

Experiencias de articulación CES-CETP en educación media. Estudio de casos.



Departamento de Investigación y Estadística Educativa
División de Investigación, Evaluación y Estadística

Presidente del Consejo Directivo Central

Prof. Wilson Netto

Consejeros del Consejo Directivo Central

Mtra. Teresita Capurro

Lic. Daniel Corbo

Insp. Prof. Javier Landoni

Prof. Néstor Pereira

Directora Sectorial de Planificación Educativa (CODICEN)

Graciela Almirón

Director de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (CODICEN)

Andrés Peri

Coordinador del Departamento de Estadística y Evaluación Educativa (CODICEN)

Alejandro Retamoso

Coordinadora General del Programa Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la
Formación en Educación (PAEMFE)

Beatriz Guinovart

Autores responsables del documento

Analaura Conde
Claudia Lamas
Carlos Troncoso
Alejandra Varela
Alberto Villagrán

Equipo de Investigación

Analaura Conde
Claudia Lamas
Carlos Troncoso
Alejandra Varela
Alberto Villagrán

Índice

FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO	6
1. MARCO TEÓRICO	9
1.1 COORDINACIÓN Y ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL.....	10
1.2 INNOVACIÓN	15
2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	19
3. LA VISION INSTITUCIONAL	23
4. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS	26
4.1 PINAR NORTE: LICEO 2	26
Origen de la experiencia.....	26
Particularidades de la experiencia	27
Objetivo de la articulación	27
Tipo de cooperación.....	28
Visión de los actores.....	30
4.2 BALTASAR BRUM: LICEO DE ÁREA RURAL.....	31
Origen de la experiencia.....	31
Particularidades de la experiencia	33
Visión de los actores.....	36
4.3 VILLA DEL CARMEN: LICEO y ANEXO DE LA ESCUELA TÉCNICA DE SARANDÍ DEL YÍ.....	39
Origen de la experiencia.....	39
Particularidades de la experiencia	39
Objetivo de la articulación	40
Tipo de cooperación.....	40
Visión de los actores.....	41
4.4 SAN LUIS: LICEO DE SAN LUIS.....	42
Origen de la experiencia.....	42
Particularidades de la experiencia	42

Objetivo de la articulación	43
Tipo de cooperación.....	43
Visión de los actores.....	43
4.5 CASAVALLE: LICEO 73	45
Origen de la experiencia.....	45
Particularidades de la experiencia	45
Objetivo de la articulación	46
Tipo de cooperación.....	46
Visión de los actores.....	46
4.6 NUEVO PARÍS: LICEO 51 Y ANEXO LA CASONA DEL CETP	48
Origen de la experiencia.....	48
Particularidades de la experiencia	48
Objetivo de la articulación	49
Tipo de cooperación.....	49
Visión de los actores.....	49
5. REFLEXIONES FINALES	51
5.1 GENERALIDADES ENCONTRADAS.....	52
El origen de las experiencias	52
Diseño e implementación de la experiencia	53
Articulación Interinstitucional.....	54
Cultura organizacional e Innovación	55
6. LECCIONES APRENDIDAS.....	57
ANEXO: UN EJERCICIO DE SÍNTESIS DEL ESTADO DE LAS EXPERIENCIAS.....	62
BIBLIOGRAFÍA.....	67

FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

El presente informe surge en el marco del Programa de Apoyo a la Educación Media, Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE), desarrollado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del Contrato de Préstamo (Nº 2480/OC-UR) firmado el 9 de febrero de 2011, con un plazo de 5 años y un presupuesto total de US\$ 114,5 millones (US\$ 66,5 millones de contraparte local y US\$ 48 millones de endeudamiento externo).

Las actividades que incluyen los componentes del PAEMFE pueden agruparse en función de cuatro ejes transversales: i) Infraestructura edilicia y mobiliaria de los centros educativos, ii) Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la gestión académica y administrativa, iii) Promoción de la descentralización a través de proyectos de inversión en los centros educativos, y iv) Apoyo a la gestión, la investigación y la formación.

Con el objetivo de generar aprendizajes relativos a la implementación del Programa PAEMFE, en particular sobre los avances en productos y resultados del Programa, la pertinencia y eficacia de los procesos implementados y el manejo de los recursos, se estipuló en el marco de su Contrato de préstamo) realizar una evaluación intermedia.¹

Durante el primer semestre de 2013 se trabajó con las autoridades del Consejo Directivo Central (CODICEN) en la definición de los ejes temáticos a incluir en la evaluación de medio término. Se seleccionaron tres áreas de interés a investigar que se entendieron relevantes para la ANEP. Una de ellas se enfocó en la sistematización de experiencias y proyectos vinculados a inclusión educativa en educación media, como forma de extraer aprendizajes y generar estrategias. En este escenario se hizo foco en la experiencia de articulación interinstitucional entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) con el objetivo

¹ Los documentos del Programa (Anexo único, punto V - Monitoreo y evaluación) establecen que la evaluación intermedia se realice una vez se alcance comprometer el 50% de los recursos del Programa (mediados del año 2013) mientras que la evaluación final al lograr comprometer el 85% de los recursos totales (año 2015).

de ampliar y diversificar la oferta educativa, asociada a la expansión, principalmente, de los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) del CETP.

La sistematización de las experiencias es valiosa en tanto permite extraer aprendizajes e intercambiar conocimientos. En este sentido, estos fueron los principales factores que motivaron la realización de un estudio exploratorio, de corte cualitativo.

Para su implementación se conformó un equipo de investigadores en la órbita de la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP.

A través del estudio de esta experiencia se procuró conocer y describir los procesos asociados a la articulación interinstitucional, tales como: la gestión, los modelos educativos, el proyecto escolar, así como las percepciones y valoraciones de los actores vinculados a la propuesta.

A fines del año 2013, a través de un relevamiento primario de los centros educativos en donde se desarrollaba la experiencia de articulación CES-CETP, se identificaron un conjunto de centros para la realización de este estudio de casos. Esto permitió configurar una muestra constituido por los centros educativos ubicados en: Baltasar Brum (Artigas), Pinar norte y San Luis (Canelones), El Carmen (Durazno), Nuevo París y Casavalle (Montevideo).²

² Cabe señalar que inicialmente se había considerado en el universo la experiencia de Casupá, la cual a partir del contacto con el equipo de dirección del Liceo no fue incluida, debido a que había finalizado en el año 2013. De igual manera no se contemplaron otros casos que comenzaron a implementarse en el año 2014 (por ejemplo: Salinas y La Charqueada, debido a su desarrollo reciente).

Experiencias de articulación CES-CETP en Educación Media			
Experiencia	Centro educativo donde se desarrolla	Departamento	Antigüedad
Pinar norte	Liceo Nº 2 del Pinar	Canelones	Desde 2009
Baltasar Brum	Liceo de Baltasar Brum	Artigas	Desde 2010
Nuevo París	Liceo Nº 51 y Anexo La Casona UTU Paso de la Arena	Montevideo	Desde 2011
San Luis	Liceo de San Luis	Canelones	Desde 2013
El Carmen	Liceo de El Carmen	Durazno	Desde 2013
Casavalle	Liceo Nº 73	Montevideo	Desde 2013

El estudio permitió identificar las diversas formas que adopta la articulación interinstitucional, con sus fortalezas y debilidades. En base a esto se han extraído aprendizajes que constituyen insumos para la definición de futuras estrategias educativas.

1. MARCO TEÓRICO

El diseño de políticas públicas, en especial las sociales en las últimas décadas en el país, muestra una creciente tendencia a promover acciones conjuntas y coordinadas, cuando existe una temática común, entre los diferentes actores del Estado así como entre éstos y la sociedad civil. Las políticas educativas no escapan a esta aspiración, y se aprecian programas específicos que se diseñan y ejecutan entre diferentes organismos públicos.

Es importante precisar que la fuerza de la idea de la articulación constituye un punto de consenso entre sectores e ideologías diferentes. Se debe concebir a la articulación como un medio desde el diseño de los proyectos o programas; de lo contrario se puede transformar en una práctica desligada de los objetivos que le conceden coherencia a la intervención conjunta.

En lo que respecta a las experiencias de articulación que se pretenden abordar en este estudio, es clave atender que se desarrollan en el ámbito público, en el área de la educación, entre dos instituciones con objetivos específicos. Por un lado, el Consejo de Educación Secundaria (CES) es responsable de la educación media básica general y de la educación media superior, esta última se desarrolla a través de los distintos bachilleratos diversificados. Por otra parte, el Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) es responsable de la educación científico-técnico-tecnológica profesional de nivel medio y terciario: “Compete a la Universidad del Trabajo el compromiso de desarrollar políticas educativas diferenciales e innovadoras, con propuestas formativas que atiendan todas las dimensiones del Ser Humano. (...) En este sentido, le compete asesorar, orientar, promocionar, viabilizar, fortalecer y ejecutar acciones para dar respuesta e impulsar demandas sociales y productivas del medio o sector donde se encuentran insertos los diferentes Centros Educativos”. (<http://www.cetp.edu.uy>)

Sin desmedro de los cometidos particulares de cada Consejo, si se indaga sobre propuestas educativas formuladas en conjunto, se encuentran antecedentes ligados al desarrollo, por ejemplo, de cursos móviles por parte del CETP – UTU.

Los ejes teóricos que orientan este estudio son: coordinación/articulación interinstitucional e innovación en el diseño e implementación de propuestas educativas, que en parte garantizan el derecho a la educación consagrado en la Ley General de Educación, Nro. 18.437.

1.1 COORDINACIÓN Y ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Tal como lo plantea Marsiglia (2006) al referirse a la noción de articulación: “Al buscar el significado de la palabra articular, la Real Academia Española (RAE) nos plantea: ‘unir’, ‘enlazar’; y coordinar: ‘organizar’. Sin duda existen importantes relaciones etimológicas entre los términos mencionados. Existe una relación sinérgica, lo que anima a considerarlas en la misma dirección explicativa. Cuanto más compleja y sinérgica la red de actores, mayores son las posibilidades de construir procesos de desarrollo sostenibles y basados en relaciones de mutua complementación y reciprocidad.”

La articulación interinstitucional es el proceso complejo que pretende generar una sinergia positiva entre diferentes instituciones, tanto del ámbito público como privado, que aún partiendo de objetivos generales distintos logran a través de la búsqueda de intereses compartidos la cooperación entre sí, lo que habilita la generación de un objetivo común. Esta definición involucra las condiciones que deberían estar presentes para que se consoliden las articulaciones: generalmente supone una contrapartida y un beneficio para las partes implicadas, voluntad política, confianza mutua y disponibilidad de recursos (Trujillo, 2009). Otro requisito indispensable para la concreción de las articulaciones son las coordinaciones, en tanto las acciones requieren de la cooperación entre actores sociales para la consecución de un objetivo específico a un nivel más operativo.

En los últimos años la estructura tradicional del Estado uruguayo, para adaptarse a necesidades de acciones integrales, generó la construcción de una gestión intersectorial que se cristalizó en una lógica de acción que toma en cuenta las realidades y necesidades de los sujetos insertos en determinado territorio.

Para Lasker, Weiss y Miller (2001) el producto de la articulación es la sinergia, se trata del trabajo conjunto, de la cooperación, para lograr un determinado objetivo. La sinergia se genera a partir de la interacción de dos o más instituciones en que los resultados de sus prácticas conjuntas trascienden a la suma de las partes. Para estos autores, existen tres dimensiones de la sinergia: en el pensamiento, en las acciones y en la relación con la comunidad o la sociedad. En este sentido es posible plantear que:

“A nivel del pensamiento, la colaboración de los actores involucrados permite aportar una dimensión creativa, comprehensiva y pragmática, al tiempo que abre espacios para la innovación. A nivel de las acciones, el trabajo conjunto entre actores similares (que tienen objetivos similares o implementan programas para la misma población objetivo, o tienen perspectivas parecidas) o entre actores diferentes permite planificar y llevar adelante intervenciones comprehensivas que conecten múltiples programas, servicios y sectores. En cuanto a la relación con la comunidad, la incorporación de actores locales introduce apoyos y desarrolla interés en la comunidad de la experiencia. Como resulta obvio, cuanto mayores son los objetivos de la colaboración, más demanda ésta liderazgo, coordinación y capacidades de gestión” (Trujillo, 2009 en Conde, Debellis y Pintos, 2010).

Desde la perspectiva de las instituciones educativas también es posible apreciar, en algunos casos, como cobra relevancia el trabajo colaborativo no sólo dentro de estas, sino entre ellas. Las instituciones educativas poseen una cultura organizacional determinada, esta refiere a un sistema de significados compartidos por parte de los miembros de una organización, que a su vez, la distingue de otras (Robbins, 1993).

Existe una serie de características que se relacionan con la cultura organizacional. Se destacan: la identidad de los miembros con la organización; las actividades de trabajo en torno a grupos; un enfoque que prioriza a las personas en la toma de decisiones; la integración de unidades para el trabajo independiente y coordinado; el control de la conducta de los sujetos a través de determinadas reglas; la tolerancia al riesgo, en tanto se da libertad para la innovación a los integrantes de la organización; un sistema y/o criterio para las recompensas; la forma en que se proyecta la organización para

alcanzar sus fines a través de determinados medios; y el grado en que la organización se adapta a los cambios externos.

