyecto de trayectoria con metas y logros a cumplir.

También mencionamos aquí las intervenciones que, con apoyo del BID, permitieron desarrollar algunos de los sistemas de información con que hoy cuenta la ANEP para hacer el seguimiento de cohorte y registro de los estudiantes.

Historia reciente del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

Los antecedentes que hemos visto, confluyeron en la generación, impulso y fortalecimiento del SPTE tal como lo conocemos a principios de 2020. En este proceso, dinámico y rico, es posible advertir distintos “hitos” que enriquecieron su desarrollo.

Veamos cómo fue el mismo.



El “primer hito” de este proceso fue la la creación de la **Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE)**, en mayo de 2015, con dependencia directa del CODICEN.

Sin dudas, resulta el **“hito” que consideramos “fundacional”** respecto del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE).

Entre otras, en el acto administrativo de creación (Acta 36, Resolución 51), se le asigna las siguientes responsabilidades:

- Cooperar en la identificación de las personas que, estando en edad de cursar estudios obligatorios, no lo están haciendo.
- Proponer acuerdos interinstitucionales para optimizar los sistemas de información y participar en dichos acuerdos.
- Proponer y desarrollar una metodología de trabajo de integración educativa, que se ha ido transformando en el SPTE.
- Promover una fuerte coordinación entre las posibilidades de educación formal y no formal en los territorios, construyendo una red educativa con diversidad de actores (estatales y de la sociedad civil) para extender el “tiempo educativo”.
- Asesorar al CODICEN respecto de la problemática planteada.

El nivel institucional que el CODICEN otorga a esta Dirección Sectorial, habla por sí mismo de la importancia que se le da a la temática de la que esta dirección de ocupa específicamente.

El siguiente “hito” en esta historia del SPTE se conforma con una serie de hechos que marcan claramente un gran paso de crecimiento en el proceso.

En primer lugar, en diciembre de 2015 se crean las comisiones descentralizadas, fortaleciendo la perspectiva territorial. Se generan también las UCDIES y, en este proceso, se trabaja fuertemente todo el proceso de seguimiento de “cohorte” y se profundizan los sistemas de acompañamiento en los “enlaces” interciclos.

Al interior de la DSIE se crea el llamado “grupo de los martes” que, formado por referentes claves de las distintas áreas de trabajo de la dirección, va monitoreando semanalmente el proceso de

implementación del SPTE y generando nuevas ideas y propuestas que van fortaleciendo el mismo sistema.

El tercer “hito” fue la creación de los Referentes de Trayectorias Educativas en los Centros Educativos. Como vimos en el apartado referido a las normativas del sistema, el 7 de junio de 2017, según resolución 10, acta 32, el CODICEN crea en todos los institutos los llamados **Referentes de Trayectorias Educativas (RTE)**.

Esta creación completa un proceso muy importante, cimentando el SPTE desde las mismas bases de las instituciones educativas, generando un red muy potente de trabajo a nivel nacional y con gran expansión y capilaridad territorial.

Desde mediados de 2019, el equipo central de la DSIE impulsa la llamada **“Fase 2”** —que nosotros podemos entender como un **“cuarto hito”**— en la que se busca poner el acento en impulsar diferentes estrategias de acompañamiento dentro de cada uno de los centros para responder mucho más cercanamente a las necesidades de los estudiantes. Por eso se habla del momento de profundizar en el acompañamiento en el “Intra-ciclo”, o sea, al interior de cada ciclo de la Enseñanza Media.

A tal fin, presenta un **“Material Soporte para trabajo de las UCDIEs en territorio relativo a FASE II del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”**. En dicho documento se hace referencia a un conjunto de acciones, sugerencias metodológicas, guías para intervenciones... todas con la finalidad de profundizar el acompañamiento que los equipos de referentes de acompañamientos de trayectorias puedan desarrollar en cada institución educativa. Varias de estas propuestas serán presentadas con más detalle en el capítulo referido a las descripciones metodológicas de esta sistematización, que, de alguna manera, también busca contribuir con la profundización de esta “Fase II” propuesta por el equipo de coordinación del SPTE.

2. Los componentes del SPTE

El SPTE es, en primer lugar, concebido como “sistema”. La palabra sistema procede del latín *systēma*, y este del griego *σύστημα* (systema), identificado en español como “unión de cosas de manera organizada”. Un sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí que funciona como un todo.

Cualquier sistema es reconocible por sus límites y partes interrelacionadas e interdependientes (sus llamados subsistemas), a punto tal que la modificación de un elemento modifica necesariamente el funcionamiento del resto del sistema. Un sistema es más que la mera sumatoria de sus partes, es decir, dentro de un sistema es posible prever el comportamiento de sus componentes si se modifican los demás. Además los sistemas poseen un propósito a cumplir, un fin último que garantiza su éxito.

Por ello, hablar de sistema nos lleva también al concepto de complejidad. Usualmente, en la vida cotidiana, la palabra “complejo” se usa como sinónimo de “complicado”. Es cierto que sin una ayuda computacional, es difícil comprender los sistemas complejos. Sin embargo, en décadas recientes se han distinguido estos dos conceptos, ya que empezamos a entender reglas sencillas que pueden generar complejidad. Podemos decir que algo complejo es difícil de separar. Tiene su raíz en el latín *plexus*, que quiere decir entrelazado. Por ejemplo, en la sociedad, como sistema complejo, necesitamos estudiar a los individuos y sus relaciones para poder describir y entender al conjunto.

Los elementos que componen un sistema en general son variados, como una serie de principios o reglas estructuradas sobre una materia o teoría. Nosotros hablaremos aquí de “componentes” para denominar a los elementos del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Spte).

El SPTE tiene tres grandes componentes que actúan con una profunda interrelación para poder alcanzar los objetivos que se propone.



A su vez, cada uno de estos componentes tiene una serie de elementos, estrategias, acciones... que le dan entidad y de alguna manera lo caracterizan específicamente. A cada uno de estos “dispositivos”, los llamaremos “módulos” del sistema.



1. Las políticas de “enlace”

Se entiende por políticas de enlace a las estrategias que el sistema educativo desarrolla para accionar sobre los riesgos de desgranamiento y abandono escolar que se verifican en las trayectorias educativas de los estudiantes cuando están en situación de transitar de “un ciclo educativo” a otro. (También se han verificado estos riesgos al interior de algunos ciclos educativos en algunas circunstancias, haciendo que el sistema preste atención también a estas situaciones.)

Las dos estrategias-módulos desarrolladas en el marco de estas políticas de enlace son:

- La inscripción temprana para el interciclo Primaria-Educación Media Básica
- El acompañamiento del interciclo de Educación Media Básica a la Educación Media Superior.¹⁷



2. Las Estrategias de Acompañamiento

Una de las características del SPTE ha sido el desarrollo de estrategias específicas y variadas para el acompañamiento de cada estudiante.

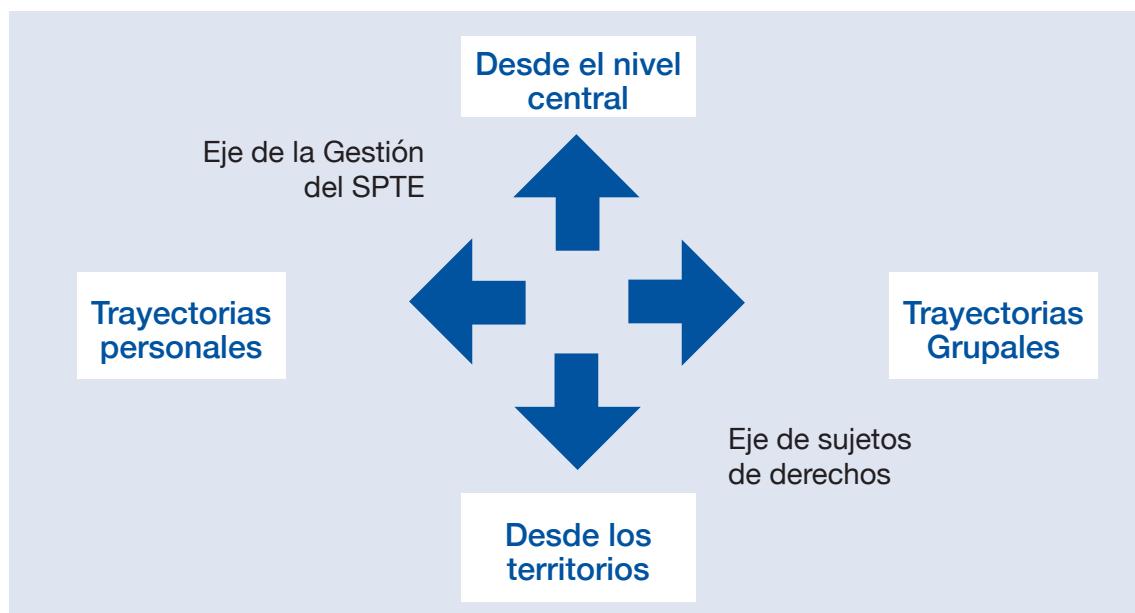
¹⁷ Ambas estrategias se presentarán detalladamente en el siguiente capítulo de esta sistematización.

Este desarrollo, como hemos ya mencionado anteriormente, ha tenido origen en las miradas de los diferentes actores intervenientes en el sistema. Tanto desde los equipos centrales como de los equipos de las UCDIES o los referentes territoriales... van surgiendo las ideas y propuestas que luego se incorporan como "módulos" del sistema y forman parte y estructuran al mismo SPTE.

Estos módulos pueden focalizarse más fuertemente en las realidades territoriales y/o interinstitucionales, a partir de las condiciones y posibilidades que se verifican en el terreno, o en las posibilidades que puede permitir cada uno de los centros educativos

También es importante señalar que el sistema prevé que, por tratarse de acompañamiento de trayectorias, se requiere prestar atención tanto a las realidades y situaciones de cada "sujeto del derecho a la educación" (estudiante o no estudiante —pero que debiera serlo—) como también a la de sus grupos de pertenencia.

Por ello, si consideramos el abordaje que es posible identificar en estas estrategias de acompañamiento, podríamos visualizar las siguientes dimensiones posibles y combinadas:



El componente de estrategias de acompañamiento define tres grandes módulos de trabajo que conoceremos con más detalle en el próximo capítulo de esta sistematización.

- 2.1 El seguimiento de cohortes: Las "Trayectorias Informadas".
- 2.2. La estructura de la gestión del programa al servicio del acompañamiento de trayectorias.
- 2.3. Acciones de acompañamiento a Trayectorias Educativas en la Educación Media.

Es muy importante destacar particularmente aquí todo el aporte que proviene del desarrollo tecnológico y de los sistemas de información que acompañan al SPTE desde un comienzo e incluso desde antes, como vimos al hablar de los antecedentes del mismo.

Un sostenido y vigoroso desarrollo de los mismos le han permitido a los distintos actores del sistema obrar con mucha precisión y una información de calidad que les ha permitido dar respuestas muy adecuadas a problemas complejos.

Es así como el SPTE puede contar hoy con los siguientes módulos y herramientas virtuales, dentro de los sistemas de información disponibles:

- Módulo de Sistema De Preinscripción (SDP).
- Módulo de asistencia. (Activa el sistema de alertas de casos emergentes).
- Módulo de acompañamiento a grupos de estudiantes (actualmente en proceso de desarrollo) (Se propone identificar estudiantes que requieren acompañamiento en alguna de las dimensiones: pedagógico, vincular, socio-comunitario y registro de las acciones).
- Módulo de acompañamiento a familias y estudiantes (Aplicación VOS).
- STE (Aplicación de seguimiento en tiempo real de las trayectorias educativas de los estudiantes).
- ESTATUS (Herramienta de monitoreo de procesos) Tablero de control.

En la sección tercera de esta sistematización podremos conocer cada uno de estos dispositivos con mayor detalle.

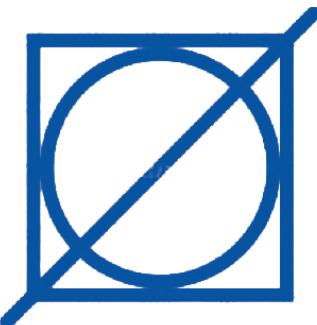


3. Formación de equipos de actores educativos en los territorios

Por último, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas ha definido la formación de los agentes educativos en los territorios como uno de los capítulos fundamentales de toda esta estrategia. Formación que se puede verificar en todos los niveles que el sistema lo posibilita y lo exige. Tanto a nivel de los Referentes de Trayectorias Educativas, como en los equipos de las UCDIEs y el equipo central del programa, la formación ocupa un lugar muy importante.

Esta formación se desarrolló, primeramente, a nivel de los territorios, a partir del plan de trabajo del equipo de coordinación, las visitas, los viajes y los espacios de diálogo y debate que se dieron, tanto en las UCDIEs como en los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas. En estos procesos, entre 2018 y 2019 participaron más de 2000 actores cada año. Pero, como segunda instancia muy importante, también se destaca el curso: *“Acompañamiento a Trayectorias Educativas”* que se desarrolló durante 2019 con características virtuales y semipresenciales. En el mismo participaron alrededor de 200 docentes¹⁸ de todos los departamentos del país.

18 Ver ficha ad hoc en sección 3.



3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LOS MÓDULOS

1. Políticas de enlace
2. Estrategias de Acompañamiento
3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios

En esta sección presentaremos los principales módulos que forman parte del SPTE.

Como hemos visto al presentar el “Sistema”, estamos ante una política compleja, por la diversidad, riqueza y cantidad de elementos que la conforman.

Trabajando en conjunto con el equipo de coordinación y analizando los materiales, recursos, investigaciones y sistematizaciones parciales con las que es posible contar a la fecha de realización de este documento, hemos organizado estos módulos según el siguiente esquema, que por supuesto, no es el único posible, pero que intenta ordenar los diferentes elementos siguiendo algunos parámetros que permitan comprender mejor el funcionamiento integral del Sistema.

Componentes y módulos del sistema de protección de trayectorias educativas



1. Políticas de enlace

- 1.1. Inscripción temprana inter ciclo Primaria – EMB (1)¹⁹
- 1.2. Inter ciclo de Educación Media Básica a Educación Media Superior (2)



2. Estrategias de Acompañamiento

- 2.1. La estructura de la gestión del sistema al servicio del acompañamiento de trayectorias.
 - 2.1.1. El Equipo de Coordinación del SPTE
 - 2.1.2. Las UCDIEs.
 - 2.1.3. Las Comisiones Descentralizadas
 - 2.1.4. Los equipos de referentes de trayectorias.
 - 2.1.5. Las Unidades Educativas Territoriales (UET) y las Mesas Interinstitucionales en Redes Locales
- 2.2. Seguimiento de cohortes : Trayectorias informadas
 - 2.2.1. Módulo del Sistema de Preinscripción (SDP)
 - 2.2.2. Módulo de Asistencia (sistema de alertas de casos emergentes)
 - 2.2.3. Módulo de Acompañamiento a grupos de estudiantes (en desarrollo)
 - 2.2.4. APP VOS (Módulo de acompañamiento a las familias y los estudiantes)
 - 2.2.5. STE (Aplicación de seguimiento en tiempo real de las trayectorias educativas de los estudiantes)
 - 2.2.6. ESTATUS (Herramienta de monitoreo de procesos) Tablero de control.
- 2.3. Acciones de Acompañamiento a Trayectorias Educativas
 - 2.3.1. Programa Compromiso Educativo
 - 2.3.2. Los Referentes Pares
 - 2.3.3 .Proyectos en Territorios Socioeducativos

¹⁹ Los números entre paréntesis se corresponden con la numeración de las fichas de los diferentes módulos o dispositivos.

- 2.3.4. Protocolos para Acompañamiento de Trayectorias Específicas
- 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa
- 2.3.6. Extensión de Jornada Escolar con Participación Comunitaria.
- 2.3.7. Campamentos Educativos
- 2.3.8. Orientación Educativa
- 2.3.9. Otras acciones asociadas de los subsistemas

3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios

Vamos a seguir un formato similar para facilitar la aproximación a los distintos módulos. Buscamos hacer una presentación de cada uno de manera que el lector pueda comprender de qué se trata cada elemento. En muchos casos señalaremos además bibliografía disponible para ampliar más la información si se desea hacerlo.

A este formato de presentación lo llamamos “fichas de sistematización” de dispositivos. Cada una de ellas incluye los siguientes apartados.

- **Nombre del módulo/dispositivo:**
- **Ubicación dentro del STPE:** ¿En qué componente o componentes debe ubicarse?
- **Motivo/causa que lo origina:** ¿Por qué fue necesario desarrollar este módulo?
- **Breve Descripción:** ¿De qué se trata este módulo?
- **Objetivos:** ¿Qué se propone lograr este módulo dentro del SPTE?
- **Descripción metodológica:** Explicación más amplia sobre cómo se implementa
- **Resultados esperables:** ¿Qué sucederá luego de la implementación?
- **Responsables:** ¿Quiénes tienen a su cargo que este módulo se implemente?
- **Participantes:** ¿Quiénes participan en su implementación?
- **Recursos necesarios:** ¿Qué se requiere disponer para que el módulo se realice?
- **Observaciones:** Notas complementarias a tener en cuenta.
- **Bibliografía para ampliar:** ¿Dónde podemos buscar más información específica?

En algunos casos, algunos de estos apartados no serán pertinentes, por lo que no estarán completados.

La numeración de las fichas es correlativa. En el esquema que abre esta sección figura el número que corresponda a cada módulo entre paréntesis para poder ubicarlas con mayor facilidad.

| | |
|------------------------------------|--|
| Nombre del módulo | 1.1. Inscripción temprana - Inter ciclo primaria - Educación Media Básica |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Es uno de los módulos específicos de las Políticas de Enlace. Forma también parte de los sistemas de información con que cuenta el SPTE</p> |
| Motivo/causa que lo origina | Detección de la etapa de transición (inter-ciclo) entre el fin de la escuela primaria y el comienzo de la Educación Media Básica como un momento de alto riesgo de deserción y abandono escolar. |
| Breve descripción | El proceso que se denomina “inscripción temprana” busca garantizar la continuidad educativa de los estudiantes de la primaria en la escuela media básica, a partir de realizar la inscripción en la escuela media antes de finalizar la escuela primaria, comenzando así los distintos procedimientos de relación, conocimiento e intercambio con la que será la nueva escuela para estos estudiantes. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que toda niña, niño o adolescente tenga un centro asignado para cursar la educación media al finalizar la primaria, para que dicho centro asuma la responsabilidad de la continuidad de la trayectoria desde antes de la finalización de la educación primaria. • Garantizar al centro educativo de educación media conocer la nómina de estudiantes que cursarán el primer año al año siguiente. |
| Descripción metodológica | <p>A partir del mes de agosto del curso lectivo, comienza el proceso de “egreso-ingreso” de los estudiantes del último año de primaria.</p> <p>Se procede difundiendo la oferta educativa disponible entre las familias de los estudiantes de 6to año.</p> <p>El proceso cuenta con dos fases: La Preinscripción y la Confirmación.</p> <p>Durante julio y agosto, se precisan los cupos y la oferta disponible tanto en los CES como en CETP-UTU.</p> <p>Se realiza un análisis de cupos disponibles teniendo en cuenta las situaciones de “predeterminación” de cupos por los criterios existentes previamente.</p> <p>Este trabajo es desarrollado por las comisiones descentralizadas de la ANEP.</p> <p>A partir de contar con esta información, comienza un proceso de difusión y capacitación con las comunidades para orientar a las familias en la elección del centro educativo que desean para sus hijos.</p> <p>Este proceso se realiza con fuerte asistencia de las escuelas, referentes y comisiones descentralizadas.</p> <p>La preinscripción se podrá realizar a través de la computadora o el celular</p> <p>Las familias eligen tres opciones de preferencia entre la oferta existente.</p> <p>El módulo prevé una atención privilegiada a jóvenes y adolescentes que estén en proceso de revinculación con el sistema educativo, para que puedan incorporarse en los centros educativos que sean más convenientes para reconstruir sus procesos de escolarización.</p> <p>Entre noviembre y diciembre, se procesan e informan los datos de esta inscripción, se resuelven las dificultades que pudieran haber surgido y comienzan los procesos formales de vinculación de los estudiantes y sus familias con los centros educativos que les fueran asignados.</p> <p>En caso de que las familias no lleguen al centro educativo a formalizar los trámites requeridos, es responsabilidad del mismo acercarse a las familias para hacerla efectiva.</p> |
| Resultados esperables | <p>Lograr que el sistema educativo y sus instituciones asuman la responsabilidad de acompañar los procesos de transición que han sido diagnosticados como uno de los momentos de alta incidencia en el abandono de los estudiantes de sus trayectorias escolares.</p> <p>Brindar información precisa y cualificada a los centros educativos para poder realizar los procesos de “acogida” y recepción a los nuevos estudiantes y a sus familias.</p> <p>Disminuir el abandono que se produce en los procesos inter-ciclos.</p> |





| Nombre del módulo | 1.1. Inscripción temprana - Inter ciclo primaria - Educación Media Básica (cont.) |
|----------------------------------|---|
| Responsables | <p>El equipo central de la DSIE acompaña y supervisa todo el proceso.</p> <p>El área de informática y sistemas provee los programas necesarios y procesa la información requerida.</p> <p>Las comisiones descentralizadas y las UCDIES acompañan los procesos a nivel territorial.</p> <p>En los centros educativos se establecen los responsables de acompañar los procesos, visitar las familias y formalizar los procesos de inscripción, así como diseñar las acciones tendientes a generar la buena recepción de los nuevos estudiantes.</p> |
| Participantes | Las familias y tutores de los estudiantes tienen un rol central en la elección de los centros educativos y en la formalización de los procesos de inscripción. |
| Recursos necesarios | <ul style="list-style-type: none"> • Información sobre “matriz”, “cupos” y “resultados”, para conocer las disponibilidades de la oferta educativa en cada localización y año. • Sistema “Gurí-Familias” • Acceso a internet para poder realizar las pre-inscripciones y conocer los resultados y cupos asignados. • Mesa de ayuda para facilitar los procesos de inscripción. |
| Observaciones | <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de Inscripción temprana al primer año de educación media básica fue aprobado en 2016, por resolución n° 1, Acta 12 del 27 de octubre. |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Inscripción temprana al primer año de educación media básica”</i> (Sistema de Protección de Trayectoria Educativa) Grupo de trabajo ANEP. |

| | |
|------------------------------------|--|
| Nombre del módulo | 1.2. Inter ciclo de Educación Media Básica a la Educación Media Superior |
| Ubicación en el STPE |  <p>Es uno de los dispositivos de las "Políticas de Enlace". Se lo considera parte de los sistemas de información disponibles dentro del SPTE.</p> |
| Motivo/causa que lo origina | Detección del interciclo interno a la escolaridad secundaria (Media a Superior) como un momento de riesgo de abandono de estudios para los adolescentes. Necesidad de acompañar este proceso de transición y elección del centro educativo al que concurrirán los estudiantes que finalizan la EMB. |
| Breve descripción | <p>A partir de la experiencia de la inscripción temprana a la Educación Media Básica, la ANEP resuelve iniciar un proceso similar para acompañar el proceso de transición de la EMB a la EMS, ya que detecta que se están produciendo numerosos casos de discontinuidad de trayectorias escolares en dicho paso.</p> <p>Se propone que las familias puedan elegir el centro de educación media superior en el que los adolescentes continuarán sus estudios.</p> <p>Esta iniciativa comienza en 2019, como experiencia de prueba, en los departamentos de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja.</p> |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Acompañar a los estudiantes en el proceso de transición entre la EMB a la EMS, otorgando a cada estudiante un cupo en una institución de nivel superior. |
| Descripción metodológica | <p>El proceso comienza la segunda semana de octubre de cada año lectivo.</p> <p>Se siguen 7 etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Etapa I- Diseño. A cargo del equipo de programación de la DSGIC, utilizando el software utilizado como piloto en el departamento de Maldonado. Etapa II - Oferta. Los CES y los CETP-UTU comunican las posibilidades de orientación disponibles. Etapa III- Difusión. Estas ofertas se comunican a través de distintos medios de comunicación. Etapa IV - Preinscripción. Cada estudiante que cursa el 3 año del EMB debe realizar el procedimiento de pre-inscripción, aunque decida estudiar en el mismo centro en el que lo está haciendo. Esta etapa no debe pasar los primeros días de noviembre del año en curso. Etapa V - Monitoreo. Todo el proceso es monitoreado por los integrantes de la comisión descentralizada de ANEP, por las UCDIES, la DSIE y los responsables de los diferentes centros. Etapa VI- Distribución. En los casos en que sea necesario, se realizará una redistribución de cupos para responder a las solicitudes en referencia con las vacantes disponibles. Etapa VII - Comunicación a las familias. Al finalizar el año escolar se comunicará a las familias y a los centros educativos de la asignación de los cupos correspondientes. <p>Todo este proceso sigue un cronograma pautado con claridad por el Equipo de Coordinación, que debe seguirse para acompañar este proceso de "Inter-ciclo":</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada año, en el período de febrero a mayo, se dispondrán jornadas de sensibilización y actualización en relación a la oferta educativa disponible con los docentes u otros actores educativos que cada subsistema designe como referentes para esta temática. Cada año, en el período de mayo a agosto, los referentes designados para el trabajo del proceso de continuidad desarrollarán una propuesta de información, orientación y aproximación en relación a la oferta educativa que da continuidad al ciclo. Esta propuesta contemplará acciones a nivel grupal, individual, familiar y comunitario. <p>La DSIE dispondrá de actores y dispositivos que, en coordinación con CFE, CEIP, CES y CETP y las Direcciones correspondientes, oficen de recursos para la formación, información y acompañamiento de los referentes designados para este trabajo, durante las distintas etapas del proceso.</p> <p>Durante el mes de agosto, una vez culminado el proceso de trabajo anteriormente descripto, cada centro remitirá un listado con tres opciones formativas indicadas por el estudiante, con expresa conformidad, ordenadas en función de sus preferencias (opción 1 / opción 2). En cada una de ellas se indicará centro, propuesta y turno.</p> |





| | |
|---------------------------|---|
| Nombre del módulo | 1.2. Inter ciclo de Educación Media Básica a la Educación Media Superior (cont.) |
| Descripción metodológica | <p>c. En el mes de setiembre de cada año, CODICEN²⁰ con los equipos correspondientes de los distintos descentrados, procesará la información recibida, contrastándola con la oferta disponible y generando insumos de requerimientos y demandas de interés que aporten a la toma de decisiones en relación a la ampliación y actualización de la oferta disponible para el año inmediato siguiente.</p> <p>d. El proceso descripto en el ítem anterior, culmina con la asignación el último día hábil del mes de setiembre, de un centro educativo a cada estudiante. La información resultante de este proceso, será comunicada al estudiante y sus referentes adultos, por parte del referente designado por cada subsistema para el trabajo en la temática. En caso de que los interesados tuviesen diferencias con la opción asignada y desearan cambiarla, deberán indicarlo al referente de la temática en el centro, quién enviará esas solicitudes vía electrónica antes del 15 de noviembre. Pasado ese plazo y frente a situaciones debidamente fundadas, se podrá realizar la solicitud de modificaciones a la opción asignada a través de la modalidad que el equipo al que se hace referencia en el literal e.</p> <p>e. En el mes de diciembre, se procederá a la confirmación de la matriculación en la propuesta educativa del siguiente nivel, de acuerdo a los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el correr de dicho mes, los referentes adultos de cada estudiante deberán completar la ficha del estudiante, disponible en formato electrónico²¹. • Una vez finalizado el curso y para aquellos estudiantes que obtengan un fallo de aprobación, los referentes para esta temática designados por el centro, ingresarán al soporte informático del SPTE la información acerca la actuación educativa de cada estudiante. Esta información será la que completa los requisitos de inscripción. • En el caso de los estudiantes que mantienen fallo en suspenso, las acciones indicadas en el ítem 2 serán realizadas una vez que se defina la aprobación del curso. <p>Se prestará especial atención a los casos de estudiantes que estén en proceso de revinculación con la trayectoria educativa o en situaciones particulares de participación en otros programas de MIDES, INAU u otros similares.</p> |
| Resultados esperables | <ul style="list-style-type: none"> • Disminuir el abandono escolar adolescente y acompañar trayectorias escolares en estos procesos de transición intra-ciclos. |
| Responsables | <p>El equipo central de la DSIE acompaña y supervisa todo el proceso.</p> <p>El área de informática y sistemas provee los programas necesarios y procesa la información requerida.</p> <p>Las comisiones descentralizadas y las UCDIES acompañan los procesos a nivel territorial.</p> <p>En los centros educativos se establecen los responsables de acompañar los procesos, visitar las familias y formalizar los procesos de inscripción, así como diseñar las acciones tendientes a generar la buena recepción de los nuevos estudiantes.</p> |
| Participantes | Estudiantes de 3º año de la EMB y sus familias. |
| Recursos necesarios | <ul style="list-style-type: none"> • Información de orientaciones y cupos por parte de los centros educativos CES y CEPT-UTU en cada localidad. • Software provisto por la DSGI |
| Observaciones | Este módulo se lanzó finalmente en setiembre de 2019. |
| Bibliografía para ampliar | <p><i>"Proceso de Inscripción Temprana a Educación Media Superior"</i>. Equipo SPTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación Ppt de la ANEP |

20. Ver Capítulo IV, ítem Coordinación de Reguladora en documento marco SPTE.

21. Se propone generar espacios de acompañamiento al procedimiento de llenado de la ficha, disponiendo en ellos los instrumentos informáticos necesarios así como la orientación.