Los significados compartidos conforman la cultura organizacional, esta puede observarse en el ámbito educativo a través de la posición de los docentes con respecto al saber pedagógico y organizacional, en relación a un conjunto de conocimientos y convicciones que estos tienen sobre lo que sucede y debería suceder en el centro educativo. Lo anterior se relaciona con las experiencias docentes y las convicciones sobre lo que es la escuela y su entorno, lo que es enseñar y aprender, las formas de pensar y actuar, que constituyen la cultura. Este saber se ve fortalecido por una práctica docente caracterizada por la inmediatez, lo que fomenta acciones rutinarias y casi automáticas. No es común que las prácticas pedagógicas se cuestionen, y ello se traduce en la ausencia de cambios, de modificaciones y en el mantenimiento del mismo tipo de relaciones pedagógicas y de identificación con la organización educativa (Assael, 1996).

En toda organización, la cultura se manifiesta en dos tipos de elementos: visibles e invisibles. Los elementos visibles y observables, que tienen correlación directa con cómo y porqué se actúa de determinada manera, refieren a creencias, valores, normas, conductas, entre otros. Los invisibles están en la mente de los sujetos que forman la organización y se relacionan con: sentimientos, temores, valores, creencias, actitudes, suposiciones, que influyen en el comportamiento de los individuos en las organizaciones.

En síntesis, la cultura organizacional, cuando se hace referencia a la escuela, suele definirse como: un sistema de valores, creencias y actitudes que influenciados por un clima organizacional adecuado, definen el comportamiento, la identidad cultural y profesional de los miembros de una organización escolar, haciendo posible el cumplimiento de la visión y la misión de la escuela, uniendo voluntades en torno a un proyecto institucional adaptado a las exigencias del entorno.

Los valores y características de la cultura de las instituciones educativas, así como los estilos de liderazgo que en ellas se desarrollan, son factores a tener presentes cuando se plantea el desafío de salir de sus fronteras y trabajar en cooperación con otros.

En la actualidad, las propuestas educativas enfrentan el desafío de contribuir a resolver diversas tensiones sociales, muchas de ellas generadas por los cambios tecnológicos, científicos, culturales y económicos. Las instituciones no están exentas de las demandas que provienen de su contexto, por lo cual muchas veces necesitan complementarse con otras para dar respuestas apropiadas.

Romper con el trabajo individual y propio de cada centro educativo es un salto cualitativo en términos de su propuesta pedagógica y de la creación de nuevas lógicas de funcionamiento que incorporan procesos de articulación y coordinación. La posibilidad de que otros actores sociales formen parte de la vida escolar constituye un punto de partida para que la gestión institucional resulte más democrática y ajustada a las expectativas sociales de su entorno.

Un primer paso a considerar, es la inclusión en redes locales. Este trabajo se vincula con los procesos que se desarrollan en cada territorio, los vínculos que en él se incluyen y las acciones que desarrollan actores locales para el logro de objetivos comunes. Se trata de una interrelación entre instituciones diversas, en pro de un objetivo en común, para promover determinados procesos de mejora. El paso que requiere la articulación refiere a la cooperación interinstitucional en otros o diferentes niveles, con compromiso de actores políticos para la generación de acciones y estrategias compartidas, que se traducen en acuerdos o convenios marco y que propician las sinergias entre las organizaciones que cooperan y que se cristalizan en los territorios. En esta línea Tiramonti (2003) plantea que la aparición de otros agentes genera procesos de cambio:

“(...) debe aceptarse que existen circunstancias de carácter extra educativo que también influyen en la calidad. El sistema educativo no debe ni puede funcionar en una especie de autarquía social ni técnica; por el contrario, las relaciones interactivas de cada centro con su comunidad y las del conjunto del sistema con instituciones y programas públicos y privados afines al quehacer educativo, resultan fundamentales para asegurar el desarrollo de los educandos en condiciones de buena calidad”.

La educación puede ser concebida como un proyecto conjunto, dónde diversos actores intervienen en la generación de una agenda ajustada a necesidades pedagógicas y sociales históricas. Se debe trascender el espacio individual para habilitar innovaciones en las modalidades educativas y hacer posible una educación contextuada. Para Torres (2004): “(...) es la única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad.”

Los planteos anteriores introducen en el concepto de comunidad y aprendizaje. En esta línea, Antonio Bolívar (1999) plantea:

“(...) pensar un centro educativo como tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se parte de la creencia de que si trabajan juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje.”

La comunidad de aprendizaje se fortalece a través de una densa red de colaboración. Para que este modelo colaborativo se desarrolle es necesario *re-culturar* (Fullan, 2002) la imagen de la escuela; concebirla como una parte de esa gran red de redes que antecede al sujeto y por tanto hace sostener en él un trabajo colaborativo, donde el propósito final es mejorar la calidad cultural del alumno para su inserción en la vida social. Este proceso de re-culturar supondrá la apertura para trabajar con otros, coordinar acciones y articular con el fin de lograr un objetivo común.

1.2 INNOVACIÓN

En el marco de complejidad actual el trabajo ya no se concibe en forma aislada o individual. El trabajo colaborativo y la cooperación han ganado espacios en las organizaciones de diverso tipo, entre ellas las del campo de la educación. En este sentido, la escuela como institución, necesita de la innovación en sus modalidades y prácticas para poder atender un complejo entramado de actores y necesidades. Innovar desde una perspectiva institucional refiere a la posibilidad de transformarse y habilitar lo novedoso en clave de mejora.

Tal como plantea Martínez Boom (2005) concebir la posibilidad de la transformación educativa en un sentido amplio puede remitir a: “una aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales”. Es decir, un camino que se construye a través de la búsqueda, en la experimentación, en el ensayo y en el error.

Es posible advertir una tendencia, en el campo de la educación, hacia la generación de proyectos de trabajo, con diseños curriculares abiertos y flexibles, con apuestas al trabajo interdisciplinario y que producen innovaciones pedagógicas tanto en el aula a través de nuevas estrategias, así como en el modo de funcionamiento institucional que suscitan. En este sentido, las modalidades de articulación institucional, en este caso entre el CES y el CETP – UTU, dan paso a una serie de innovaciones en la gestión institucional y en las prácticas docentes.

De la Torre y Barrios (2002) sostienen que:

“(…) la innovación la entendemos como mejora colaborativa de la práctica docente. No se trata de una mejora individual, sino compartida, en colaboración. Por otra parte, la innovación no es solo un proceso de cambio externo, sino también interno de los agentes implicados, profesorado y alumnado. Hablar de innovación es hablar de formación en actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever y superar resistencias, conocer procesos, afrontar conflictos, crear climas constructivos, etc.”.

Si se sigue a estos autores, es posible pensar que los procesos de cambio que genera el trabajo con actores internos al sistema educativo, pero “externos” a la institución, genera transformaciones en la lógica de la gestión institucional, en la construcción de la oferta educativa y en la modalidad de funcionamiento de esa oferta. También se dan variaciones en lo que se requiere de parte de los diferentes actores (docentes, estudiantes y comunidad) para el éxito de la propuesta. Se trata de un cambio que tiene como centro a las instituciones, a los sujetos y a las prácticas cotidianas de estos.

El efecto del cambio en las instituciones y en los sujetos puede ser diferente de acuerdo al tipo de liderazgo del equipo de dirección, la cultura escolar, el contexto del centro educativo, las características de los docentes, entre otros factores. No obstante en alguna medida y de hecho, se dan modificaciones en las prácticas y estas generan un aprendizaje y permiten la innovación. Si se toma como referencia a Torre y Barrios (2002) se puede apreciar que las experiencias de innovación se basan en el trabajo colaborativo, en una necesidad de cambiar por parte de los actores implicados en el proceso, en la generación de nuevos valores y nuevas estrategias, que dan como resultado la innovación pedagógica.

Se podría pensar, tal como plantea De la Torre (1998) que:

“(…) una innovación comporta cambios de índole institucional, personal y formal, pudiendo ser definida en términos de gestión de cambios específicos en ideas, prácticas e instrumentos, hasta su consolidación. El debate inicial y la formalización de la misma a través de un proyecto, forma parte del inicio del proceso, que irá seguida de su puesta en práctica, pero ésta no concluye hasta la internalización del cambio planeado”.

A propósito, De la Torre *et al.* (2003), consideran que: “(…) proyectar, diseñar, implicarse en la realización de innovaciones equivale a actuar creativamente siempre que ello comporte la posesión y comunicación de nuevas ideas (...)”. Este aspecto es observable cuando se realizan aproximaciones a experiencias

educativas inéditas, un ejemplo de esto es la ejecución de proyectos o propuestas por organizaciones diferentes, en forma conjunta.

Para Aoki (1984) la clave es generar nuevas formas de trabajo conjunto, esto significa que sólo si los actores implicados en el proyecto se involucran activamente, se logrará el cambio sostenido y no se limitará a ser otra frágil innovación sin mayores resultados. Esta visión es trasladable a la implementación de proyectos educativos en un amplio sentido, es decir, no restringidos al aula, sino que cuenten con la incorporación de la visión y el trabajo de los docentes, de los funcionarios, de la comunidad educativa en general, y también, de las organizaciones del entramado local.

Al respecto, en el campo de la educación, De la Torre y Barrios (2002) consideran que: “(...) la finalidad de la innovación es (...) triple: la mejora personal de profesores y alumnos, la mejora institucional en lo que respecta al cambio cultural, y la mejora social como punto de llegada de una generación y punto de partida para la siguiente.” En esta línea es posible pensar las innovaciones en las propuestas educativas en diversos sentidos. Por una parte, la que afecta a los docentes y alumnos a partir de propuestas que contemplan metodologías y ofertas diversificadas para atender necesidades; por otra, la que impacta en las instituciones educativas y representa cambios en la cultura, es decir, habilita nuevas formas de gestión y nuevas visiones desde la organización en lo que respecta a su visión y misión. Finalmente, la mejora social, puede ser vista como un producto de la innovación.

En relación a como se consolida determinada innovación, Cabrero y Arellano (1993) consideran que la innovación se da en la medida en que varían algunos de los siguientes aspectos de las prácticas: las cualidades funcionales (nuevas actividades con nuevos métodos); las cualidades estructurales (nuevas estructuras y formas organizacionales); las cualidades del comportamiento (modificaciones en las actitudes, los valores y las conductas) y las cualidades relacionales (nuevos roles y nuevas relaciones entre los sujetos).

Zorrilla (2010) entiende que el hecho que la institución se “conozca a sí misma”, es una condición para lograr la calidad y la innovación en un centro educativo, para lo cual la apertura de éstos debe darse como una condición de partida a todo cambio que pretenda expresarse “desde abajo”. Ello implica establecer un excelente vínculo y

comunicación entre los diferentes actores de la institución educativa y con aquellos que se ubican en la esfera local, es decir, que comparten un mismo territorio.

Al innovar, los centros educativos asumen diversos desafíos institucionales. Deben tener voluntad de cambio hacia las concepciones, prácticas y actitudes cotidianas arraigadas, y hacia el lugar que ocupan los actores en la organización. Deben poseer disposición para la reflexión crítica permanente que habilite lo no rutinario; así como para desarrollar autonomía en la gestión y estimular un ambiente de colaboración y apoyo (Blanco, 2006).

Para innovar se requiere de acuerdos. Toda innovación debe tener una intención clara, debe ser permanente y colectiva. Se deben desarrollar acciones concretas y conjuntas para lograr propósitos específicos. La innovación coexiste con el surgimiento de nuevos escenarios, por ello requiere de la estabilidad institucional, pero a la vez, de la capacidad de adaptación.

Innovar supone un aprendizaje ligado a la acumulación y a la aplicación del conocimiento, al establecimiento de redes y a la generación de aprendizajes con los diferentes actores implicados. Constituye un proceso que implica trabajo en equipo, colaborativo, para el logro de resultados, y que genera posibilidades de cambio y nuevas estrategias.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En el marco de diferentes estudios sobre la educación media en general, surge el interés de conocer cómo se implementan y qué sucede con diversas experiencias de articulación entre educación secundaria (liceos) y educación técnico profesional (CETP-UTU), especialmente en la educación media básica. Con este propósito se realizó un estudio exploratorio descriptivo de corte cualitativo que buscó conocer estas experiencias a partir de información empírica relevada en las instituciones educativas que la aplican.

La selección de los centros educativos fue realizada en conjunto con autoridades del CODICEN, del CES y del CETP-UTU, a partir de la reconstrucción de datos sobre los centros que desarrollan la experiencia de articulación. En una **primera etapa** se realizaron reuniones de trabajo con referentes calificados para generar información sobre el origen e identificación de los centros participantes en este tipo de experiencias.

Reuniones de trabajo con informantes calificados para el estudio	
Fecha	Participantes
nov-2013	Cristina Lazo (referente del CETP), Virginia Verderese y otras integrantes de Planeamiento Educativo del CETP
mar-2014	Javier Landoni (Consejero del CODICEN), Miguel Álvarez (referente del CES) y Cristina Lazo (referente del CETP)
abr-2014	Javier Landoni (Consejero del CODICEN), Miguel Álvarez (referente del CES), Fátima Quintana (Inspectora del CES), Cristina Lazo (referente del CETP) y Virginia Verderese (Planeamiento Educativo del CETP)

En base a estas reuniones se seleccionaron los siguientes seis casos de estudio:

Experiencia	Centro educativo en donde se desarrolla	Departamento
Pinar norte	Liceo Nº 2 del Pinar	Canelones
Baltasar Brum	Liceo de Baltasar Brum	Artigas
Nuevo París	Liceo Nº 51 y Anexo La Casona UTU Paso de la Arena	Montevideo
San Luis	Liceo de San Luis	Canelones
El Carmen	Liceo de El Carmen	Durazno
Casavalle	Liceo Nº 73	Montevideo

La investigación se orientó a profundizar en el conocimiento de la complejidad de los fenómenos sucedidos en estas experiencias, con el objetivo de avanzar en la comprensión de la realidad sin pretender generalizar, pero sí extraer aprendizajes de los casos en estudio.