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.1.1. El Equipo de Coordinación del SPTE |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Al considerar la estructura y la modalidad de gestión del sistema al servicio del acompañamiento de las trayectorias es necesario considerar en sí mismo, al equipo de coordinación del SPTE y a su metodología organizativa dentro de la DSIE.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | La opción metodológica por un fuerte enfoque participativo desde los territorios, exige un equipo de coordinación que marque la senda a seguir en el sistema y le de la impronta esperada al mismo. |
| Breve descripción | El equipo de coordinación del sistema se enmarca en la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), cuya directora ejerce dicha responsabilidad en el equipo de coordinación. Este equipo tiene a su vez una conformación robusta y comprometida con los objetivos que el Sistema se propone alcanzar. |
| Objetivos | <p>Dinamizar, profundizar e impulsar las acciones y estrategias del SPTE.</p> <p>Sistematizar, generar los materiales necesarios y monitorear los procesos en marcha.</p> |
| Descripción metodológica | <p>En un sistema complejo, este “equipo” está conformado, en realidad, por tres “equipos de trabajo” que actúan de manera coordinada, pero que son diferentes en su conformación, funciones y dinámicas.</p> <p>El primer equipo es el llamado “Grupo del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”. Este grupo fue creado por la resolución que dio origen al SPTE.</p> <p>Este grupo está coordinado por la DSIE, e integrado por las direcciones sectoriales de Planificación Educativa y de Información para la Gestión y Comunicación de CODICEN, y referentes de CEIP, de CES, de CEPT-UTU, del CFE, tal como lo señala la resolución a la que hemos hecho referencia.</p> <p>En el marco del SPTE, este grupo se ha venido reuniendo semanalmente los martes, por lo que se lo conoce también familiarmente como “grupo de los martes”.</p> <p>Sin dudas, es el grupo con las más fuertes características técnico políticas del sistema y donde se toman las decisiones estratégicas, pero nunca desvinculadas de los mensajes y necesidades que vienen de los territorios.</p> <p>El segundo equipo es el propio Equipo de gestión de la DSIE, que asume acciones operativas más inmediatas y ejecutivas, con las miradas de todas las áreas que conforman la Dirección Sectorial. En concreto, participan de este espacio, además de los coordinadores, los responsables territoriales/regionales, el responsable de información y sistemas, la responsable de inclusión educativa, la responsable de ampliación de tiempo escolar...</p> <p>El tercer equipo es el Equipo de Gestión del SPTE. Este equipo lo conforman los dos coordinadores generales, y asistentes especialmente designados para esta tarea que se vinculan con los distintos subsistemas. Este equipo lleva la coordinación operativa del sistema.</p> <p>Podríamos decir que el SPTE está coordinado, monitoreado e impulsado por estos tres grupos que, integrados, conforman el Equipo de Coordinación a un nivel central.</p> <p>En su trabajo de coordinación, este equipo realiza visitas con mucha frecuencia a los territorios para sostener la perspectiva territorial que se propone. En general, cada departamento ha sido visitado al menos tres veces en cada año lectivo por algún miembro del equipo, que trabajó allí las temáticas más importantes surgidas de las realidades de cada lugar.</p> |
| Resultados esperables | Garantizar una circulación horizontal y vertical de la participación de todos los actores . Generar las iniciativas que hicieran falta para lograr los objetivos que se proponen. |
| Responsables | Coordinación general de la DSIE. Responsables de áreas. |
| Participantes | Mencionados en la descripción metodológica (ver arriba) |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | Acta 32. Res. 10. Creación del SPTE. CODICEN, 2017 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.1.2. Las UCDIEs |
| Ubicación en el SPTE |  <p>Este dispositivo es uno de los principales en referencia a la estructura de gestión de la política de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en los diferentes territorios.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Contar con un ente territorial de coordinación de acciones, programas y líneas de trabajo interinstitucional. |
| Breve descripción | Las UCDIEs (Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa) son unidades de gestión a nivel territorial (departamentos) del SPTE y de la DSIE. |
| Objetivos | <p>Se crean para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los procesos de descentralización y el fortalecimiento de los actores locales. • Potenciar la coordinación de la institucionalización educativa de la educación formal y la no formal. • Coordinar el avance y la estrategia de integración de los diferentes “Territorios Socioeducativos” por parte de la ANEP en cada departamento promoviendo la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida. |
| Descripción metodológica | <p>Cada UCDIE está conformada por un coordinador/a y un equipo técnico cuyo número depende de la densidad de la población de entre 12 y 17 años del departamento, la red de centros educativos en el departamento (número y distribución) y la extensión territorial y las redes de comunicación disponible.</p> <p>En principio, el equipo técnico está formado por un perfil socioeducativo y por un perfil docente. Además, también se integra al equipo un articulador interinstitucional que proviene del MIDES.</p> <p>Para el nombramiento de estos perfiles, se realiza un llamado a concurso abierto. Miembros del equipo de la DSIE se constituyen en “jurado” del concurso. Los cargos corresponden al grado 3 o 4 de la administración del Uruguay.</p> <p>La creación de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa pretende: contribuir al desarrollo y seguimiento de las líneas de política establecidas por el CODICEN; fortalecer los procesos de desconcentración contribuyendo a la generación de una mayor cohesión en la proyección educativa en el territorio; potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal), con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula; aportar a la definición de acciones coordinadas y planificadas en estrategias de integración educativa en territorio, y coordinar el avance y desarrollo de la estrategia de territorios socioeducativos por parte de ANEP en cada departamento, estimulando la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida.</p> <p>En coordinación con el equipo central de la DSIE, impulsa en el territorio acciones que tienen que ver con el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, la ampliación del tiempo escolar, el seguimiento de los procesos de inclusión de los adolescentes de 12 a 17 años, y la articulación de los recursos tanto estatales como de la sociedad civil en el propio territorio.</p> <p>Su ámbito de acción puede ser departamental o relacionado con una región o zona que se determinará con claridad previa a su implementación.</p> <p>Su coordinador/a formará parte de la CDD de la ANEP y deberá residir en el departamento o la región según que la unidad que coordine tenga uno u otro carácter.</p> <p>La UCDIE tiene fluidos contactos con los centros educativos con los que debe estar en relación. Tanto los CEIP, CES y CEPT-UTU. También con otros espacios institucionales que se relacionan de alguna manera con los centros educativos del propio departamento.</p> <p>En particular, la UCDIE participa de la Comisión Descentralizada de la ANEP en cada territorio, siendo esta una articulación fundamental para el logro de sus objetivos.</p> |
| Resultados esperables | Procesos coordinados interinstitucionalmente a nivel territorial. Mayor participación de los actores locales en propuestas e ideas para mejorar el sistema. |
| Responsables | Coordinador de la UCDIE, Equipo coordinador de la DSIE |





| | |
|---------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.1.2. Las UCDIEs (cont.) |
| Participantes | Equipo técnico (cantidad de integrantes definida por el tamaño del territorio en términos de extensión, población y número y tipo de establecimientos. |
| Recursos necesarios | La UCDIE requiere de un espacio para funcionar regularmente y recursos para que sus miembros puedan tener la dedicación que el módulo exige. |
| Observaciones | Las UCDIEs se han convertido en un actor nuevo e importante con presencia real en los territorios y con roles que son valorados por las diferentes comunidades en las que actúan. (Resulta interesante señalar la cantidad de notas periodísticas de diferentes departamentos del país en las que se hace mención a sus actividades, iniciativas y logros.) |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> Documento de creación de la UCDIE “Acta 96, resolución 10” del 9/12/2015. CODICEN. https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/ucdie Bases del llamado a aspirantes para cumplir funciones como coordinador/a de las Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa (UCDIE). CODICEN, 2019 |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.1.3. Las Comisiones Descentralizadas |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Las Comisiones Descentralizadas, en sentido estricto, no forman originalmente parte del SPTE. Sin embargo, en la práctica actual del sistema, resulta un espacio clave para su implementación y desarrollo, por lo que hemos decidido incorporarlas como un dispositivo de <i>"La estructura de la gestión del sistema al servicio del acompañamiento de trayectorias"</i>.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Contar con una instancia de presencia de la ANEP en los diferentes territorios del país, con una acción directa sobre la realidad del sistema educativo. |
| Breve descripción | Las Comisiones Descentralizadas son un órgano de la ANEP en cada uno de los territorios del país. (en los departamentos más poblados se han creado más de una CD.) |
| Objetivos | <p>Las CD tienen los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorizar la creación y supervisar la instalación y funcionamiento de la Unidades Educativas Territoriales (UET). • Favorecer y desarrollar la interacción entre la educación y la comunidad. • Organizar actividades locales que vinculen la escuela con la comunidad. • Coordinar acciones que optimicen la cobertura de los servicios educativos en el territorio para la mejor distribución de la matrícula. • Difundir las ofertas educativas previo a los períodos de inscripción a los cursos curriculares, manteniendo en todo momento un sistema de información ágil que facilite la continua y permanente consulta. • Desarrollar al menos tres encuentros anuales entre directores e inspectores de los distintos subsistemas educativos del departamento. • Propiciar instancias de encuentro de la comunidad educativa departamental para la construcción y gestión colectiva de aprendizajes a los efectos de su mejora continua, así como las adaptaciones, especificidades y necesidades que se requieran desde su contexto, enmarcada en las metas educativas a nivel nacional. • Contribuir al trabajo en red en el departamento. • impulsar la innovación educativa y curricular. • Autorizar la utilización de espacios disponibles y en desuso. • Administrar los recursos financieros que les hayan sido otorgados por la administración central. • Encargarse de las cuestiones edilicias de las escuelas. • Administrar los recursos del presupuesto otorgado por la ANEP. |
| Descripción metodológica | <p>Las comisiones descentralizadas están integradas por el coordinador de la UCDIE, por representantes del CEIP, el inspector departamental, del CES, de CETP-UTU, por el consejo de formación en educación, el director del Instituto de formación docente o del Centro Regional de Profesores.</p> <p>Las CD sesionan ordinariamente cada quince días.</p> <p>Tienen una presidencia rotativa</p> |
| Resultados esperables | <p>Poder tomar decisiones en la cercanía territorial y con la información suficiente para su mejor resolución.</p> <p>Integrar las políticas en el territorio.</p> |
| Responsables | Autoridades de ANEP. Coordinadores de las CD |
| Participantes | Integrantes y referentes de las organizaciones e instituciones mencionadas. |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • Acta 32. Res. 8 De creación de las comisiones descentralizadas" CODICEN, mayo de 2016. |

| Nombre del módulo | 2.1.4 Los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas (ERTE) |
|-----------------------------|---|
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El ERTE es un importante dispositivo que hace a la estructura de gestión de la política al servicio del acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en los diferentes centros educativos.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de acompañar los procesos de las trayectorias educativas de los estudiantes en cada uno de los centros educativos, generando procesos individualizados y muy atentos a las situaciones de manera personalizada y cercana. |
| Breve descripción | En cada centro educativo se conforma un equipo de trabajo que tiene como propósito acompañar las trayectorias de los estudiantes. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Promover, desde los Centros Educativos, el acompañamiento a los estudiantes con una lógica singular y grupal tendiente a la inclusión, permanencia y continuidad de sus trayectorias educativas. Referenciar la política de protección de trayectorias educativas en cada Centro Educativo. |
| Descripción metodológica | <p>En el caso de la Educación Media, los Consejos sugieren para conformar los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas, aquellos perfiles que, en las descripciones de los distintos roles previstos para el acompañamiento educativo dan cuenta de funciones y cometidos vinculados a la referencia y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. Se mencionan así como posibles roles a considerar: adscriptos; educadores (al menos uno en el equipo, en centros con FPB); docentes con horas de apoyo a dirección; articuladores pedagógico; docentes con referencia en la institución tanto para los estudiantes como para otros actores de la comunidad educativa; profesores orientadores pedagógicos.</p> <p>Para conformar el ERTE hay que designar, al menos, dos personas por turno.</p> <p>El Equipo de RTE coordinará con la Dirección del Centro Educativo la elaboración de una propuesta de trabajo a desarrollar que de cuenta de la contextualización de las prácticas de seguimiento propuestas en el documento <i>"Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas"</i>.</p> <p>Cabe destacar que no estamos hablando de la creación de un nuevo "cargo" sino de una designación que es, de alguna manera, un reconfiguración de un cargo pre-existente.</p> <p>Para hacerlo, por la naturaleza de su mandato, el equipo debe considerar al menos tres niveles o espacios con los que interactuará constantemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> El propio centro educativo, con los diversos actores que lo conforman. La UCDIE, como espacio descentralizado de acompañamiento del SPTE y la DSIE. El territorio comunitario y barrial en el que se sitúa el centro educativo, en donde a su vez interactúan distintos actores y de distinto tipo. <p>La actuación del Equipo supone trabajar en esos diversos niveles para poder acompañar y proteger las trayectorias educativas que a continuación detallamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificación temprana de la población con débil vínculo educativo y prevención de la desvinculación. Acompañamiento y registro de las acciones que el mismo genere, priorizando la población de riesgo educativo durante el ciclo escolar y el inter-ciclo. Articulación a la interna del centro educativo con las propuestas de apoyo a estudiantes y generación del acuerdo educativo que incluya al estudiante y un referente adulto protector. Coordinación con otras instituciones (MIDES, INAU, MSP, entre otros). Articulación con las UCDIEs para el abordaje de aquella población cuyo acompañamiento tenga un grado de complejidad tal que excede el trabajo que desarrolla el Centro. |





| Nombre del módulo | 2.1.4 Los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas (ERTE) (cont.) |
|---------------------------|--|
| Descripción metodológica | <p>Entre sus responsabilidades específicas, podemos mencionar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las personas del Centro Educativo que ocuparán el rol de RTE. 2. Diseñar un plan de trabajo del Equipo de Dirección con el ERTE en función de los cometidos del rol y la realidad del Centro Educativo. Se sugiere poner particular énfasis en la calendarización de acciones que permitan monitorear el trabajo y dar respuesta de modo anticipado a los diferentes hitos del año lectivo. El plan deberá contemplar: <ul style="list-style-type: none"> • Definición de espacios de coordinación del equipo de referentes de trayectorias educativas y calendarización de actividades. • Participación del equipo en las instancias de coordinación para compartir y coordinar las estrategias con otros miembros de la comunidad educativa. • Diseño, implementación y monitoreo de las estrategias de acompañamiento. • El registro de las estrategias y acompañamientos. 3. Acordar una forma de trabajo del ERTE en función del plan diseñado. Definir horarios, espacios, acciones y actores responsables. 4. Estipular instancias periódicas de encuentro del ERTE para reflexionar sobre el desarrollo del plan y ajustar las estrategias. 5. Promover espacios de intercambio con actores territoriales para acordar estrategias de soporte para el acompañamiento a las trayectorias educativas. |
| Resultados esperables | Acompañamiento personalizado de los estudiantes y posibilidad de ofrecer propuestas adecuadas a cada trayectoria educativa, articulando los recursos que están disponibles en los diversos niveles mencionados. |
| Responsables | Los directivos y el inspector asignado a un centro educativo, son los que realizan la designación de quienes serán los Referentes Territoriales en la propia institución. |
| Participantes | Docentes del propio centro educativo con tiempo re- asignado para dedicarlo al desarrollo del equipo de referentes, con la finalidad de proteger trayectorias educativas. |
| Recursos necesarios | Reasignación de funciones y tareas para poder abocarse a la tarea comprometida. Acceso a los sistemas de información que permitan la mejor gestión del dispositivo. |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • Acta 32, Resolución 10 del 7 de junio de 2017 (acta de creación de los Equipos de Referentes Territoriales.) CODICEN. • Fascículo del SPTE, DSIE, 2019. • Lucía Alvarez, Clase II del Módulo 1 de Formación de ERTE. |

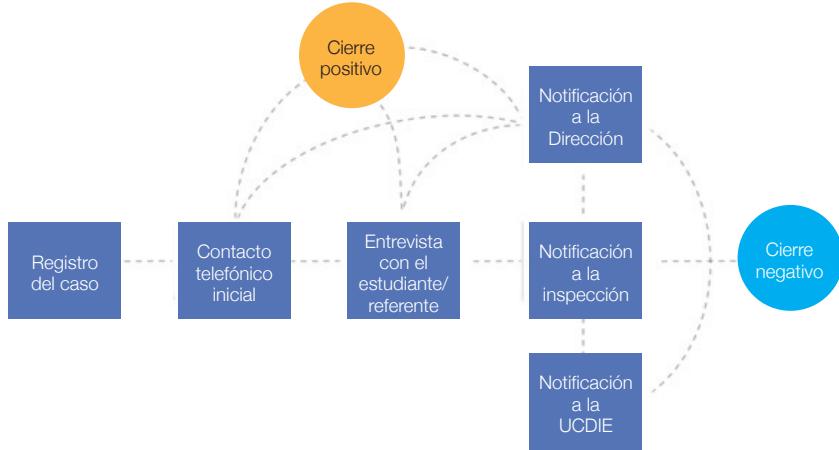
| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.1.5. Las UET y las Mesas interinstitucionales en redes locales |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Las "Unidades Educativas Territoriales" forman parte de las estrategias de acompañamiento y gestión en el territorio.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de coordinar las acciones que se desarrollan por parte de diferentes centros educativos y otros espacios formales o no formales, en un territorio "micro" determinado. |
| Breve descripción | <p>La UET supone la creación de un espacio de articulación y trabajo conjunto entre los actores del propio territorio, en los que participan referentes de los centros de CEIP, CES, CETP-UTU, conformando una mesa de trabajo con reuniones periódicas y que impulsa acciones específicas, desde el abordaje de temáticas pedagógicas que favorecen las trayectorias educativas de los estudiantes.</p> |
| Objetivos | <p>Diseñar y coordinar acciones conjuntas de acompañamiento de trayectorias en los "micro territorios" locales, con participación de los distintos actores involucrados en los procesos de los estudiantes y centros educativos.</p> |
| Descripción metodológica | <p>Se espera que la UET pueda tener una conformación que permita el encuentro y trabajo colaborativo entre los distintos actores para el cumplimiento de los objetivos. Si bien la conformación de la UET podrá variar según las características del territorio, en términos generales, intentará involucrar a todos los docentes, equipos de dirección y referentes de los Centros Educativos ANEP. Entre ellos podrán estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipos de Dirección, Referentes de Trayectorias Educativas (RTE) y otros docentes, educadores y talleristas de los Centros Educativos de la ANEP (CEIP, CES, CETP, CFE). • Coordinadores de Educación Física CEIP, PAZ y RED. • Inspectores de Zona/Región de los Centros Educativos (CEIP, CES, CETP). • Integrantes de los equipos DIE-CES. • Directores, coordinadores y docentes de los Espacios Comunitarios y Centros DSEJA. <p>Según la agenda y las actividades a planificar y realizar, puede ser necesario convocar a actores socio-educativos por fuera de la ANEP. Asimismo, sería interesante convocar a estudiantes y familias para analizar y planificar algunas acciones.</p> <p>Se espera que el Coordinador de la UCDIE pueda articular las acciones de la UET con las estrategias regionales/departamentales, de modo de generar los acuerdos para poder alcanzar los cometidos propuestos. En este sentido, los espacios y niveles de articulación serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Comisión Descentralizada de la ANEP • La MIPS • La Mesa o Red de Desarrollo Local <p>A nivel del Territorio Socio-Educativo o micro territorial, se espera que la UET pueda articular sus acciones con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Nodo Educativo u otros espacios interinstitucionales existentes. • Los recursos a nivel local por fuera de la ANEP (Referentes socio-educativos de: MIDES, INAU, ASSE-MSP, MEC, etc.). <p>El trabajo que se realiza a nivel del espacio de red de instituciones en la UET, deberá ser trasladado a todos los Centros Educativos participantes, de modo de que se puedan coordinar las acciones en las Salas de Docentes, en los Espacio de Coordinación Institucional y particularmente con los equipos de RTE.</p> <p>Será la Comisión Descentralizada quien convoque a los distintos involucrados para la conformación de la UET.</p> <p>En las primeras actividades de implementación de la UET, priorizar el acercamiento, presentación y conocimiento por parte de los actores de cada Centro Educativo, la situación de cada Centro, sus características, oferta, y proyectos de Centro, de modo de generar un análisis del territorio y de la situación educativa.</p> <p>Asimismo, identificar las principales fortalezas y debilidades para el trabajo conjunto en tanto red de ANEP en territorio, e instalar en este espacio las líneas de acción priorizadas desde la DSIE como ejes que estructuran la agenda y las actividades a realizar.</p> <p>Desde la UCDIE se deberá apoyar la convocatoria, realización y registro de las acciones de la UET.</p> |





| | |
|----------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.1.5. Las UET y las Mesas interinstitucionales en redes locales (cont.) |
| Descripción metodológica | <p>Una vez instalado el espacio, resulta relevante colocar en la agenda actividades centrales que estructuran el año, y que pueden servir para orientar las acciones a realizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enero: Verano Educativo y actividades de ampliación del tiempo escolar en territorio. • Febrero: Confirmación inscripción - Período de pases en EMB (gestión de pases a nivel local) <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio entre docentes para promover la conformación de grupos, intercambio de informes pedagógicos, así como estrategias de trabajo educativo singularizadas. • Marzo: Inicio de Cursos - Actividades de bienvenida - Conformación equipos RTE. • Abril-Mayo: Seguimiento de cohorte y estrategias de inclusión educativa - Espacios de formación equipos RTE, intercambio de experiencias de acompañamiento educativo. • Junio-Julio: Análisis de la cohorte de egreso, procesos de inclusión, proyección repetición y oferta del año siguiente - Rediseño de las estrategias de acompañamiento educativo e inclusión. • Agosto-Setiembre: Proceso de preinscripción temprana: actividades de difusión y trabajo colaborativo entre los distintos Centros, con los estudiantes, las familias y la comunidad. • Octubre-Noviembre: Actividades interciclo que promuevan el egreso-ingreso, de integración estudiantil, con familias, docentes y comunidad. • Diciembre: Cierre de Cursos - Confirmación de la inscripción - Difusión y convocatoria a las actividades del verano. <p>Se espera que el trabajo de la UET en articulación con las estrategias de TSE y la Comisión Descentralizada de la ANEP, pueda ir instalando una lógica de trabajo en red con un enclave territorial que ponga el foco en lo pedagógico, que habilite la consolidación de formas de implementar la política de seguimiento y acompañamiento para que todos estén incluidos, y sus trayectorias educativas sean protegidas, continuas y completas.</p> <p>Para ello, resulta fundamental apoyar la instalación de espacios y formas de trabajo colaborativo, con la mirada en los estudiantes y sus procesos, generando actividades intra e interciclo, con los docentes como figuras centrales en la tarea pedagógica, así como promoviendo proyectos de ampliación del tiempo escolar y de desarrollo comunitario, que involucren a las familias y a la comunidad en sentido amplio.</p> <p>El espacio de la UET, al convocar a docentes de los distintos subsistemas, tiene la posibilidad de generar respuestas en el territorio específicas para cada Centro Educativo y adaptadas a la realidad local, que permitan singularizar las trayectorias y diseñar los apoyos necesarios a partir de los recursos de la ANEP en territorio y las capacidades instaladas.</p> |
| Resultados esperables | <p>Contar con un análisis de la realidad educativa del territorio, sus fortalezas y debilidades para la implementación de las líneas priorizadas por la DSIE desde la situación de cada Centro Educativo.</p> <p>Incrementar la disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa a nivel de territorial, en función de la población, las necesidades, la infraestructura y los acuerdos interinstitucionales, de modo de generar posibilidades de inclusión para todos los adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años.</p> <p>Desarrollo de actividades de Ampliación del Tiempo Educativo (club de arte, talleres artísticos, campamentos, jornadas recreativas), actos, conmemoraciones, u otros, en clave territorial.</p> <p>Contar con más y mejores espacios físicos, recursos humanos y materiales de cada Centro Educativo ANEP del territorio.</p> |
| Responsables | Coordinación de la UCDIE. Comisiones Descentralizadas |
| Participantes | Diferentes instituciones y centros educativos. Organizaciones de la sociedad civil, instancias de las intendencias, etc. |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • “Rendición de Cuentas 2018” DSIE, 2018. • “Unidades Educativas Territoriales” DSIE, 2019 |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.2.1. Sistema De Preinscripción (SDP) |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Es uno de los módulos de Trayectorias Informadas del SPTE</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de que las familias cuenten con la información necesaria a la hora de tener que elegir las opciones de continuidad educativa de sus hijos. Necesidad de simplificar los trámites en los intercicios de Primaria a Media Básica y de Media Básica a Media Superior. |
| Breve descripción | <p>El SDP es un software que permite a las familias y docentes poder contar con las opciones que el sistema educativo les ofrece para inscribir a los estudiantes a las nuevas etapas que tienen por delante en sus trayectorias.</p> <p>Asimismo permite al SPTE administrar la información referida a la oferta educativa, y los datos de preinscripción, derivación y confirmación que forman parte del proceso de inscripción temprana.</p> |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Brindar a la familia la información acerca de las opciones que tienen para la inscripción de sus hijos relevando sus preferencias y combinándolas con las posibilidades y cupos posibles. |
| Descripción metodológica |  <p>La familia ingresa a través de la web o de la aplicación "GURÍ Familia" donde se le indican los pasos a seguir en el proceso de pre-inscripción (ver ficha "Interciclo Primaria-Media Básica").</p> <p>En la App se le despliegan las opciones que, teniendo en cuenta su territorio, pueden acceder.</p> <p>Cada familia marca tres opciones en orden de preferencia y actualiza su información de contacto.</p> <p>Desde la administración se utiliza esta información y se la adecúa a los datos de disponibilidad de la oferta para hacer la derivación al Centro Educativo donde deberá confirmar la inscripción.</p> <p>Esa inscripción deberá realizarse antes de finalizado el ciclo escolar en curso.</p> |
| Resultados esperables | <p>Contar con la preferencia educativa de la familia.</p> <p>Garantizar la derivación de todos los estudiantes hacia el centro educativo correspondiente.</p> <p>Facilitar los procesos de planificación educativa de los centros receptores.</p> <p>Preparar los procesos de bienvenida a los nuevos estudiantes en las comunidades educativas.</p> |
| Responsables | <p>Familias</p> <p>Docentes</p> <p>DSIE</p> <p>DSIGC</p> |
| Participantes | Familias y docentes |
| Recursos necesarios | <p>Plataforma web</p> <p>Disponibilidad de oferta educativa.</p> |
| Observaciones | <p>Esta aplicación se utiliza en los dos interciclos.</p> <p>El sistema es desarrollado por CODICEN pero la interfaz con el usuario utiliza el sistema GURÍ.</p> |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.2.2. Módulo de asistencia |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El Módulo de Asistencia (originalmente llamado "módulo de ausentismo") es una de las estrategias del componente acompañamiento de trayectorias y forma parte de las herramientas de gestión de la información con que cuenta el SPTE, dentro de lo que se denominan "Trayectorias informadas". Se incorporó durante la llamada "Fase II" de la iniciativa.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | <p>Necesidad de acceder a información sobre los estudiantes (en especial a quienes están en situación de "riesgo escolar"), que permite identificar situaciones de alerta. La temporalidad en el acceso a la misma permite anticiparse y organizar mejor el trabajo a realizar.</p> <p>La ANEP ha contado con diversos instrumentos y herramientas que disponibilizan información que han sido generados por la propia institución (Monitores educativos, observatorio, SIGANEPE, STE, Estatus, sistemas de bedelía escolar, etc.) que logran representar (fragmentadamente) los eventos sociales y educativos relevantes para la identificación y acompañamiento de estudiantes en situación de riesgo.</p> |
| Breve descripción | <p>El módulo de asistencia es una herramienta informática que posibilita el seguimiento de la asistencia escolar de los estudiantes para detectar "alertas tempranas" y actuar rápidamente sobre las situaciones que podrían llevar al abandono escolar (ausentismo, intermitencias, etc)</p> |
| Objetivos | <p>Tiene como principal propósito la detección temprana de aquellos eventos que ponen en riesgo la continuidad y el desarrollo de acompañamientos singularizados con la finalidad de lograr trayectorias continuas y completas.</p> <p>Contar con buena información sobre la situación individual de los estudiantes respecto de sus trayectorias escolares y su asistencia a los tiempos educativos.</p> <p>Identificar los estudiantes con asistencia intermitente, abordaje temprano de situaciones y registro de acciones de acompañamiento</p> |
| Descripción metodológica | <p>El Módulo de asistencia cuenta con una desarrollada plataforma que permite hacer el seguimiento de la situación individualizada de los estudiantes, así como las acciones que se establecen para atenderlas y considerarlas.</p>  <p>En una lógica anticipatoria, se han conceptualizado avisos o alertas tempranas que se activan frente a la ocurrencia aislada o conjunta de diferentes situaciones en la trayectoria de cada estudiante.</p> <p>A partir de la identificación (manual o automática) de estudiantes que probablemente se encuentren en una situación de riesgo, el Módulo de Asistencia contribuye a la organización del trabajo de acompañamiento y protección de trayectorias. Permite una sistematización de motivos del debilitamiento vincular o de procesos de desvinculación así como de las acciones que se realizan construyendo una mirada global a distintos niveles de la gestión educativa.</p> |





| | |
|----------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.2.2. Módulo de asistencia (cont.) |
| Descripción metodológica | <p>La particularidad del Módulo de Asistencia está dada por dos características muy importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por un lado, genera un registro digital de una tarea modular dentro de los equipos de referentes de trayectorias educativas, que es la intervención de los estudiantes que muestran señales de debilitamiento en el vínculo con el centro o el sistema educativo. • A su vez, automatiza la generación de Alertas Tempranas, por las cuales los estudiantes que registran una seguidilla de tres inasistencias a jornada completa, consecutivas y sin justificar, aparecerán en el sistema con la posibilidad de ser visualizados y trabajados por los referentes en tiempo real. <p>El sistema permite también la creación de Alertas Manuales sujetas a las necesidades de cada centro y cuya motivación de seguimiento no implique necesariamente la no asistencia regular del estudiante.</p> <p>Por otra parte, el Módulo establece un protocolo estandarizado de acción para la intervención de los estudiantes. Si bien el margen de maniobra debe ser amplio a la hora de abordar cada situación particular de los sujetos, y estas acciones deben sustentarse en la formación de los referentes, se genera un procedimiento por el cual hay una serie de etapas a cumplir por parte de todo el equipo del centro, en coordinación con los actores de apoyo como la Inspección y UCDIE, de modo que se genere una metodología de trabajo general.</p> <p>En ese sentido se debe remarcar que la implementación del Módulo de Asistencia implica una modificación sustantiva de la estructura de la política de seguimiento de los estudiantes, ya que no solamente se encarga de digitalizar y sistematizar información sobre los mismos para el propio uso de los referentes de trayectoria, sino que enmarca su tarea dentro de una lógica estandarizada a nivel nacional que a su vez se ve teñida por las prácticas institucionales de cada centro, las cuales se ajustan a las circunstancias y particularidades de cada situación.</p> <p>No se trata de una mera exigencia de producir registros administrativos sino de instrumentos que mediante juicios y valoraciones sintéticas permiten luego historizar las situaciones por las que atraviesa un estudiante y el trabajo de protección que se realiza desde el centro educativo. El Módulo de Asistencia es así un instrumento de gestión que apoya, da visibilidad, sistematiza y comunica una multiplicidad de situaciones de riesgo y de los esfuerzos que se realizan en pos de su disolución, de evitar la materialización de las mismas o de minimizar el daño que pueden producir en una trayectoria del estudiante.</p> |
| Resultados esperables | Detección temprana de situaciones de riesgo educativo y posibilidad de actuar rápidamente para resolverlas, mejorando así la continuidad educativa de los estudiantes y su mejor tránsito por sus oportunidades educativas. |
| Responsables | Área de Gestión de la Información de la DSIE. UCDIEs Inspecciones Equipos de Referentes de Trayectorias Escolares. |
| Participantes | Los docentes en los centros educativos cargan los datos básicos al sistema. Estos datos son los que permiten que se disparen las alertas tempranas cuando se detecta alguna problemática particular. Los referentes de trayectorias son los que, luego, procesan los datos y hacen los análisis necesarios para poderlos interpretar adecuadamente. |
| Recursos necesarios | Sistemas de información y carga periódica de la información requerida. |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • Manual de Uso del Módulo de Asistencia https://ste.anep.edu.uy/contenidos/alertas-bac-kup/index.html • DSIE. ANEP. “El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, como Política Universal de la ANEP” Montevideo, 2019 |

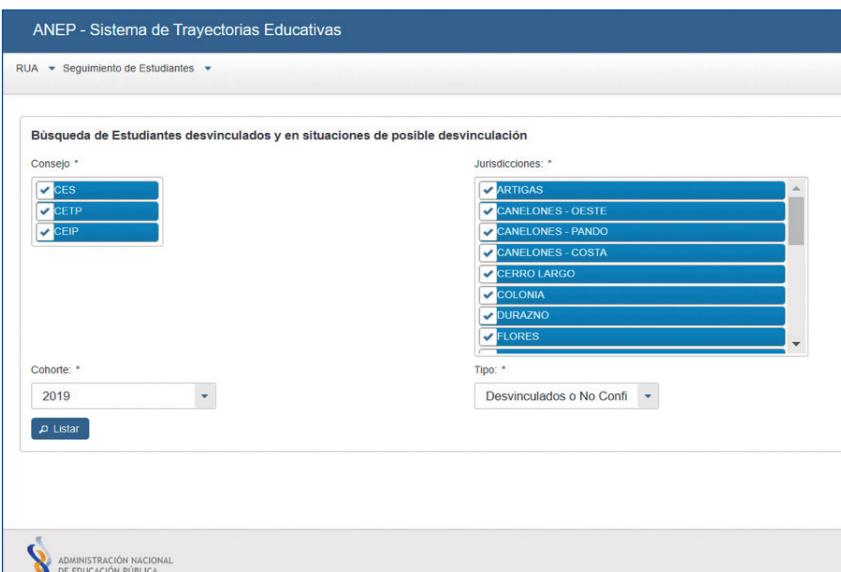
| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.2.3. Módulo de acompañamiento a grupos estudiantiles (en elaboración en estos momentos) |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El módulo es parte de los dispositivos de "trayectorias informadas" del SPTE.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Además del acompañamiento personalizado que supone el trabajo con perspectiva de trayectorias, desde la coordinación del SPTE se están buscando estrategias para posibilitar acciones colectivas y grupales que sostengan las trayectorias y puedan colaborar en superar dificultades que podrían obstaculizarlas. |
| Breve descripción | <p>El módulo está actualmente en diseño y elaboración. Por ello, esta ficha no tiene tanta información.</p> <p>Sin ser excluyente, una de las primeras preocupaciones a atender son las materias adeudadas al final del ciclo lectivo y contar con acciones que permiten encarar de manera grupal el apoyo a los estudiantes para superar estas etapas.</p> <p>Pero también hay otras preocupaciones a las que el módulo está intentando prestar atención: embarazos adolescentes, problemas de bulling, etc.</p> |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Acompañar situaciones vinculadas a las trayectorias educativas desde estrategias grupales y colectivas. |
| Descripción metodológica | En diseño y desarrollo. |
| Resultados esperables | <ul style="list-style-type: none"> • Optimizar recursos. • Lograr apoyos solidarios entre pares para acompañarse respecto de las propias trayectorias educativas. |
| Responsables | Equipo de coordinación del SPTE (en la etapa de diseño) |
| Participantes | Diferentes integrantes y actores del SPTE que están trabajando sobre esta herramienta. |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|------------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.2.4. VOS APP (Módulo de acompañamiento a las familias y a los estudiantes) |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Es un dispositivo dentro de los sistemas de acompañamiento del SPTE, característicos de la gestión de la información y comunicación en el mismo.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Constatación de la importancia de que las familias participen activamente y acompañen las trayectorias educativas de sus hijos para lograr mejores resultados educativos en los mismos. Asimismo permite que los estudiantes puedan tener una herramienta de gestión de sus propias trayectorias escolares. |
| Breve descripción | Vos es una aplicación (APP) a la que acceden los referentes adultos y los estudiantes para tener información actualizada y disponible sobre ciertos aspectos muy importantes de las trayectorias escolares. Fue presentada en la segunda mitad de 2019 y está en estado de mejora y actualización. |
| Objetivos | Lograr una fluida comunicación entre los centros educativos, los referentes adultos de los estudiantes y el propio sistema. Facilitar el monitoreo de la propia trayectoria escolar por parte de los estudiantes. |
| Descripción metodológica |  <p>La aplicación "VOS" permite a adultos y estudiantes de Educación Media acceder a la información de las trayectorias de los jóvenes. "VOS" es una aplicación para celular o tableta que además cuenta con un sitio web, y que en la actualidad funciona en modalidad piloto para su evaluación, estando prevista su puesta en marcha durante los primeros meses del año 2020. Esta nueva herramienta permitirá acceder inicialmente a información de calificaciones, horarios, asistencias, y promover otra vía de comunicación de la institución con los referentes adultos y los propios estudiantes.</p> |





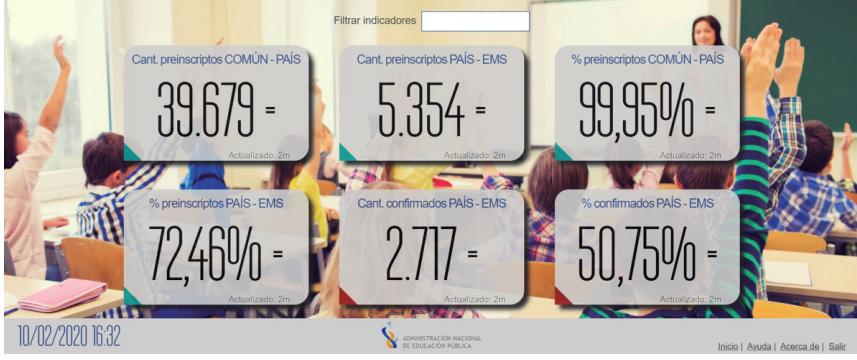
| | |
|----------------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.2.4. VOS APP (Módulo de acompañamiento a las familias y a los estudiantes) (cont.) |
| | <p>Durante 2019 el sistema está siendo probado por más de 250 referentes adultos y aproximadamente 100 estudiantes en seis centros de Enseñanza Media de la ANEP.</p> <p>La aplicación VOS fue desarrollada íntegramente dentro de la ANEP.</p>  |
| Resultados esperables | Mejorar la información y la comunicación entre referentes adultos, estudiantes y centros educativos, respecto de las trayectorias escolares, permitiendo un mejor acompañamiento. |
| Responsables | La responsabilidad operativa de la aplicación VOS está a cargo de la Dirección Sectorial de Información para la Gestión y la Comunicación de la ANEP, con apoyo directo de parte de la Dirección Sectorial de Inclusión Educativa (DSIE) |
| Participantes | Estudiantes y referentes adultos |
| Recursos necesarios | App y acompañamiento desde el área de gestión de la información. Carga actualizada de la información. Inter-relación entre los sistemas ya existentes. |
| Observaciones | La App está disponible en versión Android en Google Play (2019). Se pondrá próximamente disponible para versiones IOS. |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.2.5. Sistema de Trayectorias Educativas (STE) |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El “Sistema de Trayectorias Educativas” (STE o “SOTE”, como también se lo conoce) es una aplicación de gestión de la información del SPTE. Forma parte de los dispositivos de las “Trayectorias Informadas” que monitorea el equipo de coordinación del SPTE y los responsables de los diferentes niveles.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de contar con información actualizada sobre la trayectoria escolar de cada estudiante para posibilitar su acompañamiento adecuado. |
| Breve descripción | El Módulo STE es una plataforma que permite realizar el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes con mucho detalle para poder conocer la situación educativa de cada uno de ellos en tiempo real. Facilita tanto el conocimiento de las inscripciones de los estudiantes como el registro de las acciones de seguimiento a las cohortes. |
| Objetivos | Contar con la información necesaria para poder acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes. |
| Descripción metodológica | <p>El Módulo permite a quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en los diferentes niveles del sistema, disponer del registro y permitir realizar seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes generando la posibilidad de analizar las mismas con el fin de apoyar las fortalezas de la misma y detectar tempranamente los inconvenientes que pudieran producir la no conclusión de su recorrido.</p> <p>Contiene información personal de cada estudiante del sistema, los centros en los que se encontró inscripto, calificaciones, asistencias e información de interés para la gestión: ausentismo, factores de riesgo, datos SIIAS, inasistencias, entre otros.</p> <p>Además, permite hacer el seguimiento y acompañamiento de grupos de las distintas cohortes (hasta la fecha 2015 en adelante), habilitando el registro de acciones realizadas.</p> <p>La información que muestra es utilizada tanto por CES como por CETP-UTU y demás actores del SPTE (Equipo Central, UCDIEs, RTE...) para el seguimiento de estudiantes en forma individual y masiva.</p> <p>Dispone además de elementos de simulación de evaluación de resultados finales (EMB) a partir de condiciones definidas por el usuario que pueden coincidir o no con los presupuestos de los distintos planes.</p> <p>Esta aplicación habilita el acceso a información de inscripción y del perfil de los estudiantes, así como también, facilita el registro de intervenciones asociadas al seguimiento de sus trayectorias.</p>  |





| | |
|---------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.2.5. Sistema de Trayectorias Educativas (STE) (cont.) |
| Resultados esperables | Fortalecer y potenciar la capacidad de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. |
| Responsables | DSIE Área de Información para la Gestión de la DSIE |
| Participantes | UCDIES, Docentes, directivos, inspectores RTE |
| Recursos necesarios | Plataforma on line Datos informados regularmente |
| Observaciones | El STE contiene datos protegidos por la confidencialidad de datos personales, por lo cual sólo se puede acceder con la autorización correspondiente al nivel que sea pertinente tenerla. |
| Bibliografía para ampliar | <i>"Guía informativa sobre Sistemas de Información de la ANEP para la Gestión Territorial"</i> , CODICEN |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.2.6. ESTATUS (Herramienta de monitoreo de procesos) |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El “ESTATUS” o “E-Status” es una aplicación de gestión de la información tanto de la educación primaria como de la enseñanza media, que se integra al SPTE, para apoyar las acciones de acompañamiento de las trayectorias educativas.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Poder contar con información adecuada y actualizada de los estudiantes para poder realizar su seguimiento y acompañamiento, en particular en referencia al paso de la educación primaria a la media y del ciclo de media básica a la superior. |
| Breve descripción | <p>El ESTATUS es un “tablero de indicadores” que reporta información de distintos procesos educativos (por ejemplo: la evolución de la cantidad de estudiantes pre-inscriptos por jurisdicción) en tiempo real.</p> <p>Fundamentalmente se utiliza para la inscripción temprana en la Enseñanza Media Básica como en la Enseñanza Media Superior.</p> |
| Objetivos | Contar con la información necesaria y actualizada para gestionar el acompañamiento de las trayectorias educativas. |
| Descripción metodológica | <p>CODICEN cuenta con información integrada proveniente de los diferentes sistemas de gestión de la ANEP.</p> <p>Los indicadores de ESTATUS permiten resumir y sintetizar, de manera agregada, las modificaciones o registro de interés para el SPTE que se producen en los sistemas de gestión mencionados arriba.</p> <p>Esta plataforma permite visualizar de forma clara y consolidada indicadores sobre el estado de los eventos del pasaje de los estudiantes de sexto año de Educación Primaria a primer año de Educación Media Básica. Muestra información en tiempo real de las instancias de preinscripción, asignación y confirmación, dando elementos para realizar las acciones de control y de ser necesario, corrección del proceso en las tres instancias.</p>  |
| Resultados esperables | Acompañar los procesos de transición entre niveles y ciclos del sistema educativo para evitar la deserción y mejorar las selecciones de las instituciones más adecuadas para los estudiantes. |
| Responsables | DSIE DSIGC (Dirección sectorial de información para la gestión y comunicación) |
| Participantes | Docentes y directivos que proveen la información necesaria. |
| Recursos necesarios | Plataformas disponibles Carga de datos actualizados por los responsables de los distintos sistemas de gestión de la ANEP |
| Observaciones | Estas plataformas contienen datos protegidos por la confidencialidad de datos personales, por lo cual sólo se puede acceder con la autorización correspondiente al nivel que sea pertinente tenerla. |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.3.1. Programa de “Compromiso Educativo” |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>El programa “Compromiso Educativo” es uno de los grandes módulos del componente de Acompañamiento del SPTE.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Se ha identificado que es necesario acompañar con más atención y recursos el trayecto educativo de los adolescentes que están en la EMS. |
| Breve descripción | Compromiso Educativo es un dispositivo del SPTE que tiene por objetivo apoyar a los adolescentes y jóvenes para que permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, completando la Educación Media Superior. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan la EMS. |
| Descripción metodológica | <p>El programa posee cuatro componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de Referencia entre Pares, • Acuerdo Educativo (entre estudiantes, familias y centro educativo) • Becas de Estudio. • Tutoría de materias previas. <p>Espacios de Referencia entre Pares: Son espacios abiertos a todos los estudiantes del Centro Educativo. Allí estudiantes de nivel terciario y universitario, acompañan desde su experiencia en un espacio colectivo que funciona al menos una vez por semana en cada centro. En este espacio, no se va a dar clases. Se hace acompañamiento del tiempo de estudio. Todos los estudiantes pueden participar en este espacio, firmen o no el Acuerdo Educativo. (ver ficha “ad hoc”)</p> <p>Acuerdo Educativo: Es una herramienta pedagógica que firma el estudiante (reciba beca o no), un referente adulto y la Dirección del Centro Educativo, para definir metas y acciones concretas en el acompañamiento que Compromiso Educativo va a realizar en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Cada acuerdo responde a una situación particular, no hay un acuerdo igual a otro y quienes firman se responsabilizan en el proceso de trabajo continuo.</p> <p>Becas de Estudio: Quienes están en la Educación Media Superior de UTU o de CES pueden participar del Programa Compromiso Educativo. Algunos estudiantes reciben una Beca de Estudio. Esta Beca es un incentivo económico y es sólo uno de los componentes del Programa. Se valorará cada situación particular priorizando a aquellos estudiantes con mayores dificultades socio económicas, en el marco de la firma de un Acuerdo Educativo. Desde 2015 se entregan 7.000 becas de aproximadamente 300 dólares anuales. Cada becario recibe tres pagos en tres momentos del año diferentes.</p> <p>Tutorías para materias previas: Teniendo como antecedente el programa “Uruguay Estudia”, se dispone de una cantidad de “horas” de apoyo escolar por parte de docentes para acompañar el estudio de materias previas de estudiantes de la EMS. Cada año se brindan más de 1000 tutorías en 135 Centros Educativos alcanzando a más de 3000 estudiantes.</p> |





| | |
|---------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.1. Programa de “Compromiso Educativo” (cont.) |
| Resultados esperables | <p>Aumentar la promoción educativa de los estudiantes que cursan la EMS. Prevenir el abandono y la repitencia en esta etapa.</p> <p>Se logró mejorar un 20% las posibilidades de aprobar el curso y se disminuyó al 13% el porcentaje de desvinculación.</p> |
| Responsables | <p>El programa actualmente es coordinado por uno de los responsables del equipo de coordinación central del SPTE.</p> <p>DSIE en convenio con INAU, MEC, MIDES, UDELAR</p> <p>En el centro educativo, el articulador pedagógico (AP) y el articulador de cercanía (AC).</p> |
| Participantes | Estudiantes EMS |
| Recursos necesarios | <p>Fondo de Becas.</p> <p>Espacio de colaboración entre pares.</p> |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | Nicolás Ambrosi, Carla Conteri, Lorena Cousillas . “Miradas. A cuatro años de Compromiso Educativo”. CODICEN. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.3.2. Los Referentes Pares |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Si bien forma parte del programa de Compromiso Educativo (ver ficha) lo presentamos aquí como un módulo específico por sus características particulares.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | La experiencia internacional está demostrando la eficacia del acompañamiento a estudiantes realizado por los pares, con logros muy importantes respecto del compromiso con sus propias trayectorias educativas. |
| Breve descripción | Los Referentes Pares son estudiantes terciarios, universitarios y de formación en educación que apoyan y acompañan en su trayectoria educativa a los estudiantes de la EMS, desde su condición de pares, haciendo su tarea a manera de voluntariado. |
| Objetivos | Realizar un acompañamiento cercano y directo de los estudiantes que cursan la EMS para lograr que no abandonen sus estudios, que aprendan mejor y que se comprometan con su trayectoria educativa. |
| Descripción metodológica | <p>Los estudiantes pares, comparten con los otros estudiantes, sus experiencias y estrategias, a la vez que escuchan, orientan, relevan intereses y preocupaciones de sus referidos.</p> <p>Esto implica un fuerte trabajo en equipo así como una articulación con los otros actores que participan de este SPTE en los territorios.</p> <p>Este acompañamiento se realiza a través de una serie de propuestas y actividades que describiremos a continuación:</p> <p>1. Espacios de Referencia entre pares</p> <p>Son espacios de aprendizaje colaborativo que trascienden lo curricular, en donde se produce el "encuentro" amistoso y compañero.</p> <p>Estos encuentros pueden producirse en los mismos centros educativos o en espacios comunitarios. Son convocados por los referentes de trayectorias de los centros. Son espacios abiertos a todos los estudiantes del centros.</p> <p>Para preparar estos espacios los Referentes Pares destinan una hora semanal de planificación con el Articulador Pedagógico del centro educativo y los otros Referentes Pares.</p> <p>2. Espacios de talleres en los centros educativos implementados por RP</p> <p>Son talleres temáticos en los que los RP trabajan con los estudiantes diferentes cuestiones de interés. Se trata de propuestas amplias que pueden incluir talleres de lectura, fotografía, ciencia, deporte...</p> <p>3. Ciclos de talleres</p> <p>A propósito de algunas temáticas particulares que el equipo de SPTE identifica, se genera una formación conceptual y metodológica para los RP, quienes luego multiplican en las prácticas que se desarrollan en los distintos Centros Educativos (incluye CEIP, CES, CETP-UTU)</p> |
| Resultados esperables | Mayor compromiso de los estudiantes con su propio trayecto educativo, sosteniendo así su regularidad y mejorando sus procesos de aprendizaje. |
| Responsables | Articulador Pedagógico en el centro educativo. |
| Participantes | Estudiantes voluntarios terciarios, universitarios o de formación docente. |
| Recursos necesarios | Espacios físicos para los encuentros Materiales para los talleres. |
| Observaciones | El componente se fortaleció al ser reconocido por el Programa Nacional de Voluntariado y Prácticas Solidarias 2019 de la ANEP. |
| Bibliografía para ampliar | Acta 37 Resolución 53 del 3 de Julio de 2018, CODICEN |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.3. Proyectos en Territorios Socio-Educativos |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Esta línea de trabajo forma parte de la estrategia de acompañamiento del SPTE, como dispositivo de las comisiones territoriales para desarrollar iniciativas locales en favor de la inclusión y la protección de trayectorias.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | <p>Apoyar desde la ANEP las iniciativas que se desarrollan en los territorios, en particular en aquellos con menor cantidad de recursos disponibles.</p> |
| Breve descripción | <p>La “Estrategia de Integración de Territorios Socio-Educativos. Todos por la Educación” es una iniciativa que permite a los centros educativos y a las organizaciones de la comunidad presentar proyectos que serán apoyados con recursos económicos y acompañamiento técnico desde el equipo central.</p> <p>Es un medio para que la UCDIE pueda contribuir a la instrumentación de la estrategia de Territorios Socio Educativo. Entendiendo a “Todos por la Educación” como una forma de proyectar y desarrollar la educación con y para la comunidad, estimulando la capacidad local de organización, avanzando en los procesos de inclusión y participación.</p> <p>Se configura como una estrategia territorial de carácter interinstitucional de la Dirección Sectorial de Integración Educativa, para contribuir a la construcción de un nuevo formato de comunidad educativa, que teniendo en cuenta necesidades locales, involucra las capacidades en infraestructura, recursos humanos y materiales, para alcanzar mejores y mayores resultados.</p> |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Realizar un conjunto de acciones organizadas, acotadas en el tiempo y con proyecciones en el mediano y largo plazo, que intenten aportar a la resolución de un problema educativo, o pretendan dejar instaladas mejores condiciones educativas y comunitarias. Implementar acciones interinstitucionales y comunitarias en alguna de las tres líneas de la DSIE: Inclusión Educativa, Protección de Trayectorias y Ampliación de Tiempo Escolar. Contribuir a la materialización de la estrategia TSE, facilitando medios económicos para financiar iniciativas locales. |
| Descripción metodológica | <p>Se trata de una respuesta del Estado a las demandas emergentes en materia de educación, formación y capacitación para el trabajo, recreación, salud, cultura y asistencia a las familias pertenecientes a contextos sociales complejos.</p> <p>Los territorios socioeducativos (TSE) se definen a partir de tres indicadores definidos centralmente y contribuyen a cumplir un papel operativo en la implementación de una política. En esta línea instrumental, los documentos “orientan, aunque no definen” los territorios:</p> <ol style="list-style-type: none"> Porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años; Cantidad de adolescentes de 12 a 17 años; Proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socioeconómica (ANEP – CODICEN – DSIE: 2015). <p>Por otra parte, es importante la observación de la existencia de redes interinstitucionales y comunitarias que hacen al entramado social de dichos territorios.</p> <p>Este dispositivo ha permitido trabajar con la comunidad y las instituciones del territorio, diferentes modalidades de ampliación del tiempo escolar, protección de las trayectorias educativas y escenarios de inclusión educativa.</p> <p>Logrando aunar a los actores de la comunidad en una modalidad de gestión compartida de la educación. En el marco del proceso de descentralización que viene desarrollando la ANEP, los espacios de organización microterritoriales son de vital importancia para construir estrategias situadas a la medida de los problemas y de las fortalezas.</p> <p>Se pretende que cada territorio genere una metodología de abordaje particular pensada para su realidad. Involucrando a la comunidad, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones presentes logrando generar un acuerdo a corto, mediano y largo plazo entre los organismos participantes de la estrategia y la comunidad local. Fortalecer los centros de participación ciudadana, utilizar y potenciar los recursos ya instalados en cada territorio. Darle vida continua a la infraestructura dispuesta por un sinfín de organismos del estado en cada territorio y lograr involucrar en el desarrollo educativo a toda la comunidad.</p> |





| Nombre del módulo | <h3>2.3.3. Proyectos en Territorios Socio-Educativos (cont.)</h3> |
|--------------------------|---|
| Descripción metodológica | <p>Esta estrategia tiene un claro propósito, el de contribuir a que adolescentes y jóvenes estén en una trayectoria educativa, completen los ciclos obligatorios y encuentren en su comunidad espacios de ampliación del tiempo escolar en formatos diversos y multiculturales, en diálogo con las capacidades instaladas en ese territorio.</p> <p>Los proyectos deben pensarse de acuerdo a las problemáticas, oportunidades e intereses que se identifiquen con los actores territoriales para generar mayores y mejores escenarios educativos. Para ello, es necesario generar un dispositivo de encuentro entre los actores de la educación y otros actores locales relevantes, que puedan aportar al desarrollo este Proyecto.</p> <p>Estos espacios podrán ser los ya existentes, como por ejemplo Nodo Educativo, Comisión Educación Local, Mesa de Coordinación Zonal, o podrá ser la excusa para generar un nuevo dispositivo de articulación territorial. En estos espacios, se identificarán líneas de trabajo transversales a las preocupaciones e intereses de todos los actores, generando objetivos comunes, que se puedan alcanzar a través de la implementación de acciones y actividades nucleadoras, con diferentes aportes y con responsabilidades compartidas.</p> <p>En el diseño de un Proyecto de TSE se deben poder integrar todas las propuestas y recursos que la DSIE tiene en el territorio, como ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPTE: <ul style="list-style-type: none"> - Articuladores Pedagógicos y Referentes Pares de Compromiso Educativo - La comunidad te acompaña - Programa de Voluntariado - Estrategias para el Seguimiento de Cohortes y población a priorizar - Consolidación de los equipos de RTE e implementación de plan de formación - Implementación de los Sistemas de Información (Módulos) - Inscripción Temprana Primaria-EMB / EMB - EMS • INCLUSIÓN EDUCATIVA: <ul style="list-style-type: none"> - Cursos INEFOP convenio ANEP - Espacios Comunitarios DSEJA - Becas de apoyo económico - Protocolos de trabajo con INAU y MIDES / - Mesas de discapacidad / Gestión de apoyos para la inclusión educativa de población con discapacidad. - Articulación de espacios de educación formal y no formal, acuerdos de fortalecimiento del trabajo interinstitucional. • ATE: <ul style="list-style-type: none"> - Talleres Artísticos y Club de Arte - Conciertos didácticos y Ensayos de la OSSODRE - Actividades de circulación cultural - Campamentos Educativos <p>Así como los recursos del MIDES en territorio, (particularmente los pertenecientes a la División Socioeducativa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceso a Bienes Culturales: entradas a espectáculos públicos. • Kilómetros MIDES: transporte para salidas y paseos. • Fondos para Proyectos Culturales: Emergentes y Comunidades Culturales. • Estrategia Centros Promotores de Derechos. • Territorios de la Danza: espacios de formación y experimentación convenio con SODRE. • Programas de CERCANÍA: UCC, ETAF, JenRed. • Referentes MIDES en Hogares Estudiantiles. • OTE y SOCAT. <p>A los diferentes territorios socioeducativos, a través de las Unidades Educativas Territoriales (UET), se les propone presentar proyectos para ser realizados por los actores en estos territorios. Hasta fines de 2019, se concretaron un total de 33 proyectos en los siguientes departamentos: Artigas (1), Canelones Centro (1), Cerro Largo (1) Colonia (9), Durazno (1), Flores (1), Florida (2), Lavalleja (1), Maldonado (3), Montevideo Este (1), Montevideo Oeste (2), Paysandú (1), Río Negro (1), Rivera (1), Rocha (2), Salto (1), San José (2), y Tacuarembó (1), Treinta y Tres (1). Los proyectos instrumentados en los territorios socioeducativos son una herramienta de consolidación de la estrategia interinstitucional “Todos por la Educación”. Logrando aunar a los actores de la comunidad en una modalidad de gestión compartida de la educación. En el marco del proceso de descentralización que viene desarrollando la ANEP, los espacios de organización microterritoriales son de vital importancia para construir estrategias situadas a la medida de los problemas y de las fortalezas.</p> |