Las preguntas iniciales que se planteó el estudio fueron:

- ¿Qué pasó con la gestión de los centros a partir de este formato (CES-CETP)?
- ¿Cómo funciona la organización a partir de la incorporación de este nuevo modelo?
- ¿Qué percepciones tienen los docentes respecto a esta modalidad?

Para responder estas preguntas se diseñaron pautas de entrevistas en profundidad:

- Entrevistas *semi-estructuradas* a integrantes de los equipos de dirección y referentes territoriales de los centros seleccionados.
- Entrevistas grupales con docentes de los centros seleccionados.
- Entrevistas grupales con estudiantes de los centros seleccionados.
- Entrevista pautada a informante calificado (Consejero del CODICEN), vinculado con el diseño de las políticas educativas, especialmente con la modalidad en estudio.

Los cuestionarios fueron aplicados en las seis experiencias seleccionadas para recoger y analizar la información de cada una de éstas, así como para habilitar una lectura más transversal y horizontal de la totalidad de casos.

En este sentido, la **segunda fase** del estudio comprendió el trabajo de campo mediante la aplicación de los instrumentos a los responsables de la ejecución de la experiencia en el territorio (equipo de dirección, docentes y referentes territoriales) y a los destinatarios de la modalidad educativa (estudiantes). En el siguiente cuadro se detallan las entrevistas llevadas a cabo en esta fase del estudio:

Trabajo de campo en los centros seleccionados para el estudio					
Experiencia	Fecha	Director	Referente CES-CETP	Docentes	Estudiantes
Pinar norte	8 y 23-may-2014	1	1	Colectiva	Colectiva
Baltasar Brum	6-may-2014	1	1	Colectiva	Colectiva
Nuevo París	25-jun-2014	1	1	--	--
San Luis	20-may-2014	1	1	--	--
El Carmen	6-jun-2014	1	1	--	--
Casavalle	13-jun-2014	1	1	--	--

Nota: Las entrevistas a docentes y estudiantes involucraron a más de uno de cada grupo. Fueron colectivas aplicando la técnica de grupos de discusión.

Una vez finalizado el trabajo de campo en las instituciones educativas, que desarrollan la experiencia de articulación inter-institucional, se realizó una última entrevista a un Consejero del CODICEN vinculado con el diseño de las políticas educativas.

Entrevista final del trabajo de campo	
Fecha	Participantes
jun-2014	Consejero del CODICEN - Javier Landoni

La **tercera fase** consistió en el procesamiento y análisis de la información con el objetivo de obtener elementos que permitan describir el proceso y las potencialidades de la articulación de los subsistemas CES y CETP-UTU en la práctica educativa.

Las dimensiones de análisis que se establecieron para ser analizadas a partir de la información recogida en las entrevistas realizadas fueron:

Dimensiones	Sub-dimensiones	Unidades de relevamiento
Origen de la experiencia	Particularidades de la experiencia	Equipo de dirección Docentes Estudiantes
	Actores implicados	
	Oferta educativa	
	Objetivos de la articulación	
	Contexto local	
Tipos de cooperación	Acuerdos de gestión	Equipo de dirección Docentes Estudiantes
	Normas de convivencia	
	Roles de los diferentes actores	
Visión de los actores	Percepciones de la experiencia	Equipo de dirección Docentes Estudiantes
	Valoraciones sobre la experiencia: su carácter innovador y su proyección	

3. LA VISION INSTITUCIONAL

Las experiencias de articulación entre el CES y el CETP-UTU surgen de acuerdo a la perspectiva institucional como una modalidad, que en sus primeros ensayos tuvo como uno de sus objetivos expandir la UTU a diversos puntos geográficos del país que no contaban con esta oferta. En este sentido, la falta de infraestructura del CETP-UTU, sumada a la demanda de educación tecnológica por parte de colectivos -sobre todo del interior del país- y la importante presencia de centros educativos de CES y del CEIP, dan como resultado una histórica utilización de estos recursos edilicios para ofrecer educación tecnológica. De esta forma, se trasciende la oferta de cada subsistema conjugando los intereses de los sujetos en torno a la educación.

Desde el punto de vista institucional, la ANEP debería optimizar sus recursos más allá de sus subsistemas. Una característica de estas iniciativas ha sido el funcionamiento de las ofertas de cada desconcentrado en el mismo edificio, pero en horarios en que estos no acogían la oferta específica del subsistema al que pertenecían. Por ejemplo un curso del CETP-UTU en un local del CES, en un horario en que los cursos de educación secundaria no funcionaban.

En una etapa más reciente, desde la perspectiva de los gestores de la política educativa de la ANEP, surge la idea de profundizar las experiencias iniciales a través de la búsqueda de nuevas complementariedades. La idea es la convivencia de ofertas del CES y del CETP-UTU en un mismo centro educativo, con foco en la diversidad de posibilidades y opciones de estudio para la población.

El acceso a la educación, consagrado en la Ley General de Educación N° 18437, es desde la postura institucional un cometido esencial. La posibilidad de ofrecer alternativas educativas heterogéneas, en distintos lugares del país, contribuye a cumplir con este mandato legal y a lograr un acceso a una mayor cantidad de jóvenes.

Desde la visión institucional se aprecia que todas las experiencias de articulación tienen características diferentes. Se destaca el papel y el compromiso de la comunidad en donde se desarrolla el nuevo modelo educativo. El rol de los actores locales influye en la demanda que da origen a la articulación, en la viabilidad y sostenimiento del

modelo. Con respecto al surgimiento del modelo, es clave la necesidad de la comunidad en relación a determinada oferta educativa, la cual está determinada muchas veces por la realidad local y productiva de la población que la conforma.

La construcción de la oferta educativa en los subsistemas implicados en esta modalidad es un aspecto no menor. Mientras el CETP-UTU, históricamente, la elabora a partir de intercambios sistemáticos con la comunidad, en dónde se intenta contemplar las demandas y necesidades de esta, el CES posee otra metodología para la definición de sus cursos. Este aspecto se debe a las características en materia de formación que una y otra institución poseen. Por ello, pensar en una construcción que enlace ambas metodologías, supone un importante desafío para el futuro.

Otro aspecto que surge es el desafío que se plantea a los gestores de los centros educativos y a los docentes implicados en las propuestas conjuntas. Se trata de modificar y ampliar las miradas, las formas de gestionar, dar paso a la innovación con los procesos que ello implica para los colectivos de los diferentes centros educativos.

Es variado lo que cada institución –CES y CETP-UTU- brinda para la implementación de la propuesta articulada. En la mayoría de los casos el CES brinda las instalaciones edilicias y el CETP-UTU aporta insumos o equipamiento para el funcionamiento de los cursos (del CETP); recursos humanos (un profesor adscripto y un funcionario de limpieza en general) que viabilizan la implementación de la experiencia. La existencia de estos recursos garantiza el funcionamiento de los cursos, dado que la apropiación de la propuesta por parte de todos los actores del centro, es un proceso que implica tiempo.

Este proceso de diseño se ha intentado conjugar lo mejor de cada subsistema, como modo de dar respuestas educativas adecuadas y válidas, que contemplen las realidades de los sujetos.

El seguimiento de estas iniciativas conjuntas, desde el discurso institucional, constituye un punto a fortalecer. Esta modalidad de articulación plantea nuevos rumbos o rutas a seguir, que deberán fortalecerse a partir de la generación de sistemas de seguimiento novedosos y que apliquen a los atributos de la modalidad educativa.

Desde la mirada institucional se pone énfasis en la importancia de la gestión de los centros en los que se implementa la experiencia de articulación. Esto implica que los gestores desarrollen la capacidad de innovar y de promover acuerdos entre los profesionales de la educación y la comunidad en que se insertan. A lo anterior se suma la incorporación de estas nuevas modalidades de articulación como una necesidad ligada a las ofertas de los centros educativos, que dé respuestas a las demandas de los sujetos y garantice el derecho a la educación para todos.

La articulación entre el CES y el CETP constituye una pista para identificar un camino posible, que da paso a un nuevo marco institucional, abre líneas para transitar novedosos modelos educativos a partir, entre otros aspectos, del conocimiento acumulado y los aprendizajes que aportan los actores que han transitado por este modelo.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

4.1 PINAR NORTE: LICEO 2

Origen de la experiencia

La red de Pinar Norte está conformada desde el año 2007 y define como población prioritaria a los adolescentes y jóvenes, generando propuestas socioeducativas interinstitucionales. Los actores que conforman dicha red son: CAIF, Club de Niños, escuelas públicas, Liceo Pinar 2, UTU de Solymar Norte, UDELAR a través del proyecto Flor del Ceibo, INFAMILA, Intendencia de Canelones y SOCAT.

En el año 2009 la red de Pinar Norte elaboró un Plan Territorial, que contempló trabajar en el acceso a la educación para adolescentes y jóvenes. Se partió de la necesidad de generar nuevas modalidades educativas de enseñanza media, así como de construir puentes educativos entre las distintas instituciones de la zona, tomando la educación como un problema común y con un enfoque de abordaje comunitario, que implica la participación de los diversos actores del territorio.

En este sentido, se generaron gestiones ante autoridades locales educativas del CES y CETP-UTU, así como con referentes institucionales de este último Consejo, a nivel central, con el propósito de ampliar la oferta educativa de la zona.

Desde la perspectiva de los equipos de dirección y docentes se manifiesta que la demanda surgió por iniciativa de los referentes organizados en el territorio. Contó con el apoyo y la gestión de los responsables de los centros educativos donde en la actualidad se desarrolla la experiencia.

Cabe señalar que la oferta educativa que se consolidó no responde exactamente a las demandas iniciales de la comunidad en términos de cursos solicitados. En un principio el interés estaba centrado en una formación en construcción.

Particularidades de la experiencia

En este caso la experiencia que comenzó en el año 2011, supone inicialmente la inclusión de un FPB³ de informática dependiente de la UTU de Solymar Norte en el Liceo 2 del Pinar Norte. Este último ofrece el espacio físico para el desarrollo de los distintos tramos del FPB, y los insumos necesarios. La matrícula del liceo es de 957 alumnos distribuidos en 30 grupos, mientras que la del curso de FPB dependiente del CETP cuenta con un grupo conformado por 48 estudiantes inscriptos.

El curso del FPB funciona en el turno vespertino y nocturno, por lo cual las instituciones implicadas acuerdan determinadas lógicas de funcionamiento.

Entre los actores que forman parte de esta experiencia se encuentran: equipos de dirección (de la UTU y del centro del CES mencionado), docentes (de taller y asignaturas del FPB), una profesora adscripta de UTU, y una educadora del FPB. Una particularidad de esta experiencia, es que muchos de los docentes que se desempeñan en el CETP-UTU también lo hacen en este liceo, lo que facilita el conocimiento de la dinámica institucional.

Objetivo de la articulación

En el marco de las acciones de la sociedad civil organizada con el objetivo de diversificar la oferta educativa y trabajar en un “Proyecto Inter-sistema educativo”, que concibe la educación como un problema de todos y apuesta a la inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes, surge esta experiencia de articulación.

El objetivo de esta es generar estrategias educativas que posibiliten la inclusión en la enseñanza media básica de los jóvenes de la zona, contemplando el perfil de esta población y a través de una oferta accesible por su enclave territorial, por sus requisitos de ingreso, y que busca optimizar el uso de recursos edilicios de la ANEP.

Cabe agregar que tanto el equipo de dirección como el de docentes manifiestan que el objetivo común de la experiencia se centra en el alumno: “(...) me parece que tenemos

³ El Plan denominado Formación Profesional Básica (FPB) está dirigido a jóvenes/adultos mayores de 15 años, que han concluido enseñanza Primaria y no han completado el Ciclo Básico o Educación Media Básica obligatoria, que manifiesten voluntad de continuar estudiando y desean obtener una formación con un componente profesional específico.

que pensar, (...) que tenemos un objetivo en común, y sobre eso hay que trabajar, el objetivo es el alumno, independientemente de los planes (...)” (Docentes del Liceo del Pinar).

Tipo de cooperación

Para el desarrollo de esta experiencia de articulación es necesario generar acuerdos de diversos tipos. En lo que respecta a la gestión, se trata de acuerdos básicos para garantizar el funcionamiento de la modalidad y el clima institucional. La dimensión administrativa está diferenciada, cada institución opera con su lógica y generan mínimas articulaciones en este aspecto. Las tareas que implican desarrollar el curso del CETP-UTU, desde el punto de vista administrativo las realiza un referente de esta institución que responde a la escuela técnica correspondiente. La administración del CES no interviene en los procesos administrativos del curso (registro de inasistencias de alumnos y docentes, registro de actuaciones académicas y de conducta de los estudiantes, cumplimiento del Reglamento de Pasaje de Grado, realización de reuniones docentes, elaboración de actas, entre otros).

En este caso no se observa el desarrollo de modelos complementarios o articulados para la gestión académico-administrativa. Si bien es cierto que los aspectos administrativos de la gestión son muy diferentes en ambas instituciones y por ello la necesidad de que se mantengan separados, desde el plano académico, quizás sería deseable la construcción de un modelo que contemple la realización de actividades educativas conjuntas de forma planificada y con una intencionalidad educativa explícita.