| Nombre del módulo | 2.3.3. Proyectos en Territorios Socio-Educativos (cont.) |
|----------------------------------|---|
| Resultados esperables | Con el Proyecto de TSE se espera que se logren generar vínculos Colaborativos de articulación territorial entre diferentes instituciones, con foco en los procesos educativos de adolescentes y jóvenes, de modo de mejorar las oportunidades para su inclusión educativa, la continuidad en sus trayectorias, así como para que se amplíen las ofertas recreativas, culturales, artísticas y deportivas. Estos logros deberán estar claramente identificados, y valorados en términos cuantitativos y cualitativos. En términos de impacto, la implementación de un Proyecto de TSE debería promover la instalación de formas de trabajo colaborativas, así como generar capacidades y estructuras para el sostenimiento de las acciones en términos de co-responsabilidad interinstitucional para garantizar el derecho a la educación. Para ello, puede resultar efectivo, en el marco de una “Comisión de Implementación y Seguimiento del Proyecto”, con representantes de las instituciones y la comunidad, evaluar la implementación del mismo y proyectar acciones a largo plazo para dar sustentabilidad al mismo. |
| Responsables | Son responsables de su desarrollo, diferentes actores públicos, bajo la coordinación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): Gobierno Departamental, los actores locales, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Salud Pública, Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la República, Secretaría Nacional de Deporte, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, y la Administración de los Servicios de Salud del Estado. |
| Participantes | UET en los diferentes territorios. |
| Recursos necesarios | Fondos necesarios para otorgar a los proyectos. Supervisión y acompañamiento técnico. |
| Observaciones | El equipo de la facultad de humanidades y Ciencias de la Educación ha realizado un estudio detallado de la estrategia de trabajo en Territorios Socioeducativos. Aquí solo hacemos una mención reducida como para conocer esta estrategia dentro del componente de acompañamiento de trayectorias educativas en los territorios. Se pueden consultar aspectos formales de la presentación de estos proyectos en el documento que se cita en la bibliografía para ampliar. |
| Bibliografía para ampliar | <i>Proyectos de Territorio Socio Educativo (TSE) - "Todos por la Educación" Criterios para la presentación y ejemplos de Proyectos implementados</i> , DSIE, ANEP. 2019 Equipo Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación, Fascículos "Aportes al desarrollo de la Estrategia de Territorios Socioeducativos", Marzo 2019. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.3.4. Protocolos para Acompañamiento de Trayectorias Específicas |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Entendemos estos protocolos como parte del componente de estrategias de acompañamiento.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de responder a situaciones de grupos o personas que requieren miradas desde una perspectiva de derechos particular y específica. |
| Breve descripción | Los protocolos son indicaciones y marcos conceptuales a tener en cuenta cuando se consideran situaciones particulares. Estos protocolos, algunas veces, son acuerdos interinstitucionales para tratar situaciones que requieren de una atención multidisciplinaria o compleja. |
| Objetivos | Brindar marcos de reflexión-acción ante situaciones particulares. |
| Descripción metodológica | <p>El SPTE ha desarrollado distintos tipos de protocolos. Entre los que señalamos aquí están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans. • Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media (para estudiantes con hijos e hijas hasta 5 años). • Acuerdo interinstitucional con el INAU para proteger las trayectorias educativas de los adolescentes de sus programas. • Acuerdo interinstitucional con el MIDES para desarrollar programas socioeducativos que permitan fortalecer las trayectorias educativas desde los territorios y ampliar la jornada escolar. • Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud. <p>En cada uno de estos protocolos se asumen algunas acciones o propuestas concretas para ser desarrolladas en los diferentes centros educativos. Las mismas varían según el tipo de acciones que se presentan.</p> |
| Resultados esperables | Prestar atención a situaciones particulares y específicas, buscando respuestas adecuadas a cada una de ellas. |
| Responsables | Equipo Coordinador Central —del Sistema— y autoridades de los distintos espacios con quienes se convenía. |
| Participantes | |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Salud, UNICEF, "Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud." • Nota n° 95 Dirección de Derechos Humanos, "Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y Trans" • Acta 29. Resolución 57. "Acuerdo de cooperación ANEP-MIDES-INAU" • ANEP, INAU, MIDES. "Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en la Enseñanza Media (Para estudiantes con hijos e hijas hasta 5 años)" |

| | |
|------------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Ubicamos este enfoque en el componente de Acompañamiento a las Trayectorias Educativos</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | <p>La universalización del acceso a la educación media requiere del diseño de escenarios educativos que aseguren la inclusión educativa. En tal sentido, la disponibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la oferta educativa, a nivel de cada territorio, son elementos claves para lograr la inclusión educativa.</p> |
| Breve descripción | <p>Hablamos de “enfoque” porque se trata de una estrategia integral que supera al concepto de “módulo”.</p> <p>En el SPTE es importante tener en cuenta a los estudiantes con distintas discapacidades y pensar cómo se los acompaña para que puedan alcanzar los objetivos que se plantean.</p> <p>Asimismo, considerar un gran trabajo de articulación interinstitucional para posibilitar un abordaje complejo y completo.</p> |
| Objetivos | <p>Favorecer procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidades.</p> <p>Articular acciones entre los diferentes organismos públicos que se ocupan de las distintas situaciones.</p> |
| Descripción metodológica | <p>Durante 2018 sesionó, coordinada por la DiSIE, con frecuencia mensual la Mesa de Trabajo para las Situaciones de Discapacidad de la ANEP. La misma está integrada por representantes del Consejo de Educación Secundaria (CES) a través del Departamento Integral del Estudiante (DIE); del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) a través de las Direcciones de Planeamiento Educativo y de Educación Básica; del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) a través de la Inspectora Nacional de Enseñanza Especial, del Consejo de Formación en Educación y de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) y la Dirección de Derechos Humanos.</p> <p>Este espacio constituye un ámbito privilegiado coordinar y planificar en clave de sistema educativo las políticas de inclusión educativa, por un lado, la construcción de una vía en el inter-ciclo Primaria - EMB y la generación de sistemas de apoyo.</p> <p>En este sentido, el trabajo sobre el interciclo devino en que en el período de pre inscripción, se pre inscribieron 1137 estudiantes provenientes de Escuelas de Educación Especial del CEIP, de los cuales aproximadamente un 30% lo hacen a propuestas de educación media y el restante 70% lo hace a otras propuestas.</p> <p>A nivel nacional se identificaron 48 espacios de articulación intra o interinstitucional para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad, entre instancias de Mesas Locales, Espacio de trabajo con los equipos de salud, centros de atención de niños con discapacidad, Inspección CEIP y UCDIE para pensar la preinscripción, espacio de trabajo con MIDES y Desarrollo Social de Intendencia, participación en Comisión Departamental de Discapacidad, Proyectos de Territorio Socio-educativo enfocado a Discapacidad, reuniones Directores del CES y CETP con familias para difundir oferta educativa y jornadas de formación.</p> <p>Con el propósito de acompañar el interciclo de los egresados de Educación Especial del CEIP, se celebró un convenio entre CODICEN y UdelaR- que habilita la realización de prácticas de estudiantes universitarios en centros de educación media que reciben estudiantes en situación de discapacidad. El trabajo conjunto se enmarcó en un Espacio de Formación Integral con participación de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Psicología, radicado en tres departamentos (Salto, Lavalleja y Montevideo).</p> <p>El propósito del espacio fue sostener y potenciar los ingresos, tránsitos y egresos educativos de estudiantes en situación de discapacidad en instituciones de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Centro de Educación Técnico Profesional (CETP), a través de un abordaje singular con el/la estudiante, sus adultos de referencia, y a nivel colectivo con sus pares, sus docentes y el entramado territorial.</p> <p>El trabajo se centró en el acompañamiento de la trayectoria educativa de 57 estudiantes.</p> |





| Nombre del módulo | 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa (cont.) |
|--------------------------|--|
| Descripción metodológica | <p>Por otra parte, en el Protocolo firmado entre la ANEP y el MIDES en febrero de 2019, se mencionan una serie de acuerdos interinstitucionales respecto de iniciativas y programas pensados especialmente para esta población objetivo:</p> <p>Para el diseño de estrategias socioeducativas en situaciones singulares</p> <p>2.a. Situaciones del estudiante</p> <p>2.a.1 Discapacidad</p> <p>Existen un conjunto de normativas que conforman un marco legal en materia de discapacidad, lo son la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008), la Ley general de Educación No 18.437, la Ley 18.651 de protección integral de las personas con discapacidad (2010) y más recientemente el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (2017).</p> <p>En el protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, se promueve a través de diversos capítulos, aspectos como la accesibilidad (física, comunicacional, cognitiva), ajustes y apoyos necesarios para garantizar el derecho a la educación, reeducación y formación profesional de los estudiantes en situación de discapacidad.</p> <p>Desde el año 2017, la DSIE viene desarrollando una fuerte apuesta en la búsqueda de escenarios de inclusión educativa en enseñanza media para estudiantes que egresan de las escuelas especiales de primaria. Para ello se propone la instalación y conformación de Mesas Locales de Discapacidad de ANEP, integradas por referentes de Educación Especial del CEIP, de EMB y del equipo de inclusión del CETP, representantes del DIE del CES y actores locales y de la sociedad civil. Se busca identificar los estudiantes que van a egresar para poder acompañarlos y realizar su seguimiento. En cada territorio se buscará reconocer la diversidad de ofertas educativas y los recursos existentes en relación a propuestas, accesibilidad, docentes especializados. Esto implica también un trabajo sostenido con las instituciones de enseñanza media que los reciben, utilizando las herramientas, o propuestas disponibles.</p> <p>CEIP: Inspección Nacional de Educación Especial, a través de una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades.</p> <p>CES: Departamento Integral del Estudiante (DIE), se conforma con profesionales técnicos especializados que trabajan en forma multi e interdisciplinaria, que orienta y acompaña a los equipos existentes en los diferentes territorios, para generar reflexión y abrir líneas de investigación.</p> <p>Centro de Recursos para alumnos ciegos y de baja visión- (CeR) se encarga de la inclusión de los alumnos con DV en educación media de todo el país; brindando herramientas didáctico-pedagógicas a los docentes, así como materiales adaptados.</p> <p>Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CeReSo), que aporta la creación de recursos para estudiantes sordos, formación y asesoramiento a estudiantes, docentes, funcionarios, intérpretes y familias en todo el país, acerca de la educación de estudiantes sordos y monitorear el tránsito escolar de los estudiantes</p> <p>CETP: Inclusión Educativa.</p> <p>En relación al MIDES, se presentan a continuación las prestaciones posibles asociadas a PRONADIS y al Sistema Nacional de Cuidados.</p> <p>Ayudas Técnicas (Pronadis): el CENATT (Centro Nacional de Ayudas Técnicas y Tecnológicas) posibilita solicitar la adjudicación y préstamo de ayudas técnicas y tecnológicas (silla de ruedas, bastones, audífonos, etc) para personas con discapacidad en situación de vulnerabilidad, a través del correo electrónico cenatt@mides.gub.uy</p> <p>Uruguay Sin Barreras (Pronadis): es un programa del PRONADIS que aborda integralmente la discapacidad. Tiene como meta llegar a todas las personas con discapacidad del país, especialmente a aquellas que se encuentran con mayores dificultades de acceso a los diferentes servicios. Los equipos técnicos procederán a valorar en domicilio a las personas identificadas a través de la aplicación de un formulario en el que se incluyen los instrumentos de medición de la discapacidad y la dependencia. A su vez se releva información relacionada con aspectos sociales y sanitarios para determinar las causas de la discapacidad, así como la situación socio-familiar. Contacto: uruguaysinbarreras@mides.gub.uy</p> |





| Nombre del módulo | 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa (cont.) |
|--------------------------|---|
| Descripción metodológica | <p>Centro Nacional de discapacidad visual: es un centro de rehabilitación integral para personas ciegas o con baja visión. El centro atiende a jóvenes mayores de 12 años y adultos con discapacidad visual. El centro implementa un proceso de rehabilitación básica funcional a través de su equipo multidisciplinario especializado. Contacto: centrocachon@mides.gub.uy</p> <p>Asistentes Personales (SNIC): busca facilitar el acceso a cuidados de calidad por parte de las personas en situación de dependencia severa, es decir, que necesiten ayuda para realizar las actividades básicas de la vida diaria (comer, beber, ir al baño, desplazarse dentro y fuera del hogar, etc) que residen en sus domicilios particulares, en un marco de corresponsabilidad y equidad.</p> <p>El/la usuario/a accede a un subsidio económico total o parcial (100%, 67%, 33% y 0%). El porcentaje del subsidio será determinado por el SNIC, según la capacidad de pago y la carga de cuidados del hogar. La contratación deberá ser siempre por un mínimo de 80hs horas mensuales.</p> <p>La población objetivo de esta prestación, son las personas con dependencia severa, menores de 29 años y mayores de 80, de todo el territorio nacional.</p> <p>La solicitud de la prestación se realiza a través del Portal de Cuidados u Oficinas Territoriales del MIDES. Contacto Portal de Cuidados 0800 1811 o por celular al *1811.</p> <p>2.a.2 Embarazo Adolescente</p> <p>Para las situaciones de embarazo adolescente, el centro educativo –amparado en reglamentaciones ya existentes (Acta 47, Res. 2, Art. 9; Acta 84, Res. 1 del 13/12/17)- diseñará estrategias educativas que contemplen la realidad de cada estudiante. El equipo de referentes de trayectorias buscará conocer en cuál servicio se está asistiendo la adolescente, tanto en aspectos médicos como socio comunitarios (MIDES, INAU, ASSE, FONASA). Esta información posibilitará al centro educativo diseñar estrategias de acompañamiento junto con el servicio que corresponda.</p> <p>Dentro del MIDES, el programa que aborda esta situación, entre otras, es Uruguay Crece Contigo (UCC).</p> <p>El componente del Programa de acompañamiento familiar de Uruguay Crece Contigo está focalizado en los hogares con mujeres embarazadas y/o niños/as y niñas menores de 4 años que reúnan la doble condición de riesgo social y riesgo biológico o sanitario.</p> <p>Excepcionalmente se considerarán casos que presenten extremo riesgo social en ausencia de riesgo biológico.</p> <p>2.a.3 Cuidado de hijos menores de 5 años.</p> <p>Acuerdo Interinstitucional “Apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media” ANEP, INAU, SNC (MIDES)</p> <p>2.a.4 Estudiantes desvinculados</p> <p>La ANEP, desde sus diferentes desconcentrados, viene desarrollando estrategias que promueven la revinculación de los estudiantes a los centros educativos, mediante dispositivos que acompañen la reconstrucción de la trayectoria escolar.</p> <p>CETP – Módulo de Integración Educativa. Acta 157, Res.1643/18 del 21/6/18.</p> <p>CES – Circular 2259. Acta 54 resolución 80 5/12/2016</p> <p>Jóvenes en Red: Jóvenes en red está dirigido a jóvenes pertenecientes a hogares con ICC por encima de umbral AFAM, con ciclo básico incompleto, 14 años cumplidos y hasta 23 años y 11 meses que se encuentren desvinculados del sistema educativo y mercado formal de empleo. Consideramos la desvinculación educativa cuando el joven no se inscribió en el año lectivo (marzo a marzo) o habiéndose inscripto, tiene más de 6 meses (entre 5 y 7 meses) de desvinculación del centro. Lo cual quiere decir que no tenga registro de inscripción en ese año (pensando desde marzo). Si tiene registro de alguna inscripción en ese año (nuevamente desde marzo), hay que esperar 6 meses desde la fecha de ese registro para que pueda ingresar al programa.</p> <p>2.b. Situaciones vinculadas al ámbito familiar</p> <p>Cuando los abordajes de las situaciones de ausentismo o fragilidad de la trayectoria educativa estén vinculadas a situaciones del ámbito familiar, se articularán las acciones de los equipos de trayectoria con los recursos presentes en territorio (Mides, INAU, ASSE, etc.)</p> |





| Nombre del módulo | 2.3.5. Enfoque de Inclusión Educativa (cont.) |
|---------------------------|---|
| Descripción metodológica | <p>Dentro del MIDES, el programa Cercanías aborda algunas de estas situaciones. La población objetivo de Cercanías está compuesta por grupos familiares que se encuentran en situación de pobreza extrema —medida a través del ICC3—, y que presentan una serie de riesgos o daños en una serie de dimensiones que constituyen el índice de riesgo social (IRS). Para ajustar la focalización además del ICC se toma en cuenta el IRS (Índice de Riesgo Social que considera la suma de riesgos detectados como ser: consumo de sustancias, inseguridad alimentaria, presencia de violencia doméstica, integrantes con discapacidad, entre otros) también relevado a partir del formulario AFAM-TUS.</p> <p>2.b.1 Situaciones de discapacidad en el ámbito familiar:</p> <p>Teleasistencia Domiciliaria (SNIC): la teleasistencia domiciliaria es un servicio de asistencia a distancia que busca asegurar la recepción-derivación inmediata y oportuna frente a necesidades que pueda experimentar una persona en su domicilio, que requiera de una intervención de terceros. La persona usuaria dispondrá de un dispositivo en su domicilio con conexión a un Centro de Atención que se activa por pulsación y produce una alerta en dicho centro. Funciona las 24 horas durante los 7 días de la semana, 365 días al año.</p> <p>El/la usuario/a accede a un subsidio económico total o parcial (100%, 67%, 33% y 0%). El porcentaje del subsidio será determinado por el SNIC, según la capacidad de pago y la carga de cuidados del hogar.</p> <p>La población objetivo de esta prestación, son las personas con dependencia leve o moderada que residan en hogares particulares, mayores de 70 años de todo el territorio nacional.</p> <p>Asistentes Personales (SNIC): descripto arriba.</p> |
| Resultados esperables | Mayor y mejor presencia educativa de estudiantes con discapacidad y con otras situaciones que merecen atención especial. |
| Responsables | Área de Inclusión Educativa (DSIE) |
| Participantes | Estudiantes con distintos tipos de discapacidades y/o situaciones especiales. |
| Recursos necesarios | Información adecuada. Normativa vigente Recursos necesarios para el acompañamiento |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.3.6. Extensión de Jornada Escolar con Participación Comunitaria |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Esta iniciativa es en realidad un área de trabajo de la DSIE. Por su incidencia en el acompañamiento de trayectorias la mencionamos aquí, aunque técnicamente no forma parte del SPTE.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | <p>Se valora la importancia de que los adolescentes estén comprometidos con experiencias que extiendan o amplíen su “tiempo educativo” (ATE).</p> |
| Breve descripción | <p>Se busca prolongar el llamado “tiempo educativo” a partir de la participación en actividades extraescolares organizadas con participación de organizaciones comunitarias, espacios de organismos públicos locales (intendencias) y programas de otros ministerios (INAU, MIDES...)</p> |
| Objetivos | <p>Fortalecer los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes en el marco de sus trayectorias educativas a partir del diseño de estrategias socioeducativas departamentales en clave interinstitucional.</p> |
| Descripción metodológica | <p>En la búsqueda de lograr estas articulaciones interinstitucionales para acompañar trayectorias y extender el tiempo educativo, se mencionan diferentes iniciativas en curso dependientes de diferentes organismos e instituciones (Nótese que, si bien no todas estas articulaciones tienen referencia directa a la extensión del tiempo educativo, las mencionamos aquí para conocer la riqueza de articulaciones que se está proponiendo construir desde el SPTE.</p> <p>Para el diseño de estrategias socioeducativas a nivel de territorio</p> <p>Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC):</p> <p>A-Generación de propuestas socioculturales a partir del desarrollo territorial de las UCDIE:</p> <p>las UCDIEs podrán postularse y/o promover y apoyar territorialmente para la postulación al llamado “Emergentes” (apertura en marzo), donde se ponderará especialmente las postulaciones que lleguen desde espacios o centros educativos. Para el caso del llamado “Nuevos Sentidos” (apertura en mayo y julio) se ponderarán particularmente las propuestas de las UCDIEs, en tanto aporten al ejercicio del derecho a la educación, contemplando temáticas como diversidad sexual, afro-descendencia, migración, personas mayores y discapacidad. En ambos casos la UCDIE deberá emitir carta de aval al colectivo que se postule.</p> <p>Asimismo, la UCDIE podrá articular con las propuestas de “Comunidades Culturales” que funcionen en su departamento, las cuales se dirigen a la implementación de propuestas de formación sociocultural y circulación social.</p> <p>B-Coordinación de espacios de formación a nivel territorial en las temáticas de Centros Promotores de Derechos: desde la Estrategia CPD, se informará a las UCDIEs de las propuestas de formación a nivel territorial que puedan contribuir al apoyo de los equipos de referentes de trayectorias, así como las demandas de Abordajes en Promoción de Derechos (APD) que lleguen al equipo coordinador de la Estrategia.</p> <p>De la misma manera, las UCDIEs podrán establecer contactos con las Referentes de CPD y/o el Equipo Coordinador de la Estrategia, para el planteo de situaciones puntuales asociadas a la promoción de derechos, para coordinar el desarrollo de APDs.</p> <p>C-Ampliación del tiempo escolar: a los efectos de contribuir al desarrollo de líneas de ampliación del tiempo escolar, se propone contemplar la propuesta de Territorios de la Danza (espacios de formación y creación en danza, en formato de taller comunitario; en convenio con el Sodre).</p> <p>D-Integración educativa: a los efectos de favorecer la integración educativa entre instituciones de un mismo territorio, está a disposición la postulación al programa “Pintá tu lugar, pintá tu mundo” que implica la intervención artística a través de murales en espacios públicos de la comunidad.</p> |





| | |
|--------------------------|--|
| Nombre del módulo | <h3>2.3.6. Extensión de Jornada Escolar con Participación Comunitaria (cont.)</h3> |
| Descripción metodológica | <p>E-Acompañar las iniciativas territoriales que favorezcan la inclusión educativa, apoyando aperturas de FPB en modalidad comunitaria: contribuir en el seguimiento de las cohortes a través de los RRHH de la División Socioeducativa; favorecer las aperturas en TSE y asegurar el monitoreo de las mismas.</p> <p>F-Adolescentes egresados de Fortalecimiento Educativo: favorecer la vinculación de los Operadores Sociales con las UCDIEs para el acompañamiento de los estudiantes intracírculo y seguimiento de la cohorte. Organizar la demanda sobre oferta educativa priorizando estudiantes entre 12 y 17 años.</p> <p>G-Identidad: mecanismos de gestión de documentación especialmente en los interciclos, en los períodos previos a la inscripción. Promover campañas por la identidad.</p> <p>H-Población afrodescendiente, migrante y de la diversidad sexual: trabajar las líneas de diversidad sexual, afrodescendencia y derechos de las personas migrantes, dado que las políticas sociales deben atender prioritariamente a aquellos grupos cuyos derechos se ven vulnerados a causa de pautas discriminatorias y en tanto es objetivo fundamental de esta Dirección transversalizar las perspectivas de derechos humanos, igualdad y no discriminación, desde las dimensiones de género, generaciones y etnia-raza en las políticas sociales.</p> <p>Dirección Nacional de Economía Social e Integración Laboral (DINESIL):</p> <p>A-Uruguay Trabaja: ordenar la oferta ANEP a nivel departamental de los lugares a ser intervenidos por Uruguay Trabaja y presentarlo en la MIPS correspondiente (esto puede realizarlo la Coordinación de UCDIE o un representante de la Comisión Descentralizada).</p> <p>Facilitar el seguimiento de los hijos de los participantes que integren las cohortes seguidas, a través de los equipos técnicos de las OSC que gestionan Uruguay Trabaja.</p> <p>B-Emprendimientos productivos: coordinación a través de las UCDIEs de situaciones familiares con potencialidad para postularse al programa.</p> <p>C-Cooperativas Sociales: facilitar talleres de cooperativismo a familias o zonas donde las UCDIEs detecten interés en cooperativizarse.</p> <p>INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJU):</p> <p>A-Fondo de Iniciativas Juveniles (FIJ) y Somos de Acá: poder incorporar la temática educación en ambos fondos y ponderar los colectivos organizados en centros educativos de territorios socioeducativos.</p> <p>B-Impulsa: apoyo y coordinación en la línea de ampliación del tiempo escolar, tanto en el intra como en el interciclo. Contribución en la difusión de la oferta educativa.</p> <p>C-Talleres de orientación vocacional: coordinación a través de las UCDIEs de la demanda de talleres enfocados en la población que culmina ciclos educativos (priorizando EMS).</p> <p>Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM):</p> <p>En caso de que sea necesario realizar visitas a familias, se podría evaluar la posibilidad de que los equipos de campo de DINEM contribuyan en esta tarea, tomando contacto junto con los equipos ANEP, con las y los adolescentes que se encuentran desvinculados, en el marco de la estrategia de Seguimiento de Trayectorias.</p> <p>Con articulaciones entre programas estatales y organizaciones sociales.</p> <p>Desde el área de ampliación de tiempo escolar, también se han hecho experiencias de distinto tipo que es importante tener en cuenta en función de las diferentes articulaciones interinstitucionales que las han hecho posibles. Hay que destacar que el dispositivo de “Proyectos en territorios socioeducativos” ha sido la iniciativa que apoyó y en algunos casos posibilitó, el trabajo con las organizaciones sociales de distinto tipo de ampliación del tiempo educativo. En esta articulación, el lugar de las UCDIEs ha sido clave para generar vínculos e impulsar proyectos colectivos. Veamos algunos ejemplos de estas acciones que se desarrollaron en los territorios.</p> <p>En el Departamento de Colonia, en localidades del interior —por ejemplo, Nueva Palmira— se desarrollaron acciones para consolidar un espacio propio para adolescentes, luego de su turno escolar, con participación de programas públicos y de organizaciones sociales.</p> |





| | |
|---------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.6. Extensión de Jornada Escolar con Participación Comunitaria (cont.) |
| Descripción metodológica | <p>En Carmelo y en la zona oeste de Montevideo, se instalaron “escuelas de canotaje para jóvenes estudiantes</p> <p>estudiantes</p> <p>, en el marco de los proyectos de Territorios Socio Educativos. Estas escuelas se realizan con la participación de los clubes náuticos de estas comunidades. Los proyectos permiten re-equipar a estos espacios para permitir el acceso y participación de los jóvenes en estas iniciativas.</p> <p>También en Colonia se desarrolló el proyecto “En Bici Nos Movemos”, que puso a disposición de los jóvenes estos medios de transporte, para que pudieran realizar salidas grupales o visitas en grupo. De esta manera, se promociona la utilización de las bicicletas al tiempo que se les facilita a los estudiantes el acceso a las mismas. Todo esto se realizó con participación de organizaciones que promueven este tipo de transporte.</p> <p>En el departamento de Salto tuvo lugar el “Baúl móvil de ciencia y robótica”. Consta de un equipamiento móvil para promover la cultura científica en distintos espacios comunitarios de la ciudad. Esta iniciativa se trabajó con varias organizaciones del Barrio Artigas.</p> |
| Resultados esperables | Adolescentes en situaciones de vulnerabilidad pueden acceder a ofertas educativas no formales en sus territorios, extendiendo su “tiempo educativo” |
| Responsables | Organismos funcionando en red en los territorios. |
| Participantes | Adolescentes de Educación Media Básica y Superior. |
| Recursos necesarios | Acuerdos institucionales Espacios disponibles para estas actividades. Materiales necesarios para la realización de talleres y otras actividades. |
| Observaciones | Los “Campamentos Educativos”, que son una de las maneras de extender el tiempo educativo, se presentan en una ficha especial. |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> Protocolo ANEP- MIDES (febrero de 2019) |

| | |
|------------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.7. Campamentos Educativos |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Los "Campamentos Educativos" son una de las modalidades de ampliación del tiempo educativo (ATE). Por sus características y volumen dentro de la DSIE hemos decidido presentarlos en una ficha particular.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Brindar a los estudiantes la oportunidad de participar de "campamentos educativos" como experiencias recreativas y educadoras. |
| Breve descripción | Es un dispositivo de ampliación del tiempo escolar con una modalidad de carácter inclusivo, transversal e interinstitucional. |
| Objetivos | <p>Ampliar el tiempo pedagógico y los escenarios formativos de las/os estudiantes, que favorezca trayectorias educativas continuas y completas, dirigido a una formación integral de los sujetos. De esta forma aporta a las líneas de trabajo relacionadas al Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, a la Inclusión Educativa y a la Ampliación del Tiempo Escolar (ATE).</p> |
| Descripción metodológica | <p>El Programa de Campamentos Educativos impulsados por la Dirección de Integración Educativa (DSIE) de la ANEP cumplirá diez años en 2019.</p> <p>La DSIE convenía con diferentes organizaciones especializadas en recreación para la realización y organización de estos campamentos, siguiendo así una importante tradición de participación social y trabajo asociativo que tiene el país.</p> <p>Los Campamentos Educativos son experiencias clave en la vida de los grupos y de las personas. Son instancias de encuentro y reencuentro con sus pares y docentes, en contacto con la naturaleza, con un programa educativo recreativo, donde se presentan distintas situaciones grupales para resolver de forma colectiva en un clima disfrutable. Esto es posible a través de juegos y actividades participativas que afianzan los vínculos y generan espacios de creación colectiva y cooperación.</p> <p>Son experiencias educativas particulares que colaboran en la mejora del clima escolar, transitando por distintas actividades y propuestas lúdicas con la intención de fortalecer al grupo y a sus integrantes.</p> <p>El proyecto tiene un carácter transformador, porque para muchos de los participantes esta propuesta representa una de las primeras experiencias de integración y ofrece posibilidades de circulación fuera de su entorno cotidiano.</p> <p>El programa incluye todos los servicios de traslado y alimentación, a lo cual se suma la estrategia pedagógica con la participación de equipos especializados que reciben a los estudiantes en cada campamento.</p> <p>Esto permite que la experiencia genere en cada uno de los participantes un impacto realmente significativo, porque tiene un carácter integral que atiende todas las dimensiones de la persona. También es un aprendizaje para los propios docentes, ya que los campamentos son momentos realmente muy importantes en lo relativo a la conexión con cada uno de los acampantes. Estas instancias de encuentro permiten romper algunos esquemas, descubrir otros aspectos y ver a las personas desde un lugar totalmente diferente, lo cual a menudo la rutina del trabajo institucional no permite.</p> <p>En el marco del proceso de descentralización, la participación de las Comisiones Descentralizadas (CD) en la definición de los criterios para la selección de la población que asiste a los Campamentos Educativos (CE) de su departamento o jurisdicción, permitió una mejor contextualización de esta línea de trabajo y aportó a orientar su implementación y ejecución, en el sentido de las políticas educativas definidas para el presente quinquenio.</p> <p>La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) realizó en diez años (2009-2019) 3.432 campamentos educativos, con la participación de 213.280 acampantes de entre 6 y 17 años de edad y de 27.167 docentes de todos los subsistemas de la enseñanza pública. Además participaron 8.891 acampantes, entre familias, acompañantes de la comunidad u otras personas, que participaron de dichas actividades. La inauguración del programa se concretó en 2009, en Campamento Artigas de la ACJ en el Departamento de Colonia, realizando el primer campamento educativo de este proceso.</p> |
| Resultados esperables | Mayor circulación social y el acceso al patrimonio cultural por parte de los participantes. Fortalecer la inclusión y el compromiso educativo de los estudiantes y su relación con sus docentes, para fortalecer así sus trayectorias escolares. |





| | |
|---------------------------|--|
| Nombre del módulo | 2.3.7. Campamentos Educativos (cont.) |
| Responsables | DSIE – ATE – Campamentos Educativos Organizaciones conveniantes con la DSIE para la organización de los campamentos. Comisión Coordinadora de Campamentos Educativos. Comisiones descentralizadas de la ANEP. |
| Participantes | Estudiantes y docentes de centros educativos CEIP, CES, CETP-UTU |
| Recursos necesarios | Presupuesto asignado para organización de campamentos. Organizaciones especializadas en recreación en los territorios. |
| Observaciones | <p>El programa es anterior al surgimiento del SPTE y se ha incluido a su dinámica a partir de su pertenencia a la DSIE.</p> <p>En los últimos años ha disminuido su presupuesto general y, por ende, la cantidad de campamentos realizados.</p> <p>Dentro de las actividades del área, se han realizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Acampa Comunidad”, una propuesta con características propias. (ver sección 4 de Prácticas en Territorios) • “Observatorio 5”: Campamentos para el Fortalecimiento de la Territorialidad, una propuesta con características propias. (ver sección 4 de Prácticas en Territorios) • Campamentos para el fortalecimiento del interciclo, una propuesta con características propias. (ver sección 4 de Prácticas en Territorios) |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> • ANEP, “Campamentos Educativos 1”, Diciembre 2013 • ANEP, “Campamentos Educativos 2”, Diciembre de 2014. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.8. “0800 - Orientación Educativa” |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>En el marco de las estrategias de acompañamiento, se ubica dentro de la estructura de gestión del sistema al servicio del acompañamiento a las trayectorias.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Constatación de la importancia de dar respuesta actualizada y oportuna de modo unificado a los efectos de acompañar las trayectorias. |
| Breve descripción | Es un servicio de atención telefónica que da respuesta a diversos aspectos vinculados a las trayectorias educativas, así como da información sobre la oferta educativa. Es también un instrumento de apoyo del SPTE en seguimiento de cohorte, y las diferentes etapas de inscripción temprana, intercilio, preinscripción y confirmación. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Configurar un servicio telefónico soporte para el apoyo al SPTE. Ofrecer un servicio telefónico gratuito como instrumento de apoyo a las trayectorias educativas, mediante el cual se puede conocer la oferta educativa. Obtener información sobre la demanda de oferta educativa. |
| Descripción metodológica | <p>Consta de un servicio telefónico con línea gratuita 0800 que funciona de lunes a viernes de 9 a 19hs, la cual es atendida por operadores que dan información y generan formularios con la información de quien demanda el servicio, causas y respuestas, a partir del cual se derivará y se buscará dar solución.</p> <p>En situaciones que así lo demandan los operadores se comunican con la población objetivo (confirmación- seguimiento de cohorte) y registran la información que se solicita.</p> |
| Resultados esperables | <ul style="list-style-type: none"> Acompañar los procesos que lleva adelante el SPTE. Garantizar que la información sobre oferta educativa llegue a quién la demande. Brindar información sobre los procedimientos de preinscripción y confirmación. Generar información que permita conocer la demanda que sea insumo para la generación de propuesta. |
| Responsables | DSIE. |
| Participantes | Equipo orientadores telefónicos, coordinador responsable de la DSIE, un asistente del SPTE. |
| Recursos necesarios | Soporte telefónico, software de registro. |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 2.3.9. Otras acciones asociadas de los subsistemas |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>Se trata de acciones impulsadas por los otros subsistemas (CES, CETP, CEIP, CFE...) con la intención de acompañar o proteger las trayectorias educativas de sus estudiantes.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Encontrar respuestas que permitan proteger las trayectorias de los estudiantes dentro de las herramientas con que cada subsistema cuenta. |
| Breve descripción | <p>Entre otras estrategias propias de cada subsistemas, mencionamos la de Maestros Comunitarios, Centros Educativos Comunitarios, Centros Educativos Asociados, Programa Nóveles Docentes, Desarrollo de Adecuaciones Curriculares en CES... como algunas de los ejemplos de este tipo de prácticas.</p> <p>Algunas anteceden a la misma creación del SPTE y han generado sinergias con la intencionalidad del Sistema, trabajando en conjunto en los territorios, valorándose sus esfuerzos comunes para proteger las trayectorias.</p> <p>En la sección 4 se presentan algunas fichas de estas prácticas institucionales que dan cuenta de varias de estas acciones en los territorios.</p> |
| Objetivos | |
| Descripción metodológica | |
| Resultados esperables | Resolver situaciones particulares que se dan al interior de cada uno de los subsistemas y que ponen en riesgo las trayectorias de los estudiantes. |
| Responsables | CES, CEIP, CETP-UTU, CFE. |
| Participantes | Docentes, equipos directivos, inspectores, estudiantes de los diferentes subsistemas. |
| Recursos necesarios | |
| Observaciones | Sería muy importante que, desde los subsistemas, se pudiera identificar y sistematizar las prácticas que contribuyen o se alinean con los propósitos del SPTE para fortalecer los resultados que se proponen. |
| Bibliografía para ampliar | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del módulo | 3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios |
| Ubicación dentro del SPTE |  <p>La formación de los equipos que participan del SPTE es uno de los componentes que el equipo de coordinación identifica como fundamental para el desarrollo de la misma.</p> |
| Motivo/Causa que lo origina | Necesidad de contar con equipos orientados y enfocados a lograr los propósitos que el sistema se ha propuesto y dotarlos de las herramientas necesarias para poder. |
| Breve descripción | El equipo de coordinación del SPTE desarrolló un intenso proceso de formación a nivel territorial que se completó con un curso semipresencial de formación para Referentes de Trayectorias Educativas de Educación Media. |
| Objetivos | <p>Este proceso de formación tiene como objetivo general promover procesos formativos para Referentes de Trayectorias Educativas de Educación Media y demás actores del sistema, en torno a la temática de acompañamiento como práctica inherente a la protección de las Trayectorias Educativas.</p> <p>Asimismo, en términos de objetivos específicos se plantea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en la transmisión de los lineamientos de política educativa que dan soporte el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. • Aproximar marcos de referencia teórico para la construcción del rol de Referente de Trayectorias Educativas desde una perspectiva de acompañamiento. • Problematizar la construcción de miradas, discursos y sus efectos en torno a los adolescentes en tanto sujetos. • Aportar elementos conceptuales y metodológicos para la construcción de estrategias de acompañamiento desde diversas dimensiones y niveles de abordaje. • Promover el uso de los sistemas de información en tanto herramienta al servicio de la protección de las Trayectorias Educativas. |
| Descripción metodológica | <p>Los agentes en educación constituyen un aspecto estrechamente relacionado a la implementación de las políticas educativas, cuestión que reviste particular relevancia en el de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas en lo que refiere al diseño e implementación de estrategias de acompañamiento en favor de garantizar la protección y continuidad de las mismas.</p> <p>Desde el principio se abordó una aproximación a esta formación a nivel del país desde encuentros organizados por la DSIE, ya que se identificó que existía una demanda de formación que provenía del propio territorio.</p> <p>Los espacios de formación en territorio, se convirtieron, además, en una manera concreta de ampliar y expandir la lógica de construcción del SPTE, ya que permitieron profundizar el diálogo y el intercambio con los diferentes actores que participan en la política a nivel territorial, conocer sus inquietudes, necesidades, propuestas, etc.</p> <p>En el marco de una política integral de formación permanente para los docentes de la ANEP se toma la siguiente consideración: “(...) la formación de los docentes está estrechamente relacionada con las políticas educativas desarrolladas por la administración de la educación. Esto es una consecuencia directa de las condiciones necesarias para la implementación de cualquier política educativa porque los docentes son quienes la llevan a la práctica.” (DSPE, 2018, p.4).</p> <p>Por ello, se entendió pertinente y necesario dar lugar a un espacio formativo que profundizara en la temática de acompañamiento desde una modalidad que combinara lo presencial y lo virtual, generando así un dispositivo que acumule capacidades para la ANEP en diversas dimensiones.</p> <p>Desde el Equipo de Coordinación se trabajó en forma descentralizada con oportunidades de formación situada en los distintos territorios. A esta modalidad se la complementó con un curso semipresencial de formación en Acompañamiento a las trayectorias Educativas en Centros de Educación Media Básica, con una primera edición 2019 que es avalada por la Comisión de Educación Permanente y Posgrados de CFE.</p> |





| Nombre del módulo | 3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios (cont.) |
|---------------------------------|---|
| Descripción metodológica | <p>El curso se propone en una modalidad mixta que combina dos instancias de carácter presencial con exposiciones docentes y propuestas de trabajo en taller para los cursantes, con propuestas de carácter virtual que contienen actividades de intercambio en foros, lectura de materiales teóricos, y despliegue de otros recursos didácticos como audiovisuales. Los contenidos se estructuran en 3 módulos temáticos que se hilvanan en la metodología de trabajo, tratamiento y evaluación, y un “Espacio Multiplicador” en el que se dispondrán materiales que permitirán al cursillista trabajar en su centro educativo los aspectos transitados en el curso.</p> <p>El curso inicia con módulo de bienvenida y presentación. Los contenidos se han estructurado en tres módulos con una duración de dos semanas cada uno, más una semana para revisión y entrega de tarea final y una semana para evaluación y cierre del curso. La apertura de cada Módulo se realiza de acuerdo al cronograma previsto.</p> <p>El curso tiene una carga de trabajo total de 150 horas, distribuidas de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenciales: 15. • Asistidas: 75. • Trabajo independiente: 60. <p>Cada Módulo consta de dos clases, que se habilitan: los días lunes las clases 1 de cada módulo y los días jueves las clases 2, quedando una frecuencia de 10 días entre cada clase.</p> <p>Cada clase virtual está formada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un texto de lectura obligatoria, al que llamaremos Clase. • Recursos de tres tipos: a) aportes conceptuales —divididos en obligatorios y opcionales—, b) documentos y, c) recursos metodológicos. • Actividad. (Tarea y/o foro) <p>Además, se realizan dos instancias presenciales las cuales tendrán lugar promediando el curso y al cierre del mismo.</p> <p>Como todo curso que implementa una modalidad “a distancia”, se asigna un tutor a los distintos grupos de docentes en formación. Cada tutor ingresará al aula virtual diariamente, por lo que las inquietudes de los participantes son respondidas en un plazo máximo de 24 horas. No obstante, se promueve el espíritu de colaboración y se anima a los participantes a responder las dudas de sus compañeros, si consideran que pueden ayudar a avanzar con su respuesta.</p> <p>Por otra parte este curso dispone de las siguientes herramientas de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foro de presentación (permitirá conocernos entre compañeros y tutores) • Foro de consulta en cada módulo (destinado a que puedan expresar allí las dudas y consultas que surjan en el trayecto del curso) • Espacio de intercambio docente/estudiante en las Tareas del curso. • Mensajería interna. <p>Se realiza una evaluación continua mediante la acción tutorial y actividades al finalizar cada módulo. Los participantes que cumplan con todos los requisitos de aprobación reciben el certificado correspondiente.</p> <p>Para aprobar el curso es necesario que los cursantes realicen todas las actividades de cada módulo y que el tutor las califique como aprobadas, incluyendo el “Trabajo Final” de carácter individual que se entrega al finalizar el curso y se va construyendo a lo largo del mismo en etapas.</p> <p>Una vez finalizado el curso y realizado todo el proceso de certificación por parte de los tutores, se les comunica a los cursantes la vía institucional y momento en que pueden acceder al certificado de aprobación del mismo.</p> |





| Nombre del módulo | <h3>3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios (cont.)</h3> | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|-----------------------|------------|---|----------------------------------|--|---|---|---|--|---|---|--|---|--|
| Descripción metodológica | Trabajo Final Integrador | <ul style="list-style-type: none"> Propuesta de acompañamiento a las trayectorias educativas | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evaluación final del curso | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación en plataforma del curso y el proceso de tutoría | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="450 631 759 676">Jornadas Presenciales</td><td data-bbox="759 631 1330 676">Fecha</td></tr> <tr> <td data-bbox="450 676 759 720">Jornada I</td><td data-bbox="759 676 1330 720">18 de octubre - 8:30 a 16:00 hrs</td></tr> <tr> <td data-bbox="450 720 759 781">Jornada II</td><td data-bbox="759 720 1330 781">6 de diciembre - 8:30 a 16:00 hrs</td></tr> </table> | | Jornadas Presenciales | Fecha | Jornada I | 18 de octubre - 8:30 a 16:00 hrs | Jornada II | 6 de diciembre - 8:30 a 16:00 hrs | | | | | | | | |
| Jornadas Presenciales | Fecha | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jornada I | 18 de octubre - 8:30 a 16:00 hrs | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jornada II | 6 de diciembre - 8:30 a 16:00 hrs | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="482 822 684 900">Estructura de módulos</th><th data-bbox="684 822 1129 900">Contenidos</th><th data-bbox="1129 822 1330 900">Fechas</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="482 900 684 1028">Bienvenida</td><td data-bbox="684 900 1129 1028"> <ul style="list-style-type: none"> Video de bienvenida Edición del perfil Foro de presentación Guía del curso </td><td data-bbox="1129 900 1330 1028">Del 16.9 al 21.9</td></tr> <tr> <td data-bbox="482 1028 684 1343">Módulo 1: Trayectorias educativas: políticas y perspectivas</td><td data-bbox="684 1028 1129 1343"> Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Política de protección de trayectorias Trayectorias Educativas ideales y reales Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Referente de trayectorias Educativas: lugar de agente de educación. Rol y funciones de los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas Actividad 2 </td><td data-bbox="1129 1028 1330 1343"> Del 23.9 al 2.10 Del 3.10 al 12.10 </td></tr> <tr> <td data-bbox="482 1343 684 1590">Módulo 2: Los sujetos de la acción educativa</td><td data-bbox="684 1343 1129 1590"> Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Efectos de los discursos en la producción de subjectividad Sujeto desde una lógica de lugares Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Sujeto de la educación Actividad 2 </td><td data-bbox="1129 1343 1330 1590"> Del 14.10 al 23.10 Del 24.10 al 2.11 </td></tr> <tr> <td data-bbox="482 1590 684 1893">Módulo 3: Acompañamiento a las trayectorias educativas</td><td data-bbox="684 1590 1129 1893"> Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> La composición de situaciones como parte del acompañamiento Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas Actividad 2 </td><td data-bbox="1129 1590 1330 1893"> Del 4.11 al 13.11 Del 14.11 al 23.12 </td></tr> </tbody> </table> | Estructura de módulos | Contenidos | Fechas | Bienvenida | <ul style="list-style-type: none"> Video de bienvenida Edición del perfil Foro de presentación Guía del curso | Del 16.9 al 21.9 | Módulo 1: Trayectorias educativas: políticas y perspectivas | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Política de protección de trayectorias Trayectorias Educativas ideales y reales Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Referente de trayectorias Educativas: lugar de agente de educación. Rol y funciones de los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas Actividad 2 | Del 23.9 al 2.10 Del 3.10 al 12.10 | Módulo 2: Los sujetos de la acción educativa | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Efectos de los discursos en la producción de subjectividad Sujeto desde una lógica de lugares Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Sujeto de la educación Actividad 2 | Del 14.10 al 23.10 Del 24.10 al 2.11 | Módulo 3: Acompañamiento a las trayectorias educativas | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> La composición de situaciones como parte del acompañamiento Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas Actividad 2 | Del 4.11 al 13.11 Del 14.11 al 23.12 | |
| Estructura de módulos | Contenidos | Fechas | | | | | | | | | | | | | | |
| Bienvenida | <ul style="list-style-type: none"> Video de bienvenida Edición del perfil Foro de presentación Guía del curso | Del 16.9 al 21.9 | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 1: Trayectorias educativas: políticas y perspectivas | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Política de protección de trayectorias Trayectorias Educativas ideales y reales Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Referente de trayectorias Educativas: lugar de agente de educación. Rol y funciones de los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas Actividad 2 | Del 23.9 al 2.10 Del 3.10 al 12.10 | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 2: Los sujetos de la acción educativa | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> Efectos de los discursos en la producción de subjectividad Sujeto desde una lógica de lugares Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Sujeto de la educación Actividad 2 | Del 14.10 al 23.10 Del 24.10 al 2.11 | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 3: Acompañamiento a las trayectorias educativas | Clase 1 <ul style="list-style-type: none"> La composición de situaciones como parte del acompañamiento Actividad 1 Clase 2 <ul style="list-style-type: none"> Estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas Actividad 2 | Del 4.11 al 13.11 Del 14.11 al 23.12 | | | | | | | | | | | | | | |





| | |
|---------------------------|--|
| Nombre del módulo | 3. Formación de equipos de actores educativos de los territorios (cont.) |
| Resultados Esperables | Equipos de referentes territoriales e integrantes de UCDIEs capacitados y fortalecidos . |
| Responsables | Equipo de coordinación central del SPTE (DSIE) |
| Participantes | En la capacitación situada en los territorios participan los Inspectores, las UCDIES, los equipos de dirección y los RTE. Se concreta la participación de unos 2000 participantes por año de todo el país. En la primera edición del curso semipresencial, que se destina a los Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas de Centros de Educación Media definidos por CES y CETP, se inscriben 100 referentes de CES y 100 de UTU de la zona Metropolitana (Canelones y Montevideo). La focalización tiene que ver con necesidades específicas detectadas en estos territorios. |
| Recursos necesarios | Viajes al interior del país. Equipos de acompañamiento y formación Participación de formadores externos. Plataforma de capacitación virtual Requerimientos de educación presencial (sedes, equipamiento, disponibilidad de tiempos) |
| Observaciones | |
| Bibliografía para ampliar | <ul style="list-style-type: none"> DSIE, (2019). <i>Guía del Curso: "Acompañamiento a Trayectorias Educativas"</i>. Obra publicada bajo licencia CC.BY.NC.SA |



4. PRÁCTICAS EN LOS TERRITORIOS

1. Seguimiento de Cohortes (STE) desde la UCDIE de Treinta y Tres
2. Articulación interinstitucional
3. La interinstitucionalidad en el OESTE de Montevideo
4. Inclusión Educativa en el Dpto. de Río Negro
5. Centro Educativo Asociado (CEA) Paysandú
6. Dejá tu Huella - ATE Salto
7. Proyecto “IDENTIDAD”
8. ACAMPA COMUNIDAD
9. “Observatorio 5” Modelo CampaForTe
10. Campamento Educativo para el fortalecimiento del interciclo

En esta sección presentaremos algunas prácticas concretas referidas a los módulos que pudimos conocer en la sección anterior, desarrolladas en los territorios y de las que es posible extraer aprendizajes, recomendaciones y orientaciones para la expansión del SPTE.

Cada una de ellas será presentada siguiendo el esquema de ficha que a continuación indicamos.

Por la naturaleza de las prácticas, es posible que algunos campos de las fichas no sean completados.

Ficha de sistematización:

- **Nombre de la Práctica:**
- **Sede de Aplicación:** ¿Dónde se realiza la práctica? Nombre de la sede?
- **Módulo de referencia:** ¿A qué módulo de la sistematización se refiere?
- **Descripción:** Breve explicación de la práctica de referencia
- **Contexto de aplicación:** Características del territorio en el cual se desarrolla la práctica
- **Modalidad de aplicación:** Explicación de cómo se implementa el módulo. Otras fuentes, videos, publicaciones, para ampliar la información.
- **Actores que intervienen:** Identificación de los distintos actores que participan
- **Aciertos en la práctica:** Logros que se han podido observar.
- **Problemas encontrados durante la aplicación:** Dificultades encontradas.
- **Sugerencias:**
- **Responsables:** ¿Quiénes llevan adelante la práctica en cuestión?
- **Contacto:** Datos institucionales para conocer la experiencia.
- **Observaciones:** Cualquier otra información de interés. Fotos de la experiencia.

| | |
|-------------------------|---|
| Nombre de la práctica | 1. Seguimiento de Cohortes (STE) desde la UCDIE de Treinta y Tres |
| Sede de aplicación | Departamento de Treinta y Tres Orientales. |
| Módulo de referencia | El Sistema de Trayectorias Educativas (STE) (2.2.5) y los módulos de Trayectorias Informadas. (2.2.2. y 2.2.6.) |
| Descripción | <p>Se abordan las situaciones que llegan por STE (seguimiento de cohorte), listado de estudiante en riesgo (DSIE) y Módulo de Asistencia.</p> <p>La situación del ADOLESCENTE – ESTUDIANTE se piensa desde tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiar (grado de acompañamiento) • Institucional (que ofrece el sistema educativo) • Comunitario (recursos que funcionen como soporte) <p>Objetivos trazados por la UCDIE Treinta y Tres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la proyección de continuidad educativa de adolescentes que no tiene inscripción en 2019, desvinculados y/o con riesgo de desvinculación en educación formal. • Generar acercamiento del sistema educativo al adolescente (encuentro en “su” espacio). • Indagar motivos y/o factores de riesgos en el vínculo educativo y generar posibles acuerdos. <p>Principales acciones y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza búsqueda del estudiante en los distintos sistemas de información y solicitando colaboración a otras instituciones, para conocer el recorrido y trayectoria educativa y facilitar su localización. • Contacto telefónico. • Visitas en domicilio de estudiantes. • Siempre se procura la presencia de un adulto y del estudiante en el momento del encuentro. Con algunos centros se acuerda que un integrante del Equipo de RTE, acompañe en visitas. • Se articula y/o coordinan acciones con otras instituciones u organizaciones de la comunidad INAU, Salud, Mides (Sistemas de cuidados, UCC, Espacio Alitas, entre otros) • Se encuentran situaciones de otros integrantes del entorno del estudiante; donde también se promueve y/o articula su continuidad educativa. <p>Proyecciones de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordar con ambas inspecciones (CES CETP) que un integrante del ERTE acompañe en visitas a domicilio (cuando la unidad entiende pertinente). • Generar instancias de encuentros y reflexión con ERTE sobre prácticas educativas relacionado al estar y habitar los centros educativos. • Mantener los encuentros mensuales con RTE, referente de INAU, participación en mesas de trabajo y mesas de red locales. • Implementar un espacio comunitario DSEJA-NAU. |
| Contexto de aplicación | El departamento de Treinta y Tres tiene unos 50.500 habitantes. El 28% son menores de 20 años. Hay 11.700 estudiantes matriculados. 88 Centros Educativos de distintos niveles y modalidades. |
| Modalidad de aplicación | Utilización de los sistemas de información ANEP y de coordinación interinstitucional (Ej. SMART MIDES). La información se organiza a nivel Nacional, Departamental y Local. |
| Actores que intervienen | <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de la UCDIE de Treinta y Tres. • Inspecciones de CES y CETP • Referentes de Trayectorias educativas • Referentes de INAU • Mesas locales territoriales |
| Aciertos en la práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y seguimiento de situaciones de adolescentes desvinculados del sistema educativo formal. • Valoración de espacios interinstitucionales de coordinación. • Generación de dispositivos de revinculación educativa. |