Las normas de convivencia que se asumen por parte de ambas instituciones, son en este caso, las que el liceo maneja. Algunos de los docentes consultados manifestaron que es positivo que un curso de CETP-UTU, funcione en la lógica del CES, debido a que se conjugan atributos positivos de cada una de las instituciones. Al respecto menciona: “Busquemos lo bueno que tiene Secundaria, esos muchos edificios y una mejor organización que la UTU, con la atractiva oferta educativa de UTU” (Equipo de Dirección CES-UTU Pinar Norte). Este aspecto es recurrente en los discursos de los integrantes de los equipos de dirección de los centros y de los docentes en general. Al

parecer la organización que posee Secundaria es valorada por los actores implicados en la propuesta educativa de articulación, en general hay coincidencia en que facilita la implementación de los cursos del CETP-UTU.

Los docentes resaltan, sobre la convivencia, que los estudiantes del FPB han desarrollado un importante sentido de pertenencia hacia el liceo. Si bien saben que son alumnos del CETP-UTU, dado que no existe un trato diferenciado asociado a la institución educativa a la que pertenecen, también se sienten estudiantes del liceo.

Los roles se adecúan a la forma de gestión de la experiencia, fragmentada en sus aspectos administrativos y con mayor integración en lo que respecta a las tareas que desarrollan algunos docentes en cuanto a mantener determinado clima escolar. Esto último va unido a la existencia de profesores que en este caso particular, se desempeñan tanto en el CETP-UTU como en el CES y que asumen el rol de responsables de la experiencia del FPB en el marco del liceo. Estos cuentan con más elementos para poder moverse con soltura dentro de la organización, dado que conocen la cultura institucional. En el caso del FPB emerge además la figura del educador como dinamizador y referente para el grupo de estudiantes.

Para el buen desarrollo de esta experiencia es necesario que los perfiles de la dirección y del cuerpo docente no opongan resistencia, y que estén dispuestos a viabilizar su implementación: “(...) tiene que haber una apertura mental (...), que el profesor esté preparado para poder dar respuesta a situaciones cotidianas, a las distintas situaciones que se presentan” (Docentes Liceo El Pinar).

En esta experiencia se destaca la colaboración como un factor determinante para el éxito. Ésta se asocia con la actitud de los adultos de ambas instituciones a la hora de hacer foco en los estudiantes y no “(...) generar espacios de competencia” (Equipo dirección CES – UTU) entre ambas instituciones. Se menciona además la existencia de un buen clima institucional, de un liceo “de puertas abiertas”, aspectos que favorecen el desarrollo de esta modalidad conjunta.

Visión de los actores

Los diferentes actores consultados (equipos de dirección, docentes y estudiantes) tienen percepciones similares y positivas con respecto al desarrollo de esta experiencia. Todos coinciden en la importancia de las personas y su apertura hacia la nueva modalidad como un factor principal del éxito.

El equipo de dirección y los docentes plantean que para el éxito sostenido y la expansión de esta modalidad, se debe trascender la mera voluntad de los actores insertos en los centros, si bien esta es indispensable para la obtención de logros. Demandan un diseño y acuerdos macro que formalicen este tipo de experiencias. La modelización es un tema instaurado en muchos de los discursos docentes. En este sentido, muchos de éstos manifiestan la necesidad de un modelo acordado que comprometa a las partes involucradas a desarrollar la modalidad en forma conjunta y que esta no la deje librado a la buena voluntad de las direcciones de los centros y la disposición de los docentes.

Se observa la necesidad de contemplar un justo equilibrio en lo que refiere a la institucionalización de este tipo de modalidades, se trata como se dijo antes de contar con un diseño, pero no dejar de apostar al compromiso y a la participación de los operadores educativos que trabajan desde los centros.

La experiencia es innovadora desde diferentes perspectivas. Primero, introduce una oferta específica de determinado subsistema de educación media en otro. Segundo, genera convivencia entre diferentes culturas organizacionales dando lugar a una nueva, o al menos generando un clima propicio para que la modalidad se desarrolle. Tercero, enfrenta los problemas derivados de dos modelos de gestión diferentes que tienen que “acomodarse” para poder funcionar, con la lógica aparición de roles docentes facilitadores de la modalidad conjunta, y el acuerdo de las normas de convivencia. Finalmente, este tipo de modelos hasta ahora carecen de un diseño robusto y su debilidad es que se apoyan en las voluntades de los actores de los centros educativos involucrados, de allí que el factor humano surja en los discursos como tan crucial para la implementación y el éxito de la experiencia.

4.2 BALTASAR BRUM: LICEO DE ÁREA RURAL

Origen de la experiencia

De la isla al continente. Éste es el sugestivo título de un libro⁴ que contiene un informe sobre la acción educativa del liceo de Área Rural de Baltasar Brum, en el Departamento de Artigas. Caracterizar la realidad del centro educativo en la actualidad no puede desconocer la historia trazada para la conquista de un espacio educativo de formación media.

Historia que recoge el libro mencionado y se sintetiza en el tránsito de una situación de aislamiento, que requería el traslado de los alumnos que culminaban Primaria a otras localidades del Departamento para continuar sus estudios, a la realidad que ofrece hoy día el liceo de Baltasar Brum, donde se articulan ofertas de formación secundaria tradicional con otras ofertas educativas propias de la educación técnica (bachillerato tecnológico agrario y FPB). Esta transformación reconoce algunos mojones⁵, marcados por un fuerte respaldo de la comunidad, hasta la inauguración con local propio en el año 1990 del Liceo de Área Rural de Baltasar Brum. Desde ese momento comienza a tejerse una historia que forma parte de la misma trama.

El centro educativo aplica los principios de liceo de área rural, que se traducen en trabajar proyectos productivos como base del proceso de enseñanza y en extender las horas curriculares. Las consultas realizadas para este trabajo dan cuenta de un “desfasaje” que se produjo a partir de cuarto año, el que comenzó a ser más propedéutico, orientado a la formación disciplinar, sin una continuidad con la forma de trabajar previa ni con las necesidades de muchos de los estudiantes de la zona, que demandan una formación más orientada al campo laboral.

⁴ De la isla al continente. Acción educativa del Liceo de Área Rural de Baltasar Brum. Abril de 2002. investigación interinstitucional realizado por de la Regional Norte de la UdelaR, el CERP del Litoral (Salto) y docentes y alumnos del Liceo de Baltasar Brum Impreso por Talleres Gráficos Vanguardia S.A. Depósito legal; 9671/02. La localidad de Baltasar Brum, originalmente se denominaba Isla de Cabellos. Muchos de sus pobladores utilizan hasta hoy esta denominación.

⁵ Por ejemplo, el liceo popular que funcionó en la Escuela Nro. 23 en 1974 y el liceo oficial como anexo del Liceo Nro.1 de Artigas que funcionó desde mayo de 1988.

La realidad descrita es la que estimula los primeros intentos de articulación entre el liceo y el CETP. A partir de 1993 se generan reuniones con autoridades de dicho subsistema, con el propósito de coordinar acciones para desarrollar un cuarto grado que brinde continuidad a las prácticas de enseñanza previa y atienda una demanda más amplia debido a que el liceo comienza a recibir alumnos de otras localidades aledañas (por ejemplo, Cuaró y Diego Lamas). Esta iniciativa no pudo concretarse en ese momento, pero sí dejó planteada la idea que empieza a implementarse en la segunda mitad de la década del 2000.

Un conjunto de *casualidades* y un fuerte respaldo de las autoridades de la educación permitieron, según las consultas realizadas para este informe, hacer realidad un proyecto de articulación interinstitucional en el liceo. Las *casualidades* hacen referencia a las experiencias y proyectos promovidos por el centro que tienen gran impacto en la comunidad y trascienden fronteras (energía solar, huertas orgánicas). Esto llama la atención de las autoridades, quienes toman la decisión de dar continuidad a muchos de los proyectos en un plano formativo, a través de la implantación de un bachillerato tecnológico agrario del CETP que puede “profundizar conocimientos y dar respuesta a esa gama de chiquilines que tienen la posibilidad de seguir en el rubro que les interesa...nuestro pueblo es rural, porque caminas dos cuadras, y tenés campo, campo para todos lados, recibimos alumnos de toda la zona rural de alrededores” (Equipo dirección).

El bachillerato tecnológico agrario, que empieza a funcionar en 2009, logra captar a muchos de los estudiantes que provienen del ciclo básico y a otros que estaban fuera del sistema educativo, provocando un incremento en la matrícula y la promoción de la inclusión educativa.

En la actualidad, el Liceo de Baltasar Brum cuenta con una oferta amplia de educación media que incluye cursos de ciclo básico y bachilleratos de varias orientaciones, así como el bachillerato tecnológico agrario, un FPB en gastronomía y cursos de capacitación en computación orientados a la comunidad en general. En el año 2014 el total de alumnos matriculados en cursos del CETP (Bachillerato tecnológico y FPB)

fueron 47, en tanto los matriculados en el CES fueron 293 (204 corresponden al Ciclo Básico y 89 al bachillerato diversificado). Del total de alumnos matriculados en educación media superior, el 35% corresponde al Bachillerato Tecnológico Agrario del CETP.

Particularidades de la experiencia

La naturalidad, las motivaciones personales y la actitud de puertas abiertas son las características más destacadas por los actores consultados del liceo que favorecen la articulación institucional de ofertas educativas diversas, rompiendo así con la histórica separación entre las ofertas tecnológicas y las propedéuticas.

La naturalidad hace referencia a una propuesta educativa que desde sus inicios conjugó el conocimiento teórico con el práctico. Como lo señala una de las docentes referentes: “la articulación tiene que ver con la historia del trabajo en proyectos que tiene este liceo, porque este liceo trabajó en proyectos y redes desde el vamos y en trabajos y proyectos productivos que han sido exitosos”. La formalización de trayectorias educativas provenientes del CETP en los aspectos pedagógicos no significó en los hechos ningún trauma de tipo institucional, por el contrario, consolida una matriz que históricamente se sustenta en la enseñanza por proyectos que toman en cuenta las condiciones del entorno.

Probablemente, los rasgos de articulación consistente que presenta el Liceo del Baltasar Brum no se hubiesen logrado sin un cuerpo docente que se caracteriza por su compromiso con la propuesta educativa, por su estabilidad y su radicación en la zona. Estas cuestiones se traducen en prácticas comunes como, por ejemplo, las coordinaciones conjuntas de los docentes de Secundaria y CETP.

Un centro educativo de puertas abiertas es también una característica histórica. Como se señaló, el nacimiento del liceo estuvo ligado a un fuerte reclamo popular de la comunidad. Hace unos años, relata uno de los entrevistados, en ocasión de una actividad organizada por la UNESCO el centro educativo se presentó con un poster,

donde resaltaba la figura de una ventana con postigos. Esa ventana representa a la comunidad de Baltasar Brum donde muchas manos abren esos postigos: vecinos, docentes, profesionales de la zona. Lo más interesante es que una vez que se abre la ventana “se empezaron a abrir otras, y otras y otras...hoy hay una cantidad de egresados en diversos rubros. De los egresados del bachillerato agrario, muchos continúan estudiando (por ejemplo en las tecnicaturas de la Escuela Técnica de La Carolina en Flores), otros accedieron, como premio a jóvenes emprendedores, a un campo del Instituto Nacional de Colonización”.

En qué consiste concretamente la experiencia de articulación institucional y cómo se refleja en la práctica cotidiana, constituye parte central de la indagatoria a los actores del centro educativo.

Son muchas las referencias al uso compartido de espacios, a la indiferenciación de estudiantes de UTU y de Secundaria, a la superación de barreras institucionales. Si bien se mantiene una estructura administrativa independiente en la gestión de los cursos de uno y otro sub-sistema, por ejemplo, en lo referente a las actividades de adscripción o de bedelía, existe todo un trabajo de coordinación para potenciar el uso del edificio y de las instalaciones, aulas, laboratorios de ciencias e informática.

Esta coordinación no responde a ningún protocolo, sino a prácticas que se sustentan en el sentido común, en acuerdos de funcionamiento que se logran “sobre la marcha”. La coordinación de horarios para el uso de salones, el mantenimiento y limpieza del centro con aportes de materiales y recursos por parte de la UTU, son algunos de los aspectos que se mencionan con relación a esta gestión articulada.

Este nivel de articulación, en el plano de la gestión y administración, no se aleja de las observadas en otras experiencias que tratan de maximizar los recursos disponibles mediante acuerdos con otras instituciones estatales y no estatales.

Lo novedoso del Liceo Rural de Baltasar Brum es la articulación que se da en el plano pedagógico. Como lo señala uno de los actores educativos, el punto de encuentro

fundamental de los subsistemas con trayectorias y currículas diferentes son los proyectos productivos, que son parte esencial del bachillerato tecnológico pero a la vez dan flexibilidad y oportunidad a las actividades adaptadas al medio propias de secundaria. Probablemente, el contexto económico y geográfico, el hecho de que se trate de un liceo rural, posibilita una suerte de mixtura y articulación sobre proyectos productivos de corte agropecuario.

En este plano la disposición de dos unidades productivas, dos predios experimentales uno del CEIP y otro del CETP, permite la realización de un conjunto de tareas y la conformación de una red de referencia, como por ejemplo la que establece el centro con el Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL) o la posibilidad de un proyecto con Alcoholes del Uruguay (ALUR).

Las actividades productivas⁶ involucran, principalmente, a estudiantes del bachillerato agrario, pero también a estudiantes de secundaria en actividades curriculares de biología y en actividades extra-curriculares como la capacitación en riego.

El FPB de gastronomía que se imparte desde el año 2013 se inscribe en las políticas educativas de inclusión y promoción de la educación para todos. En palabras de los actores del liceo, el FPB permite la diversificación de ofertas, posibilita la culminación del ciclo básico obligatorio y es una demostración del encuadre conceptual de “liceo de puertas abiertas”. Se reitera muchas veces esta misma concepción que se fundamenta en el vínculo estrecho del liceo con la comunidad: “(...) nosotros tenemos que manejar una política educativa de puertas abiertas en rédito de la educación y de nuestros chicos (...) con MIDES por ejemplo, prestamos las instalaciones para capacitaciones. Prestamos el aula de informática. Lo manejamos también con la Fundación Logros que trabaja acá; con áreas recreativas, áreas sociales, de servicios distintos; tenemos los chicos nuestros de la mesa permanente de Secundaria que

⁶ Los proyectos están actualmente orientados a la cría de corderos, con una invernada intensiva de corderos, engorde de los animales mediante el manejo de praderas y suplementación de ración. En otro de los campos experimentales se realiza una suplementación de las vaquillonas con un producto nuevo que sacó ALUR, que no es una ración, sino una activación de la fermentación ruminal del animal. Esta experiencia se lleva a cabo en campo natural, se hacen los controles de peso hasta llegar al momento de la inseminación artificial y el proceso de gestación y parto.

están trabajando con Club de Leones en pesquizamiento visual en las escuelas, y bueno, lo manejan porque ustedes pudieron comprobar que para llegar a Brum no es fácil, por eso éramos Islas Cabellos ¿no?, -era el nombre original-, entonces esa caminería tan deteriorada que nos aísla se ha transformado en una fortaleza de nuestros pobladores. La gente es muy solidaria, muy aguerrida, busca la forma de sacar adelante los proyectos, pero esto no es solamente liceo; esto es todo. Entonces esto es un poco la idiosincrasia de la gente de Brum. Entonces digo, simplemente somos un instrumento más”.

La modalidad pedagógica y curricular del FPB, signada por trayectos educativos y trabajos en proyectos, calza con las características y tradición del liceo, por lo que su inclusión tampoco ha generado ningún tipo de traba o dificultad institucional y se ha articulado a las prácticas y dinámicas del centro.

Visión de los actores

La articulación es posible si existe un apoyo constante de las autoridades, un contexto que lo favorezca y actores educativos con disposición y actitud colaborativa, abiertos a explorar y potenciar posibilidades. Estos parecen ser los ingredientes para una articulación de propuestas educativas del CETP y CES, considerada exitosa para el conjunto de actores del Liceo de Baltasar Brum. Es más, muchos de los entrevistados entienden que debería ser objeto de evaluación como un caso peculiar que puede arrojar luz para extender la experiencia a otros centros.

El impulso de los actores educativos constituye un aspecto central para el grado de consistencia observado en la articulación. Probablemente, ello esté asociado a un equipo docente relativamente estable, pero especialmente a un equipo directivo que muestra una búsqueda permanente de acciones relevantes para el centro y la comunidad. La distinción entre CETP y CES se diluye y se acerca a la idea de un centro de enseñanza media con diversidad de trayectorias. Lo que emana como aspecto que trasciende las barreras institucionales es la modalidad pedagógica y la relevancia de las propuestas.

Tanto los cursos de secundaria como los del CETP están estructurados en base a proyectos. No cualquier tipo de proyectos, sino aquellos que procuran ser relevantes para el medio geográfico y social en el cual está inserto el centro educativo. Se han fomentado proyectos productivos y se intenta englobarlos en una red institucional.

Esta es la orientación que se promueve desde el centro, atento a los discursos que aparecen consistentes en este aspecto. Este trabajo exploratorio no permite precisar contenidos y alcances de esta orientación, más allá del contraste entre discursos y el análisis de algunos antecedentes.

No obstante, se pudo observar un centro educativo con un dinamismo peculiar, siendo referencia educativa para otras zonas cercanas⁷. El hogar para estudiantes, la biblioteca municipal, el edificio del centro que fue ampliado, los predios experimentales para los proyectos productivos agrícolas parecen conformar una unidad que se desataca en la cosmovisión de la localidad.

En este contexto, también hay referencias a debilidades o riesgos latentes, algunas en torno a la gestión, donde se destaca la articulación de horarios, dado el número importantes de docentes compartidos. Otras en torno a lograr una mayor estabilidad del cuerpo docente, al menos un núcleo duro de docentes, que siga adelante con la experiencia.

Por otro lado, la relevancia del centro para la comunidad genera una constante presión para ampliar aún más la oferta educativa. Se han solicitado cursos de informática o de carpintería rural en formato FPB. Las respuestas rápidas no sujetas a un proyecto educativo que respondan a las orientaciones generales mencionadas, constituye otra

⁷ No se desconoce que el Liceo Rural de Baltasar Brum, ha sido objeto de diversos elogios que lo ubican como ejemplo para otras instituciones del país. Con motivo de la inauguración de la ampliación edilicio en el año 2013, públicamente se señaló que el Liceo prácticamente no tiene deserción estudiantil. Así mismo el Liceo fue objeto de una distinción de la UNESCO, para participar de la Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible que se realizará en Japón, en el mes de noviembre de 2014.

fuentes de riesgo. El manejo de esta tensión parece ser un punto clave para un desarrollo eficaz de la propuesta.

4.3 VILLA DEL CARMEN: LICEO y ANEXO DE LA ESCUELA TÉCNICA DE SARANDÍ DEL YÍ

Origen de la experiencia

Esta experiencia surge en setiembre de 2012 a partir de un relevamiento que realizó el CETP-UTU en la localidad de Villa del Carmen. En 2013 se inicia la implementación, con la puesta en funcionamiento de dos FPB, uno de informática y otro de viveros y una capacitación del paquete de programas Office. En el año 2014, se impulsó una propuesta ligada al Ciclo Básico Tecnológico Rural, se agregó un curso de Educación Media Profesional (EMP) de Administración y se continuó con los segundos tramos de los FPB iniciados el año anterior.

Desde la visión de integrantes del equipo de dirección del Liceo, no existió un involucramiento directo en la gestación de una experiencia conjunta (UTU-CES). Mencionan la existencia previa de Cursos Adaptados al Medio (CAM) del CETP-UTU en la zona y la incidencia de la Comisión de Educación de Durazno para dinamizar la educación técnico profesional en Villa del Carmen y conseguir la ampliación edilicia del local del Liceo.

Cuando se hace foco en cómo surgió la articulación entre las instituciones, desde la perspectiva de los actores consultados, la experiencia fue impuesta desde las autoridades educativas de ambas instituciones.

Particularidades de la experiencia

Una de las características es la corta duración de esta experiencia que se concretó y finalizó en el año 2013. Este proceso consistió en la implementación de un FPB de informática, dependiente de la Escuela Técnica de Sarandí del Yí, que se desarrolló en una sala de informática que el liceo facilitó para tales fines y a pedido de las autoridades del CETP-UTU, en un turno en que no se dictaban clases.

Otra característica es que la articulación se desvanece a partir de la ampliación y mejora edilicia del Anexo de la Escuela Técnica de Sarandí del Yí que funciona en Villa del Carmen. Dicha mejora consistió en la incorporación de infraestructura (sala de

informática) y recursos humanos lo que permitió que el segundo tramo del FPB se desarrollará en 2014 sin participación del CES.

Llama la atención que los centros educativos entre los que se buscó generar la experiencia de articulación están ubicados muy próximos, solo se necesita cruzar una esquina para acceder al liceo o al anexo de la escuela técnica. Esta cercanía, que podría implicar un vínculo más estrecho y colaborativo entre ambas instituciones, no redundaría en el desarrollo de una experiencia educativa conjunta.

Objetivo de la articulación

En este caso, se observa una carencia de articulación entre las instituciones implicadas, la cual se reduce al préstamo de un espacio físico y de materiales por parte del CES para el desarrollo de un curso del CETP. En tal sentido, se manifiesta la no existencia de objetivos comunes tales como demanda una experiencia de articulación interinstitucional. La coordinación entre las instituciones implicadas solo se generó para el uso de un recurso (sala de informática), pero no se lograron establecer vínculos de otra índole, que ofrecieran la posibilidad de desarrollar actividades compartidas para beneficio de los estudiantes de la zona.

Tipo de cooperación

Del análisis de las entrevistas surge la inexistencia de cooperación y de la consecución de un objetivo común. El hecho de que los actores consultados, manifiesten que fue una experiencia impuesta por las autoridades pone en evidencia que no hubo una puesta en marcha de la articulación a partir de objetivos generales que buscaran el alcance de intereses compartidos.

En este caso particular los acuerdos buscados entre ambas partes se centraron en cuestiones vinculadas al uso y cuidado del espacio físico y a la coordinación de horarios de funcionamiento. Sin embargo, según lo expresado por algunos de los actores consultados, fue imposible lograr estos acuerdos.

Visión de los actores

Las visiones de los actores de ambas instituciones son divergentes. Desde el punto de vista del referente del CETP-UTU, si bien se debieron ajustar los mecanismos para el funcionamiento del curso, fue posible avanzar venciendo estas dificultades operativas.

Desde la perspectiva de la referente del CES, esta modalidad generó inconvenientes debido a la falta de recursos humanos destinados al mantenimiento del espacio físico, escasos cuidados por parte de los responsables del curso del CETP-UTU en cuanto al uso de los recursos y cuidado de la sala de informática, al respecto refiere: “bueno, alguna cosa que me manifestaban los profesores, que no se estaba haciendo buen uso de las máquinas”, sobre la sala opina que: “(...) quedaba bastante sucio”.

Se percibe una rivalidad entre las instituciones con respecto a la matrícula y a su vez, se aprecia una estigmatización vinculada a la forma de funcionamiento del CETP-UTU, las características de su oferta y el perfil de sus estudiantes.

Hay una coincidencia entre los referentes de ambas instituciones asociada a la falta de actividades conjuntas, dado que no fue posible concretar este tipo de acciones destinadas a la generación de una agenda común que trasciende lo curricular.

4.4 SAN LUIS: LICEO DE SAN LUIS

Origen de la experiencia

Los referentes del liceo y del CETP-UTU plantean que la gestación de la experiencia tuvo relación con el pedido recurrente desde 1999, por parte de los actores de la comunidad, de contar con un centro educativo del CETP-UTU que brindara determinados cursos específicos en la localidad de San Luis. En sus inicios, la articulación se tradujo en el dictado de Cursos Móviles en el local de la comisión de fomento de San Luis.

En 2013 se inició un proceso de solicitud concreta de un curso de mecánica por parte de los vecinos, que cristalizó finalmente en la puesta en marcha de un FPB de deportes que funciona en el Liceo de San Luis, con una matrícula de 9 alumnos en el año 2014. Como referencia, el CES tiene un total de 230 estudiantes en este Liceo. Este último centro es de tiempo completo y fue inaugurado hace poco tiempo. Dada su capacidad locativa es el escenario donde la propuesta tecnológica solicitada por la comunidad funciona, si bien no se ajusta con la oferta requerida por estos actores.

Particularidades de la experiencia

Actualmente, la experiencia consiste en la implementación de un FPB de Deportes que depende de la Escuela Técnica de Atlántida en el Liceo de San Luis. Este liceo, que cuenta con salones y un espacio adecuado para actividades deportivas que se encuentran disponibles fuera del horario en que funcionan los cursos curriculares del CES.

De acuerdo a lo que manifiestan los referentes del liceo, la experiencia se trata de: “simplemente usar el edificio, que en determinados momentos está ocioso, para emplearlo en otro tipo de capacitación para otra gente, para chicos mayores de quince años y que no tengan Ciclo Básico aprobado” (Equipo de Dirección del Liceo de San Luis).

En esta modalidad, no se comparte currícula ni existen actividades conjuntas entre los estudiantes de ambos subsistemas.

Objetivo de la articulación

En este caso, tampoco se visualiza un objetivo concreto que derive en una experiencia de articulación que contemple la demanda inicial de la comunidad en toda su especificidad. A cambio, se ofrece un curso tecnológico, que dista mucho de las expectativas locales, pero que logra, en una localidad que no cuenta con ningún centro educativo del CETP, hacer visible la presencia de esta institución.

Al respecto, se desarrolla un curso tecnológico de educación física porque el espacio locativo del liceo lo permite pero que no recibe la inscripción de estudiantes esperada.

Tipo de cooperación

Al igual que en otros casos, se advierte la inexistencia de cooperación. No hay un objetivo común, y tampoco se partió de objetivos generales distintos para la búsqueda de intereses compartidos.

En este caso los acuerdos son de funcionamiento y se dan a partir de órdenes jerárquicas que los referentes de los centros deben atender. Se centran exclusivamente en el uso del espacio físico y en la coordinación de horarios de funcionamiento.

Visión de los actores

Desde la perspectiva de los referentes del liceo de San Luis la experiencia plantea una serie de dificultades. Por una parte, refieren que la oferta que el CETP implementa en el liceo no responde a la demanda inicial de los actores locales. Por otra, manifiestan como dificultad la falta de personal por parte del CETP, lo que impacta en forma negativa en cuestiones básicas de funcionamiento así como en lo que respecta a la “contención” de los estudiantes. Además, un aspecto recurrente en el discurso de los docentes, se vincula con las características de la población que asiste a los cursos del CETP, en este caso al FPB de deportes. Las opiniones conforman un discurso que coloca a los estudiantes del CETP en un lugar diferente a los del CES, los desvaloriza y los califica con atributos negativos, lo que puede ser interpretado como una estigmatización hacia estos jóvenes.

En suma, manifiestan que no existe articulación entre las instituciones, sólo comparten un espacio físico determinado, incluso los materiales didácticos no son comunes.