| Nombre de la práctica | 1. Seguimiento de Cohortes (STE) desde la UCDIE de Treinta y Tres | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---------|-------|---------|-------------|-----|-----|---------|-----|-----|-------------|-----|--|----------------|------|--|------------|-----|--|-------------|-------|---|-----|---|-----|---|-----|-----------|-----|---|-----|
| Problemas encontrados | Escasa formación de los Referentes de Trayectorias Educativas en temáticas de acompañamiento y seguimiento. Debilidades en la definición de estrategias concretas que apoyen a los equipos escolares para el acompañamiento. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sugerencias | Ampliar oferta educativa con formato semipresencial o virtual y semestralización de los cursos para favorecer la flexibilidad. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Responsables | UCDIE Treinta y Tres | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contacto | ucdietetrentaytres@gmail.com | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observaciones |  <p>The map illustrates the Treinta y Tres department in Uruguay, showing its towns and educational institutions. The towns labeled are Santa Clara, Vergara, Cerro Chato, Treinta y Tres, and Charqueada. The data for each town is as follows:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Town</th> <th>Liceo</th> <th>Agraria</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Santa Clara</td> <td>295</td> <td>104</td> </tr> <tr> <td>Vergara</td> <td>329</td> <td>180</td> </tr> <tr> <td>Cerro Chato</td> <td>320</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Treinta y Tres</td> <td>1900</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Charqueada</td> <td>130</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>For Treinta y Tres, the data is broken down by grade level:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Grade Level</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>478</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>275</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>803</td> </tr> <tr> <td>Técnica 1</td> <td>650</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>600</td> </tr> </tbody> </table> | Town | Liceo | Agraria | Santa Clara | 295 | 104 | Vergara | 329 | 180 | Cerro Chato | 320 | | Treinta y Tres | 1900 | | Charqueada | 130 | | Grade Level | Value | 2 | 478 | 3 | 275 | 4 | 803 | Técnica 1 | 650 | 2 | 600 |
| Town | Liceo | Agraria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Santa Clara | 295 | 104 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vergara | 329 | 180 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cerro Chato | 320 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Treinta y Tres | 1900 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Charqueada | 130 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grade Level | Value | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 478 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 275 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 803 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Técnica 1 | 650 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 600 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|-------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 2. Articulación interinstitucional |
| Sede de aplicación | Departamento de Rivera |
| Módulo de referencia | Las UET (Unidades Educativas Territoriales) (2.1.5.) |
| Descripción | <p>Práctica de articulación territorial interinstitucional, con foco en los territorios socioeducativos y las unidades educativas territoriales, como modelo de articulación para la planificación del desarrollo de las políticas de integración educativa.</p> <p>Cabe señalar que esta experiencia puede derivar en la conformación de una UET propiamente dicha o en otro modelo de articulación interinstitucional que se adapte a las necesidades y posibilidades que permita el territorio.</p> |
| Contexto de aplicación | <p>Territorio Socioeducativo MANDUBI:</p> <p>Mandubí es el Barrio más populoso de Rivera Ciudad, al punto de tener una caracterización de Localidad Según el INE.</p> <p>Concentra una población levemente superior a los 6000 habitantes repartida prácticamente a la mitad entre hombres y mujeres.</p> <p>Además el grupo etario comprendido en la franja entre los 10 y los 19 años es el más numeroso de todos los agrupamientos por edad de la zona con un relevamiento de 1371 personas de las 6019 totales. Vale mencionar que el segundo agrupamiento etario más alto es el comprendido entre los 0 y 10 años, comprendiendo 1204 niños del total de personas.</p> <p>En todas las instituciones educativas de la zona que trabajan con población de educación Media se relevan altos indicadores de Desvinculación y en Trayectorias Educativas no Continuas y Completas.</p> |
| Modalidad de aplicación | <p>El modelo de articulación de la UCDIE en el Territorio se basa en la promoción y construcción de sinergias institucionales territoriales con el objetivo de avanzar en el abordaje empático de las trayectorias educativas de los adolescentes que lo habitan.</p> <p>PUNTOS DE PARTIDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Débiles: índices de desvinculación y repetición de más de 30%, apego al funcionamiento institucional vertical e individual, asignación de responsabilidades, en relación a resultados educativos, a las familias y estudiantes. Cultura local conservadora, resistente a la innovación. • Oportunidades: Presencia de Directores nuevos en el oficio, consolidación del PES en el territorio (Polo Educativo Superior), disposición de equipos como SOCAT, presencia de organizaciones. <p>Finalidad: Que las instituciones aporten a la generación o fortalecimiento de Factores Protectores de la Trayectoria educativa y de reducción del Riesgo Educativo.</p> <p>Los Proyectos TSE son herramientas válidas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sensibilización e involucramiento de los Actores presentes en el Territorio en la estrategia de Protección de Trayectorias . • El Fortalecimiento de los espacios interinstitucionales existentes • Fomentar el vínculo entre los actores y su formación - actualización en la política educativa. <p>Articulación interinstitucional - UCDIE RIVERA</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover y/o fortalecer el desarrollo de Herramientas Formativas que apunten a mejorar las capacidades de los equipos de trabajo instalados en el Territorio con énfasis en los equipos educativos y su acción en las Trayectorias Educativas. • Fortalecer el Vínculo y el arraigo en las relaciones entre Instituciones y Comunidad. • Promover la participación de los jóvenes en espacios ATE de aporte a la Revinculación y fortalecimiento de la Continuidad Educativa y dinamizar la relación entre jóvenes participantes de esos espacios. <p>Líneas de acción desarrolladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de encuentro entre estudiantes y jóvenes de la región. • Ciclo de formación y actualización para docentes, educadores y operadores sociales de la zona |





| | |
|-------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 2. Articulación interinstitucional (cont.) |
| Actores que intervienen | CAIF - CECAP - UTEC - MCZ Mandubí - Polo Educativo - Escuelas de la zona - Udelar - Campus CETP - CERP del Norte - Impulsa ACJ INJU - Liceo N° 8 CES - SOCAT ACJ Mandubí |
| Aciertos en la práctica | <p>Frecuencia de encuentros institucionales para conocer el territorio, compartir experiencias positivas, estrategias utilizadas y dificultades comunes.</p> <p>Aporte sustantivo de las instituciones del Polo Educativo Superior, vinculándolo al territorio.</p> <p>Experimentación de las ventajas del trabajo articulado para la protección de Trayectorias Educativas.</p> <p>Fomento de la convivencia pacífica entre los jóvenes de la zona.</p> |
| Problemas encontrados | <p>Cultura local que no fomenta lo asociativo.</p> <p>Incertidumbre en la continuidad de las Direcciones de centros más participativas.</p> <p>Vulnerabilidades sociales que inciden en el trabajo adolescente.</p> <p>Vulnerabilidades educativas con énfasis en las historias de desarraigo institucional, limitado capital cultural, rezago.</p> |
| Sugerencias | <p>Profundizar en la definición de las estrategias de intervención territorial como ANEP, de cada referente los Subsistemas.</p> <p>Continuar los espacios de articulación territorial para promover las acciones en el marco de la protección de trayectorias educativas.</p> |
| Responsables | UCDIE Rivera |
| Contacto | ucdierivera@gmail.com |
| Observaciones |  |

| | |
|--------------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 3. La interinstitucionalidad en el OESTE de Montevideo |
| Sede de aplicación | La Unidad Educativa Territorial de la Teja |
| Módulo de referencia | Unidad Educativa Territorial (UET) (2.1.5.) |
| Descripción | La UET del Barrio La Teja de Montevideo Oeste, como mesa de encuentro interinstitucional, es un espacio educativo, donde irrumpen diferentes formas de mirar y de abordar, donde se comparten intentos, donde se abre lugar a la experimentación pedagógica y política, donde circulan otras claves para entender procesos ya conocidos, donde nos damos el tiempo y el espacio para pensar y reflexionar en torno a nuestras prácticas más cotidianas. |
| Contexto de aplicación | <p>El barrio La Teja está identificado como Territorio Socioeducativo dado que cumple con el índice compuesto por los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años. • Cantidad de adolescentes de 12 a 17 años. • Proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socioeconómica. |
| Modalidad de aplicación | <p>La UET de La Teja se viene construyendo desde fines de 2017 en el marco de la lógica de trabajo de integración educativa que propone la política de protección de trayectorias educativas de la ANEP.</p> <p>Se reúnen mensualmente los actores educativos de la zona, convocados desde la UCDIE con la finalidad de trabajar en torno a lo que refiere e interviene en las trayectorias educativas de los niños/as y adolescentes con anclaje en las instituciones de ANEP.</p> <p>Participan:</p> <p>CEIP: Escuelas N° 9,112,58,212, 170,174 CES: Liceos N° 22, 47, 38 y 66 CETP: UTU La Teja, CEC La Teja</p> <p>Se incluye puntualmente a otros actores de la red que se valoran como aportes a la hora del diseño de las formas de acompañamiento (Socat El Tejano, Arbolito y Programa Jóvenes en Red)</p> <p>En este territorio, la UET viene construyendo un espacio de diálogo, articulación e intercambio no solo en el marco de la ANEP si no en búsqueda del encuentro y la complementariedad pedagógica con las experiencias de Educación “no formal”.</p> <p>La UET se ha planteado los siguientes objetivos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias de trabajo intra e intercilio, entre colectivos docentes de los tres subsistemas • Problematizar las necesidades de flexibilización de lógicas institucionales para adecuar la oferta educativa formal a las características de los estudiantes con dificultades diversas. • Promover espacios de formación académica para los y las referentes de trayectorias educativas. • Generar instancias de encuentro mensual como forma de producir un espacio de confianza, gestos comunes, donde producir “lo común”. |





| | |
|-------------------------|--|
| Nombre de la práctica | <h3>3. La interinstitucionalidad en el OESTE de Montevideo (cont.)</h3> |
| Modalidad de aplicación | <p>Si bien la experiencia comenzó en el 2017, en 2019 se vivió un fuerte proceso de consolidación del proyecto y del espacio. Esto se caracterizó por una serie de acciones e iniciativas que se llevaron adelante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia intracírculo de articulación entre los colectivos del CEC y la Esc 212 “Estilos de aprendizaje” • El Liceo 22 comparte experiencias pedagógicas que implicaron movimientos en los formatos más tradicionales . • Plantean los cambios sobre el dispositivo de los espacios de tutoría y caminos de transformación que están buscando. • Planificación y concreción de la Jornada “ La Teja en Movimiento”... instancia de intercambio y formación entre colectivos docentes. • Se redobla la apuesta a continuar trabajando en instancias mensuales a modo de generar con los Equipos de Referencia intercambio en relación a las estrategias de acompañamiento y de actualización docente que aporten al sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. • Se planifica y concreta jornada “Salud y educación” en la Teja, espacio de encuentro entre referentes y políticas de salud y educación con anclaje y alcance barrial • Desarrollo de complementariedad pedagógica entre Maestra comunitaria y CEC Curso Adolescente INEFOP-ANEP. Acuerdos como UET. • Campamento intercírculo “La teja en movimiento”, donde participaron estudiantes de Escuela 174, 112, Liceo N° 38 y CEC La Teja • Se proyectan concretar experiencias de complementariedad pedagógica entre Centros de Media y centros Juveniles. <p>Desde la UET se han identificado los siguientes desafíos pensando en el futuro del espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobrevivir y reinventar el espiral complejo de la interinstitucionalidad de la ANEP (En la medida en que se suman nuevos actores, y el espacio mismo logra dar cuenta de sus propios logros, se vuelven a poner sobre la mesa aspiraciones y definiciones iniciales .En la medida que las acciones se transforman no en iniciativas aisladas si no en planificaciones institucionales los desafíos se complejizan y necesariamente hay que seguir integrando a otros y otras...sin dejar de perder la especificidad y rumbo político) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Referentes que participan permeando el formato de su centro, dando cuenta de los intentos y posibilidades de “lo colectivo”- “lo común” (rotación de referentes y direcciones, estructura de toma de horas docentes, canales de comunicación institucionales) • Trascender los límites de la UET, asumirse como piezas de un mismo engranaje con un anclaje territorial particular (compartir recursos materiales, humanos, saberes, tiempos) • Incorporar la lógica UET en el marco de la máquina institucional ANEP, su compartimentación y estructura (se identifica una poca o nula valoración por parte de los cuerpos inspectivos de la construcción que desde estos espacios se realizan, dificultando la incorporación institucional en la resolución de conflictos a “los otros” MIDES- INAU- SALUD...obstaculizando también flexibilizar los tiempos y espacios de encuentro. • Seguir profundizando en los intentos de adaptar los formatos a los y las niños/as y adolescentes y no en sentido inverso (esto requiere del encuentro, articulación y complementariedad permanentes, lo que implica tiempos y espacios de trabajo colectivo que hay que inventar, ya que no están previstos). |
| Actores que intervienen | <p>Referentes de</p> <p>CEIP: Escuelas N°9,112,58,212, 170,174 CES: Liceos N.o 22, 47, 38 y 66 CETP:UTU La Teja, CEC La Teja</p> |
| Aciertos en la práctica | <p>Implementar el espacio de UET como espacio educativo, donde se comparte el tiempo para pensar, reflexionar y construir en colectivo; como un espacio de diálogo, articulación e intercambio no solo en el marco de la ANEP si no en búsqueda del encuentro y la complementariedad pedagógica con las experiencias de Educación “no formal”.</p> |





| | |
|-----------------------|---|
| Nombre de la práctica | 3. La interinstitucionalidad en el OESTE de Montevideo (cont.) |
| Problemas encontrados | <p>Escasa flexibilidad de algunas direcciones escolares para facilitar la participación de docentes en el espacio de la UET.</p> <p>Resistencias en los Centros Educativos para adecuar la oferta educativa formal a las características de los estudiantes con dificultades diversas.</p> <p>Falta de involucramiento y apoyo de los equipos de Inspectores y de la Comisión Descentralizada a las acciones desarrolladas en la UET.</p> |
| Sugerencias | Profundizar el trabajo a nivel de las Inspecciones y Comisiones Descentralizadas para colocar la estrategia de UET como unidad de coordinación intra ANEP y con actores locales para mejorar la continuidad educativa de adolescentes y jóvenes. |
| Responsables | UCDIE Montevideo Oeste |
| Contacto | ucdiemontevideooeste@gmail.com |
| Observaciones |  |



| | |
|-------------------------------|---|
| Nombre de la práctica | 4. Inclusión Educativa en el Dpto. de Río Negro |
| Sede de aplicación | UCDIE del departamento de Río Negro. |
| Módulo de referencia | Enfoque de Inclusión Educativa. (2.3.5.) |
| Descripción | La UCDIE Río Negro ha desarrollado una fuerte estrategia de Inclusión Educativa dando respuesta a diferentes situaciones con un fuerte soporte interinstitucional |
| Contexto de aplicación | <p>Departamento de Río Negro. Cantidad de Centros Educativos ANEP:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 66 Escuelas CEIP • 8 Liceos CES • 3 UTU CETP • 1 Centro CFE <p>La UCDIE instala la preocupación del abordaje de la inclusión educativa en el Departamento tanto a nivel de ANEP como en conjunto con actores interinstitucionales en el marco de promover un cambio de enfoque respecto a las posibilidades de continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes.</p> <p>Se generaron espacios de diálogo y construcción colectiva para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir datos de la realidad • Identificar problemáticas • Problematizar en conjunto y con actores de diferentes instituciones • Analizar las posibilidades de respuestas a nivel territorial • Propiciar prácticas educativas inclusoras e innovadoras • Capitalizar experiencias del territorio. <p>Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y la continuidad educativa se generaron experiencias que tuvieran como ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información y orientación • Apertura y flexibilidad • Nuevos formatos • Formación docente • Soportes pedagógicos adecuados • Recursos en territorio disponibles y accesibles • Abordaje interinstitucional • Construcción de Comunidad Educativa <p>Fundamentalmente, se priorizaron las intervenciones con los siguientes grupos poblacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egresados de Escuelas Especiales • Estudiantes con hijos/as y/o embarazadas • Estudiantes del medio rural • Estudiantes con débil vínculo educativo. <p>Estrategias con cada grupo:</p> <p>1. EGRESOS DE ESCUELAS ESPECIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y análisis de singularidades de egresados 2017-2018-2019 • Relevamiento de Pases por Inclusión/ Escolaridad Compartida/ Aceleración • Difusión de ofertas educativas de territorio (docentes, estudiantes y familias) • Acompañamiento y Seguimiento de Trayectorias: ENLACES con actores Educativos (CEIP-CETP-CES-SOC.CIVIL) • Intervenciones domiciliarias • Instancias de observación e intervención de Maestra Itinerante (CEIP) en grupos de FPB (UTU) junto con docentes de Idioma Español, Matemática y Taller. • Espacios de Coordinación docentes con presencia de Mtra. Itinerante-UCDIE, trabajando Ley de Inclusión, estrategia de trabajo, adecuaciones. • Implementación de estrategias de trabajo compartido entre instituciones del territorio, (UTU- OSC/ UTU/CECAP/ Escuela /Centro Juvenil) • Instancias de Formación- RTE (UDELAR/ DSIE/ CES/CETP) |





| Nombre de la práctica | 4. Inclusión Educativa en el Dpto. de Río Negro (cont.) |
|-------------------------|--|
| Modalidad de aplicación | <p>2. ESTUDIANTES CON HIJOS/AS Y/O EMBARAZADAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformación de Comisión de Seguimiento de trayectorias (RTE- MEC-INAU-MIDES- OSC- Estudiantes) • Informe de Estado de Situación Inicial sobre la Temática en Territorio (implicó relevar datos dentro de cada centro educativo formal y no formal) • Activaron recursos existentes en territorio (INDA- CAIF- Club de niños/ Programas Prioritarios) • Difusión, Activación de SOPORTES: FACE, BIS, Cupos CAIF, UCC. • Seguimiento compartido de Estudiantes que hacen uso de Espacio de Cuidado <p>ESTA ESTRATEGIA DE TRABAJO HA IMPLICADO A LA INTERNA DE LOS CENTROS VISIBILIZAR RECURSOS, CONOCIMIENTO DE PROTOCOLOS Y MAPAS DE RUTA (SNIC-ANEP-INAU), PENSAR EN DISEÑOS DE NUEVOS FORMATOS EDUCATIVOS.</p> <p>3. ESTUDIANTES DEL MEDIO RURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematización de pertinencia de 7o RURALES u Otros formatos posibles en las localidades de: Algorta, Paso de la Cruz, Colonia Offir. • Tema en Comisión Descentralizada, Comisión de Educación. • Reuniones solicitadas pro grupo de vecinos y CD • Talleres con comunidades rurales (vecinos estudiantes, referentes instituciones) • Coordinación de Salidas Educativas a centros de Media cercanos • Pienso colectivo de otros posibles propuestas educativas • Abordaje de las Trayectorias Socio Educativas como eje transversal del proyecto: «Sarandí de Navarro se mueve por la Educación». |
| Actores que intervienen | Actores de la Educación Formal y No Formal, Referentes Institucionales de: MIDES, INAU, Udelar, UTEC, MEC, MGAP, ASSE y la Sociedad Civil. |
| Aciertos en la práctica | <p>La generación de espacios de escucha y construcción colectiva, logró mejoras en la continuidad educativa de los egresados de escuelas especiales.</p> <p>El trabajo en territorio de los actores de la ANEP para conocer de primera mano las problemáticas y necesidades de continuidad educativa de los estudiantes del medio rural permitió flexibilizar las ofertas educativas existentes y la apertura para el diseño de futuras ofertas.</p> |
| Problemas encontrados | <p>Dificultades para la movilidad y el traslado de los Inspectores Departamentales y la Comisión Descentralizada a los territorios más alejados de la Capital.</p> <p>Falta de flexibilidad en los Centros Educativos para promover la continuidad educativa.</p> <p>Dificultades en la visualización de la inclusión educativa como problemática del territorio.</p> |
| Sugerencias | <p>Dar a conocer y ampliar las posibilidades de escenarios educativos que garanticen la continuidad y el derecho a la educación.</p> <p>Profundizar el trabajo en torno a la formación docente y la generación de espacios de intercambio para repensar las prácticas, flexibilizar e innovar las propuestas educativas y compartir prácticas educativas con buenos resultados en términos de protección y acompañamiento a las trayectorias.</p> <p>Continuar el trabajo interinstitucional e intersectorial colaborativo para dar respuesta a las problemáticas que enfrentan los estudiantes del departamento para continuar en el sistema educativo.</p> |
| Responsables | UCDIE Río Negro |
| Contacto | ucdieronegro@gmail.com |





| Nombre de la práctica | 4. Inclusión Educativa en el Dpto. de Río Negro (cont.) |
|-----------------------|--|
| |  |
| Observaciones |  |

| | |
|--------------------------------|---|
| Nombre de la práctica | 5. Centro Educativo Asociado (CEA) Paysandú |
| Sede de aplicación | Escuela 71 de Paysandú |
| Módulo de referencia | Otra acciones asociadas de los subsistemas (2.3.9) |
| Descripción | Es una propuesta educativa de Media Básica Tecnológica, en donde se asocia la escuela primaria con el CETP-UTU y dónde se trabaja la transición de la Primaria a la Media Básica en el mismo local de Primaria. |
| Contexto de aplicación | Paysandú es un departamento del litoral norte, sobre el Río Uruguay, con una población de 80.000 habitantes. 27.700 estudiantes y 134 centros educativos. Con situaciones de ruralidad y también tres grandes ciudades. Su capital es Paysandú, donde se encuentra la escuela 71. |
| Modalidad de aplicación | Los CEAs son una propuesta educativa del CETP-UTU. En todo el país hay unos 24 distribuidos en los distintos departamentos. Los CEAs están ubicados en los mismos predios de las Escuelas Primarias con quienes están asociados. Los docentes de una y otra institución tienen trabajos de articulación y coordinación que permiten mejorar la transición de las trayectorias de los estudiantes para fortalecer su permanencia y facilitar el proceso del interciclo. Estos centros educativos se han construido en donde la oferta de Educación Media no lograba cubrir los requerimientos de las poblaciones de estudiantes que finalizaban la escuela primaria. Al finalizar los tres años del CEA los estudiantes completan su Educación Media Básica y su continuidad educativa se debe realizar en un centro educativo de Media Superior. Los primeros CEAs surgieron antes del SPTE. A partir de la creación del SPTE, las UCDIEs comenzaron a tener un rol muy fuerte en el proceso de la integración y articulación, promoviendo la propuesta en los lugares en donde aún los CEAs no existían. Estos centros permitieron que algunos adolescentes que se habían desvinculado del proceso educativo, pudieran retomarlo dentro da partir de las oportunidades que, la cercanía territorial y el lugar que ocupa la Escuela Primaria en la comunidad, se les presentaban nuevamente. |
| Actores que intervienen | Escuela Primaria UTU UCDIE. |
| Aciertos en la práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía territorial • Vinculación Primaria Media • Vinculación con el proceso de SPTE/UCDIE • Propuesta de revinculación en seguimiento de cohorte. • Ampliación de la oferta educativa |
| Problemas encontrados | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de compartir espacios entre niños y adolescentes • Coordinaciones y articulaciones entre los docentes. • Demoras administrativas en la creación de los cargos. |
| Sugerencias | |
| Responsables | CETP-UTU |
| Contacto | Escuela 71: 472-31512 |
| Observaciones | |

| | |
|------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 6. Dejá tu Huella - ATE Salto |
| Sede de aplicación | Liceo N° 7 del Departamento de Salto |
| Módulo de referencia | Extensión de Jornada Educativa (2.3.6.) Ampliación de Tiempo Educativo (ATE) |
| Descripción | <p>Propuesta “Dejá tu huella”</p> <p>Una huella es un vestigio y simboliza una marca, un hito, una vida vivida y continuada, un camino elegido (vida vivida y vida elegida). Se propuso que el vínculo como camino sea el hilo de la huella en la biografía escolar. Se trata de una tarea convocante que, desde el estímulo a la creatividad del estudiante y su interés, tiene el objetivo de combatir el vacío que se genera en las semanas de las vacaciones.</p> <p>La idea eje es que a través de talleres realizados en los centros educativos, los estudiantes y los profesores puedan diseñar una huella con vocación de permanencia.</p> <p>Sabemos que toda permanencia implica, en educación, un cambio de mirada, de sentido, de ubicación.</p> <p>Las propuestas tienen el propósito de dejar en el centro un vestigio desde el arte, la recreación, la tecnología, la ciencia; se trata de una huella sea cual sea su formato artístico.</p> <p>Las vacaciones son momentos donde nos “vaciamos” para volver a llenarnos. Tanto la huella que dejamos en la playa como el momento que nos marcó en las vacaciones se evapora, pero la evocación queda. Se trata de las dudas, el entusiasmo, el cansancio, la incertidumbre, la espera. Asimismo, la huella es un obsequio cultural destinado al centro educativo que será parte de la identidad individual al mismo tiempo que una realización colectiva. Las huellas sirven para mirar hacia adelante y también para volver sobre ellas, para pensar y sentir quiénes somos.</p> <p>Ejemplos de huellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registros de actividades (fotografías, audiovisuales, cuadernos, etc.) • Huella desde lo sonoro, táctil, visual, recreativo, audiovisual, tecnológico. • Intervención en el centro (puertas, murales, veredas, corredores, bancos, etc.) • Reactivación de una tradición del centro con familias (campeonatos, etc.) • Realización de una obra musical o canción para el centro educativo. <p>La propuesta es para los estudiantes (de los grupos de población priorizada por la FASE II del SPTE), los docentes y la comunidad en sentido amplio.</p> <p>La propuesta se lleva adelante en 4 fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Difusión de la convocatoria y encuentro con talleristas a cargo de la coordinación de ATE. • Fase 2: Talleres. • Fase 3: Producto. • Fase 4: Las huellas. |
| Contexto de aplicación | <p>Salto es un departamento ubicado en el litoral norte, sobre el Río Uruguay, con 125.000 habitantes, el 32% son menores de 20 años.</p> <p>En Salto hay 32.500 estudiantes matriculados y 123 Centros Educativos.</p> <p>El Liceo N° 7, es un liceo de ciclo básico, en modalidad comunitaria que comenzó a funcionar en el año 2006. Está ubicado en el Barrio Artigas, perteneciente a un Territorio Socioeducativo. Es un liceo que se caracteriza por tener el 50% de su población extra edad.</p> |





| Nombre de la práctica | 6. Dejá tu Huella - ATE Salto (cont.) |
|-------------------------|---|
| Modalidad de aplicación | <p>El taller es pensado desde el Proyecto de Centro del Liceo “Construir la identidad del Liceo N° 7”, desde un espacio de oportunidades para la circulación de saberes y prácticas que son propias de la familia.</p> <p>Objetivos para la implementación del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el recurso en el TERRitorio Socioeducativo dentro de la Protección de Trayectorias Educativas. • Fomentar la participación teniendo en cuenta la población específica y la comunidad. • Promover la participación con un enfoque de derechos humanos. <p>Se llevó adelante espacios de encuentro durante las vacaciones de invierno, con alumnos de 1°, 2° y 3° año, sus adultos referentes, y actores de la comunidad educativa, que consistieron en un taller de cerámica, actividades recreativas y de interacción y merienda compartida.</p> <p>A través de la División Socioeducativa del MIDES se realizó un documental de la experiencia que luego se difundió en los Centros Promotores de Derechos y se proyectó en CINEMATECA.</p> |
| Actores que intervienen | <p>Liceo N° 7: Docentes, estudiantes, familias.</p> <p>UCDIE</p> <p>Comisión Descentralizada de la ANEP</p> <p>MIDES</p> |
| Aciertos en la práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interinstitucional. • Apertura a la comunidad como Territorio Socioeducativo. • Instancias de coordinación previa realización de los encuentros. • Realización de actividades con adolescentes dentro del Liceo en el periodo de vacaciones. • Trabajo integral de la Comisión Descentralizada: definición del lugar de realización y acompañamiento a la propuesta. • Esta práctica sirvió como antecedente de actividades de ampliación del tiempo educativo de la comunidad, que luego se continuaron durante el año con otras acciones. |
| Problemas encontrados | <ul style="list-style-type: none"> • Lentitud en los aspectos administrativos que hacen a la logística para la implementación de la propuesta. |
| Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar y profundizar las propuestas de actividades durante los períodos de vacaciones. • Generar mayores niveles de articulación interinstitucional para promover la continuidad y dar visibilidad a este tipo de propuestas. • Planificar de forma integrada este tipo de propuestas al diseño de estrategias en el Territorio Socioeducativo. |
| Responsables | UCDIE Salto |
| Contacto | ucdiesalto@gmail.com |





| | |
|------------------------------|--|
| <p>Nombre de la práctica</p> | <p>6. Dejá tu Huella - ATE Salto (cont.)</p> |
| |  |
| <p>Observaciones</p> |   |

| | |
|------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 7. Proyecto “IDENTIDAD” |
| Sede de aplicación | Centro Educativo Comunitario (CEC) San Martín. Departamento de Maldonado |
| Módulo de referencia | Otras acciones asociadas de los subsistemas. (2.3.9.) |
| Descripción | <p>Incorporamos la propuesta metodológica de los Centros Educativos Comunitarios en esta sistematización porque la consideramos muy importante como estrategia de acompañamiento y re-vinculación educativa de la población foco del SPTE, en el marco de la perspectiva de las Trayectorias Escolares de los jóvenes.</p> <p>Los Centros Educativos Comunitarios surgieron en 2014 como espacios que funcionan como centros de referencia en los barrios, donde adolescentes de 12 a 16 años, que estén o no estudiando, pueden realizar cursos con una duración de un año en torno a tres áreas tecnológicas de creciente demanda en el mercado laboral: audiovisual, robótica e informática.</p> <p>Los grupos se dividen por los intereses de los jóvenes en relación a esas áreas, independientemente de sus edades.</p> <p>La propuesta del CEC se encuentra posicionada desde el Paradigma de Derechos considerando a cada una y cada uno de las y los adolescentes, como sujetos de derecho atendiendo al interés superior del adolescente, de acuerdo a la Convención de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDNA).</p> <p>Es en ese marco que los CEC proponen que las y los adolescentes que transitán por la experiencia puedan certificar dos aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acreditación de los Logros de Aprendizajes Obtenidos (LAO): es decir, las competencias, habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos en el marco del Proyecto, particularmente los trabajados en los Talleres. 2. Logros para la Continuidad y Trayectoria Educativa (LCTE): es decir logros de aprendizaje por las áreas de conocimiento lenguaje y comunicación, matemática y áreas transversales (comportamiento, compromiso, relacionamiento, comunicación, manejo de diferentes situaciones, capacidad crítico-reflexiva, etc.). De acuerdo al nivel de logros alcanzado se habilitarán posibilidades de continuidad educativa; esto implica un trabajo individual y con compromisos previos establecidos, entre el o la adolescente, la persona adulta referente y el equipo educativo. <p>En los CECs se utilizan métodos de enseñanza formales y no formales, con el propósito de atraer a los jóvenes por sus gustos personales y fomentando en ellos un nivel elevado de participación. El método de enseñanza busca primero responder a las demandas de los jóvenes para crear contenidos educativos que respondan a sus intereses.</p> <p>En los CEC los grupos no se dividen por franja etaria sino por intereses, hecho que permite pasar rápidamente de la teoría a la acción. Se trabaja allí sobre tres grandes áreas, ligadas fuertemente a la tecnología.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audiovisual (cortometraje documental o de ficción), • Informática (creación y programación de videojuegos, blogs y páginas web) • Robótica. Siempre tomando como punto de partida aquellos asuntos de interés común. <p>En paralelo, se trabaja Matemática, Lengua, Filosofía para adolescentes y Educación Física. Estas materias ofician como “materias soporte” de los contenidos.</p> <p>En el caso del proyecto “Identidad”, el objetivo es visualizar y promocionar distintos lugares característicos de la ciudad de Maldonado mediante códigos QR con la innovación de también haber generado material audiovisual en LSU (lengua de señas uruguaya), del mismo participan áreas como Robótica, Informática, Audiovisual, Lengua y Deporte lo cual a nuestro entender hacen de este proyecto un aporte de gran valía para la comunidad.</p> |
| Contexto de aplicación | |