Desde la perspectiva de los referentes del CETP implicados en la modalidad “(...) la barrera, el problema lo tenemos los grandes. Cuestiones muy tontas, compartimos la sala docente, pero los profes de UTU hablan con los de UTU, y los profes de secundaria con los de secundaria” (Educador, CETP).

Esto evidencia que el problema para el desarrollo de esta modalidad está situado en el mundo adulto y en la dificultad que genera la estructura rígida del CES para participar de propuestas innovadoras que impliquen nuevos modos de gestionar. Sin embargo, entre los estudiantes de ambos subsistemas, expresa el referente del CETP, que el vínculo es muy bueno y que establecen relaciones de amistad.

4.5 CASAVALLE: LICEO 73

Origen de la experiencia

La experiencia surge a partir del vínculo que tiene el referente territorial del CETP-UTU con el equipo de dirección del liceo y su conocimiento de las demandas de la comunidad. Con respecto a este último punto, desde la zona estaba latente la necesidad de contar con una oferta tecnológica como el FPB para los jóvenes por la inexistencia de un centro del CETP-UTU.

Los actores manifiestan que esta iniciativa demoró en cristalizarse debido a las gestiones vinculadas a la instalación de la infraestructura del CETP en el liceo y a aspectos relacionados a los recursos humanos (por ejemplo, la elección de horas docentes).

Particularidades de la experiencia

La experiencia consiste en la implementación desde el año 2013 de un FPB de Informática, que en 2014 registró una matrícula de 11 alumnos. Este curso, que se desarrolla a partir de la currícula de CETP, se realiza en la sala de informática del liceo. Todos los aspectos administrativos y académicos del curso dependen exclusivamente de la Escuela Técnica de Flor de Maroñas. El liceo tiene en 2014 una matrícula total de 452 alumnos, todos de ciclo básico.

Asimismo, el curso de FPB comparte una porción del horario del turno vespertino con el liceo. Las computadoras del CETP también son utilizadas por los estudiantes de Ciclo Básico del CES. De esta forma se potencia el uso de la infraestructura la cual permanecerá instalada en el centro y constituye un recurso común para ambas instituciones.

Objetivo de la articulación

El objetivo de la articulación es la implementación de una propuesta tecnológica, dirigida a los jóvenes residentes en una zona que no cuenta con un centro educativo del CETP. Esta experiencia tiene la peculiaridad de ser una oferta educativa alternativa y complementaria, enclavada en un territorio que posee una amplia red de servicios educativos, pero que carece de una propuesta tecnológica para los jóvenes que en él residen.

Tipo de cooperación

En esta experiencia es posible apreciar la existencia de cooperación interinstitucional. Hay un objetivo común de los referentes de los centros educativos implicados, que es facilitar una mayor oferta de cursos, que permita la continuidad educativa formal a los jóvenes que habitan en la zona. Para lograr este objetivo, los actores de ambas instituciones involucradas en la experiencia han generado intercambios previos sobre las necesidades de la comunidad, han buscado formas de dar respuesta a esas demandas, que se han concretado en la puesta en marcha de una experiencia que exige la cooperación y permanente coordinación de acciones para su gestión.

Existen acuerdos de funcionamiento entre los referentes del liceo y los responsables del curso del CETP, los cuales se centran en el uso del espacio físico, en la coordinación de horarios de funcionamiento y en un consenso sobre las normas de convivencia.

Visión de los actores

Los referentes consultados –tanto del liceo como de la UTU- plantean que se trata de una experiencia positiva en términos generales.

Desde la perspectiva del referente del CEPT-UTU, la experiencia permite optimizar el uso de la infraestructura existente y que en definitiva pertenece a la ANEP, ofreciendo nuevas ofertas educativas que dan respuesta a los requerimientos del territorio. Consigna la necesidad de trascender las “rivalidades” existentes entre los subsistemas implicados en esta modalidad y en una apuesta a dotar de posibilidades educativas diversas a los adolescentes y jóvenes.

La articulación, de acuerdo a esta perspectiva, supone la existencia de voluntades de los actores implicados en la gestión directa de la modalidad, más allá de los acuerdos y mandatos a nivel de las autoridades de la educación. En este sentido, el referente territorial del CETP – UTU manifiesta: “(...) tienen que estar las condiciones, la otra pata fundamental es la inexistencia de rispideces y el seguimiento y la contención de los gurises” (Ref T UTU).

Si bien, la valoración de la experiencia es muy positiva por parte del referente del CETP-UTU, expresa que se trata de soluciones paliativas, que dan una respuesta a mediano plazo a la necesidad de instalar centros educativos de esta institución en localidades que no está presente.

El director del Liceo 73, plantea que la experiencia es muy positiva y rescata los vínculos con el referente territorial, los docentes del FPB y el adscripto responsable del curso. A su vez, con referencia a las posibilidades de innovación, desde el equipo de dirección se plantean restricciones relativas a la normativa y funcionamiento del CES, que se traducen en la imposibilidad de generar nuevas propuestas pedagógicas compartidas. Nuevamente se manifiesta el rasgo poco flexible de la estructura en que se desarrollan los liceos del CES.

4.6 NUEVO PARÍS: LICEO 51 Y ANEXO LA CASONA DEL CETP

Origen de la experiencia

La experiencia de articulación surge a partir de la existencia de dos centros educativos –el Liceo 51 y la Casona-Anexo de la UTU Paso de la Arena- instalados de manera contigua en la zona. A diferencia de otros casos de estudio, cada institución tiene sus propios recursos edilicios y materiales para desarrollar sus cursos curriculares. Sin embargo, la preexistencia de un espacio deportivo del centro del CES, junto con el vínculo establecido entre la dirección del liceo y los referentes del anexo de UTU, permitió las coordinaciones entre éstos para el uso común de esa área, y para llevar adelante gestiones conjuntas ante las autoridades del CES y CETP con el fin de mejorar dicho espacio.

Particularidades de la experiencia

En la Casona-Anexo de la UTU Paso de la Arena funciona la modalidad de FPB en: seguridad en la vivienda, electrónica e informática. Estos cursos se desarrollan en horario matutino y vespertino, con una matrícula total de 44 alumnos. Cabe señalar, que este liceo registró en 2014 una matrícula total de 507 alumnos de ciclo básico.

Debido a las características de la población destinataria del FPB, los referentes del anexo UTU Paso de la Arena articulan con el liceo y otras instituciones de la zona (escuelas y organizaciones barriales) antes del comienzo de los diferentes trayectos del FPB, con el fin de identificar jóvenes con el perfil requerido para el Plan. De esta manera, se amplía la oferta educativa para las personas mayores de 15 años que viven en la zona.

Ante la necesidad de recursos para el esparcimiento y contención de los alumnos del anexo de la UTU Paso de la Arena, la dirección del centro educativo del CES habilitó el uso de la cancha deportiva, materiales (mesa de ping-pong) y espacios tales como la cantina y el salón de usos múltiples para los estudiantes de ambas instituciones.

Objetivo de la articulación

En este caso el objetivo de la articulación se vincula con la resolución de problemas concretos y en la contención de los estudiantes que comparten un mismo predio, más allá de la institución a la que pertenecen.

Las acciones conjuntas permiten que los actores se planteen objetivos comunes, que en definitiva son el resultado del buen vínculo existente entre los responsables de ambas instituciones. En tal sentido, la existencia de una relación de cercanía y la búsqueda de una mejora en las prácticas hace que se compartan espacios lúdico - recreativos.

Tipo de cooperación

En esta experiencia es posible apreciar la existencia de cooperación interinstitucional, que se manifiesta en la voluntad, tanto de la dirección del liceo como de los referentes del anexo de la UTU Paso de la Arena, de generar líneas de trabajo conjunto. Como muestra de esta modalidad de trabajo, ambas instituciones coordinaron e implementaron las gestiones necesarias para la instalación de rejas en el espacio deportivo compartido.

En la actualidad, los acuerdos se basan fundamentalmente en el uso común del espacio físico y en el consenso sobre las normas de convivencia. No obstante, los referentes del liceo expresan la aspiración de implementar en el futuro cursos técnicos para los estudiantes de ese centro.

En relación a los roles que desempeñan los referentes de los centros implicados en la experiencia, se destaca la apertura de estas figuras para implementar acciones que involucren a ambos subsistemas de la ANEP. Los roles se ven reforzados por el buen vínculo existente entre los referentes responsables de la experiencia.

Visión de los actores

Los referentes consultados –tanto del liceo como de la UTU- plantean que se trata de una experiencia positiva en términos generales.

Desde la perspectiva de la dirección del liceo y de los referentes del anexo de UTU, se expresa que para lograr que la experiencia de articulación funcione, es necesario que los responsables de su implementación asuman una actitud de aceptación del otro, logren una comunicación fluida, se planifiquen actividades y potencien los recursos individuales en pro del bien común. También consideran que los docentes que se desempeñan en ambas instituciones educativas facilitan el vínculo y el compromiso ante la experiencia de articulación.

En suma, se manifiesta que el solo hecho de la existencia de mandatos a nivel de las autoridades de la educación no garantiza el funcionamiento de la articulación, sino que por el contrario, es necesario que haya voluntades de los actores directamente involucrados en la gestión de la modalidad.

5. REFLEXIONES FINALES

Este capítulo realiza un ejercicio reflexivo con el propósito de señalar algunas de las fortalezas y debilidades, del conjunto de las experiencias de articulación interinstitucional.

Con el mismo propósito, se intenta desarrollar al final una síntesis, valorizando las dimensiones que constituyeron claves para abordar el análisis de las experiencias, de corte netamente exploratorio. La tentación a realizar comparaciones sobre la base de esta síntesis es inevitable, aunque se debe advertir que la propia naturaleza del estudio propuesto impide realizar conclusiones cerradas.

Cada experiencia responde a un contexto, está inserta en un espacio territorial y tiene un desarrollo peculiar, particular, donde diversos aspectos están presentes para propiciar u obstaculizar la propuesta de articulación.

Interesa entre todos los aspectos posibles reflexionar, ahora, sobre la capacidad que muestran los centros educativos para promover, dar contenido y significado a las experiencias. En general, las capacidades para movilizar estas potencialidades están sujetas a muchas tensiones. Por ejemplo, la que existe entre las propuestas de políticas educativas y las posibilidades reales de implementarlas con orientaciones insuficientes o; la que sobreviene de demandas locales por diversos servicios y ofertas educativas que pueden resultar en que se desarrollen propuestas que no acompañen la realidad local. En la medida que algunas de estas tensiones se tornen manejables será posible proponer o proyectar experiencias de articulación inter-institucional.

Otra cuestión vinculada a las tensiones se relaciona con vencer las visiones negativas que tienen del otro cada uno de los sub-sistemas educativos. Se ha constatado que en aquellos lugares donde se relatan o detallan episodios de confrontación y estigmatización respecto a uno de los sub-sistemas, las posibilidades de articulación quedan subsumidas en una ficción. Romper algunas de estas barreras parece ser una práctica necesaria.

Finalmente, importa destacar la ausencia de un registro o memoria institucional de la experiencia de articulación ya sea a nivel central de cada uno de los Consejos y de los centros educativos seleccionados. Las dificultades para contar con documentación que indicara hitos del proceso en las instituciones educativas fueron notorias. Las características del camino recorrido a partir de la puesta en marcha de la experiencia, aparecen más o menos difusas en la memoria de los actores consultados. Las implementaciones han sido realizaciones en “solitario”, es decir, sin referencias al desarrollo de otros procesos similares que oficiaran como un “espejo en el cual reflejarse”.

5.1 GENERALIDADES ENCONTRADAS

El origen de las experiencias

A partir de la caracterización de las distintas experiencias de estudio se conocieron aquellos aspectos relevantes para la implementación eficaz de la articulación interinstitucional. Uno de ellos implicó conocer como surgieron dichas experiencias y qué papel jugaron los actores –de los centros educativos, de la comunidad y las autoridades centrales de la ANEP- en la definición y puesta en marcha de estas.

El análisis de los casos de estudios permitió identificar distintas vías de origen de las experiencias de articulación entre el CES y el CETP. En términos generales se encontraron experiencias que surgen:

- a) a partir de un alto grado de iniciativa e involucramiento de los actores que conforman redes locales u organizaciones de la sociedad civil en el territorio y del personal de los centros de educación protagonistas de la articulación (dirección y docentes);
- b) como demandas específicas de oferta educativa, que se caracterizan por la solicitud de determinada formación o curso por partes de la población que reside en la zona donde está ubicado el centro educativo; y
- c) a partir de la iniciativa de las autoridades a nivel central. En este tipo de casos no existe un involucramiento de los actores locales en la definición e implementación de la propuesta educativa.

En los casos a y b, la demanda en general está asociada a las particularidades del contexto local, es decir a aspectos sociales, culturales, económicos y productivos que requieren de una oferta educativa específica. Un ejemplo de esto lo constituyen las demandas de personal calificado en determinadas áreas, asociadas a determinada actividad productiva.

A partir de lo que plantea Marsiglia (2003) “Nuestros supuestos teóricos a la hora de comenzar la intervención pueden ser expresados en (...) requerimientos para la implementación eficaz de una política social en el ámbito local, como por ejemplo: el dimensionamiento adecuado del territorio de la acción (la mínima unidad con sentido de capacidad de iniciativa para impulsar y gestionar acciones, políticas y proyectos)”. Si se sigue la línea que señala este autor, es posible advertir que dentro del universo que constituyen las experiencias de articulación estudiadas, se observan las condiciones óptimas para el éxito de la implementación en aquellas contempladas en el punto a. Es decir, que en este tipo de casos se observa un grupo de actores con cierta unidad, iniciativa para impulsar y llevar adelante la nueva propuesta.