| Nombre de la práctica | 7. Proyecto “IDENTIDAD” (cont.) |
|-------------------------|---|
| Modalidad de aplicación | <p>Los cursos se organizan en torno a tres ciclos semestrales.</p> <p>1. Ciclo de adaptación y expectativa: Semestre de experimentación introductoria: presentación de la propuesta, conformación de equipos y grupos de trabajo, circulación por cada uno de los talleres y elección entre los tres ejes tecnológicos para la realización del proyecto.</p> <p>2. Ciclo de avance del proceso y delimitación de la continuidad educativa: Aquí se consolida la trayectoria formativa y se apuesta a la construcción de imaginarios posibles de futuro.</p> <p>Elegida el área y definido el proyecto, es fundamental fortalecerlo como mecanismo para desarrollar habilidades y actitudes específicas y transversales. El proyecto se constituye como una herramienta potente para la apropiación de conocimientos en todas las áreas y para la construcción de un conocimiento y pensamiento tecnológico.</p> <p>3. Ciclo de acompañamiento y seguimiento de la continuidad educativa. Semestre final, concentrado en el acompañamiento y seguimiento de estudiantes en la trayectoria educativa acordada. Los y las docentes instalan espacios de referencia y tutoría, para poder acompañar los aspectos académicos apoyando la preparación de pruebas, los avances en el desarrollo de las diferentes áreas de conocimientos y los aspectos psicosociales como la inserción y el relacionamiento con y en el centro educativo. Esto permite potenciar la sostenibilidad de las y los jóvenes en las propuestas educativas, contribuyendo a dar respuesta a las situaciones individuales particulares.</p> |
| Actores que intervienen | Docentes y directivos del CEC Adolescentes de 12 a 16 años que se encuentren o no estudiando con primaria completa. |
| Aciertos en la práctica | La práctica de los CEC exige la realización de acuerdos y articulaciones con organizaciones del territorio. |
| Problemas encontrados | |
| Sugerencias | |
| Responsables | CETP-UTU |
| Contacto | |
| Observaciones | |

| | |
|--------------------------------|---|
| Nombre de la práctica | 8. ACAMPA COMUNIDAD |
| Sede de aplicación | Comunidad Educativa del Barrio Marconi (Cuenca Casavalle) de Montevideo. |
| Módulo de referencia | Los Campamentos Educativos (2.3.7.) |
| Descripción | <p>La propuesta “Acampa Comunidad” se ha realizado en diferentes localidades del país desde 2013 a la fecha.</p> <p>Se trata de un proceso interinstitucional que busca fortalecer la comunidad a través de una estrategia de convivencia, como lo es la experiencia de campamentos educativos. En la propuesta que se desarrolla en la cuenca Casavalle, hablamos entonces de un “proceso”, que se extendió por poco menos de un año. Desde diciembre de 2017 a noviembre de 2018.</p> <p>La UCDIE de Montevideo Centro estimó que era una propuesta que contribuiría a fortalecer las actividades en el propio territorio e invitó a los responsables de campamentos educativos a realizar este modelo de campamento para la comunidad del barrio Marconi</p> <p>En el proceso hubo tres momentos muy importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campamento de referentes de instituciones y organizaciones barriales (26 y 17 de abril de 2018) • Campamento “Acampa Comunidad” (7 al 9 de setiembre de 2018) • Jornada de devolución barrial (setiembre de 2018) <p>El proceso estuvo acompañado y coordinado por la organización “Homoludens” y por el equipo de Campamentos Educativos de la DSIE.</p> <p>En el primer campamento participaron referentes barriales de diferentes instituciones, muy diferentes entre sí. Las mismas fueron: Club 3 Timbúes - INAU, Escuela No 191 - CEIP, Obra Banneux, Espacio Adolescente y Policlínica Misuracco - ASSE MSP, C.E.C. Casavalle - CETP, Espacio MEC Misuracco - MEC, Jóvenes en Red Marconi - INJU MIDES, Plan Juntos - MVOTMA y Programa Cercanías - MIDES.</p> <p>Aproximadamente unas 30 personas. En dicha actividad se decide realizar un nuevo campamento en donde, con mayor participación de la comunidad, se organizarán acciones y se diseñarán intervenciones en el barrio que respondan a sus necesidades.</p> <p>Para ello se conforma una comisión organizadora que comienza a trabajar y preparar esta nueva instancia. Dicha comisión desarrolla una tarea fundamental en el proyecto, puesto que tiene a su cargo profundizar en cuáles son las principales necesidades del barrio y cuáles los lugares más importantes para poder ser intervenidos luego.</p> <p>También se definen las fechas del “Acampa Comunidad” y los talleres que allí tendrán lugar.</p> <p>En el “Acampa Comunidad”, los participantes fueron 170. Hubo una metodología muy cuidada y una serie de talleres en los que se prepararon las intervenciones que se harían más tarde en la comunidad barrial.</p> <p>Dichas actividades tuvieron lugar en una jornada especial en donde cada grupo “devolvió” al barrio el resultado de su participación en el proceso.</p> |
| Contexto de aplicación | Marconi es un barrio que se incluye dentro de la Cuenca Casavalle, círculo dentro del Municipio D de Montevideo. Es una zona que tiene un gran despliegue de políticas públicas y privadas, debido a las múltiples problemáticas que vivencian decenas de familias cotidianamente. La Unidad Coordinadora de Integración Educativa (UCDIE) de Montevideo Centro, que trabaja en dicha zona, vio en el Acampa Comunidad una posibilidad de contribuir al fortalecimiento del trabajo en red entre las instituciones, programas u organismos y personas beneficiarias de las políticas públicas que se implementan en territorio. |
| Modalidad de aplicación | <p>En el siguiente video es posible conocer con muy buen detalle cómo se ha implementado este “proceso-actividad”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video “Acampa Comunidad”: https://www.youtube.com/watch?v=-wtF3tRi5Ng#action=share • Revista “Soy Acampa, Somos Comunidad” Relatos de una comunidad que se mueve. ANEP, 2019 |
| Actores que intervienen | <p>En la coordinación, equipo de la cooperativa de trabajo Homoludens y de la DSIE.</p> <p>Como participantes, referentes barriales y comunitarios e integrantes de distintas organizaciones e instituciones que actúan en la comunidad.</p> |





| Nombre de la práctica | 8. ACAMPA COMUNIDAD (cont.) |
|-------------------------|---|
| Aciertos en la práctica | <p>Dos de los aspectos más positivos que pueden visualizarse, transversales y vertebrantes, fueron el compromiso con la tarea y la convicción de todas las personas e instituciones convocadas de que “algo interesante iba a pasar en este proceso”.</p> <p>Sumado a estas dos fuerzas motoras -compromiso y convicción- añadimos los siguientes elementos: recursos, tiempos, voluntad técnica y personas con ganas de decir, hacer y participar.</p> |
| Problemas encontrados | |
| Sugerencias | |
| Responsables | Equipo DSIE del área de campamentos educativos y Cooperativa de Trabajo Homoludens. |
| Contacto | Área de campamentos educativos de la DSIE. |
| Observaciones |  <p>que en nuestro caso, nosotros no teníamos mucha salida con el barrio.</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| Nombre de la práctica | 9. “Observatorio 5” Modelo CampaForTe |
| Sede de aplicación | Comunidad Educativa Cerro Pelado, Maldonado |
| Módulo de referencia | Los Campamentos Educativos (2.3.7.) |
| Descripción | <p>Campa ForTe es un proyecto iniciado en el año 2016, como cuarta edición del “Observatorio” en Campamentos Educativos que pretende contribuir con experiencias de investigación y formación en la temática específica de campamentos.</p> <p>La propuesta para el año 2018 “Observatorio 5” busca igualmente implementar un formato de intervención Ludopedagógica, en uno de los territorios socio - educativos, con la “finalidad de alcanzar algunos aprendizajes significativos, que puedan ser transferibles y replicables, aproximándose a la construcción de un “modelo provisorio” de trabajo articulado, entre las instituciones de educación formal y las organizaciones de la sociedad civil de educación no formal, que conviven en el contexto territorial.</p> <p>La propuesta tiene la intencionalidad explícita de contribuir al Fortalecimiento de la Territorialidad como estrategia de abordaje, favoreciendo a la construcción y el fortalecimiento de las sinergias y vínculos educativos, de una comunidad educativa, en una coyuntura especialmente problematizada en el tema de la Educación y, particularmente focalizada en la Educación Media.</p> <p>De allí su denominación: Campa ForTe</p> <p>Se propone la experimentación en una práctica concreta, hacia la socialización y el enraizamiento del enfoque, aportando impacto específicos desde el dispositivo de campamento y, la metodología lúdica (Ludopedagogía) que se implemente en él, asumido como una experiencia conmovedora de convivencia y, transformadora de colectividad.”²²</p> <p>La propuesta de los observatorios propone la investigación y profundización en diferentes temas de interés mediados por propuestas lúdico pedagógicas. Se desarrollaron observatorios atendiendo la temática de la formación docente en Ludopedagogía, la comunicación y desde la integración de los campamentos educativos a la DSIE se sumó a la propuesta de trabajo territorial proponiendo el Campa Forte con el objetivo claro de fortalecer las personas y redes de una comunidad. La propuesta se desarrolla con actividades en la comunidad pero fundamentalmente en una serie de campamentos en un corto periodo de tiempo, donde se integran participantes de diferentes instituciones.</p> <p>La UCDIE de Maldonado a partir de una propuesta de campamento intercilio que se desarrolló en 2017 vio importante profundizar el trabajo que se inicio. Desarrollo del Campa Forte, 1 campamento de referentes institucionales que busco iniciar el proceso de trabajo conjunto desde la vivencia personal y para poder establecer las bases de mismo. Luego se desarrollaron 4 campamentos intercilio con diferentes instituciones, 1 con jóvenes y un campamento de cierre y evaluación con delegados de todas las instituciones participantes.</p> <p>Proceso de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Campamento de referentes de instituciones y organizaciones barriales. • 4 Campamentos intercilio • 1 Campamento de jóvenes • 1 campamento de evaluación • Jornada de cierre (instancia ludico-recreativa en el barrio) • Informe final <p>El proceso estuvo acompañado y coordinado por la organización “La Media Caña” y por el equipo de Campamentos Educativos de la DSIE.</p> |
| Contexto de aplicación | Cerro Pelado, Maldonado es una zona de la ciudad de Maldonado presenta una población con muchas necesidades y diversas problemáticas. El desarrollo de la zona ha llevado a que aumentaran las diferentes instituciones educativas, sociales, deportivas, etc. En ese contexto desde la UCDIE se propone realizar el Campa ForTe en esta zona. |
| Modalidad de aplicación | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de trabajo en base a la convivencia en una serie de campamentos, mediado por propuestas ludopedagógicas. • Informe final con resultados del proceso |



22. Informe Final Observatorio 4 – Nov. 2016 – La Media Caña



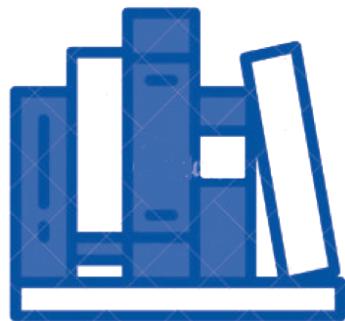
| Nombre de la práctica | 9. “Observatorio 5” Modelo CampaForTe (cont.) |
|-------------------------|--|
| Actores que intervienen | En la coordinación, equipo de la organización “La Media Caña” y de la DSIE. Como participantes, referentes barriales y comunitarios e integrantes de distintas organizaciones e instituciones que actúan en la comunidad. |
| Aciertos en la práctica | El impacto concreto e inmediato que generan las instancias de campamento en la interna de las instituciones y el fortalecimiento de las redes institucionales. La participación e interacción de diversas edades e instituciones, que permiten abordar el trabajo desde una mirada de la comunidad en su conjunto. |
| Problemas encontrados | Algunas instituciones que les cuesta sumarse a las propuestas fuera de sus muros. |
| Sugerencias | |
| Responsables | Equipo DSIE del área de Campamentos Educativos y Organización “La Media Caña”. |
| Contacto | Área de campamentos educativos de la DSIE. |
| Observaciones | |

| | |
|--------------------------------|---|
| Nombre de la práctica | 10. Campamento Educativo para el fortalecimiento del intercilio |
| Sede de aplicación | Comunidad Educativa Sarandí Grande, Florida |
| Módulo de referencia | Los Campamentos Educativos (2.3.7.) |
| Descripción | <p>Campamentos Educativos en clave de fortalecimiento del Intercilio en un formato iniciado en el año 2015.</p> <p>El campamento posibilita la preparación de la etapa del intercilio; el hecho de tener la posibilidad de que los estudiantes de primaria se acerquen a sus futuros compañeros en la educación media básica, así como también acercarse y conocer a quienes serán sus docentes, favorecerá a que en ese momento el estudiante ingresará a una institución nueva pero no desconocida, ya que mediante la experiencia de campamento se posibilitó el conocimiento de compañeras/os y docentes; al mismo tiempo el formato de campamento posibilita en las etapas previas y posteriores al campamento, la oportunidad de acercarse a la institución, que hasta el momento es desconocida.</p> |
| Contexto de aplicación | Como resultado del trabajo de articulación que Campamentos Educativos comenzó a desarrollar con las Comisiones Descentralizadas de ANEP, se identifica en ese ámbito la necesidad de contribuir, con acciones en el marco de ATE, al acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes del TSE Sarandí Grande. |
| Modalidad de aplicación | <ul style="list-style-type: none"> Participan estudiantes y docentes de 5 centros educativos (Esc. 29, 23 y 11; CEA 2; Liceo 2) provenientes de tres subsistemas de la ANEP (CEIP; CETP; CES). De las Escuelas participan los 6tos. años, mientras que del CEA y del Liceo participan los 1eros. años. Duración del campamento: 3 días. Desarrollo de la propuesta en base a la convivencia en un entorno natural privilegiado, en contacto con la naturaleza, mediados por una propuesta ludopedagógica. |
| Actores que intervienen | <p>En la coordinación previa a la instancia de campamento: Comisión Descentralizada de Florida; DSIE – UCDIE - ATE – Campamentos Educativos –Organizaciones que convenían con DSIE especializadas en recreación para la realización y organización de estos campamentos, y de la DSIE.</p> <p>En la ejecución del campamento: Organizaciones que convenían con DSIE especializadas en recreación para la realización y organización de estos campamentos.</p> <p>Como participantes: estudiantes, docentes y adultos referentes de los centros educativos detallados.</p> |
| Aciertos en la práctica | <p>Este formato de campamento pone en funcionamiento políticas y prácticas educativas con visión territorial, participando actores locales en la definición de los grupos que asistirán a esta propuesta pedagógica, identificando como fortaleza la posibilidad de orientar la implementación y ejecución de los mismos con una mirada contextualizada, que atienda las demandas que surjan de la comunidad educativa.</p> <p>Esto demanda la generación de espacios de trabajo que facilitan el acercamiento y el conocimiento, aspectos que favorece a la coordinación de las acciones educativas contextualizadas.</p> <p>Favorece el conocimiento de distintos actores de los centros educativos: acerca a docentes del mismo centro educativo; a su vez acerca a las/os docentes de los otros centro educativos que participarán del campamento; al mismo tiempo el dispositivo ofrece condiciones optimas para el fortalecimiento y afianzamiento de vínculos positivos entre estudiantes y docentes.</p> <p>Todas y todos los participantes se integran en un formato de convivencia que posibilita la configuración de una comunidad transitoria, que establece acuerdos para desarrollar una convivencia saludable y disfrutable durante los días de duración del campamento, en la cual se ponen en funcionamiento lógicas basadas en el buen trato, la colaboración y el respeto.</p> |
| Problemas encontrados | |
| Sugerencias | |





| | |
|-----------------------|--|
| Nombre de la práctica | 10. Campamento Educativo para el fortalecimiento del interciclo (cont.) |
| Responsables | Equipo DSIE – ATE -Campamentos Educativos – CD – Actores coordinadores de los tres sub sistemas (CEIP: CAPDER y Coord. De EF; CES: Profs.PAZ; CETP: Profs. RED) y Organizaciones que convenian con DSIE especializadas en recreación para la realización y organización de estos campamentos. |
| Contacto | Área de campamentos educativos de la DSIE. |
| Observaciones | Esta propuesta de campamento se incorpora como uno de los nuevos formatos, que complementa al que dio comienzo a la propuesta Campamentos Educativos en el año 2009, donde los campamentos facilitaban el encuentro de dos grupos de acampantes de similares características (pensando sobre todo en lo referente a las edades de las/os participantes) provenientes de distintos puntos del país. |



5. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aguirre, Duschatzky, Farrán. "Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo". Cap. III. ¿Algun problema?. Bs As. Paidós. (2010)
- Alvarez, Lucía. "Formación de los ERTE". Clase II del Módulo 1 de Curso virtual.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. "Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina". Buenos Aires: Unicef, 2005
- Ambrosi, N. Conteri, C. Cousillas, L. "Miradas. A cuatro años de Compromiso Educativo" Ed. CODICEN. Montevideo.
- ANEPE, INAU, MIDES. "Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en la enseñanza media (Para estudiantes con hijos e hijas hasta 5 años)."
- ANEPE. "Campamentos Educativos" Volumen 1, Montevideo, 2013 y Volumen 2, Montevideo, 2014.
- Blejmar, B. (2001) "De la gestión de resistencia a la gestión requerida". En Duschatzky y Birgin, comp. (2001)
- Botinelli; L; Steinman, "Controversias sobre el egreso de secundario." En Observatorio UNIPE. <http://uniipe.edu.ar/observatorio-educativo/wp-content/uploads/2014/12/Dossier-Nro2-Observatorio-UNIPE.pdf> (2014)
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (3a. ed.). Madrid: Taurus, 1979
- Bourdieu, Pierre. *La ilusión biográfica. Historia y fuente oral*, (2), 27-33. (1989)
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997
- Bracchi C. *La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad*. En Krichesky. Experiencias para la inclusión de jóvenes / Nuevos sujetos en la escuela Revista Novedades Educativas 283 - Julio 14 (2014)
- Bracchi C. "Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria" En: Ministerio de Educación de la Nación (2015) Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF Autores: Gabriel Brener, Gustavo Galli, Beatriz Greco, Carina V. Kaplan, Claudia Bracchi, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2015
- Braslavsky, Cecilia. "La reforma educativa en Argentina: avances y desafíos", en Propuesta Educativa, Año 10, N° 21, FLACSO y Novedades Educativas, Buenos Aires. 1999.
- Briscioli B., Terigi, F., Toscano A. *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela* en Argentina Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, los días 16 y 17 de julio de 2012 en Santiago de Chile. 1996
- Briscioli, Bárbara "Aportes de la perspectiva de las trayectorias escolares para pensar las desigualdades educativas". Reunión Científica (RC): "Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)". Universidad Pedagógica Buenos Aires (UNIPE) – Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Disponible en: <http://uniipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Briscioli.pdf>
- Briscioli, Bárbara. "Aportes para la construcción conceptual de las Trayectorias Escolares". Revista actualidades investigativas en educación. Costa Rica, 2017
- Briscioli, Bárbara. *La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares*. Perfiles Educativos, 38(154), 134-153. (2016)
- Briscioli, Bárbara. *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 17 Número 3, Año 2017, ISSN 1409-4703 29 (2013)
- Camilloni, A; Celman, S; Litwin y de Maté; MC *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo PAIDÓS*, Buenos Aires - Barcelona – México, 1998 .
- Casal, Joaquim. *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (75), 295-316.(1996)

- Casassus, J. "Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas" en Boletín del Proyecto Principal de la Educación, No. 22., 1990.
- Cervini, R. "Calidad y equidad en la educación básica Argentina". Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1999.
- Charlot, B *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce. Disponible en https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/38148/mod_resource/content/1/Bernard%20Charlot.pdf (2008).
- Clot, Yves. *La otra ilusión biográfica. Historia y fuente oral.* (1989)
- CODICEN. "Bases del llamado a aspirantes para cumplir funciones como coordinador/a de la Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa (UCDIE)." Montevideo, 2019
- CODICEN. "Guía informativa sobre Sistemas de Información de la ANEP para la Gestión Territorial".
- CODICEN. Normativas y Resoluciones varias.
- Cortés, R. y Marshall, A. "Estrategia económica, instituciones y negociación política de la reforma social en los noventa" en Desarrollo Económico, Vol. 39, No. 154, Buenos Aires. 1999.
- Croce, Alberto. "Repetir el año. Un camino al absurdo" Fundación Voz, Buenos Aires, junio de 2019
- Cuban, L. y Tyack, D. "En busca de la utopía". Fondo de Cultura Económica, México. 2001.
- de Moura Castro, C. y otros "Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe". Banco Interamericano de Desarrollo, Washington., 2000.
- de Cuadro, Andrea. "Centros Educativos Comunitarios, apuesta educativa a la inclusión" Universidad del Trabajo del Uruguay. Montevideo, 2018 (en revista de periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.)
- Di Pietro, S Abal Medina, M D. *Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso* en Vázquez, S. Construir Otra escuela secundaria. La Crujía. Editorial Stella, Bs As, 2013.
- Dirección de Derechos Humanos. "Acciones Afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans". Nota n° 95. Montevideo.
- DNIECE *Las dificultades en las trayectorias de los alumnos Proyecto DINIECE – UNICEF Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana*. Ministerio de Educación. Bs As, 2014.
- DSIE.ANEP. Guía del curso "Acompañamiento a Trayectorias Educativas".Montevideo.
- DSIE.ANEP. "Rendición de cuentas 2018"
- DSIE.ANEP. "Unidades Educativas Territoriales" Montevideo, 2019
- DSIE.ANEP. "Proyectos de Territorio Socio Educativo (TSE) Todos por la Educación" Criterios para la presentación y ejemplos de proyectos implementados. Montevideo, 2019
- DSIE. ANEP. "El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, como Política Universal de la ANEP" Montevideo, 2019
- Dubet, Francois. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina", IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina. 2004
- Duschatzky, S. "¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?", en "Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde", Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, 2003.
- Duschatzky, S., Birgin, A., comp. (2001) "¿Dónde está la escuela?" "Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos", FLACSO y Manantial, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia "Chicos en Banda", Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Equipo de CETP-UTU "Síntesis de los Centros Educativos Comunitarios (CEC)". Montevideo, 2019
- Equipo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. "Aportes al desarrollo de la Estrategia de Territorios Socioeducativos" FHyCE. Montevideo, 2019.
- Equipo de Trabajo SPTE, ANEP. "Proceso de Inscripción Temprana a Educación Media Superior" (PPT)
- Equipo de Trabajo SPTE, ANEP "Manual de Uso del Módulo de Asistencia" <https://ste.anep.edu.uy/contenidos/alertas-backup/index.html>
- Evans, P. "El Estado como problema y como solución" en Desarrollo Económico, Vol. 35, N° 140, Buenos Aires, 1996.
- Fainsod, Paula. *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- Fattore N Bernardi, G. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa Rosario, Santa Fe. Educar en Ciudades. Coord Académica Terigi, F, UNICEF. Bs As. 2014.
- Feijoó, M. del C.: "La familia Argentina" En Calvo, S.; Serulnikoff, A; Siede, I., "Retratos de Familia en la Escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza", Paidós, Buenos. Aires.1998.
- Feijoó, María del Carmen , "Argentina. Equidad social y educación en los años 90". Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires, 2002,
- Feldman, Silvio "Trabajo infantil en el ámbito urbano en la Argentina", UNICEF, Argentina, 2000.
- Ferreyyra, A, Bonelli, E *Comprender y mejorar la escuela secundaria: currículum, prácticas y saberes /* Córdoba EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires UNICEF, 2015.
- FLACSO "Estado de Situación de la implementación del Tercer Ciclo de EGB en seis jurisdicciones", FLACSO-Ministerio de Educación, Buenos Aires. 2000.

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE URUGUAY

- Frassa, Juliana y Muñiz Terra, Leticia. *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico*. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina. 2004
- Frigerio, Graciela. *Curioseando (saberes e ignorancias)*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: saberes alternados* (pp. 20-44). Buenos Aires: Del estante editorial, 2010.
- Frigerio, Korinfeld, Rodríguez.(coords) . *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Mdeo. Noveduc. (2017)
- Gabbai, I. *Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: Relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina, 2012.
- Galland, Olivier. . *Les jeunes* (6ta ed.). París: La Découverte, 2002.
- Gally, G Castagnola, J y Perini, J.. *Desafiando la repitencia, interpelando seguridades. La escuela secundaria en González Catán* En Vázquez, S. *Construir Otra escuela secundaria*. La Crujía. Editorial Stella, Bs As, 2013.
- Gimeno Sacristán, José. . *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata. 1997.
- Grupo de Trabajo de ANEP. "Inscripción temprana al primer año de educación media básica" (Sistema de Protección de Trayectoria Educativa)
- Hanson, M "La descentralización educacional: problemas y desafíos", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Chile, 1997.
- Instituto Internacional de Planeamiento Educativo "Los docentes y los desafíos de la profesionalización", IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2001.
- Jacinto, Claudia (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, 2010.
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica. . *La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades*. En Claudia Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp.181- 224). Buenos Aires: Teseo. 2010.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Ediciones Santillana. 2007.
- Judengloben, Arrieta, Falcone "Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente", Buenos Aires, 2003.
- Kantor, Débora (Coord.). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula. *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. Revista del IICE, 10(18), 25-36. (2001)
- Kessler, G. *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (enero-marzo) : [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>> ISSN 1405-6666, 2007.
- Kessler, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: Unesco-IIPE. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 17 Número 3, Año 2017, ISSN 1409-4703 30 (1997)
- Krichesky M., Medela P., Migliavaca, A., Saguier, M. *Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf, 2008.
- Krichesky, (dir) Giangreco, Maderna, Hernandez, Lucas, *Régimen Académico y Justicia Educativa* El imperativo de la inclusión y la obligatoriedad escolar. Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional. Abril Bs As.
- Krichesky, M, Giangreco, S . La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes. Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional. UNIPE. Bs As. <http://unipec.edu.ar/actividad-academica/investigacion/direccion-de-programas-y-proyectos-de-investigacion/actividades/reunion-cientifica-desigualdades-educativas> (1996)
- Levin, B. "Conceptualizing the process of education reform from an international perspective" en "Educational Policy Analysis Archives", Vol. 9, N° 14, abril. 2001.
- Lewcowicz I. Suceso, situación, acontecimiento. Conferencia dictada en FADU-UBA. BS As. 17/03/2003.
- López, N. "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina Buenos Aires", IIPE.-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. 2002.
- Maddonni, Patricia. *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Argentina, Paidós, Buenos Aires, 2014
- Ministerio de Salud. UNICEF. "Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud".
- Ministerio de trabajo, "Contextualización de las condiciones sociales asociadas a la problemática del trabajo infantil en la Argentina", Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil (IPEC). 2002.