En cuanto a las experiencias incluidas en el punto b, si bien son demandas educativas que se relacionan con la realidad del territorio, se trata de iniciativas aisladas que no cuentan a priori con una organización de actores, es decir un colectivo de actores locales que las respalden y las promuevan. Las experiencias a las que se hace referencia en el punto c, en general no canalizan una demanda puntual y no responden a un pedido. En estos últimos casos no se manifiesta un compromiso previo por parte de la comunidad.

Diseño e implementación de la experiencia

Partiendo desde la concepción de la articulación como un medio para el diseño de los proyectos o programas, que se refleje en una práctica ligada a objetivos que le conceden coherencia a la intervención conjunta, se vuelve fundamental reflexionar acerca de cómo se diseñan las distintas experiencias.

En general, en lo que respecta a las experiencias de articulación, no se observó en ninguno de los casos una formalización del diseño, así como evidencias de seguimiento y monitoreo. Esto significa la ausencia de un proyecto concreto y documentado que de

cuentas de los objetivos de la articulación, sus características y los compromisos de cooperación que deben asumir cada una de las instituciones implicadas en la gestión conjunta.

Esto provoca que durante el desarrollo de las experiencias, dada la ausencia de un protocolo, las acciones queden libradas a las voluntades de las personas que están a cargo de las instituciones. No obstante, la visión de los actores educativos plantea una disyuntiva entre la necesidad de contar con una formalización de las propuestas de articulación entre los subsistemas, pero a la vez, que ese diseño siga dotando de libertad a los encargados de la ejecución.

En cuanto a los aspectos administrativos de la gestión, en todos los casos estudiados, se observó que no existe un modelo de gestión compartida en términos de procedimientos de este tipo. Las causas se deben a que no está contemplado este aspecto y ambas instituciones se estructuran de acuerdo a sus lógicas propias y diferentes.

En el plano pedagógico también subsiste la parcelación y cada subsistema desarrolla su currícula específica. En este sentido, es deseable problematizar sobre la posibilidad de la construcción de un modelo que contemple la realización de actividades educativas conjuntas de forma planificada y con una intencionalidad educativa explícita.

No obstante, se observó que uno de los mayores alcances de la experiencia de articulación se relaciona con la utilización de los recursos físicos por parte de los estudiantes de las instituciones involucradas.

Articulación Interinstitucional

Existen una serie de condiciones que deberían estar presentes para que se consoliden las articulaciones. Desde el punto de vista teórico, la articulación supone una contrapartida y un beneficio para las partes implicadas, voluntad política, confianza mutua y disponibilidad de recursos. Al respecto, del estudio se desprende que la voluntad política existe, ya que hay un consenso entre el CETP-UTU y el CES para desarrollar la experiencia en determinados centros. Esto se plasma, en alguno de los

casos analizados, en la confianza mutua que se establece entre los equipos de dirección y los docentes de ambas instituciones.

La contrapartida es básicamente el préstamo de un espacio físico por parte de los liceos del CES y los insumos necesarios para la realización de los cursos que son aportados por el CETP, que finalmente quedan en el liceo. Por último, entre los beneficios que se derivan de la experiencia se observa una variedad de situaciones: en primer lugar, el CETP-UTU se beneficia a través de la puesta en marcha de su oferta educativa en una zona donde no cuenta con un local propio; el CES obtiene mejoras en cuanto a la obtención de insumos y materiales que son utilizados por los estudiantes de ambas instituciones y; finalmente, los jóvenes de la zona se benefician con una oferta más diversificada que cumple con sus expectativas.

Si se toma en cuenta que otro requisito indispensable para la concreción de las articulaciones son las coordinaciones entre los actores para la consecución de un objetivo específico a un nivel más operativo, es posible advertir dos tipos de situaciones. Mientras que en algunos casos la coordinación permite desarrollar acciones conjuntas para el logro de un objetivo común, en otros casos, se manifiesta una falta de coordinación que entorpece la experiencia y tiende a que esta no se concrete. Lo último permite concluir que no en todos los casos se logra la articulación interinstitucional en un sentido estricto.

Cultura organizacional e Innovación

En relación al diseño curricular cada subsistema mantiene sus propuestas formativas asociadas, sin llegar a concretar un proyecto pedagógico conjunto. En los casos en que se observó mayores avances con respecto a este tema, se logró llevar adelante actividades conjuntas de carácter extra-curricular.

Como ya se mencionó en el marco teórico los significados compartidos que conforman la cultura organizacional impactan en los centros en que se desarrollan los proyectos habilitando o no su implementación. Si existe un equipo docente flexible y con capacidad de adaptación al cambio, la experiencia cuenta a-priori con condiciones favorables para el éxito. Por otra parte, irrumpe en la cultura organizacional de cada centro educativo, modificando las experiencias docentes y las convicciones sobre lo

que es la escuela y su entorno, lo que es enseñar y aprender, las formas de pensar y actuar, que constituyen la cultura. En este marco la generación de nuevas normas de relacionamiento, que hacen posible una buena convivencia entre los distintos actores de los centros implicados, se vuelve factible si se logra modificar lo existente a partir de conductas más flexibles.

Es variada la literatura sobre gestión que aborda la importancia que reviste un centro educativo contar con un personal estable, profesionalizado y comprometido con los objetivos del centro educativo del cual forma parte.

Las observaciones realizadas muestran que la potencialidad de las experiencias de articulación está vinculada a un colectivo docente relativamente estable. Por otra parte, uno de los principales desafíos es minimizar las resistencias que surgen del imaginario colectivo sobre cada uno de los sub sistemas, qué objetivos persigue, qué hace, qué perfil tienen los alumnos, entre otros aspectos. De la misma manera, se evidencia que muchos de los actores con responsabilidad de gestión en el centro se encuentran desprovistos de herramientas para promover la experiencia. Ante esta ausencia, las mayores posibilidades están en aquellos lugares donde los propios actores señalan que existe un clima de armonía, de voluntad y compromiso.

Para el buen desarrollo de esta experiencia es necesario que los perfiles de la dirección y del cuerpo docente no opongan resistencia, y que estén dispuestos a viabilizar su implementación. En este sentido, y desde la perspectiva de la innovación, las experiencias constituyen una oportunidad para generar un proceso de cambio interno y externo, que favorezca la formación de actitudes, destrezas y hábitos para superar resistencias y crear climas propicios para nuevas modalidades educativas.

Las experiencias caracterizadas por su alto grado de iniciativa e involucramiento de los actores en general son más proclives al desarrollo de proyectos con un mayor componente de innovación. Mientras, que las que se ubican en la situación opuesta presentan más resistencias al cambio. De todas formas, las experiencias de articulación son en sí mismas potencialmente innovadoras, y dependen de la cultura organizacional en que se insertan para desarrollarse exitosamente.

6. LECCIONES APRENDIDAS

Este documento intenta contribuir a la construcción de una memoria descriptiva sobre las experiencias de articulación entre el CES y el CETP. Dejar registro de lo realizado permite analizar la praxis y desde allí plantear las debilidades y las fortalezas de la modalidad en estudio en clave de futuros diseños.

Sistematizar la experiencia de articulación permite analizar la praxis en clave de generar futuros diseños.

El origen de las experiencias condiciona su desarrollo posterior. En este sentido, la posibilidad de intermediar en forma eficaz la demanda educativa inicial, inserta en determinado territorio, es crucial para el éxito. Supone correspondencia entre la necesidad que expresan los actores de la comunidad y del centro educativo, en relación a la oferta que se efectivizará. Cuando no existe correspondencia, y la experiencia se implementa sin contemplar el pedido explícito de determinado curso, este corre riesgos en términos de sustentabilidad.

La posibilidad de intermediar en forma eficaz la demanda educativa inicial, inserta en determinado territorio, es crucial para el éxito.

Además, es importante tener en cuenta la participación de los diferentes actores y su **grado de organización** para la gestación y desarrollo de esta modalidad educativa. A mayor organización – comisiones de vecinos, organizaciones de la sociedad civil- mayor participación y capacidad de sostener la propuesta a través de las redes instaladas en el medio a partir de la cooperación de actores externos e internos al centro educativo.

Es importante tener en cuenta la participación de los diferentes actores y su grado de organización para el desarrollo de esta modalidad educativa.

Otra de las condiciones favorables para el desarrollo de la propuesta es la **vinculación de la oferta educativa con las oportunidades sociales y económicas que brinda el contexto local**. Esto promueve el interés de los jóvenes para acceder a una nueva modalidad educativa, así como el relacionamiento del centro con las redes locales.

Otra de las condiciones favorables para el desarrollo de la propuesta es la vinculación de la oferta educativa con las oportunidades sociales y económicas del contexto local.

A partir de lo observado, es posible señalar que si en el inicio no se atienden las condiciones mencionadas anteriormente, difícilmente el paso del tiempo pueda revertir los resultados. En efecto, la antigüedad de la experiencia, por si sola, no parece ser un componente explicativo para su óptimo desarrollo. Tampoco parece ser el tamaño de la matrícula de la oferta del CETP-UTU en relación a la del centro donde se desarrolla la experiencia, otro factor relevante.

Las experiencias de articulación no poseen aún un **diseño formal**, sino que se construyen a partir de la negociación de los diferentes actores implicados, especialmente en su fase de implementación por los referentes educativos de los centros que las ejecutan. En esta línea, es posible plantear la necesidad de generar acuerdos marco entre el CES y el CETP, protocolos para el trabajo conjunto de articulación, proyectos con clara proyección local en la definición de cada experiencia, un sistema de supervisión que permita su seguimiento y evaluación. No se trata de ceñir o encorsetar el desarrollo de las propuestas, sino de dejar lugar a la **innovación** sin perder los objetivos plasmados en lineamientos generales de esta política educativa. Sin la formalización se corre el riesgo de no poder institucionalizar las experiencias y que queden libradas a la voluntad de las personas que las ejecutan.

Necesidad de dejar lugar a la creatividad e innovación de las propuestas sin perder los objetivos plasmados en los lineamientos generales de esta política educativa.

En lo que se refiere, explícitamente a la **articulación interinstitucional**, mejorar las condiciones de partida para el desarrollo de esta modalidad parece un camino necesario. En este sentido es ineludible explicitar las contrapartidas, los beneficios institucionales, contar con voluntad política y con todos los recursos necesarios. Además, se torna indispensable la definición de los objetivos de la articulación, tanto a nivel macro como a nivel micro (centros educativos), y hacer foco en la importancia de fortalecer los procesos de coordinación para el desarrollo de acciones conjuntas en relación a objetivos comunes.

Para el éxito de la articulación interinstitucional es ineludible: explicitar las contrapartidas, los beneficios institucionales, contar con voluntad política y con todos los recursos necesarios.

El intercambio sistemático entre actores referentes y vinculados a la implementación de esta modalidad, tanto sobre el proceso de desarrollo de la propuesta, como en la identificación de potencialidades, dificultades y logros, es clave para generar insumos que contribuyan a la construcción de un diseño de política educativa.

El intercambio, entre los actores que ponen en marcha las experiencias de articulación, es clave para reflexionar sobre la práctica y generar insumos para futuros diseños.

Lo **pedagógico**, como componente esencial, se concibe actualmente desde una perspectiva escindida, los diseños curriculares son propios de las dos instituciones que los desarrollan. Es posible plantear la articulación en este aspecto, es decir, innovar desde una perspectiva conjunta a través, por ejemplo, de un proyecto transversal que implique la inclusión de actividades curriculares comunes, tal como se observó en uno de los casos de estudio.

El trabajo a partir de proyectos transversales requiere que los docentes tengan capacidades y habilidades específicas. Para ello sería recomendable indagar acerca de la formación que poseen en esta temática.

Posibilidad de generar un diseño curricular con actividades transversales a ambos subsistemas.

El imaginario del colectivo docente sobre los perfiles de los estudiantes pertenecientes al CETP-UTU, es otro aspecto a considerar para que estas experiencias se desarrollen en un marco de convivencia saludable. Es necesario, en algunos casos, implementar acciones que contribuyan a neutralizar estereotipos y prejuicios existentes.

Implementar acciones que contribuyan a neutralizar estereotipos y prejuicios existentes.

Este estudio exploratorio permitió visualizar las potencialidades inherentes a las experiencias de articulación. En este sentido, se destacan un conjunto de factores relevantes a tener en cuenta para la formulación de propuestas articuladas entre los sub-sistemas con un enclave territorial:

- ampliación y diversificación de la oferta educativa de los centros,
- inclusión y continuidad educativa,
- navegabilidad entre subsistemas,
- contextualización de la oferta educativa a la realidad económica, social y cultural del territorio,
- apertura de los centros a la comunidad, y
- optimización de los recursos humanos y físicos de la ANEP.

A partir de las lecciones aprendidas surgen pistas para la elaboración de un sólido proyecto de articulación interinstitucional, que brinde las condiciones necesarias desde lo macro para su definición, implementación, seguimiento y evaluación. Lo anterior deberá acompañarse de una mirada del contexto, de la perspectiva local en la

que se inscriben los centros educativos, dotando de autonomía a los referentes de estas instituciones para la innovación y para el desarrollo de nuevas modalidades.

Para finalizar, los resultados de este estudio dan cuenta de un trayecto recorrido por los actores involucrados, que genera un conjunto de conocimientos capitalizables para un futuro próximo. Se ha acumulado, tanto en algunas dimensiones de la experiencia de gestión conjunta entre subsistemas, como en logros de acceso a propuestas educativas diversas para los jóvenes. Ambos aspectos permiten proyectarse en la generación de novedosos itinerarios para la educación media pública del país.

ANEXO: UN EJERCICIO DE SÍNTESIS DEL ESTADO DE LAS EXPERIENCIAS

Esta sección presenta un análisis conjunto de todas las dimensiones con las que se abordó el estudio de las experiencias anteriormente descritas, con un carácter meramente exploratorio. El ejercicio consiste en ubicar cada una de las experiencias en un conjunto de dimensiones que fueron categorizadas, a partir de supuestos teóricos, de acuerdo a su mayor o menor nivel de aportación para generar condiciones favorables para la articulación interinstitucional. A continuación se presentan las dimensiones y los resultados de las observaciones realizadas:

- **Origen de las propuestas.** Es posible clasificar a las experiencias de acuerdo a su origen de la siguiente manera: i) desde la iniciativa de los actores organizados del territorio, ii) desde un grupo de actores del territorio, iii) desde lo central a partir de demandas locales, iv) desde lo central sin involucramiento a nivel local. Asimismo, es posible suponer que la primera categoría (i) implicaría un ámbito más favorable para el desarrollo de una experiencia de articulación, mientras que la última categoría sería el escenario (iv) menos favorable.
- **Relación de la oferta educativa con el medio local.** Es posible clasificar las experiencias de la siguiente forma: i) oferta muy vinculada con las necesidades locales, ii) oferta vinculada con las necesidades locales, iii) oferta medianamente vinculada, y iv) oferta sin ninguna vinculación con las necesidades locales. Sería posible suponer que las ofertas educativas que acompañan las necesidades locales se convierten en las experiencias con mejor desarrollo.
- **Grado de desarrollo de las redes e iniciativas locales.** Existen distintos grados de desarrollo de las redes locales en las comunidades donde se llevaron a cabo las experiencias de articulación. Por tal motivo, podrían clasificarse de la siguiente manera: i) alto grado de desarrollo, ii) grado de desarrollo intermedio, iii) incipientes desarrollos y iv) bajo grado de desarrollo. El supuesto que

subyace es que aquellas localidades que cuentan con un mayor desarrollo de sus redes y de sus iniciativas locales, presentarían condiciones más favorables para implementar proyectos de articulación más potentes.

- **Antigüedad de la experiencia.** Pese a la reducida antigüedad de los casos de estudio, en términos comparativos es plausible suponer que una mayor antigüedad permite mayores aprendizajes y un mayor desarrollo de la experiencia en comparación con casos más recientes. La antigüedad se clasificó de la siguiente forma: i) experiencias con inicio en 2010, ii) experiencias con inicio en 2011, iii) experiencias con inicio en 2012, iv) y experiencias desarrolladas desde 2013.
- **Peso relativo de la experiencia de articulación.** Los casos de estudio presentan diferencias según la magnitud de la matrícula de los cursos del CETP en la matrícula global del centro del CES que los recibe, clasificándose en: i) matrícula del CETP mayor a 20%, ii) matrícula del CETP entre 10% y 20%, iii) matrícula del CETP entre 5% y 10%, iv) matrícula del CETP menor a 5%. El supuesto que subyace es que un mayor peso relativo de la población del CETP que se inserta en el centro educativo del CES, implicaría mayor visibilidad de la experiencia.
- **Relacionamiento de estudiantes de ambos subsistemas.** La articulación enfrenta dificultades relacionadas con visiones tanto negativas como positivas, que tienen los estudiantes y docentes acerca de los jóvenes pertenecientes al otro subsistema que participa de la experiencia. Esto permite clasificar las percepciones de los estudiantes del CETP en cuanto a su grado de relacionamiento con sus pares del CES de la siguiente forma: i) alto grado de relacionamiento (se perciben como iguales), ii) escaso relacionamiento entre estudiantes de ambos subsistemas (comparten actividades puntuales), iii) no existe relacionamiento y iv) Se perciben como ajenos y estigmatizados. Se parte del supuesto que a un alto grado de relacionamiento la experiencia puede generar una mejor relación entre los jóvenes pertenecientes a ambos subsistemas.
- **Articulación a nivel de proyectos pedagógicos conjuntos.** Con el objeto de poner foco en las posibilidades que la experiencia de articulación aporta al

desarrollo de una currícula conjunta para la educación media, se clasificaron las experiencias en: i) cursos compartidos entre subsistemas; ii) existencia de un proyecto transversal compartido, iii) algunos matices comunes entre currículas, iv) propuestas curriculares específicas y diferentes de cada subsistema. El supuesto que subyace es que el máximo alcance de una experiencia de articulación se lograría con i), mientras que el menor con iv).

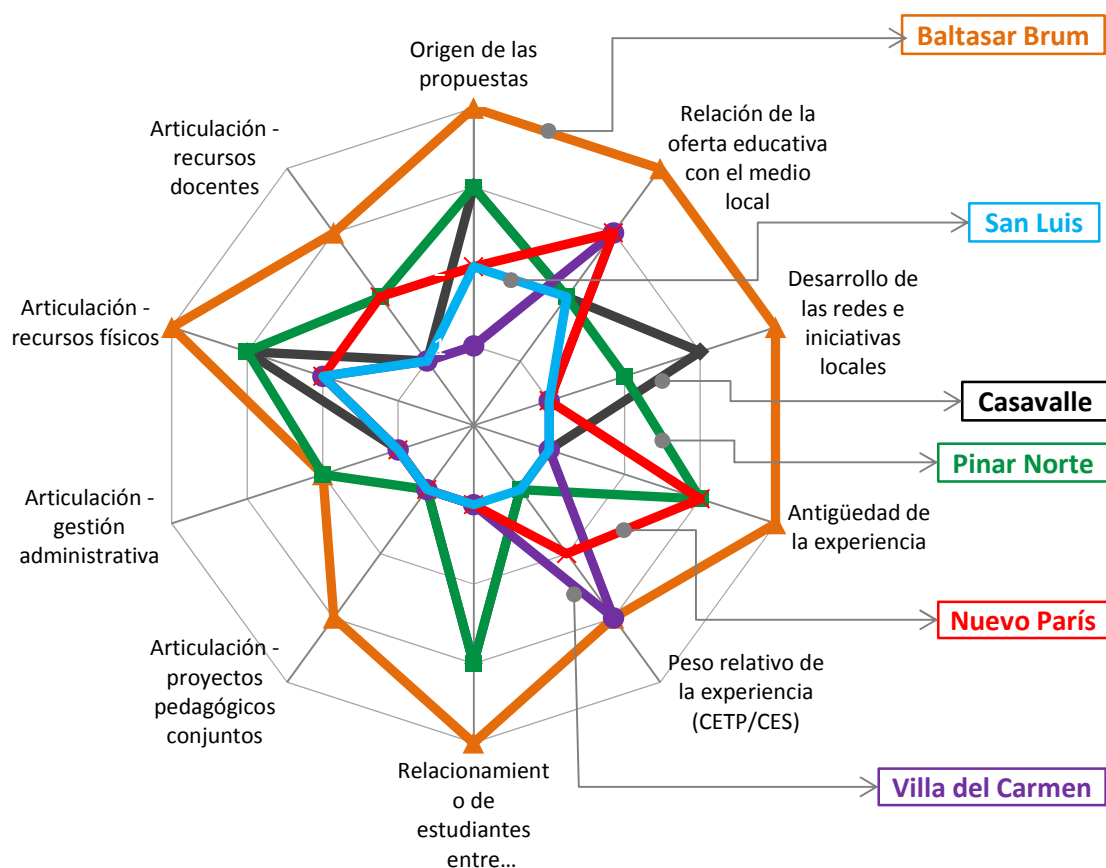
- **Articulación a nivel de gestión administrativa.** En todos los casos objeto de estudio no se lleva a cabo un modelo de gestión compartido, sin embargo, como se entiende que este sería un factor relevante para las experiencias de articulación, se definió una clasificación de los modelos de gestión en: i) común e integrado, ii) separados pero con coordinaciones permanentes, iii) separados pero con coordinaciones puntuales, iv) independientes. Se supone que i) implica un mayor relacionamiento mientras que iv) promueve menos la articulación.
- **Articulación a nivel de recursos físicos.** Las experiencias de articulación en estudio se relacionan fuertemente con el uso de los recursos físicos del centro educativo, no obstante se observan diferencias en su uso, que se clasifican de la siguiente forma: i) uso permanente, ii) uso permanente con horarios coordinados, iii) uso permanente solo en turnos ociosos, iv) usos puntuales (eventos, recursos específicos). Es plausible asumir que un mejor clima para el desarrollo de las experiencias de articulación se obtendría con un uso de los recursos físicos como se plantea en i) mientras que en el caso iv) se favorece menos su desarrollo.
- **Articulación a nivel de recursos docentes:** el potencial de la experiencia de articulación tiene como factor clave el rol de los docentes. Se empleó la siguiente clasificación considerando la presencia de docentes en cursos de ambos subsistemas que se imparten en el mismo centro: i) mayor cantidad de docentes comunes a ambos subsistemas, ii) algunos docentes comunes a ambos subsistemas, iii) pocos docentes comunes a ambos subsistemas, iv) ningún docente común a ambos subsistemas. El supuesto que subyace es que en los casos en que hay mayor cantidad de docentes que se desempeñan en

ambos subsistemas la experiencia tiene un mayor potencial en términos de articulación, mientras que cuando no hay docentes comunes al CES y el CERP, implica afrontar mayores desafíos de coordinación.

Con las categorizaciones anteriores –resultado del resumen de la integralidad de dimensiones de análisis indagadas en el estudio– se arribó al diagrama que se presenta a continuación y que procura dar cuenta del estado de situación de cada una de las seis experiencias objeto de estudio.

Dicha representación gráfica no pretende evaluar cada caso en forma aislada, sino facilitar la identificación de los potenciales de las experiencias de articulación y la extracción de aprendizajes con respecto al marco de análisis empleado. Son diferentes tanto los grados de desarrollo observados en los casos, así como los aprendizajes que surgen de ellos, tanto en las experiencias que presentan mayor desarrollo como en las que han enfrentado mayores dificultades en el proceso de implementación.

Diagrama



El decágono se construye tomando las 10 dimensiones desarrolladas. La ubicación de estas dimensiones se vincula con las condiciones para la implementación de una experiencia de articulación interinstitucional. Hacia el exterior de la figura se dispone de condiciones más favorables para el desarrollo de dicha experiencia así como mejores potencialidades, mientras que hacia el centro del diagrama se ubican las menos favorables y con menor grado de desarrollo de potencialidades.

Así, un hipotético caso que se ubique en el contorno exterior del diagrama denota que dispondría de las condiciones más propicias y con mayores potencialidades para la articulación de acuerdo a las dimensiones consideradas en el marco de análisis empleado en este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Aoki T.; (1984); Towards a Reconceptualisation of Currículo Implementation, citado por Hargreaves A.; (2003); en Replantear el cambio educativo; Amorrortu editores; Buenos Aires.

Assael, Jenny (1996). "Innovación, investigación y perfeccionamiento docente". En: Encuentro entre innovadores e investigadores en educación. Santa Fe de Bogotá: CAB, Colciencias, MEN, Icfes, FES.

Blanco R.; (2006); Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente; UNESCO; Santiago de Chile.

Bolívar, A. (1999) Cómo mejorar los centros docentes. Ed. Síntesis. España

Cabrero E. y Arellano D.; (1993); Análisis de las innovaciones exitosas en organizaciones públicas. Una propuesta metodológica, Gestión y política pública 1 (enero-junio).

Conde, Debellis y Pintos (2010). Complementariedad educativa e inclusión social. Una experiencia de articulación MIDES-CETP/UTU. Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo.

De la Torre S. y Barrios O.; (Compiladores); (2002); Estrategias didácticas innovadoras; Ediciones Octaedro; España.

De la Torre S. y otros; (1996); en De la Torre S.; (2003); Dialogando con la creatividad; pp 42; Ediciones Octaedro; España.

De la Torre S. y otros; (1998); en De la Torre S. y Barrios O.; (2002); Estrategias didácticas innovadoras; pp 81; Ediciones Octaedro; España.

Fullan, M.; (2002); Las fuerzas del cambio; Editorial Akal; Madrid.

Lasker, Weiss y Miller (2001) Lasker, R.D., Weiss, E.S., & Miller, R. (2001). Partnership Synergy: A Practical Framework for Studying and Strengthening the Collaborative Advantage. Milbank Quarterly.

Marsiglia, J. Pintos G. (2003). Participación de la sociedad civil en políticas territoriales. Lecciones aprendidas en el trabajo con localidades del norte del Uruguay, en Territorio local y Desarrollo, Experiencias en Chile y Uruguay. Santiago de Chile, 195-217.

Marsiglia, J. (2006). ¿Cómo gestionar las diferencias? La articulación de actores para el desarrollo local. Tesis de Maestría en Desarrollo Local. Universidad Autónoma de San Martín (Argentina) y Universidad Autónoma de Madrid (España).

Martínez Boom, A.; (2005); ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?; en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.); (2005) Educar: ese acto político, Del Estante editorial; Buenos Aires.

Robbins, S. (1993) Comportamiento Organizacional Prentice Hall: México

Tiramonti, G. (2003): “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante” en: Emilio Tenti Fanfani (comp) Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso. IIPE- Unesco, Editorial Altamira, Fundación OSDE, Buenos Aires.

Torres, R.M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona

Zorrilla, M.; (2010); Repensar la escuela como escenario del cambio educativo; en Marchesi A., Tedesco J.C. y Coll C.; Calidad, equidad y reformas en la enseñanza; (Coordinadores); Fundación Santillana; Buenos Aires.

<http://www.cetp.edu.uy>