- Ministerio de trabajo, "Actualización diagnóstica del trabajo infantil en Argentina" Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil (IPEC), 2002.
- Narodowsky, M., "De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada" en Frigerio, G, Diker, G. (Coordinadoras), "Una ética en el trabajo con niños y jóvenes", Novedades Educativas, Buenos Aires. 2004.
- Neufeld, M.R, Ponencia en el panel, "Las condiciones de educabilidad". Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa, Buenos Aires, 7 y 8 de abril, 2003.
- Neufeld, María Rosa, Grimberg, Mabel, Tiscornia, Sofía y Wallace, Santiago (comps.), Antropología social política. "Hegemonía y poder: el mundo en movimiento", Eudeba, Buenos Aires. 1998
- Nobile M. *Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan*, Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov. 2012 – Vol 2 – Pág 86 a 92, ed. 2012
- Nobile, M. *Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos*. En G. Tiramonti (comp.) Variaciones sobre la forma escolar (pp. 179-204). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS, 2011.
- Núñez, Pedro; Litichever, Lucía : *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Colección juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, GEU, Buenos Aires, 2015.
- Offe C., "Contradicciones en el Estado de Bienestar", CNCA, Grijalbo, México. 1990
- Oyola, C., Barila, M., Figueiroa, E., Leonardo, C., Gennari, S. "Fracaso escolar. El éxito prohibido". Aique: Buenos Aires. Segunda edición. 1997
- Perrenoud, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata, 2001,
- Plan CEIBAL, Equipo de Formación. "Manual de gestión unificada de registros e información - Guri"
- Poggi, M "Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas". Santillana, Buenos Aires, 2002
- Rancière, Jacques. *Pensar entre disciplinas*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar (sobre) impresiones estéticas (pp. 283-291). Buenos Aires: Del estante editorial. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Siteal. (2009).
- Redondo y P.; Thisted, S. "Las escuelas primarias 'en los márgenes'. Realidades y futuro". En Puiggrós, A. y otros, en "En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo", Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1999.
- Repetto, F. "Notas para el análisis de las políticas sociales. Una propuesta desde el institucionalismo" en "Perfiles Latinoamericanos", Año 7, N° 12, FLACSO, México. 1998.
- Rivas, A *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC, 2015.
- Rivas, A. (2012). *Dos caminos hacia la justicia educativa*. TEDxRíodelaPlata. Recuperado en agosto de 2018 en : <https://www.youtube.com/watch?v=djJia--bJwk&feature=youtu.be>
- Rodríguez C . *Adolescencias y desafíos intergeneracionales- Seminario Compromiso Educativo*. <https://www.youtube.com/watch?v=7fW-mXee42g> (2015)
- Salles, V. y Rubacalva, M. R. (2002), "Hogares pobres con mujeres trabajadoras y percepciones femeninas". En "Pobreza, Desigualdad Social y Ciudadanía". CLACSO. Bs. As, 1999.
- Santillán, L. "Educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol XII, N° 34, Comie, México, 2007.
- Sarlo, B. , "Escenas de la vida posmoderna", Ariel, Buenos Aires. 1994
- Sautu, R; Slapak, S; Di Virgilio, M.; Luzzi, A; Martínez Mendoza, R ; "Problemas de conducta y dificultades de aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires", En: Revista Sociedad No14, Fac. de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Schön, D.A. , , "La formación de profesionales reflexivos", Paidós, Barcelona.1992.
- Senén Gonzalez, S. y Arango A. "La descentralización educativa: ¿política educativa o política fiscal?" ponencia presentada en el Seminario "Estado y sociedad: las nuevas reglas de juego". Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Siempre, Informe No3 y No12, Buenos Aires, 1997
- Skliar, C "Educación y convivencia: desde la comunidad hacia la singularidad". Conferencia Ministerio de Educación de Sta Fé. <https://www.youtube.com/watch?v=AdZA0TtRplg&feature=youtu.be> (2016)
- Swope, J. y Schiefelbeim, P. "Políticas educativas en las Américas: Propuestas consensos y silencios". CIDE, Chile. 1999.
- Terigi, F Toscano, A Briscioli, B *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos*. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Paper seleccionado para ser presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Steinberg, C y Meo, A en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto, 2012
- Terigi, F *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía*. En Frigerio, G, Diker, G. Educar: saberes alterados. Del estante, Editorial. Buenos Aires, 2010.

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE URUGUAY

- Terigi, F. . *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. 23 de Febrero de 2010. Cine Don Bosco- Santa Rosa- La Pampa, 2010.
- Terigi, F. *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria*. Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, 2015.
- Terigi, F. *Trayectorias escolares*. Conferencia disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yqrhhwbVFG0&feature=youtu.be> (2010)
- Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2009.
- Terigi, Flavia. "Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares". Presentación en el III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires, 2007
- Terigi, Flavia. Briscioli, Bárbara. "Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2015)",
- Terigi, Flavia. *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante editorial, 2010.
- Terigi, Flavia. *En la perspectiva de las trayectorias escolares*. En Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco (Eds.), Capítulo 3 *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* (pp. 1-13). Recuperado de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf (2011).
- Terigi, Flavia. *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta educativa, 17(29), 63-71. Recuperado de http://www.propuestaelasticativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19 , 2008.
- Terigi, Flavia. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana, 2008.
- Terigi, Flavia. *La enseñanza como problema político*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas 191-202. Buenos Aires: Novedades, 2004.
- Tiramonti, Coord *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Guillermina Tiramonti (dir.). (2011). Rosario, Argentina: FLACSO y Homo Sapiens (2011).
- Tiramonti, G *Para muestra basta un botón. Acerca de las escuelas PROA* Propuesta Educativa Número 44 – Año 24. Bs As Argentina, 2015.
- Tiramonti, G. *Escuela media: la identidad forzada*. En G. Tiramonti (Comp.) *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS, 2011.
- Transformar la Secundaria "Acompañamiento de las trayectorias educativas de los Estudiantes" Documento final de la Jornada de Debate Intersectorial. Fundación Voz, Buenos Aires, mayo de 2017.
- Transformar la Secundaria. "Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los Estudiantes" Documento final de la Jornada Intersectorial de Debate. Buenos Aires,
- UNICEF, "Chicas y chicos en problemas. *El trabajo infantil en la Argentina*". Serie ¿Educación o trabajo infantil?, Buenos Aires. 2002.
- Vázquez, S. *Construir Otra escuela secundaria*. La Crujía. Editorial Stella, Bs As 2013
- Wainerman C., (comp.) "Vivir en familia", UNICEF/Losada, Buenos Aires.1996.
- ¿Dónde está la escuela? "Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos", FLACSO- Manantial, Buenos Aires.
- ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4850> Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Siteal. (2008). La escuela y los adolescentes. En Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. (pp.115-120).Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182416s.pdf>

Siglas utilizadas

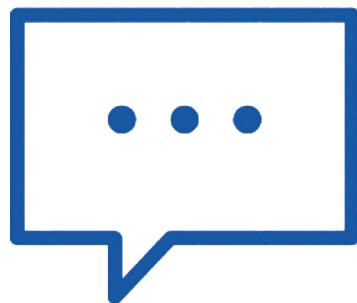
Las siguientes siglas se utilizan en la administración pública de la Rep. Oriental del Uruguay.

| | |
|-------|---|
| AAM | Actividades Adaptadas al Medio |
| ACNUR | Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados |
| AFE | Administración de Ferrocarriles del Estado |
| AFUTU | Asociación de Funcionarios de UTU |
| ANCAP | Administración Nacional de Combustibles, Alcoholes y Pórtland |
| ANEP | Administración Nacional de Educación Pública |

| | |
|----------|---|
| ANII | Agencia Nacional de Investigación e Innovación |
| ANTEL | Administración Nacional de Telecomunicaciones |
| APAL | Asociación de Padres de Alumnos Liceales |
| APRENDER | Atención Prioritaria en Entornos con dificultades Estructurales Relativas |
| ATD | Asambleas Técnico Docentes |
| ATE | Ampliación del Tiempo Educativo |
| ATES | Asociación de Trabajadores de Enseñanza Secundaria |
| AUF | Asociación Uruguaya de Fútbol |
| CB | Ciclo Básico CBT Ciclo Básico Tecnológico |
| CBTA | Ciclo Básico Tecnológico de Alternancia |
| CECAP | Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente |
| CEI | Centro Educativo Integrado. |
| CEIBAL | Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea |
| CEIP | Consejo de Educación Inicial y Primaria |
| CERP | Centro Regional de Profesores |
| CES | Consejo de Educación Secundaria |
| CETP | Consejo de Educación Técnico Profesional |
| CFE | Consejo de Formación en Educación |
| CIDE | Centro de Investigación y Documentación Educativa |
| CINE | Clasificación Internacional de Normas de Educación |
| CODICEN | Consejo Directivo Central |
| CSCC | Contexto Socio Cultural Crítico |
| CSEU | Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay |
| DFPD | Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente |
| DSPE | Dirección Sectorial de Planificación Educativa |
| DINAMA | Dirección Nacional de Medio Ambiente |
| DINAMIGE | Dirección Nacional de Minería y Geología |
| DINARA | Dirección Nacional de Recursos Acuáticos |
| DSIE | Dirección Sectorial de Inclusión Educativa |
| DSPE | Dirección Sectorial de Planificación Educativa |
| EDI | Espacios adolescentes integrados |
| EMB | Educación Media Básica |
| EMP | Educación Media Profesional |
| EMS | Educación Media Superior |
| EMT | Educación Media Tecnológica |
| ERTE | Equipo de Referente de Trayectorias Escolares |
| ET | Educación Terciaria |
| FENAPES | Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria |
| FPB | Formación Profesional Básica |
| FPBC | Formación Profesional Básica Comunitaria |
| FUM | Federación Uruguaya de Magisterio I Indicador |
| IEC | Instituto de Enseñanza de la Construcción |
| IFD | Instituto de Formación Docente |
| IINN | Institutos Normales |
| IIPE | Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación |
| IMM | Intendencia Municipal de Montevideo |
| INAC | Instituto Nacional de Carnes |
| INAU | Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay |
| INE | Instituto Nacional de Estadística |
| INEE | Instituto Nacional de Evaluación Educativa |
| INET | Instituto Normal de Enseñanza Técnica |
| INIA | Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria |
| IPA | Instituto de Profesores Artigas |
| IPES | Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores |
| IPRU | Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay |
| ITI | Instituto Tecnológico Informático |

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE URUGUAY

| | |
|----------|--|
| ITS | Instituto Técnico Superior |
| ITS | Instituto Terciario Superior (creado por LGE N° 18.437, Art. 87 y 88) |
| IUDE | Instituto Universitario de Educación |
| LATU | Laboratorio Tecnológico del Uruguay |
| LE | Lineamiento estratégico |
| LGE | Ley General de Educación N° 18.437, 12 de diciembre 2008. M Meta |
| MEC | Ministerio de Educación y Cultura |
| MECAEP | Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria |
| MEF | Ministerio de Economía y Finanzas |
| MEMFOD | Mejoramiento de la Educación Media y Formación Docente |
| MERCOSUR | Mercado Común del Sur |
| MGAP | Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca |
| MIDES | Ministerio de Desarrollo Social |
| MIEM | Ministerio de Industria, Energía y Minería |
| MSP | Ministerio de Salud Pública |
| MTD | Ministerio de Turismo y Deporte |
| MTOP | Ministerio de Transporte y Obras Públicas |
| MTSS | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social |
| MVOTMA | Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos |
| OE | Objetivo Estratégico |
| OEA | Organización de Estados Americanos |
| ONG | Organización No Gubernamental |
| OSC | Organización de la Sociedad Civil |
| PAC | Programa de Aulas Comunitarias |
| PAEMFE | Proyecto de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación (ex MEMFOD) |
| PAEPU | Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex MECAEP) |
| PAOF | Programa de Fortalecimiento de las Artes, Artesanías y Oficios del Uruguay |
| PCE | Programa Conectividad Educativa |
| PE | Plan de Equidad |
| PEE | Programa de Educación Especial. |
| PISA | Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes |
| PIT-CNT | Plenario Intersindical de Trabajadores – Convención Nacional de Trabajadores |
| PIU | Programa Impulso a la Universalización |
| PMC | Programa de Maestros Comunitarios |
| POB | Profesor Orientador Bibliotecólogo |
| PROCES | Programa para la Culminación de Estudios Secundarios |
| PTI | Parque Tecnológico Industrial |
| RRHH | Recursos Humanos |
| RRPP | Relaciones Públicas |
| RTE | Referente de Trayectorias Escolares |
| SECLI | Secretarías Liceales (Sistema informático de bedelías liceales) |
| SEDHU | Servicio Ecuménico para la Dignidad Humana |
| SERCE | Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo |
| SIIF | Sistema Integrado de Información Financiera |
| SNEP | Sistema Nacional de Educación Pública |
| SINETSA | Sistema Nacional de Educación Terciaria Superior Agraria |
| SPTE | Sistema de Protección de Trayectorias Escolares |
| TC | Tiempo Completo |
| TEP | Trabajadores Educación Primaria |
| TI | Tecnología de la Información |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| UAEE | Unidad de Apoyo al Estudiante y Egresado |
| UDELAR | Universidad de la República Oriental del Uruguay |
| UIT | Unidad de Innovación Tecnológica |
| UNICEF | Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia |
| UTU | Universidad del Trabajo del Uruguay |



6. RECOMENDACIONES

En esta sección, deseamos presentar algunas recomendaciones que pudieran ser tenidas en cuenta en una nueva etapa de desarrollo del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Por supuesto, es importante que los responsables a cargo evalúen cuidadosamente las posibilidades reales de ser tenidas en cuenta, porque nunca desde una consultoría externa se pueden considerar todos los aspectos y factores que deben ser atendidos a la hora de tomar decisiones del tipo que se requieren.

Quizás, la primera —y fundamental— recomendación que debemos realizar es justamente esta: tomar con cuidado este listado para considerar su pertinencia y conveniencia.

1. **Continuidad de los procesos:** la implementación del SPTE ha ido avanzando y creciendo, tanto en instrumentos, como en territorialización, instrumentos y logros. Pero tenemos la impresión que, recién después de cuatro o cinco años más, será posible advertir con mayor rigurosidad los beneficios directos de su implementación, en su capacidad de transformación y aporte al sistema educativo. Reconocemos en el esfuerzo del equipo que llevó adelante su implementación un esmero particular en desarrollarlo de una manera muy sólida y a la vez innovadora. No conocemos, en América Latina, ninguna otra experiencia de características similares, aunque sí es posible identificar algunas prácticas con similitudes pero como acciones más aisladas y puntuales. En este punto, consideramos que será muy positivo, no solo para el Uruguay, sino para la región, que esta estrategia tenga continuidad y se pueda profundizar, continuando con el esfuerzo de registrar con cuidado tanto los avances como las dificultades con que esta experiencia se vaya enfrentando en las etapas que sigan.
2. **La sustentabilidad institucional de el SPTE** es directamente proporcional al involucramiento transversal de otros actores y sectores, principalmente, del estado. En ese sentido, son encorables los esfuerzos realizados en esta dirección por parte del Equipo de Coordinación. Esfuerzos que se expresan en los distintos protocolos, convenios, espacios de participación interinstitucional, etc. Pero es importante continuar preguntándose qué otros ámbitos y sectores se podrían involucrar y sumar. Esto es clave pensando en el fortalecimiento institucional del SPTE. Y no hay que disminuir los esfuerzos que estas articulaciones requieren.
3. **Apropiación del SPTE por parte de los subsistemas de Educación Media (CETP-UTU y CES):** es muy importante profundizar el compromiso y el trabajo articulado y conjunto con los distintos subsistemas, en particular con CES y con CETP-UTU, por ser quienes tienen a su cargo la Educación Media del Uruguay. Nos parece que ha sido una relación que tiene muchas posibilidades potencializarse y profundizarse en las nuevas etapas que seguirán. Esto es fundamental para la continuidad de esta política educativa. Es necesario un trabajo muy fuerte con los distintos inspectores de ambos consejos en los territorios, ya que son sus centros educativos los lugares privilegiados de desarrollo e implementación del SPTE.

4. **Sobre los Referentes de Trayectorias Educativas (RTE):** la existencia de los RTE es una estrategia fundamental dentro de los dispositivos de gestión del SPTE. Sin duda su presencia es decisiva y clave para el mismo. Casi todos los dispositivos que el sistema pone en acción, recurre a los RTE como actores que posibilitan o mejoran su implementación.
Creemos que una estrategia tan importante requiere avanzar más fuertemente en la institucionalización y formalización de este rol fundamental.
Hoy los Centros Educativos disponen de entre sus funcionarios, aquellos que dedicarán parte de su tiempo a las tareas que este rol les exige. Es muy importante avanzar en la construcción de este cargo y en la formalización del rol.
Esto permitirá una mayor consolidación de todo el sistema.
5. **Gestión de la información:** las estrategias de Trayectorias Informadas, a través de los diferentes dispositivos, reúnen mucha información. En general, son los docentes, referentes de trayectorias u otro personal que está en los Centros Educativos, quienes son los responsables de cargar esta información en los sistemas y mantenerla actualizada.
Es muy importante que, en este nivel escolar, esa información también se pueda conocer procesada y utilizar para el trabajo propio del Centro Educativo.
Esto hará que los responsables de la carga se comprometan más con la misma, alejando el riesgo de que experimenten esta tarea como una cuestión meramente burocrática y que no les reporta ningún beneficio para su propia tarea. Lo dicho tiene implicancias en la operatoria de los mismos sistemas, pero también requiere disponer de mecanismos de capacitación para los actores educativos que están en los territorios, tanto para recolectar la información adecuada, como para poder interpretar debidamente la información recibida y procesada. Lo realizado en el marco de las capacitaciones que tuvieron lugar y que alcanzaron a unos 4000 actores educativos, marcan un camino a seguir y expandir.
6. **Articulación interna de Dispositivos y Módulos:** el SPTE tiene la gran virtud de haberse constituido como tal a partir de un fuerte proceso de articulación de una complejidad de dispositivos que actúan e interactúan entre sí. Pero se trata de componentes diversos, algunos creados especialmente en el marco del SPTE, otros pre-existentes, otros dependientes de reparticiones diferentes y no situadas en la DSIE... Además, algunos creados en algunos de los territorios sin existencia en otros.
Todo esto configura un escenario que requiere —y continuará requiriendo— de un peculiar esfuerzo de coordinación, articulación y configuración interna de procesos y resultados.
Sin ese esfuerzo, se corre el riesgo de dispersión, de segmentación o de atomización de los esfuerzos que el SPTE realiza. En esos procesos, el lugar de las UCDIEs es fundamental y su rol es clave para lograr que estas articulaciones expandan su potencial al máximo. Todos estos esfuerzos permitirán la armonización de procesos y resultados que el SPTE se ha propuesto alcanzar.
7. **Capacitación de los equipos a través del curso semipresencial:** en la segunda Fase del SPTE se han formado unos 200 RTE y otros actores educativos del SPTE de los departamentos de Montevideo y Canelones. Será muy importante extender esa capacitación a todo el territorio del país, habida cuenta de que los RTE, como ya hemos señalado, son actores fundamentales para la implementación del SPTE. Y, por supuesto, compartir esta capacitación con los integrantes de las UCDIEs.
8. **Democratizar la información al interior del sistema:** es muy importante que todos los actores involucrados cuenten con los materiales, investigaciones y estudios que se consideren más pertinentes para capacitarse en la tarea y para dar cuenta de la misma. La situación ideal nos llevaría a que, si preguntáramos a un RTE sobre informes o descripciones del programa, cualquiera de ellos pudiera compartirla y disponer de dichos materiales.

A esta información general debería sumarse la posibilidad de contar con repositorios en los que pudieran registrarse experiencias que puedan proveer aprendizajes para otros actores, generando una verdadera “comunidad educadora” en el marco de los actores del SPTE. Quizás la información que se considere fundamental pudiera estar alojada en algún sitio público con acceso por parte de todos los involucrados e interesados del SPTE.

9. **Sistematización constante:** nunca insistiremos lo suficiente acerca de la necesidad de que haya buenos procesos de sistematización. Este documento puede servir también como herramienta que permita realizar la tarea de manera más consistente. La documentación de las prácticas es sumamente importante por muchos motivos, pero queremos destacar el valor que tiene esta experiencia que es muy innovadora y original para la región. Esperamos que la base de nuestro trabajo permita la continuidad, enriquecimiento y profundización de las tareas de sistematización del SPTE, pensando en que todos los actores puedan colaborar con esta intencionalidad y enriquecerse de lo producido colectivamente.

Para realizar esta sistematización sería muy importante que la ANEP, a través de los distintos equipos con que cuenta tanto a nivel central como en los subsistemas, pudiera colaborar con este cometido optimizando recursos y capacidades institucionales.

10. **Registrar resultados:** en este momento del proceso de desarrollo del SPTE resulta muy importante ser cuidadosos en el registro de resultados alcanzados —así como de las dificultades encontradas—. Ese registro no debe quedar solo a cargo del equipo central, tiene que llegar hasta los RTE.

Es necesario contar con datos concretos que hacen a la naturaleza misma de la política pública, pero también con relatos sobre situaciones de vida de estudiantes que han sido alcanzados por esta política y han encontrado respuestas y oportunidades que antes no hubieran tenido.

Para ello, es importante definir con claridad cuáles pudieran ser los indicadores observables y hacer seguimiento de los mismos. No hay que perder de vista que en, en esos resultados, se fundamenta todo el esfuerzo y se encuentran motivos para sostener la inversión pública o aumentarla.

Esos resultados, además, deben comunicarse a la sociedad en su conjunto para fortalecer la base de sustentación de esta política.

11. **Estudio específico sobre causas de abandono escolar:** consideramos que puede ser un insumo muy importante, aprovechando los sistemas de información con que se cuenta y los canales de comunicación que permiten, poder realizar un estudio sobre las causas que provocan el abandono escolar especialmente en las edades más altas de la adolescencia. Las información con que hoy se cuenta y que proviene principalmente de los RTE, ofrece datos acerca de que un 70 % de las causas de este abandono está en motivos externos a la realidad escolar. Es posible que el dato no sea confiable y que un estudio permita observar otra realidad que dé cuenta de la necesidad de realizar algunos cambios en procedimientos internos en la vida de las escuelas.

12. **La cuestión de los regímenes académicos:** en este mismo sentido, seguramente en una próxima y cercana fase, se haga necesario incursionar en la reforma de algunos aspectos que forman parte de lo que se ha dado en llamar el “regímen académico”. Este concepto incluye cuestiones que van desde los aspectos curriculares, formatos de enseñanza-aprendizaje, requerimientos de evaluación y certificación de saberes, mecanismos de recuperación y de certificación y promoción. Nos parece que, de esta manera, el SPTE quedará mucho más fortalecido y completo con una mirada integral del propósito del que se ha venido ocupando. Para ello, será muy importante el trabajo articulado y cercano con los actores y responsables de los otros subsistemas involucrados directamente.

13. **Articulación Intra-ANEP:** hemos señalado varias veces la importancia de que se siga profundizando el trabajo conjunto con los otros subsistemas y que se puedan aprovechar mejor todos los recursos —de todo tipo— con que el sistema educativo puede contar. Muchos de los objetivos que el SPTE se plantea serán posibles de ser alcanzados si el trabajo conjunto se consolide apoyándose mutuamente en los propósitos comunes.
14. **Un modelo de monitoreo y evaluación:** es relevante para el SPTE contar con un diseño de un modelo que permita realizar el monitoreo y la evaluación. Para ello podría ser muy interesante contar con el apoyo de la Dirección de Innovación y Evaluación Educativa de la ANEP.
15. **Participación de los estudiantes en el SPTE:** hasta el momento, la participación de los estudiantes se ha venido dando en las prácticas territoriales pero no han logrado tener ni el impacto ni la incidencia de la que una política pública pudiera haberse beneficiado. Estamos convencidos que los jóvenes tienen mucho para aportar en este campo y creemos que el equipo de coordinación podría impulsar esta participación generando los mecanismos y procesos que la desarrollen y canalicen. Las experiencias de Referentes Pares seguramente pueden aportar en esta dirección, pero también la de los Campamentos Educativos y otros dispositivos ya existentes. Preguntarles a los jóvenes acerca de cuáles son los problemas que tienen para poder llevar adelante sus trayectorias, conocer sus opiniones y recibir sus propuestas, además, consolida el propio compromiso con el trayecto educativo que tienen que desarrollar y construir.
16. **Ampliación del tiempo educativo:** en el gran objetivo de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, es muy importante el desarrollo y ampliación de todas las oportunidades que se dirigen a los estudiantes e impactan directamente en sus vidas. La ampliación del tiempo educativo es una de ellas. Lograrlo con calidad es uno de los principales objetivos que el Sistema se debe proponer. En el modelo que se está pensando, es muy importante el trabajo conjunto con organizaciones sociales y comunitarias, para abrir el abanico de posibilidades y ofertas educativas. La ANEP ha desarrollado a lo largo de los años distintas estrategias en este sentido, que pueden ser recuperadas, profundizadas y extendidas. Experiencias como los CEA s o los CECs son interesantes y pueden ser extendidas y ampliadas pensando en las poblaciones con menores recursos y más necesidades.
17. **Los Campamentos Educativos:** la experiencia de realización de estas iniciativas, han antecedido al desarrollo del SPTE. Se ha hecho un gran esfuerzo, tanto por la conducción de la DSIE como por parte de los equipos técnicos a cargo, por articular esfuerzos y vincular prácticas. Hay que destacar la experiencia de los “Acampa Comunidad” por sus características de trabajo con las comunidades y con sus organizaciones. Creemos que debe profundizarse esta línea aún más. Es muy importante para que los mismos Campamentos puedan tener continuidad, que se vinculen fuertemente con las estrategias de acompañamiento de trayectorias. Esto exige generar re-diseños creativos e innovadores, pero sin perder la riqueza que, en sí mismos, han desarrollado estos campamentos. Hay que profundizar estas líneas de trabajo.
18. **Los Maestros Comunitarios:** el Uruguay ha desarrollado una experiencia programática que ha trascendido sus fronteras en esta figura propia surgida de una propuesta de organizaciones sociales. Hoy existen más de 500 MC en todo el Uruguay. Nos parece que es importante redescubrir su lugar y su potencialidad en el trabajo de protección de Trayectorias, sobre todo respecto del Interciclo Primaria-EMB. En particular recomendamos a las UCDIEs y UETs prestar atención a este rol territorial que puede ser un factor importantísimo por la cercanía que tienen con los estudiantes, sus familias y otros actores de la comunidad.

19. **Potencialidad del SPTE:** estamos convencidos que el SPTE es, potencialmente, mucho más que un sistema de protección de trayectorias. Ha logrado construir un tejido social y educativo en todo el país que tiene una capacidad muy importante para escuchar a los territorios, conocer sus necesidades, recibir sus demandas y articular los procesos de construcción social que allí se produzcan. Podríamos decir que el SPTE enseña a construir el desarrollo global a partir de promover el desarrollo local. Para que esto sea realmente así, hace falta de parte de todos los actores y, en particular de quienes coordinan, que impriman siempre una mística de construcción que aleje el peligro de estar construyendo un entramado burocrático vacío. Estamos convencidos que el tipo de construcción que se ha comenzado a realizar tiene una gran capacidad de organización y de propósito para el logro de los objetivos que se proponga alcanzar.
20. **Prácticas Asociadas de otros Subsistemas:** en la sección tercera señalamos que existen diferentes prácticas que se realizan en los diferentes subsistemas y que de alguna u otra manera se relacionan, enriquecen, acompañan, los procesos impulsados por el SPTE. Algunas de estas prácticas son pre-existentes al surgimiento del SPTE y otras han surgido luego. Pero, más allá de esta cuestión, hoy son una manera de poner en evidencia hasta dónde esta política de protección de trayectorias se ha vuelto transversal a la educación del Uruguay. Sería muy importante desarrollar en conjunto con los Consejos Descentralizados la sistematización de algunas de las prácticas que cada uno de ellos consideren que están más alineadas con esta propuesta y que, incluso, se puedan incorporar a este documento posteriormente, para dar cuenta de todo lo que hoy se está realizando con un objetivo común: proteger y acompañar la trayectoria educativa de los estudiantes.

www.eurosocial.eu

EUROSOCIAL es un programa financiado por la Unión Europea que, a lo largo de sus 10 años de trayectoria, ha venido ofreciendo un espacio para el aprendizaje entre pares, así como el intercambio de experiencias entre instituciones homólogas de Europa y América Latina. EUROSOCIAL tiene como fin contribuir a la mejora de la cohesión social en los países latinoamericanos, mediante la transferencia del conocimiento de las mejores prácticas, que contribuya al fortalecimiento institucional y a la implementación de políticas públicas. Su acción parte desde la convicción de que la cohesión social debe ser considerada como fin en sí misma y, al mismo tiempo, como medio para reducir brechas porque la desigualdad (económica, territorial, social, de género) constituye un freno a la consecución de cualquier Objetivo de Desarrollo Sostenible. EUROSOCIAL cuenta con una innovadora metodología para implementar la cooperación internacional, partiendo de un diálogo institucional horizontal, flexible, complementario y recíproco, focalizando su acción en las áreas de políticas sociales, gobernanza democrática y equidad de género.

Consorcio liderado por:

