UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

El Programa Compromiso Educativo en cuatro centros educativos de Montevideo, un análisis a partir de los relatos de sus protagonistas

AUTORA: GABRIELA VIDAL RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS: Dr. PABLO MARTINIS

2020

Montevideo, Uruguay

Resumen

El siguiente trabajo monográfico consiste en una exploración sobre el desarrollo del Programa Compromiso Educativo, en cuatro instituciones de Montevideo. Dicho programa comienza a implementarse en diferentes instituciones educativas del Uruguay en el año 2011, dirigido específicamente a estudiantes de enseñanza media superior, con el objetivo de favorecer la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo como así también potenciar sus trayectorias.

En este contexto el marco teórico introduce aspectos que hacen al concepto de inclusión en términos educativos y la caracterización de las políticas de inclusión educativa.

El acercamiento al programa se desarrolla a través de entrevistas realizadas a los sujetos partícipes: estudiantes y docentes, en el año 2018. A partir de los relatos aportados por los entrevistados, se elabora el análisis y las reflexiones finales acerca de la implementación del programa en las instituciones seleccionadas.

En síntesis, se busca, desde la mirada de los protagonistas del programa y del hacer profesional del Trabajo Social, aportar insumos que contribuyan a la evaluación del programa en particular y a las políticas educativas en general.

Palabras clave: políticas de inclusión educativa, Programa Compromiso Educativo, Trabajo Social

Índice

RESUMEN ..... **II**

ÍNDICE ..... **III**

TEMA: ACERCAMIENTO AL PROGRAMA COMPROMISO EDUCATIVO DESDE LA MIRADA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES **5**

OBJETIVO GENERAL 8

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 8

ESTRATEGIA METODOLÓGICA **9**

MIRADAS A LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA **18**

INCLUSIÓN: UN RECORRIDO POR LA HISTORIA DEL CONCEPTO 18

INCLUSIÓN - EDUCACIÓN 19

HACIA LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA 21

CARACTERIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA 24

PROGRAMA COMPROMISO EDUCATIVO: UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA 25

EL PROGRAMA COMPROMISO EDUCATIVO. UN ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA ORIGINAL **27**

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA EN LAS INSTITUCIONES A LAS CUALES SE ACCEDIÓ **33**

TEMAS QUE SUBYACEN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ESTUDIANTES 36

a) Descripción *36*

La beca económica: en referencia a diversos aspectos del programa *36*

Motivo de ingreso 36

Argumento para continuar 36

Valoración 37

Extensión a otros estudiantes 37

Surge como palabra o frase inmediata al referirse al programa 37

En la opinión de las familias 38

Valoración del aporte del programa a sus trayectorias educativas *38*

Aprendizaje 38

Acompañamiento 38

Integración 39
La participación como estudiantes *39*
Ausencia de instancias de encuentros (expresiones de una institución) 39
Ausencia de participación (institución dónde los estudiantes son referentes) 40
b) Análisis *40*
TEMAS QUE SURGEN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ARTICULADORES PEDAGÓGICOS 49
a) Descripción *49*
Contexto económico-social 49
La transferencia económica 50
Un rol más allá de la tarea pedagógica 50
Acompañamiento 50
Ausencia del espacio de referentes pares 51
Las «bajas», desvinculación con el programa 52
Deserción de estudiantes en la institución 53
Lo administrativo 53
Importancia de un espacio físico 54
Valoración del Programa Compromiso Educativo 54
b) Análisis *55*
REFLEXIONES FINALES 61
La transferencia económica: principal motivo de ingreso al Programa 61
Incidencia del programa en las trayectorias educativas 62
La ausencia de espacios pedagógicos diferentes 63
Una realidad que trasciende a lo educativo 64
Valoración del programa 64
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA 66

Tema: Acercamiento al Programa Compromiso Educativo desde la mirada de docentes y estudiantes

A lo largo de la historia, los diferentes subsistemas que conforman el entramado de la educación pública de nuestro país han implementado una multiplicidad de planes y programas, un conjunto de políticas educativas, ya sea en el ámbito de la educación primaria como secundaria, tendientes a mejorar y/o superar los niveles de adquisición de los aprendizajes, como así también, la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

La Ley General de Educación, n.º 18.437, aprobada en diciembre de 2008, plantea en el artículo 7.º la obligatoriedad de la enseñanza desde nivel inicial (4 y 5 años) hasta la educación secundaria básica y superior, siendo específicamente mencionada en el artículo 27.º la educación media superior.[1] Es decir, la ley extiende la obligatoriedad de la educación en nuestro país a la culminación de la enseñanza media, lo cual permite incurrir en algunas consideraciones.

La extensión de la obligatoriedad coloca a la educación media en un lugar de trascendencia, relevancia e importancia para el Estado. Y otorga a la educación, en general, un lugar sustancial en el desarrollo y crecimiento de las personas. A su vez, sitúa al Estado como responsable en la gestión de los servicios, generación de oportunidades y evaluación del cumplimiento de esta obligatoriedad. El artículo 18.º, de la mencionada ley, expresa dicha responsabilidad, haciendo hincapié en la atención a las situaciones de mayor vulnerabilidad.

Si atendemos a algunos datos estadísticos que dan cuenta de la situación actual de la educación pública en Uruguay,[2] encontramos que la asistencia de todos los niños del país a algún establecimiento educativo, en el año 2018, se ubicó entre un 93,5 % (4 años) y 99 % (5 años) en el nivel inicial y en un 98,8 % en el nivel primario. Esto advierte que se ha logrado casi la universalización de la cobertura en nivel inicial y la permanencia en el sistema de los alumnos en el nivel primario, también se detecta que la repetición en 6.º año (en todo el país) para las niñas y niños comprendidos en el grado fue de un 0,6 %;[3]

[1] Disponible en: https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6395532.htm
[2] Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos
[3] Disponible en: https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos

mientras que en el otro extremo (educación media superior) encontramos una realidad diferente.

Una primera lectura de la información transmitida en el Monitor Educativo Liceal[4] permite apreciar que, en el departamento de Montevideo, a medida que avanza la escolaridad de los jóvenes en enseñanza media (en adelante, EM) disminuyen los niveles de aprobación del curso, esto se advierte al comparar los resultados de las promociones alcanzadas por los estudiantes en Ciclo Básico (CB) y en Bachillerato Diversificado (BD) (período 2016-2018).[5]

Aquí se vislumbran dos aspectos, por un lado, la promoción que habilita a cursar el siguiente grado en cada ciclo se ubicó, en promedio, por debajo del 70 % (a excepción del año 2018 para el CB, que fue de un 71,35 %) tanto para CB como para BD, siendo menor en este último. Por otro lado, se observa una leve tendencia al aumento del nivel de promoción en ambos ciclos.

Si consideramos los niveles de aprobación del curso en el último año de educación media superior (3.º año de BD),[6] es decir, la aprobación de la totalidad de asignaturas correspondientes al grado, nos encontramos que no supera el 50 % en Montevideo. Aunque se aprecia también una tendencia en aumento, cualitativamente importante en el año 2017 y que presentó al año siguiente una variación menor al 1 %.

En 2018, el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el egreso de EM obligatoria en Montevideo fue de 39,2 %; desde otra lectura, un 60,8 % de estudiantes en el año considerado no alcanzó el egreso del ciclo. Es importante señalar que, al establecerse una comparación entre los diferentes departamentos del país, en todas las variables señaladas, Montevideo es el que registra menores niveles de aprobación. A modo de ejemplo: el egreso de EM en Montevideo se ubicó, como ya se mencionó, en un 39,2 % en el año 2018, mientras que en el total del país, promedialmente, se registró un 50,6 %.[7]

Al inicio de este capítulo se mencionaba que la obligatoriedad de la enseñanza se extendía hasta finalizada la enseñanza media, según la Ley General de Educación n.º 18.437, de

[4] Disponible en: https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos
[5] Ver Gráfico 1, en Anexo.
[6] Ver Gráfico 2, en Anexo.
[7] Ver Gráfico 3, en Anexo.

2008; teniendo en cuenta esto y considerando los datos que surgen de la evaluación cuantitativa realizada por el Consejo de Educación Secundaria (CES), se advierte que la obligatoriedad que mandata la norma solo es alcanzada en los años considerados (2016 al 2018) por un porcentaje de jóvenes menor al 40 %.

Situación que genera interrogantes con respecto a la continuidad en el sistema educativo de aquellos estudiantes que no alcanzan la promoción, pudiéndose realizar algunas proyecciones: continúan los estudios al año siguiente, migran hacia otros espacios de formación (UTU), se desafilian del sistema educativo, ingresan al mercado laboral, entre otras.

Se ha implementado una multiplicidad de estrategias tendientes a superar esta situación, con el objetivo de promover mayores niveles de aprobación curricular, propiciando la continuidad y culminación de los estudios en este tramo. Planes y programas que tienen como objetivo lo antes mencionado, dirigidos a sectores con características particulares (extraedad, vulnerabilidad, rezago, etc.), es decir, hacen énfasis en diferentes aspectos.

A modo de presentación, algunas de estas estrategias que se han diseñado a lo largo de los años son el Programa de Maestros Comunitarios (busca fortalecer los aprendizajes y vínculos entre la familia y la escuela), Plan de Tránsito Educativo (cuya finalidad consistía en la intervención oportuna en el pasaje de enseñanza primaria a EM, acompañando las situaciones de mayor vulnerabilidad que advierten una posible desvinculación del sistema educativo), Programa de Aulas Comunitarias (dirigido a adolescentes que no han accedido o se han desvinculado de la enseñanza media, actuando como puente hacia la revinculación con las instituciones educativas), Programa CECAP-CES (pensado para adolescentes entre 15 y 20 años que no han comenzado el ciclo básico o no lo han culminado, incluyéndose la oportunidad de cursar talleres ocupacionales), Programa Áreas Pedagógicas (dirigido a estudiantes con extraedad, excluidos del sistema, con la finalidad de que culminen la enseñanza media básica), Programa Uruguay Estudia (cuyos destinatarios son personas mayores de 18 años que tengan hasta 4 asignaturas pendientes de la EM superior y no hayan cursado el año anterior), Plan 1994 Martha Averbug (diseñado para estudiantes de bachillerato con condicionamiento laboral, salud o privados de libertad), entre otras.

En este contexto de multiplicidad de propuestas, surge en el año 2010 el Programa Compromiso Educativo, dirigido específicamente a todos los estudiantes de EM superior

de liceo y UTU. En el año 2015, se integra al Sistema de Protección de Trayectorias Educativas,[8] sistema que se basa en la protección, acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas con el fin de realizar intervenciones oportunas, fundamentalmente ante situaciones de posible abandono escolar.

Surge, entonces, la siguiente *pregunta de investigación*:

¿Contribuye el Programa Compromiso Educativo a propiciar mayores niveles de educación, promoviendo la continuidad en el sistema y el logro de mejores desempeños educativos en la enseñanza media superior?

A partir de dicha interrogante se configura el siguiente trabajo de investigación que busca explorar el desarrollo de este programa desde la perspectiva y el sentir de los sujetos protagonistas: estudiantes y docentes partícipes.

Se establecen los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

- Conocer el desarrollo del Programa Compromiso Educativo desde la interpretación de los estudiantes y docentes participantes, en cuatro instituciones educativas de la zona oeste de Montevideo, situadas en dos barrios diferentes.

Objetivos específicos

- Explorar los intereses que motivan a los estudiantes a integrarse a este programa.
- Vislumbrar qué aspectos destacan los estudiantes como relevantes de todo el proceso y qué dificultades advierten.
- Conocer desde la mirada de los docentes (articuladores pedagógicos) el andamiaje del programa en su institución, considerando fortalezas y debilidades.
- Visualizar la incidencia del programa en las trayectorias educativas, a partir de la percepción de los estudiantes y profesores involucrados.

[8] Disponible en:https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-poteccion-de-trayectorias-educativas.pdf

Estrategia metodológica

A partir de los objetivos planteados, que buscan conocer y comprender el desarrollo de un programa educativo a través de las palabras, del sentir y la interpretación de los protagonistas, se decidió utilizar una metodología cualitativa; esta constituye el camino pertinente y adecuado a tales propósitos. La metodología cualitativa «refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Tylor y Bogdan, 1994, p. 2).

Se diseñó la investigación en cuatro instituciones educativas que están ubicadas en la zona Oeste de Montevideo. Específicamente se hallan en el Municipio G, este último, junto a tres municipios más, constituye el territorio dentro del departamento con mayor porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza.[9] Se ha optado por dichas instituciones dado que aun perteneciendo a la misma zona territorial (Municipio), corresponden a un Centro Comunal Zonal (CCZ) diferente. Es decir que, si bien comparten el mismo Municipio, presentan particularidades diferentes. Si consideramos el indicador de necesidades básicas insatisfechas (NBI), encontramos en uno de los CCZ un 8,6 % de hogares con una NBI insatisfecha, mientras que, en el otro, este mismo indicador asciende al 12,1 %.[10]

Se determinó la elección de dichas instituciones considerando que, aun siendo territorialmente cercanas, presentan características socio-económicas diferentes.

El diseño de investigación en el marco de la metodología cualitativa es flexible y dinámico, por lo cual puede ser modificado en el transcurso de la investigación. Algunos autores califican a esta metodología como un «arte», en el sentido de que no se estructura *a priori* en un diseño rígido, inamovible, el cual hay que seguir ineludiblemente. Por el contrario, el investigador cualitativo diseña y rediseña en el transcurso de la investigación, a partir de los propios insumos que esta le va aportando.

Esto no significa que no existan lineamientos orientadores, ni que en el transcurrir de la investigación no se ponga énfasis en algunos aspectos que el investigador considere importantes, siguiendo el mismo autor antes citado, «Los métodos sirven al investigador no al revés» (Tylor y Bogdan, 1994, p. 22).

---

[9] Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/

[10] Disponible en: http://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf

Existe una serie de técnicas de investigación cualitativa como ser: la observación participante, la entrevista no estructurada, entrevistas en profundidad, historias de vida, entre otras. La elección del camino a seguir en la investigación dependerá de los propósitos particulares, las características del lugar o de las personas y las limitantes prácticas con las que el investigador se enfrente.

En este trabajo, se eligió la entrevista cualitativa porque constituye la técnica pertinente a los objetivos planteados; «el intento de recuperar a los sujetos en praxis sociales concretas, encarnadas, vuelve a asignar a la entrevista un lugar central en la práctica y en la teoría en sí» (Oxman, 1994, p. 15).

Para la implementación de este estudio, se organizaron un conjunto de pautas/interrogantes orientadoras de los encuentros cara a cara, diferentes para cada uno de los grupos de personas a entrevistar: estudiantes y docentes referentes.[11] Si bien la búsqueda versa sobre un mismo programa, dada las características particulares de los sujetos y el rol que ocupan dentro del este, se construyeron distintas pautas.

> Algunos investigadores utilizan una guía de la entrevista para asegurarse de que los temas claves sean expresados por un número de informantes. No es un protocolo estructurado. Puede ser ampliado o revisado a medida que avanza la investigación. (Tylor y Bogdan, 1994, p. 119).

Los autores señalan una serie de características que hacen a la realización de las entrevistas: como ser lo humanitario, el respeto por la visión y el sentir del entrevistado; algunos hablan de generar un *rapport*, la comunicación del objetivo de la entrevista, la recolección de la información con posibilidad de grabar (si el entrevistado asiente), el atender no solo a las palabras, sino a los gestos, los tonos, etcétera. Todos estos aspectos fueron contemplados al momento de la realización de las entrevistas.

El análisis de estas se realizó al momento de observarse un grado de representatividad suficiente o «punto de saturación», en el cual el surgimiento de nuevas entrevistas no redundaba en un contenido sustancial ni significativo a los efectos de la investigación. «La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas» (Rodríguez, Gil

[11] Ver pautas de entrevista en Anexo.

Flores y García Jiménez, 1999, p. 11).

En síntesis, la propuesta de investigación aquí presentada pretende aportar elementos de análisis que contribuyan al proceso educativo que se está llevando adelante, desde la mirada y especificidad del Trabajo Social.

El acercamiento a una política de inclusión educativa, con el fin de explorar su andamiaje en el territorio, puede realizarse desde múltiples caminos, ya sea a partir de evaluaciones cuantitativas o desde la perspectiva de quienes elaboraron la propuesta, entre otros. En este trabajo se optó por la perspectiva de quienes transitan por el programa cotidianamente, es decir, los actores que lo habitan.

Estas políticas se enmarcan en un conjunto de propósitos que exigen planificación y una determinada estructura, pero son los sujetos quienes las viven y van elaborando a partir de sus prácticas, opiniones, discursos e interpretaciones, de su realidad y la realidad de la comunidad educativa a la cual pertenecen.

El Programa Compromiso Educativo forma parte de las políticas de inclusión educativa que se han implementado en nuestro país, es en este contexto que se organizó el trabajo de investigación, en cuatro centros educativos de Montevideo.

Fundamentación

¿Para qué futuro educamos? es el título de un libro que Reina Reyes escribió allá por la década del 70, interrogante que nos interpela y nos lleva a una reflexión sobre la educación.

Abarca en sí mismo una multiplicidad de aristas, «educamos» refiere a sujetos que enseñan, palabra que encierra diferentes niveles de participación desde los que se vinculan directamente en el acto educativo (docentes) hasta quienes diseñan las políticas y los lineamientos, como marco general de la educación de un país. Coexisten en este abanico una multiplicidad de actores con diferente grado de decisión y, por lo tanto, de resolución.

A la vez, la pregunta refiere a un sujeto que se educa (alumnos), que ingresa a este escenario particular de la educación formal, a quien va dirigido todo el andamiaje educativo.

El «para qué» nos conduce a un estado de decisiones, de opciones, a una multiplicidad de posibilidades, la pregunta denota la existencia de múltiples respuestas.

Por último, nos ubica en una temporalidad, educamos en el hoy para un futuro cercano, y este juego de horizontes temporales nos interpela en un mundo cambiante y dinámico.

Ese horizonte de continuos cambios que la autora avizora en su época es clave también en nuestro tiempo. Los cambios plantean un escenario de permanencias, pero también de muchas incertidumbres, lugar donde el sujeto «educado» irá creando, armando, y, en ese hacer social entre las múltiples variables coexistentes, el sujeto encuentra a la educación como estrategia: hacia un hacer social creativo, como sujetos partícipes de su espacio y de un espacio colectivo, o hacia un espacio delineado exclusivamente por otros, siendo ellos meramente integrantes. Entonces, pensar en forma proyectiva la educación es inexorable; la educación no solo son los programas, los planes que se organizan y proyectan, son esencialmente los sujetos y es la sociedad toda que se construye.

La interrogante planteada al inicio no solo nos conduce a un análisis de la educación, cualquiera sea su tiempo, también nos sitúa en una concepción de sujeto que estudia, de sujeto que enseña y de un determinado marco en el cual juegan esos y otros factores.

De forma implícita o explícita, las ideologías y valores están impresos en todo el andamiaje educativo, sustento que guía a las políticas educativas, líneas de acción que un país planifica. La educación nos revela una mirada del sujeto y de la sociedad, en tal

sentido, carece de neutralidad.

Consecuentemente, encontramos en la exposición de motivos presentado por Presidencia de la República en el año 2008 acerca de la creación de la nueva Ley de Educación, lo siguiente: «La educación es la mejor inversión que un país pueda hacer para su desarrollo individual y colectivo. De la educación que se ordene ahora dependerá en gran parte cómo sea el Uruguay dentro de veinte o treinta años».

Esto reafirma lo antedicho en varios aspectos, un escenario de temporalidades que están en juego al momento de pensar y hacer en educación, la ubica en un lugar significativo con respecto al futuro de un país, y puede leerse también, pensando en ese futuro, la relevancia de las decisiones y los desafíos que se tomen en el presente.

La Ley de Educación n.º 18.437 aprobada el 12 de diciembre de 2008, (derogando la Ley n.º 15.739 de Emergencia aprobada en 1985, y la Ley n.º 16.802 del año 1996) establece en el capítulo 1:

> Art. 1. Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Se consagra la educación como un derecho, en el marco general de los DD. HH., es decir, se reconoce su estatus como derecho inalienable, se reconoce al sujeto como sujeto de derecho, y se extiende sin discriminación alguna, para todos, como versa en el artículo 6.

Este reconocimiento explícito de la educación como derecho y la elaboración de normativas tendientes a efectivizarlo no es exclusivo de nuestro país, es también visible en los diferentes países de América Latina (con diferentes ritmos y avances). Así lo señala Gentili (2011), al referirse al crecimiento sistemático de la expansión y la universalización de los sistemas escolares durante toda la segunda mitad del siglo XX, incluyendo en el sistema a los sectores tradicionalmente excluidos.

Encontramos en la ley promulgada por nuestro país un compromiso explícito por parte del Estado, «el Estado garantizará» (Art. 1) y «asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad» (Art. 8). Esta enunciación advierte la presencia de grupos considerados vulnerables y reconoce la existencia de diferentes formas de participación en la educación, es decir, no todos acceden o se desarrollan de

igual forma. En ese reconocimiento, se establece un compromiso del Estado hacia la igualdad de oportunidades e inclusión social, así queda explicitado en el articulado.

«Toda situación de pobreza estructural o su intensificación inevitablemente impactan en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación» (Gentili, 2011, p. 80).

En síntesis, la educación es responsabilidad y compromiso de todos, pero es el Estado quien debe organizar y ofrecer el desarrollo de las oportunidades de acceso y cobertura de la educación de los sujetos. Desde la palabra escrita que mandata y establece un marco regulatorio a cumplirse hasta la efectivización del hecho educativo, hay una gran distancia por recorrer, que implican, como se ha reiterado, decisiones, recursos a ser asignados, políticas educativas, programas y planes que conduzcan a la concreción de lo establecido como ley.

Además de expresar la universalización de la educación, la ley promulga los tramos educativos considerados como obligatorios, «Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior» (Art. 7).

Se introduce una extensión de la obligatoriedad a toda la EM, lo cual marca un salto significativo en materia educativa, se reconoce la relevancia de la formación de los educandos y la necesidad de extender su formación en un mundo cambiante y exigente, que requiere mayores conocimientos y saberes.

Algunas décadas atrás, el tramo de primaria habilitaba a desempeñarse en la dinámica laboral y la EM era transitada, en general, por los sectores medios y altos de la sociedad que veían en la educación la posibilidad de acceder de manera diferente al mercado laboral y, a la vez, constituía el pasaje a la educación terciaria.

En el presente, el tramo primario es solo el inicio de la formación, las exigencias de acceso han elevado el umbral de la inserción al mercado de trabajo. Ya no alcanza con haber culminado primaria, la formación debe continuarse en el tiempo.

Por lo tanto, extender la obligatoriedad de la educación a la EM (básica y superior) intenta acompasar los cambios con miras al siglo XXI; introduce, en esa pretensión, a todos, ya no serán solo los sectores medios y altos que buscaban otra trascendencia en la educación,

esta obligatoriedad introduce a todos. Una pluralidad de grupos sociales con realidades y sentires diversos formarán parte de esa educación extendida. Extensión de la matrícula, extensión de la diversidad.

Expresan María Ester Mancebo, Fabricio Carneiro y Alexandra Lizbona (2014),

> La educación constituye un ámbito clave en la generación de bienestar en una sociedad en tanto puede ser un potente canal de integración social y movilidad, operar como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas y habilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía. (p. 295).

Asimilar la educación a una imagen de «puerta de acceso a mejores oportunidades» nos ubica temporalmente en un *a priori*, un antes del ingreso al mercado laboral, siendo ubicada la educación como un factor clave en las condiciones en las que cada uno traspase ese umbral. Pero también los autores señalan a la educación como «ejercicio pleno de la ciudadanía», es decir, una educación para ser vivida como derecho y no solo atada a las exigencias del mercado laboral.

De alguna manera está plasmado en la ley ese aspecto. Por un lado, hay un reconocimiento de la potencialidad de la educación para el desenvolvimiento futuro de los sujetos al extender la obligatoriedad del tiempo educativo; por otro, se advierte la existencia de diferencias, una pluralidad de realidades, no todos los sectores sociales están en igualdad de condiciones en ese acceso, esto se evidencia al comprometerse como Estado a asegurar la educación de los grupos más vulnerables. Por ende, es de suponer que el Estado gestione un conjunto de acciones, lineamientos generales, políticas educativas que contemplen esta diversidad.

Un sistema educativo puede llegar a constituirse en un promotor de igualación de oportunidades, buscando asegurar, a todos, un cúmulo de conocimientos fundamentales para su posterior desarrollo, brindando las herramientas sustanciales que le permitan a la persona disminuir los riesgos sociales más allá del punto de partida de cada cual. Pero también, en el otro extremo, un sistema educativo puede llegar a profundizar o no incidir de manera significativa en las desigualdades de origen, fortaleciendo aún más la disgregación social.

¿Transformación o reproducción social? Dos conceptos que refieren a sustentos teóricos divergentes acerca del rol de la educación, sobre los cuales se han anclado posturas

teóricas durante el siglo XX que se apegan a uno u otro. Debate que, en la actualidad, aún persiste.

Sin entrar exhaustivamente en este debate, que ameritaría un análisis teórico extenso y profundo y que escapa a los objetivos del presente trabajo, cabe preguntarse si la educación fuese transformadora radical de las condiciones de existencia de las personas, ¿qué ocurrió durante siglos?, ¿por qué persisten las desigualdades? Creer que la educación todo lo puede parece más una idea mágica e ilusionista.

A la vez, pensarla como reproducción exclusiva de las herencias sociales y culturales que porta todo sujeto es una mirada que roza con el fatalismo y el abismo. Si la pensáramos así, dónde quedarían las utopías, los horizontes de esperanza, dónde quedarían los compromisos y las búsquedas de los profesionales de la educación, y de la sociedad toda.

El término *transformación social* es muy amplio como para adjudicárselo solo a la educación, los sistemas educativos de un país están entrelazados con otros anclajes, son parte de un todo, interactúan, se retroalimentan, con las demás esferas de acción política. La educación si bien es reproductora de saberes, y es producto de un tiempo y de un momento dado, es también proceso, es por lo tanto creadora de sentido.

Quizás la disyuntiva se acercaría más a pensar qué aporta un sistema educativo a la transformación, y qué estrategias no modifican esencias o, peor aún, acentúan y reproducen desigualdades. Difícil tarea la de alcanzar situaciones equivalentes, partiendo de situaciones desiguales, esa es la mayor complejidad de la educación de nuestro tiempo, pero bien vale el desafío.

En síntesis, en el marco del ejercicio de la educación como derecho, de la extensión de la consideración de obligatoriedad y la explicitación de un Estado garante y promotor de esta, es que se enmarca el Programa Compromiso Educativo.

Este programa surge como respuesta a una situación-diagnóstica que revela un porcentaje importante de jóvenes que no culminan la EM superior, siendo su objetivo en términos generales, «contribuir a que adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando así completar la Educación Media Superior» (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 9). Se propone «no solo contribuir al sostenimiento o no desvinculación de los estudiantes, sino también a promover mejores desempeños curriculares, favoreciendo la construcción de proyectos personales que tengan

a la educación como eje articulador» (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 16).

Miradas a las políticas de inclusión educativa

En el siguiente capítulo incursionaremos en algunos aspectos que hacen a la conceptualización de la inclusión en el marco de las políticas educativas.

Inclusión: un recorrido por la historia del concepto

Una lectura acerca de la concepción sobre inclusión educativa permite vislumbrar que ha acuñado a lo largo de la historia múltiples interpretaciones. Si bien en estos últimos años ha cobrado trascendencia el término y son múltiples y variadas las políticas que se programan desde los gobiernos, no es la terminología un concepto nuevo, lo que ha ido cambiando es la impronta que en diferentes momentos históricos se le ha atribuido.

Algunos autores señalan los inicios de tal concepción en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990, Jomtien, Tailandia, Unesco),[12] en la cual se introduce la noción de una educación para todos. Posteriormente en 1994 (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, Unesco), se expande esta idea con la introducción de conceptos como integración e inclusión, especificándose que no solo abarca a niños calificados con «necesidades educativas especiales», sino que se extiende la descripción a particularidades étnicas, lingüísticas, económicas, entre otras.[13]

Se aprecia, entonces, que hay una ampliación del concepto, abarcando a grupos sociales con diferentes características, pero con una particularidad común a todos: la de estar excluidos del sistema educativo.

Es decir, existe un crisol de grupos excluidos, no solo son las inequidades económicas las que generan exclusiones, sino que también existen otras improntas como lo étnico, las migraciones, lo cultural; las cuales conforman en algunos entramados sociales grupos de exclusión. En consecuencia, y con una mirada abarcativa, podría pensarse que las sociedades generan, a la interna, exclusiones.

---

[12] Disponible en: https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm

[13] «El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares». http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Esta breve referencia da cuenta de que la inclusión tiene un carácter internacional, no es exclusivo de determinadas áreas geográficas.

El recorrido histórico del concepto trae a consideración su temporalidad, a veinticuatro años de la Conferencia de Salamanca sigue siendo aún hoy una problemática no resuelta.

Inclusión - Educación

Resulta relevante la consideración de la inclusión no solo en referencia a niños con capacidades diferentes (interpretación inicial), sino a las diferentes realidades sociales que viven, a la multiplicidad de grupos sociales que forman parte de una sociedad.

Es decir, la inclusión trasciende el ámbito educativo, no es solo exclusión de la esfera educativa, no es solo estar fuera de la institución propiamente dicha; la situación de exclusión va más allá (esfera cultural, laboral, política, etc.), está ligada intrínsecamente a lo social.

La exclusión en materia educativa no solo se constituye por el no estar dentro de la dinámica escolar, sino por un cúmulo de relaciones sociales, políticas y culturales en las cuales está inmersa la vida de determinados grupos humanos. La exclusión opera desde diferentes lugares.

En síntesis, pensar en exclusión-inclusión educativa debe necesariamente ubicarse en una lógica multidimensional, «la exclusión es una relación social y no un estado o posición en la estructura institucional de determinada sociedad» (Gentili, 2011, p. 76).

El análisis específicamente del concepto de inclusión hace referencia a en un «estar dentro de» y/o «ser parte de», por lo cual, la semántica de la propia palabra contiene la existencia de «los otros», los que «no son parte». Esto revela la conformación de una determinada lógica de identidad que conlleva la fuerza de clasificar.[14] Estar incluido constituiría una determinada faceta identitaria.

> Las identidades en las cuales nos incluimos, o de las que somos excluidos, no suceden en un vacío; por el contrario, son producto de la historia y de localizaciones particulares. Autores contemporáneos definen a la identidad como ficciones narrativas que nos dan un sentido de permanencia en el tiempo y de

[14] Según el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, el concepto de identidad hace referencia al «Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás».

> pertenencia a grupos determinados, que se construyen a través de la historia. (Dussel, 2004, p. 310).

Los sectores excluidos portan también, desde la mirada de quienes incluyen, una determinada identidad, esto se vislumbra en el lenguaje utilizado para referirse a estos grupos, se les atribuye una serie de calificaciones: sectores empobrecidos, carenciados, vulnerables.

Como así también una suerte de características descriptivas:

> El rezago escolar y/o el débil desarrollo de aprendizajes […], la repetición de los grados escolares, el ausentismo severo a clases, el abandono de los cursos durante el año, la desvinculación de la enseñanza formal […], el escaso desarrollo de habilidades y/o la baja adquisición de los contenidos disciplinares básicos asociados a cada ciclo educativo. (ANEP, 2015, p. 71).

Incluir, desde el punto de vista educativo, sería entonces que dichos sectores excluidos, quienes portan como ya vimos determinada identidad, sean parte de esa otra identidad que constituye el pertenecer, estar dentro, del sistema educativo.

Se observa entonces, al hablar de inclusión, la existencia de una diversidad presente en la situación educativa: diversidad de realidades, sentires, conocimientos, ritmos de aprendizaje, pautas culturales, etc., lo cual nos lleva a plantearnos qué respuestas han dado los sistemas educativos a este escenario diverso.

> La diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella... pero la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad. (Parrilla, 2002, p. 14).

Así lo señala también, Inés Dussel (2004) en un artículo donde examina la historia del surgimiento de la escuela moderna en América Latina, expresa: «La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla» (p. 308).

Lo cual amerita la siguiente reflexión, si las políticas de inclusión interpretan en esa presencia de realidades diferentes la búsqueda de una transformación de la comunidad educativa toda para conformar una identidad nueva que contemple a todos, o se trata de un proceso de adición de particularidades a una institución ya constituida, inamovible, a la cual hay que agregar para homogeneizar, ajustar, uniformizar. El derecho a una educación

de calidad no es solo estar dentro de una institución, «La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que produce históricamente la exclusión» (Gentili, 2011, p. 77).

Por consiguiente, si los procesos de inclusión en los sistemas educativos se han constituido particularmente en una mayor cobertura a los sectores tradicionalmente segregados, pero sin cambiar o modificar las estructuras de las instituciones, cuánto de inclusión real, efectiva y equitativa se ha logrado.

Si es así, podría pensarse en una educación que trasladó la exclusión a la interna de los centros educativos. Paradójicamente, parecería que la exclusión que antiguamente dejaba fuera del sistema educativo a múltiples sectores de la población, ahora se trasladó a la institución: inclusión-exclusión, dos caras de un mismo problema.

Siguiendo al autor antes citado: «la persistencia de las situaciones de exclusión y desigualdad, que se han transferido hacia el interior del sistema escolar, limitan las condiciones efectivas del ejercicio de este derecho» (Gentili, 2011, p. 77); en referencia al derecho de la educación (artículo 26) proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.[15]

> La cuestión del acceso a la escolaridad está garantizada para una buena parte de la población, pero la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La exclusión sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados. (Dussel, 2004, p. 330).

Hacia las políticas de inclusión educativa

Los autores señalan el surgimiento de políticas de inclusión educativa como políticas tendientes a superar la exclusión educativa en sus múltiples interpretaciones.

> Estas políticas asumen que es responsabilidad del sistema educativo todos los niños y adolescentes, sin excepciones, brindándoles oportunidades de aprendizaje equivalentes, con independencia de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014, p. 306).

[15] En http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Estos autores plantean una distinción entre las políticas sociales y las políticas educativas. Las políticas sociales se centrarían en intervenir luego que el sujeto está inserto en la dinámica del mercado laboral, buscando paliar las diferencias y problemas sociales, como consecuencias de dicha dinámica, con acciones tendientes a minimizar los efectos de una sociedad desigual.

En cambio, las políticas educativas actuarían antes de que el sujeto ingrese al mercado laboral, su inversión apuntaría a intervenir previo al ingreso, en busca de una igualación de oportunidades.

Desde esta mirada, las políticas de inclusión educativa tendrían un doble desafío, constituirse como marco igualitario otorgando a todos una plena educación y, por otro lado, constituirían una estrategia para superar las desigualdades existentes en una sociedad desigual tanto en lo económico, como en lo político y cultural.

Las políticas educativas han buscado, fundamentalmente en nuestras regiones, tener un rol de integración y protección social, en un entretejido con las demás políticas sociales. Se han constituido como un instrumento tendiente a establecer puentes hacia una mayor equidad.

En una lectura del análisis acerca de la significación del concepto de inclusión (Martinis, 2016) en los documentos para los presupuestos quinquenales elaborados por la ANEP, en el período comprendido entre los años 2005-2015, nos permite vislumbrar una creciente profundización de las políticas de inclusión educativa, siendo el último período el de mayor sistematización y énfasis.

En dichos documentos, precisamente los que refieren al período 2010- 2014 se establece «la cooperación y complementación interinstitucional a los efectos de colaborar mediante diversas acciones convergentes (acuerdo educativo entre la familia y los actores educativos, sistema de becas, cooperación entre pares) a la inclusión académica» (ANEP, 2010, p. 78). Mientras que en el período 2015-2019 hay una profundización de políticas tendientes a la inclusión, la cual contempla en dicho documento (ANEP, 2015, p. 135) una definición sobre su conceptualización:

> La educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículo de las comunidades y las escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y las culturas normales. (Parrilla, 2002, p. 18).

Es decir, la formulación política del Estado en cuanto a la educación adopta con respecto a la inclusión una definición que expresa una doble mirada: el lugar del sujeto en la propia institución, y la participación de este en el entramado social, refiriéndose en ambos espacios a un carácter de proceso. Pensar y promulgar una inclusión como proceso es un gran desafío, y conllevaría una continua evaluación de las estrategias diseñadas para no incurrir en controversias.

Cuando la inclusión versa en los procesos, hablamos de calidad educativa; cuando es la democratización ya no solo del ingreso, sino de los saberes y aprendizajes, hablamos de equidad de conocimiento.

También aquí pueden entrelazarse acciones que, si bien apuestan a producir igualdades de condiciones, terminan enfatizando las diferencias.[16]

Pero también, la democratización puede remitirse a la educación para todos, desde una perspectiva de cobertura y no de calidad. Todos pueden acceder a la educación, se atiende a la demanda y se estructura el sistema para integrar a todos.

Esta mirada sobre la inclusión podría también verse teñida de incertidumbres, el ingreso de todos al sistema, los incentivos para que ello ocurra, no asegura equidad. Pueden estar matriculados todos los estudiantes y sin embargo no existir equidad. La educación por sobre todas las cosas es calidad del hecho educativo.

Un sistema puede ser incluyente en la cobertura y excluyente en los procesos, como ya se mencionó precedentemente. Si la diversidad presente en las aulas se viabiliza sobre la base de «adicionar» a la estructura establecida, serán difusos los caminos reales de integración.

Con referencia a la universalización de la educación primaria en nuestro país, podríamos decir que es un logro. Las estadísticas dan cuenta del ingreso a la educación primaria de la mayoría de los niños del país.

Al tomar en cuenta este hecho constatado, y sobre la base de que el sistema educativo uruguayo está diseñado como un continuo entre los diferentes subsistemas, puede leerse lo

[16] Hace ya varios años, se ejecutó una política de distribución de materiales para los niños de escuelas llamadas por aquel entonces «de contexto crítico», entre esas adjudicaciones estaba la distribución de mochilas y capas de lluvia. Éstas últimas, tenían un impreso en la espalda referido a la institución adjudicataria (CEP), observable desde lejos. Este simple logo y no tan simple, en lugar de contribuir a igualdades terminaba estigmatizando aún más la pobreza.

siguiente: las estadísticas en la EM no revelan el mismo nivel de participación que en enseñanza primaria. Si se considera la exclusión en términos de no ingreso al sistema, la desafiliación o el rezago estudiantil, si se comparan ambos niveles, podría definirse una inclusión que luego en el camino excluyó.

Pensar la inclusión-exclusión como hechos únicamente educativos puede llevar a un riesgo. Un sistema podrá diseñar programas y planes en busca de revertir ese binomio, pero si se considera solo dicha relación, aislándola del análisis de las desigualdades originarias o de las estructuras sociales que generan dicha dicotomía, los resultados serán difusos.

Caracterización de las políticas de inclusión educativa

Las políticas educativas de inclusión que elaboran los gobiernos conllevan una serie de tópicos que se estructuran en andamiajes significativos al momento de analizar su viabilidad e impactos. Refieren en primera instancia a una *lógica política*, es decir, todo diseño de política ya sea educativa o de otra índole está atravesada por un juego de tensiones, que involucra diferentes miradas, concepciones, ideologías. Estará la definición de lo que se considera un problema o situación a revertir y se elaborarán un conjunto de acciones tendientes a modificarlos (Flous, 2018).

Las políticas de inclusión educativa presentan cierta *finalidad*, generalmente vinculada a fortalecer la integración al sistema educativo y/o a contrarrestar los efectos de la llamada *desafiliación educativa*. Esta se entiende como la desvinculación del estudiante al sistema educativo, situación que coloca al estudiante en un escenario de vulnerabilidad frente a la dinámica y exigencia del mercado laboral. (Fernández, 2010).

Tienden a ser *focalizadas*, es decir, se direccionan específicamente a determinados grupos sociales. Encierran en sí mismas un abanico de características que describen a los sujetos a los cuales va dirigida, generalmente a quienes se consideran en riesgo de vulnerabilidad.

Se constituyen muchas de ellas como redes con otras políticas sociales, acciones en coordinación que buscan ser complementarios. Por ello, las políticas de inclusión educativa se caracterizan también por su intersectorialidad. Parten de la focalización con miras a la universalización.

Solo a modo de consideraciones, en todos los niveles de la educación han sido elaboradas políticas de inclusión focalizadas, atienden a determinada población y buscan acompasar

las desigualdades.

Quizás deban sortear un riesgo, el de la fragmentación en términos de política educativa, en general, es decir, la focalización si no está vinculada al entramado general puede anclarse en ese espacio delimitado y no lograr el fin último de la integración; como así también con la distribución de magros recursos asignados a la educación, la focalización puede llegar a menoscabar las demás esferas que también forman parte del tejido educativo.

Otro elemento que caracteriza a las políticas de inclusión educativa es su *andamiaje de incentivos*, en el que se visualiza una transferencia, monetaria o material, hacia los estudiantes y/o sus familias, considerando las desigualdades sociales y como complementariedad al verdadero acto: el educativo.

Instalan un *modelo pedagógico* particular, en búsqueda de un modelo alternativo, el cual puede incluir modificaciones en la organización curricular, lógicas pedagógicas diferentes con una mirada distinta a los roles de los directamente involucrados (alumno-docente), muchas veces crean un nuevo rol que acompañe desde otra perspectiva.

Por último, las propuestas de inclusión educativa incluyen un marcado sesgo de experimentación que redunda en una *evaluación continua*, dado que se elaboran como proyectos específicos, esta evaluación permite la retroalimentación, es decir, evaluar y decidir, por ejemplo: continuidad, ampliación de la cobertura, etc.

Programa Compromiso Educativo: una política de inclusión educativa

Se constituye dicho programa como una política de inclusión educativa; a partir de una situación-diagnóstica instala un plan de acción dirigido fundamentalmente a los estudiantes que presentan cierto nivel de desvinculación y/o desafiliación educativa en la EM superior, además de situaciones de vulnerabilidad socio-económica.

Propone la creación e inserción de espacios pedagógicos diferentes (espacios de referencia entre pares) y nuevos roles a la interna de las instituciones educativas (articuladores pedagógicos y referentes pares), como propuesta que busca favorecer y promover los aprendizajes.

Por último, diseña lineamientos de evaluación a través de informes anuales y elaboración de proyectos para el año, que elaboran los articuladores pedagógicos de cada institución, además de definir cada año qué estudiantes serán los adjudicatarios de la beca económica.

El Programa Compromiso Educativo. Un acercamiento a la propuesta original

El Programa Compromiso Educativo (PCE en adelante) es implementado a partir del año 2011, con una mirada interinstitucional, parte de un acuerdo y elaboración de su diseño entre diferentes organismos del Estado: CODICEN, CFE, CES, CETP, INAU, MEC, MIDES, INJU y UDELAR (Programa PROGRESA). Contó también con la participación de representantes de la FEUU.

A partir de la situación-diagnóstica que da cuenta de un porcentaje importante de jóvenes que no culminan la EMS es que surge dicho programa, por lo cual el objetivo en términos generales que se plantea «es contribuir a que adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando así completar la Educación Media Superior» (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014). Se propone «no solo contribuir al sostenimiento o no desvinculación de los estudiantes, sino también a promover mejores desempeños curriculares, favoreciendo la construcción de proyectos personales que tengan a la educación como eje articulador» (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 16).

Actualmente, este programa forma parte del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.[17]

> Este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar. […] Las orientaciones de la Ley Presupuestal 2015-2019 quedan plasmadas en esta propuesta, el Sistema contempla varias de estas: la centralidad del estudiante; la noción de itinerarios escolares y trayectorias educativas; la territorialidad y la inclusión. (Codicen, 2016).

En sus fundamentos de diseño, otorga una mirada particular a los adolescentes y jóvenes a los cuales va dirigido, situándolos como sujetos de la educación protagonistas del andamiaje de todo el programa.

[17] Con fecha 2 de diciembre de 2015 el Consejo Directivo Central resuelve la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Resolución n.º 80, Acta n.º 95).

> Ello supone dar la palabra y escuchar. Implica dar lugar para que puedan decidir sobre sus proyectos individuales, pero también tener la posibilidad de participar en la vida institucional del Centro Educativo, generar proyectos colectivos y conformar una identidad estudiantil propia. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 16).

En consecuencia, la población estudiantil a la cual está dirigido son los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º de Liceo y 1.º, 2.º y 3.º de Enseñanza Media Superior de UTU.

La estructura de PCE se basa en tres componentes, considerados complementarios e interdependientes, a saber: acuerdos educativos (creación del rol de articulador pedagógico), espacios de referencia entre pares (creación del rol de referente par) y becas de estudio. Si bien se plantea que estos componentes deben ser ofrecidos universalmente a toda la población estudiantil considerada, se priorizará aquellas situaciones personales que requieran un acompañamiento y apoyo particular.

Las estrategias planteadas parten de la valorización del aprendizaje colaborativo, desde esta mirada es que se plantea como estrategia fundamental la conformación de espacios de intercambio y aprendizaje entre estudiantes, los llamados *espacios de referencia entre pares* (ERP en adelante).

Este espacio se integra con estudiantes de nivel terciario y/o universitario que participan junto a los estudiantes de EMS a los cuales va dirigido el programa ya sean de UTU como del liceo.

> Los ERP no debieran ser considerados […] como apoyo académico únicamente, sino como espacio de pertenencia y de referencia, donde los jóvenes puedan acercarse y participar activamente, potenciando el desarrollo de habilidades psicosociales y de interacción, así como de saberes y conocimientos no estrictamente curriculares. Son espacios que podemos caracterizar como de transmisión de «marcas simbólicas de pertenencia» (joven, estudiante, alumno de una determinada institución educativa). (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 94).

La participación de los estudiantes referentes pares (RP en adelante) es voluntaria, más allá de una acreditación por la experiencia, el programa ha asignado recursos para el costo de transporte, con el otorgamiento de boletos urbanos y el reintegro del costo de boletos suburbanos, como también, la implementación de tarjetas telefónicas para el gasto de comunicación.

En la actualidad, esta asignación de recursos a estudiantes universitarios se ha retirado, no recibiendo dichos insumos, según informan los articuladores pedagógicos entrevistados.

En el documento, al cual se hacen referencia las distintas citas, se expresa el valor y la importancia que este programa adjudica al rol de RP, considerándolo una de las innovaciones sustanciales que se propone; queda explícito de la siguiente forma

> La figura de RP es una de las más innovadoras del programa y constituye uno de los pilares para su funcionamiento. Los RP son el motor de funcionamiento para que los estudiantes se sientan motivados para continuar en sus estudios y por eso son tan importantes las instancias de convocatoria a RP. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 48).

En el documento *Miradas. A cuatro años de Compromiso Educativo*, se menciona que en algunas circunstancias se habilitó la participación de estudiantes del propio centro educativo como RP, señalándose que en un principio esta modificación generó a la interna de la unidad de gestión algunos cuestionamientos, pero partiendo de la ausencia de referentes provenientes de la universidad, fundamentalmente en el interior, se probó dicha experiencia obteniéndose buenos resultados.

> El Articulador Pedagógico (AP en adelante) de cada Centro Educativo es una figura central para la referencia institucional del programa, articula los distintos componentes, acompaña el trabajo de los RP y realiza el seguimiento de los Acuerdos educativos y acompañamientos en el centro. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 22).

El rol de articulador pedagógico lo ocupa un docente de la institución educativa, quien se presenta para el cargo y es elegido por los demás docentes de la institución y dirección. Dicho rol también se configura desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo,

> Trabaja en equipo con los estudiantes, los padres, los colegas adscriptos y docentes, el equipo de Dirección, los RP, los asistentes sociales y los psicólogos. De ninguna manera suple a asistentes sociales y psicólogos, pero coordina con ellos. Debe trabajar cerca de los adscriptos, pero la mayor cercanía debe ser con los docentes. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 40).

Al transcurrir los primeros años de implementación, se consideró la importancia de crear (año 2012) una figura nueva: el articulador de cercanía, quien trabajaría territorialmente con los centros educativos ubicados en una misma zona, apoyando el trabajo como así también de los ERP, buscando la articulación y vinculación con recursos y servicios de la zona. Serían un camino intermedio entre las instituciones educativas y la unidad de gestión. Esta última está integrada por técnicos representantes de los diferentes organismos del Estado que llevan adelante el programa.

Una de las tareas prioritarias del AP la constituye el establecimiento de los a*cuerdos educativos*. Es, según se plantea desde el programa, un contrato simbólico, en el que los diferentes actores de la comunidad educativa acuerdan determinados objetivos y se comprometen al cumplimiento de propósitos. Lo acuerdan: el estudiante, el AP representando a la institución educativa y un referente familiar del alumno; se plantea desde la base de destacar las capacidades de los estudiantes, con una mirada que busque potenciar, no desde una mirada de la carencia.

> El Acuerdo permite identificar las problemáticas y, en coordinación con el estudiante y sus referentes adultos, dibujar un camino que establezca una dirección. En ese marco, el centro propondrá las estrategias: si va a dar horas de apoyo, si va a generar a alguien que se vincule con el estudiante desde otro lugar, si genera reuniones personalizadas o en pequeños grupos, si se junta con una red que trabaje en la comunidad y a partir de ahí desarrolla una estrategia de vinculación o derivación de situaciones puntuales, por mencionar algunos ejemplos posibles. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 56).

Los acuerdos educativos deben considerar, según los lineamientos del programa, los siguientes aspectos:

a. la integración del estudiante a los distintos espacios (centro educativo, aula, ERP),
b. el rendimiento académico en relación a las metas acordadas en el acuerdo,
c. la asistencia regular y la participación en las diversas actividades propuestas (curriculares o no),
d. el proceso educativo, en función de la situación personal y las metas fijadas en el acuerdo.

Por lo cual, luego de firmado el acuerdo —compromiso entre los diferentes actores mencionados— se iniciaría el seguimiento por parte del AP, consistente en el control de asistencia, la situación relativa al rendimiento y la actitud frente al aprendizaje.

Las estrategias posibles a seguir en el acompañamiento de las situaciones particulares de los alumnos serían: elaboración de estrategias de trabajo, realización de entrevistas, reformulación del plan de inicio en los acuerdos educativos, etc., como forma de potenciar las trayectorias educativas y de acompañar los procesos y los proyectos.

La firma del acuerdo educativo es extensiva a todos los estudiantes, pero resulta obligatoria e ineludible para los estudiantes que reciben la *beca económica*. Esta constituye la tercera

estrategia de implementación planteada desde el PCE. Se considera una herramienta pedagógica y no como una mera transmisión económica, al asociarla obligatoriamente con los acuerdos educativos y la responsabilidad de los estudiantes a llevar adelante los propósitos planteados. Como así también, no se desconoce su relevancia como aporte a la mejora de las condiciones materiales de los estudiantes para gastos vinculados a su quehacer estudiantil (fotocopias, útiles, etc.).

Se reconoce que, en un principio, este aspecto recibió «fuertes críticas», entendiéndose por parte de quienes sostenían estas consideraciones que este aspecto convertía al programa en un «programa de becas» o en un «pago para estudiar».

En la evaluación realizada por el propio programa a cuatro años de su ejecución, se expresa que la transferencia económica constituyó uno de los motivos más destacados por los estudiantes para la inscripción a PCE, a partir de lo cual se apuesta a seguir construyendo estrategias que vayan revirtiendo esta situación, entendiendo la beca como un componente más dentro del proyecto, interrelacionada con el resto de los demás ejes que conforman y viabilizan la propuesta en general.

> La importancia de asociarla al Acuerdo educativo y a la responsabilidad del estudiante de mantenerla (estudiando, trabajando hacia el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos en el acuerdo, etc.) ha sido clave para su valoración, pero también para su reposicionamiento dentro del programa. (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 93).

Los estudiantes que deseen acceder a la beca económica deben inscribirse en una página para tales motivos completando un formulario electrónico que requiere una serie de información referente a condiciones de la vivienda, composición del hogar, educación, etc. A partir de ello, se realiza la selección de los estudiantes que serán becados. En un principio, para esta selección se utilizaba como base el índice de carencias críticas con el objetivo de «estimar la probabilidad de ser vulnerables a partir de variables estructurales». Posteriormente, en el 2015, se modifica la metodología de asignación pasando a utilizarse un nuevo índice, el índice a la asignación de becas de estudio), el cual considera tres variables para la adjudicación de las becas, a saber: solvencia económica familiar, rezago educativo y estatus socioeconómico del jefe de hogar.

Por último, cabe señalar las situaciones en las que la beca puede ser suspendida o desvinculada del estudiante:

- abandono del curso por parte del estudiante,
- en las situaciones donde no haya un compromiso y una actitud de responsabilidad del estudiante frente a las metas acordadas previamente.

Se resalta que ambas (suspensión o desvinculación definitiva de la beca) deben considerarse luego de haber agotado todas las estrategias posibles desde el centro educativo, dado que uno de los objetivos del PCE es la permanencia de los estudiantes y un acompañamiento a las trayectorias educativas de cada adolescente y joven.

Descripción del programa en las instituciones a las cuales se accedió

En el marco del trabajo diseñado, se realizó el acercamiento al Programa Compromiso Educativo (PCE) en cuatro centros educativos (en adelante, Ce A, B, C o D),[18] ubicados en la zona Oeste de Montevideo.

Como ya se expresó en la «Estrategia metodológica», estos centros se hallan en el Municipio G, el cual, junto a tres municipios más, constituye el territorio con mayor porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza, en Montevideo.[19] Se optó por estas instituciones porque aun correspondiendo al mismo Municipio, pertenecen a diferentes CCZ. Si consideramos el indicador de necesidades básicas insatisfechas (NBI), encontramos en uno de los CCZ un 8,6 % de hogares con una NBI insatisfecha, mientras que, en el otro, este mismo indicador asciende al 12,1 %.[20] Estos centros presentan características socio-económicas diferentes, hecho que contribuyó a determinar la elección de estas instituciones.

En dos de ellas se realizaron entrevistas a estudiantes que participan directamente del programa, y a los articuladores pedagógicos (AP en adelante) de dichas instituciones. En las otras dos, las entrevistas fueron realizadas a los AP exclusivamente. Se eligió un Ce de cada barrio para entrevistar estudiantes, por lo cual estas se llevaron a cabo en el Ce A y C.

Si bien el PCE es pensado como extensivo a todos los estudiantes que concurren al liceo, se decidió diseñar las entrevistas a estudiantes que estuvieran participando directamente del programa, ya sean becados o no.

Es así, que en una de las instituciones todos los estudiantes entrevistados acceden a la beca, mientras que en la otra no todos los estudiantes a los cuales se entrevistó son adjudicatarios de la beca.

Para comprender lo que resulta de las entrevistas realizadas a estudiantes, es relevante conocer cómo se desarrolla el programa en cada institución. Su ejecución difiere en las comunidades educativas estudiadas, lo que hace que el sentir y el decir refiera a diversos

[18] Cabe la aclaración que se optó por no especificar el número de las instituciones para preservar sus identidades.

[19] Disponible: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/

[20] Disponible: http://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf

aspectos.

En tres de los Ce no existe el rol de referente par (RP), dado que hace varios años no hay estudiantes de nivel terciario que elijan allí.

En uno de ellos, si bien no concurren RP de nivel terciario, tal cual plantea el programa en su diseño, la AP ha creado un espacio de referentes pares integrado por los propios estudiantes del liceo. En dicha institución, los estudiantes liceales son quienes proponen, planifican y llevan adelante junto con la AP talleres para los demás estudiantes (portugués, cine-foro, teatro, expresión artística). Este Ce constituye uno de los dos centros elegidos para entrevistar a estudiantes partícipes del programa.

Solo en uno de los Ce concurren RP, un estudiante del IPA (Profesorado de Literatura) y otro de la Facultad de Ciencias Económicas, ambos exalumnos del liceo. Su participación según se informa, radica en un apoyo académico en áreas vinculadas a las letras y a la matemática.

En todos los Ce aquí referidos hay un accionar que se desarrolla sustancialmente desde los AP, el cual lo constituye un seguimiento de la trayectoria curricular de los estudiantes becados, en cuanto al control de asistencias del alumno a la institución, como así también un seguimiento de los logros en las asignaturas. Así lo explicitan los AP de las instituciones educativas:

> Los seguimos muy de cerca, siempre estamos con las adscriptas, ellos vienen, ya nos conocen, hay una relación de familiaridad, cómo te está yendo, mirá que ahora voy a mirar después de la reunión el carné, bueno tenés tantas bajas, qué pasó, no me viniste a pedir apoyo. (AP 4).

«Son situaciones que no todos faltan porque quieren faltar o porque se quieren quedar por ahí, se investiga un poquito cual es la situación, se charla, se tienen entrevistas con los estudiantes y se decide» (AP 5)

Por otra parte, casi todos los centros instrumentan charlas con talleristas externos a la institución sobre temáticas que consideran relevantes, pensadas como aportes a la trayectoria estudiantil de los alumnos, por ejemplo, test vocacional, consumo de sustancias, armado de currículum, referidos a los interciclos ya sea con ciclo básico y con facultad. A estas instancias, son convocados todos los estudiantes de la institución.

La lectura del Cuadro 1 (ver Anexo) da cuenta de algunas características de los estudiantes

con los cuales se conversó, características que describen e instalan una imagen de la trayectoria curricular de cada uno y el nexo con el PCE.

Puede advertirse, en primera instancia, que la mayoría de los estudiantes a los que se entrevistó ingresaron al programa cuando cursaban 4.º año, es decir al comenzar Bachillerato Diversificado, y se observa que quienes se encuentran en grados de escolaridad superiores, continuaron su permanencia en el programa durante todo su transitar por dicho ciclo. Es elocuente también, al respecto, que casi en su totalidad, los estudiantes que permanecerán al año siguiente en la institución expresan la intención de inscribirse el año próximo.

Se advierte en cuanto a la escolaridad de los estudiantes que la mayoría no presenta rezago, entendido este como un desfasaje entre la «edad ideal» en la que se ubican los estudiantes según el grado y la edad real. Si bien existen algunos alumnos que denotan algún período de rezago (lo que significa haber recursado algún año),[21] estos no constituyen en las definiciones del sistema de EM como situaciones de extraedad.

El Cuadro 2 (ver Anexo) nos ubica en la historia del programa en cada institución y la permanencia de los AP involucrados.

En casi todos los Ce referidos en este trabajo puede observarse que la implementación del programa se realiza desde su creación. Los articuladores expresan no saber con certeza los motivos por los cuales sus instituciones fueron de las primeras en las que se llevó adelante el programa, advierten diferentes supuestos para la inclusión de su Ce, a saber:

> No sé por qué se eligió, supongo que es porque tiene determinadas características, es un liceo de Bachillerato grande, de la zona oeste, es el único de esta zona, la población que hay acá es muy diversa y muchos estudiantes, entonces puede ser esa la razón, no lo sé. (AP4).

«Desde mi trabajo este año acá, creo que la elección viene dada por la cantidad de chiquilines en situaciones socio-económicas críticas» (AP3).

> Siendo un liceo que no es de contexto, el programa se inició porque la Dirección del momento, solicitó la implementación del mismo en el liceo, se aceptaban todos los programas en la Institución. Cree que no hay un criterio de selección de los liceos. (AP1).

[21] Ver Cuadro 1 en Anexo.

A excepción de la AP5 que narra lo siguiente: «Vinieron a ofrecerlo, yo lo conocía porque había compañeras conocidas que estaban en Las Piedras, y que tenían el PCE, acá nunca había desembarcado».

Al respecto, indagando en los lineamientos planteados desde los creadores del programa se advierte que: «Compromiso Educativo no está presente en Centros Educativos que no están dispuestos a asumir y a comprometerse con el desarrollo de todos sus componentes; requisito básico que, aunque no asegura, facilita su implementación». (Ambrosi, Conteri, Cousillas, 2014, p. 90).

Temas que subyacen de las entrevistas realizadas a los estudiantes

a) Descripción

De la lectura de lo expresado por los estudiantes, surgen una serie de temas que se reiteran en las diferentes entrevistas. A continuación, se exponen dichas temáticas desde la palabra de los protagonistas.

La beca económica: en referencia a diversos aspectos del programa

El factor económico surge en casi todas las entrevistas realizadas a estudiantes, fundamentalmente, en el Ce A. Es expresado por los estudiantes en distintas preguntas refiriéndose a diversas temáticas, a saber:

Motivo de ingreso

> E10. «Cuando estaba terminando 3.º año, me encontraba en una situación económica horrible y mi madre habló con la adscripta».
>
> E7. «Este año a principio de año… tenía problemas económicos entonces para ayudarme a mí con el tema de los estudios, los útiles […] ingresé».
>
> E3. «Me contó una profesora, porque estábamos en una baja situación financiera, y para darnos una ayuda con eso».

Argumento para continuar

> E9. «Si como un incentivo para seguir, podemos ir a sacarnos algunos gustos, con eso podés hacer cosas nuevas, aunque si no lo tuvieras también podrías, pero […] una ayuda más».
>
> E5. «Yo con la plata que me dan compro cosas que necesito, por ejemplo, cuadernolas, cosas así y me compro ropa, championes que necesito».

E3. «El apoyo económico me sirve bastante también porque en casa estamos medios…».

E1. «El tema de la beca es algo que nos ayuda mucho. Por ejemplo, nosotros este año con los proyectos, con todo lo que hay que gastar, yo creo que de otra manera no hubiera sido posible».

Valoración

E10. «Me ayudo a animar, no por las jornadas, sino en el sentido de tener plata, te da para comprarte ropa, no venir siempre con lo mismo, te anima a salir, yo creo que eso fue una de las cosas que más me ayudó a no quedarme en mi casa».

E13. «Me pareció interesante desde el principio y fue por una de las cosas que me inscribí a este liceo (en referencia a la beca), me pareció un apoyo económico enorme, sobre todo cuando ninguno de mis padres tenía trabajo».

E8. «Me parece que sí vale la pena, más para los que lo necesitan».

E11. «Sí, en la ayuda. Yo tengo que pagar mi celular, mi abuela me ayuda, pero yo también tengo que contribuir, y ayuda a comprarme cosas tipo útiles».

E2. «Que con esto podés pagar una profesora para que te ayude en las materias, si no podés sacar libros en el liceo podés ir a comprar, sacar fotocopias. Yo estoy guardando la plata para el año que viene, porque cumplo 18 y tengo que pagar boletos».

E9. «Por el tema económico no quiero que me den todo ellos, quiero tener algo porque yo lo hago».

Extensión a otros estudiantes

E1. «Estaría buenísimo eso porque todos a nivel económico tenemos más o menos las mismas complicaciones, y en cuanto a sacar fotocopias, imprimir, elaborar estand, todo ese tipo de cosas, conseguir cualquier tipo de material, te resirve, pero no sé si sería posible».

E10. «Hay gente que está muy bajoneada, depresión es la palabra, angustiado, por el lado económico, ahora tengo un compañero que es de PCE, ahora está dejando el liceo, está reangustiado, ni siquiera a mí se me ocurre la forma de ayudarlo, así que no sé cómo podría ayudarlo PCE».

Surge como palabra o frase inmediata al referirse al programa

E2. «Da oportunidades a gente que no puede pagar».

E12. «Una ayuda, una muy buena ayuda». (Con respecto al dinero de la beca.)

E13. «Apoyo económico».

E5. «Ayuda, por ejemplo, del lado de la beca sería una ayuda».

En la opinión de las familias

E13. «Sí. Están de acuerdo. Más que nada en 4.º y 5.º tuve que ayudar, la mitad de la plata iba para casa, comida y ese tipo de cosas».

E1. «A mi familia le encanta, sobre todo lo de la beca, porque es complicada la situación, entonces me ha salvado un montón de cosas, este año por ejemplo de los libros y los proyectos».

Valoración del aporte del programa a sus trayectorias educativas

Si bien lo económico atraviesa la mayoría de las respuestas de los estudiantes, se encuentran otros aspectos que estos valoran como aporte del programa. Estos aspectos aparecen en algunas entrevistas:

Aprendizaje

E1. «A nosotros nos resirve lo de aprender a armar el currículum, porque no tenemos ni idea, de repente tenemos que ingresar al mercado laboral y no sabemos».

E14. «Estas actividades me retribuyen experiencia, experimento ser un coordinador de los talleres, tengo que preparar el taller, qué temas vamos a hablar. A mí me contribuye muchísimo, es mi primera experiencia trabajando con gurises, digamos formalmente, manejar el trato, el lenguaje entre otros».

Acompañamiento

E1. «Aparte es un ambiente de contención de las personas que participan, de los articuladores hasta de los propios compañeros. Entrás a un espacio, donde por ahí si estás en un ambiente complicado, entrás a un espacio que te saca de eso».

E13. «Yo siento que me ayudan tanto como un apoyo económico, siento el apoyo del liceo mismo, me informan de todo, cuando tengo la beca, si me está yendo bien, me están preguntando constantemente».

E15. «No sé en qué me retribuye, pero me gusta muchísimo hacer estas cosas».

E4. «Te ayudan cuando tenés materias bajas, te ayudan ellos, una clase de apoyo, si ellos ven que tenés muchas bajas te llaman, siempre están atentos, qué te pasó, por qué no venís y siempre dándote un consejo, eso es lo mejor».

Integración

E1. «Me gusta que vamos a pintar los corredores, porque veo gente de 4.º o 5.º que no conozco o que no veo nunca».

E11. «Conocer gente y ahora con la pintada más todavía».

E7. «Al conocer a los adultos encargados, como que me dio más seguridad en sí, no conocía a nadie en este liceo, como que eso me integró un poco más».

E10. «Yo soy como reantisocial, por así decirlo, no soy de juntarme mucho, entonces aprovecho, no solo a mí, ayuda a pila de gente eso de juntarse, conocés gente nueva, ayuda en lo social».

E16. «Es una forma de distraerse y ver el liceo no solo como estudio, sino también como una forma de disfrutar, aunque sea un poquito. Y a veces no te gusta estar mucho en tu casa y te quedas en el liceo y de paso haces un taller».

E15. «Para tener un tiempo en el liceo… hacer otras cosas que no sea simplemente estar en una clase, ver que en el liceo se pueden tener otras actividades».

La participación como estudiantes

Ausencia de instancias de encuentros (expresiones de una institución)

E11. «Más reuniones. Conocer a más gente. Reuniones para hablar».

E7. «Este año yo tenía una idea de formar un mini grupo de personas aparte del gremio, que no fuera un gremio, que propusiera propuestas para el liceo, para mejorar la imagen, las condiciones, para nosotros mismos, no para afuera, primero para nosotros y después el exterior».

E5. «Talleres tal vez, por ejemplo, cocina, huerta».

E6. «Que organicen tipo paseos y esas cosas. O campamentos».

E13. «Me interesaría que mucha más gente estuviese becada y que hubiese un poco más de integración, porque es como que le va a hacer mucho mejor».

E10. «Estaría bueno que estuviera como más presente, la idea es que vos vas, cobrás y después te avisan cuando son las jornadas, como que no hay mucha conexión del PCE con cada alumno, sino que es solo en alguna instancia, creo que más que nada eso».

E8. «Tener más reuniones con los que ya tienen la beca, para intentar mejorar las condiciones del liceo, la clase… le falta algo a compromiso, como que se note más».

E1. «Estaría bueno que aparte del liceo tuviéramos alguna actividad con otras instituciones que

estén en Compromiso, para conocer, capaz que ellos tienen otras propuestas y que pueden aportar».

Ausencia de participación (institución dónde los estudiantes son referentes)

E14. «Le agregaría motivación, motivarlos, no solo la referente (AP), sino nosotros como referentes, decirles de qué se trata esto, es difícil explicar cómo motivarlos… en algunos veo motivación, otros están como en el medio, y otros como que la única obligación que tienen es estudiar. Pienso que un punto de compromiso educativo es decirles: no es solo venir al liceo, sentarte en un banco y prestar atención al profesor, sino que tenés muchas chances de participar de otra manera, interactuar de otra manera y ver el liceo como un lugar en donde, es tu lugar, podés participar, los talleres son para ustedes».

E15. «Hay mucha falta de interés en los talleres, el año pasado se repartían las cosas de cine-foro y muchas veces te los tiraban».

E16. «Yo le agregaría compromiso de parte de nosotros, porque organizar tipo un taller, planearlo de una semana a la otra, es una responsabilidad… y de los estudiantes, si se anotan tienen que asistir a los talleres, si se anotaron quiere decir que les interesa, es como que firmaste un contrato de compromiso, porque si no asistís es como que le estás quitando el privilegio a otro que si está interesado».

E17. (*¿Qué quitarías del programa?)* «La gente que no viene».

b) Análisis

En primera instancia, aparece lo económico (acceso a la beca) como tema transversal en la mayoría de las entrevistas realizadas. Su alusión se registra en las diferentes interrogantes planteadas.

Uno de los componentes del programa lo constituye *la transferencia económica*, es de suponer que quienes se inscribieron estén motivados por dicha adjudicación, en el sentido de que la inscripción es el requisito necesario para solicitarla. Si la mirada se instala exclusivamente en la motivación a la inscripción, este aspecto sería elocuente y hasta predecible.

Más adelante, cuando se dedique en este trabajo el espacio para el análisis de lo expresado por los articuladores, veremos cómo esta impronta del factor económico como «motor» de vinculación de los estudiantes al programa es señalada también por ellos.

Para analizar el aspecto de la incidencia de lo económico en la vinculación con el

programa, se debe trasladar la mirada a otros aspectos, por un lado, los motivos expresados por los estudiantes acerca de continuar el próximo año y, por otro, la valoración que hacen del programa en general. Si bien como respuesta aparece en algunas entrevistas menciones a la ayuda (en términos académicos) y la posibilidad de realizar otras actividades, la beca constituye el tema primordial.

Podría pensarse que los estudiantes, luego de transitar por la experiencia de un programa que plantea varios ejes en su ejecución, adjudicaran otras valoraciones y motivaciones para continuar —más allá del acceso a la beca económica— y más aún cuando se expresa desde su fundamentación, que el conjunto de los mismos constituye lo sustancial y la apuesta significativa para los objetivos del programa.

La referencia económica aparece ligada, en varias de las expresiones, a una situación familiar compleja, describiendo aspectos tales como la falta de trabajo de sus padres y la necesidad de tener que aportar económicamente al hogar. Puede advertirse en las descripciones una realidad de las familias (hablando en términos de recursos económicos y posibilidades de acceso a un trabajo sustentable) de carencia y/o inestabilidad laboral.

Otros mencionan, enlazado a esta situación, el uso de la beca para cubrir los costos de su actividad estudiantil: libros, útiles, proyectos, boletos, etc. Como así también otros aspectos que hace a la vida particular de cada uno: ropa, celular.

Son varios los que hacen hincapié en el costo que implica llevar adelante las actividades curriculares que desde la institución educativa se requiere. Dinero para los proyectos, para útiles, fotocopias, algunos son más explícitos planteando que les hubiese sido difícil costear dichas exigencias y por ende continuar sus estudios. Sin embargo, otros, ante la interrogante de si no contaran con la beca hubiesen dejado el liceo, expresaron rotundamente que no, que buscarían otras alternativas.

Es decir, por lo expuesto quedan plasmadas dos temáticas que interactúan, se entrelazan e influyen en la situación particular de cada estudiante, por un lado, *la situación económica familiar* y, por otro lado, *el insumo económico que requiere el hecho de estudiar*, más allá de la gratuidad de la enseñanza.

En algunas entrevistas, cuando se les consultó acerca de la opinión de la familia con respecto a su participación en el programa, lo hicieron refiriéndose también al apoyo económico: «A mi familia le encanta sobre todo lo de la beca porque es complicada la

situación» (E1).

Algunos expresan que fue desde el entorno familiar que se les sugirió inscribirse. Es decir, en algunos casos, el entorno familiar avizora la participación en el programa como una contribución económica al estudio y a la familia, «Sí. Están de acuerdo. Más que nada en 4.º y 5.º tuve que ayudar, la mitad de la plata iba para casa, comida y ese tipo de cosas» (E13).

Resulta significativa, advirtiendo estas dos variables (situación familiar e insumo, que requiere el hecho de estudiar), la trayectoria educativa de los estudiantes entrevistados, en su mayoría han realizado un buen recorrido con respecto a la aprobación de los cursos, no se observa un desfasaje entre la edad promedio «ideal» según el grado y la edad real de cada uno, lo cual está reflejando un proceso adecuado en cuanto a logros educativos alcanzados.

Cabría aquí preguntarse si quienes se inscriben en el programa son estudiantes que podrían estar en situación inminente de desafiliación del sistema educativo o son estudiantes que a pesar de las adversidades económicas tienen la pretensión definida de continuar con sus estudios.

Puede colaborar a responder esta interrogante lo que expresaron los estudiantes con respecto a su futuro, si atendemos a quienes están en el último año, culminando la EM superior, la mayoría lo diseña con relación a una carrera profesional. Varios expresaron con certeza qué es lo que quieren continuar estudiando y en qué facultad se inscribirán.

Así lo hicieron también, otros que, si bien no se encuentran en la etapa de finalización, proyectan su futuro en base a la continuidad de los estudios. Este aspecto nos revela un vínculo positivo con el aprendizaje y la intención de continuar en lo académico.

Otro dato que aporta a esta interrogante resulta de considerar que, según lo expresado por los AP, de los estudiantes que reciben la beca (promedialmente 67 alumnos en cada institución, salvo en UTU que son 46 aproximadamente) se les dio la baja a 2 o 3 por institución, dado que dejaron de asistir al liceo, es decir, casi la totalidad de los estudiantes que inician en el programa continúan durante el año los estudios. Sin embargo, los niveles de deserción en los Ce, según informan los articuladores, es elevado.

Solo a modo ilustrativo, en una de las instituciones a las que se accedió, llamó la atención

el silencio que reinaba al caminar por los pasillos, realizándose ese comentario, la articuladora comenta que en realidad hay pocos alumnos, muchos dejaron de asistir, abandonaron el curso.

Aparecen dos temas que están de alguna forma vinculados también a la transferencia económica.

Por un lado, una estudiante expresa sentirse «señalada» por parte de otros estudiantes por el hecho de percibir la beca, «estos son becados, a estos les dan plata» (E13).

A otros estudiantes, se les consultó explícitamente como se percibía la beca en el colectivo estudiantil, no manifestaron haber percibido algún tipo de alusión negativa al respecto.

Por otro lado, es observable en casi todas las respuestas vinculadas a la pregunta de si debiera ser extendido el programa a todos los estudiantes del liceo, estos manifiestan que debería ser extensivo a quienes posean dificultades económicas: «yo diría que para los estudiantes más necesitados» (E12). «No sé, porque hay algunos que no lo necesitan, y se nota, ya solo con hablarles sabés que no lo necesitan» (E10), aparece una caracterización hacia quienes deben participar que redunda en tener bajos ingresos.

Se aprecia también dicha vinculación que hacen los estudiantes entre la pertenencia al PCE y una situación económica carente, que se constata cuando se les planteó una palabra que definiera para ellos el PCE. La mayoría hizo referencia a la «ayuda» y algunos explicaron que era en referencia a lo económico, solo algunos recurrieron a otras expresiones, como personas, oportunidades, integración, algo diferente.

Es mínimo el número de estudiantes que relaciona la extensión del programa al resto de los estudiantes con relación a la participación de todos en actividades distintas a las curriculares, por ejemplo, «Estaría bueno. Sería más grande y más personas juntas, tratando de hacer algo mejor» (E11).

En el documento *Miradas. A cuatro años de Compromiso Educativo,* se busca realizar una presentación y evaluación (transcurridos 4 años) del camino recorrido por el PCE desde su implementación, se ha observado la transferencia económica como uno de los motivos más priorizados por los estudiantes al momento de inscribirse, y la apuesta está en que se la visualice como un componente más, como una herramienta pedagógica unida a los demás componentes del programa.

Transcurridos algunos años luego de realizada esa observación, puede leerse en las respuestas que este factor, como motivo principal a la inscripción, continúa ocupando el primer lugar en los estudiantes que han sido entrevistados.

Los sujetos partícipes de un espacio, programa, plan, ya sea educativo o de cualquier otra índole, construyen sus visiones, valoraciones, sentires a partir de cómo lo viven, de cómo se les presenta, del lugar que ocupan, es decir, desde el diseño de un programa y cómo se viabiliza efectivamente hay un crisol de caminos. Aun partiendo de una misma propuesta, el modo de llevarla adelante puede diferir.

Esto se trasluce en las observaciones realizadas en las diferentes instituciones a las cuales se accedió para el presente trabajo. Si bien parten de un programa específico, con un eje común que guía el accionar de los sujetos involucrados; se pudo observar que la ejecución, el énfasis, los recursos y características propias de la institución en particular hacen del programa algo específico y peculiar en cada comunidad educativa.

A considerar, las expresiones relevadas anteriormente con respecto a la transferencia económica refieren exclusivamente a las vivencias de los estudiantes entrevistados en una de las instituciones. En la otra, donde se realizaron entrevistas a estudiantes, las valoraciones que atraviesan las diferentes respuestas refieren a la participación y la alusión a «los otros» estudiantes no versa sobre lo económico, sino en la no participación o falta de interés en las propuestas de actividades extracurriculares. No aparece en ningún momento mencionado lo económico cuando se refieren al programa.

Es de relevancia considerar que aquí los estudiantes entrevistados cumplen un rol protagónico en la ejecución del programa y no perciben la beca económica (salvo una estudiante). Más allá de esto, en entrevista con la AP de dicha institución, refiriéndose a los demás estudiantes que se inscriben, pero no participan como promotores de los talleres, ella indica que es la motivación económica el principal acercamiento, como también informa de situaciones de carencia que viven las familias. Es decir, se constata una similitud a lo expresado en la otra institución.

Aparece aquí otro tema que traspasa las expresiones de los estudiantes de ambas instituciones, *la participación*. El sentir que atraviesa la referencia a la participación es diferente en cada institución, como las caras de una misma moneda: querer espacios de participación y, por otro lado, querer que participen.

Dos estudiantes expresan que su participación, en las actividades extracurriculares que se plantean desde el PCE, responde a una suerte de «devolución» del dinero que se les otorga. «Es como una devolución de por qué me dan el dinero… siento que así no debo nada» (E12). «Acá en fin de año generalmente hacen algo para que los estudiantes que están en PCE aporten algo. Participa todo el liceo si quiere, los que quieren, pero principalmente es para los de PCE, para que devuelvan un poco, lo que nos dan, de cierta forma» (E3).

Lo enunciado anteriormente, con respecto a percibir la «obligación» de participar como devolución del monto económico asignado, lo refieren solo dos estudiantes. El resto de los entrevistados hace referencia a las actividades, ya sea con una descripción de las actividades puntuales realizadas, también como espacios de integración, mientras que algunos expresan no estar en conocimiento de la realización de estas.

La institución a la que refieren los estudiantes no tiene referentes pares como se especificó en capítulos anteriores, por este motivo allí se realizan actividades, «charlas», sobre distintas temáticas, extendidas a toda la población del liceo, incluidos los docentes.

Y se planifica hacia fin de año, como cierre del programa, una actividad que transita por lo artístico-expresivo, y/o lúdico: pintada de muros, encuentro deportivo. Estas actividades son organizadas a iniciativa de los AP, convocándose a todos.

Resultan significativas las respuestas de muchos estudiantes aduciendo que le agregarían al PCE: encuentros, reuniones, talleres, paseos, campamentos. En estas propuestas puede apreciarse que está presente la necesidad de integración y participación.

Desde la mirada de los adultos (AP), las observaciones refieren a una baja participación en las reuniones que se han propuesto exclusivamente para estudiantes becados. Tal vez, podría pensarse que no se ha logrado un punto de encuentro entre los intereses de los estudiantes y las actividades que se proponen. Definir la no participación desde la no concurrencia a los espacios que se proponen, quizás, no significa indefectiblemente que no se desea participar. Los espacios se construyen, se piensan, se proyectan, se habitan, la cuestión sería si todo esto ocurre cuando se es invitado o cuando se es protagonista del espacio.

Considerando los aportes de la autora Débora Kantor (2008),[22] con referencia a las instituciones educativas y la adolescencia,

> Se trata entonces, de la hospitalidad como un movimiento doble, generoso y recíproco: de encuentro… la escuela y los adultos solo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también huéspedes de lo juvenil y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios. (p. 157).

Es cierto también, y necesario considerar, que los adultos encargados de instalar espacios de encuentro con los estudiantes, específicamente en el recorte territorial al que nos estamos refiriendo, encuentran una suerte de obstáculos que a veces trastocan y dificultan la creación de espacios de encuentro. Veremos en el próximo capítulo algunas consideraciones que realizan los articuladores que dan cuenta de estos escollos que en el día a día se deben sortear: tareas administrativas, situaciones de vida complejas, falta de espacio físico, armado de tutorías, entre otras.

Desde la otra mirada, la de los estudiantes, un grupo es el que propone talleres para sus pares, también hablan de no participación, sin embargo, en sus narraciones se advierte una integración de estudiantes a todos los talleres (algunos con una participación de 30 estudiantes). Y ellos mismos son parte de un espacio de participación.

Se alude en el imaginario social, muchas veces, a una visión de los adolescentes y jóvenes que los describe como «sin intereses», «desmotivados», «sin propuestas», «poco partícipes». Quizás, las expresiones vertidas por los estudiantes interpelan de algún modo esa visión. El tema participación ha generado en los últimos años muchas posiciones y bibliografías, se ha instalado esa discusión en diferentes esferas del quehacer social: en el trabajo, en los sindicatos, en los partidos políticos; desde distintas veredas se habla de la participación: de la «falta» de participación.

Escapa a este trabajo la posibilidad de ahondar en esta polémica, dado que ameritaría una incursión profunda y extensa, no obstante, las manifestaciones vertidas por los estudiantes permiten realizar algunas reflexiones, «los adolescentes son capaces de involucrarse, de llevar adelante y de resolver aquello que les interesa […] demandan cierto apoyo adulto,

[22] Cabe señalar que la autora en el texto citado refiere al concepto de hospitalidad siguiendo al autor J. Derrida.

aunque no de cualquier tipo» (Oliver, Bonetti, y Artagaveytia, 2006, p. 21).

Es interesante este planteo dado que posiciona a los adolescentes en otro lugar, los desinstala de ese espacio en que son visualizados como apáticos, los reubica en un espacio de acción, además, sitúa el lugar del mundo adulto, no para dirigir o controlar, sino para estar y potenciar, colocarse con el otro, en el lugar del otro.

Continuando con texto citado,

> La práctica parece demostrar que, si bien hay una reestructuración de su identidad y niveles de ruptura con lo viejo, los adolescentes necesitan relacionarse con los adultos y muchas veces se sienten frustrados al no poder entablar una relación. Pero esta demanda pide un tipo de presencia con ciertas características: que se diferencie claramente del control, de la dureza y de la rigidez en el vínculo, de la «mala onda» y de la distancia afectiva. (Oliver, Bonetti, y Artagaveytia, 2006, p. 21).

En algunas entrevistas, los estudiantes resaltaron como valioso del programa *el acompañamiento* de los articuladores, en cuanto a tener a alguien en el liceo que de alguna manera los acompañe en sus trayectorias educativas: sentir que otro se interesa por tus logros y recaba atención en las dificultades, te sugiere e informa de las clases de apoyo o las tutorías, «siento el apoyo del liceo mismo, me informan de todo, cuando tengo la beca, si me está yendo bien, me están preguntando constantemente» (E13). «Te ayudan cuando tenés materias bajas, te ayudan ellos, tipo una clase de apoyo, si ellos ven que tenés muchas bajas te llaman, siempre están atentos, qué te pasó, por qué no venís y siempre dándote un consejo, eso es lo mejor» (E4).

Aparece entonces, en reiteradas entrevistas, un reconocimiento grato hacia el acompañamiento. Al contrario de cómo se percibe muchas veces a los jóvenes, indicando que buscan aislarse del mundo adulto y que su posicionamiento es de confrontación, estas expresiones de los estudiantes hablan de una valoración del adulto referente, que se interesa, pregunta, escucha. Muchas veces estas expresiones están presentes y atraviesan el entramado educativo, desde una lógica de la invisibilidad, están presentes y ausentes a la vez.

Llamó la atención la respuesta dada por los estudiantes ante la propuesta de colocar un emoticón a algunas palabras macro que se les nombraba. Concretamente, cuando se planteó la palabra *escuela* la mayoría recurrió a los emoticones —se acordó previamente su significado— que representaban: indiferencia, enojo, tristeza.

La tristeza no la incluían con el significado de extrañar, sino que la ligaban a cómo se habían sentido en su trayectoria por la educación primaria, algunos especificaron *bullying*, «grande», «dificultad», «dureza».

Las instituciones educativas no deben ser espacios de tránsito, deben transformarse en recorridos significativos, donde el sujeto habite el espacio; habitar es conocer, vivir en él, ser parte, porque de lo contrario, solo se estará de visita.

Temas que surgen de las entrevistas realizadas a los articuladores pedagógicos

a) Descripción

Se exponen a continuación los diferentes ejes que surgen en la lectura de las entrevistas efectuadas a los docentes,[23] referentes del PCE en las instituciones educativas: los articuladores pedagógicos.

En principio, a modo de aclaración, dicho rol debe ser ocupado por docentes de la institución, quienes se postulan para el cargo a través de una propuesta de trabajo, la cual debe ser avalada por la dirección del liceo/UTU y por el colectivo docente.

En las instituciones a las cuales se visitó no existen otros docentes que hayan manifestado la intención de ejercer dicho cargo, si ello ocurriese, por el mecanismo antes citado de aprobación tanto de dirección como del resto de los docentes, se dirimiría quién ocupase el cargo.

Es relevante también que los articuladores que están ocupando dicho cargo son docentes de la institución hace años, lo cual implica un mutuo-conocimiento de la comunidad educativa.

Se aprecian diferentes ejes temáticos que transitan los docentes al ser consultados acerca de la puesta en marcha del programa:

Contexto económico-social

> AP3. «Desde mi trabajo este año acá, creo que la elección viene dada por la cantidad de chiquilines en situaciones socio-económicas críticas».
>
> AP2. «Algunas familias las ves realmente preocupadas e interesadas, pasa que a veces escuchás cada cosa que decís bueno, cómo van a tener ganas de estudiar con esta situación calamitosa que tienen, que se le llueve esto, que se les voló el techo».
>
> AP5. «Un hombre una vez me dijo yo lo que quiero es que venga para poder cobrar la beca. Ella tiene que venir acá, para poder llevar los pesitos».
>
> AP4. «Generalmente son la población más vulnerable y eso implica que hay un trasfondo familiar bastante complicado en muchos casos. Por ejemplo, cuidar a los hermanos, trabajar desde chicos, en trabajos de colaboración de la familia, algún pequeño emprendimiento que

[23] Aclaración: en el presente documento se asigna un número a cada docente al referenciar sus expresiones y no su nombre o centro educativo al cual pertenece, como forma de proteger las identidades.

tenga la familia, que va desde: hacer tortas fritas, y tienen que estar, o hasta tener un pequeño negocio, feria o lo que sea».

La transferencia económica

AP1. «Socialmente, los que se inscriben quieren la beca. En la página del liceo, la mayoría de las consultas refieren a eso, cuánto será este año, cuándo va a ser el pago».

AP3. «Creo que el primer llamador es el dinero y después ellos van viendo que estás atrás, y después creo que los terminas enganchando por el lado afectivo».

AP5. «En primer momento ponés beca y ellos se enganchan en la que vengan, la que sea. La que me toque, me anoto. Primero la beca porque es a lo que ellos vienen».

Un rol más allá de la tarea pedagógica

AP4. «Tiene que haber eso, la escucha de los chiquilines, el estar atento. Te volvés súper versátil, porque hemos tenido que llamar desde policía comunitaria, Ministerio del Interior, por situaciones que pasan en la casa del estudiante o sea en su barrio. Por ejemplo, si el gurí te está diciendo que no duerme hace una semana porque le están tratando de entrar en la casa, vos ¿qué vas a decir?: "¡Qué pena, está bravo!?". Algo tenés que hacer y eso es mover otras cosas. Todo el tiempo es: "Bueno, ¿qué pasa hoy? ¿Qué tengo que hacer hoy?". Y uno aprende un montón también, porque hay cosas que yo ni tenía idea que se podían hacer o existían. Acá no tenemos equipo no hay psicóloga no hay asistente social».

AP2. «Hay cosas que creo que todos los liceos tienen que tener, no sé si por parte de compromiso educativo: un equipo multidisciplinario, no es debilidad del Programa porque no está pensado en eso. No sé si habría que resignar cosas de compromiso educativo para que haya en los liceos, en todos los liceos equipo multidisciplinarios, así sabríamos cómo resolver cosas, que a veces estamos recontra perdidos».

AP3. «Nosotros lo derivamos, tenemos teléfonos de clínicas, de lugares, porque puede haber distintos y variados problemas que ellos vienen a abrir acá, ya sea violencia, embarazo, o bueno lo que sea, o gestionar un oculista para un chico que no ve, y gestionar los lentes que también se hace. A veces se necesitaría más, más ayuda, o más becas, pero eso implica dinero, mayor número de becas otorgadas al centro, capaz que esos casos que están en el borde, que son de tanta carencia capaz una atención, no sé si de parte de asistentes, o del Mides, no sé cómo se podría gestionar eso ahí, como otro acompañamiento, nosotros desde PCE hacemos todo».

Acompañamiento

AP5. «Son grandes los gurises, pero no dejan de necesitar, "te agarran de oreja". Son muy pocos

los que no necesitan, el que viene es porque ya tiene definido o busca el tener una salida, tiene pensado un oficio, y a veces está más indefenso, a veces viene golpeado, frustrado de repente de secundaria, y acá encuentran que terminaron Bachillerato».

AP3. «Hay un apoyo desde escucharlos, tampoco es solo venir acá a buscar como tener alta la materia. A veces tienen necesidad de hablar, de contarte un problema, de venir a pedirte "¿profe que me aconsejas frente a tal cosa?, en casa tengo tal problema". Es decir, no somos psicólogos, pero tratamos de que haya un apoyo integral, no solo venir acá porque tenés una baja. Me interesás vos como ser humano».

AP2. «Ellos saben que hay alguien en quien apoyarse. Alguien que los escuche, que hable, lo hacemos con los becados, pero también en general».

Ausencia del espacio de referentes pares

AP1. «No existen desde hace 2 años espacios de referencia en este liceo, nadie elige. Otros años existieron algunas dificultades, por ejemplo, la cercanía de edades entre los pares y los estudiantes. Al referente par, en un principio se les otorgaba boletos para el traslado, una tarjeta telefónica para los gastos de comunicación, eso después se recortó».

AP2. «Espacio de referencia no tenemos, porque hace dos años que no vienen referentes pares. Sabemos que no tenemos referentes pares y bueno, no vamos a ponernos nosotros de referentes pares, pero tratamos de hacer cosas que puedan suplir, que no es lo mismo».

AP3. «Tenemos referentes pares, no muchos, hace años que no tenía el liceo. Erika no solo ayuda en literatura, todo lo que tenga que ver con letras, y Cristian, matemática, que es la debilidad de todos. Para los referentes pares el trabajo es voluntario, en las universidades no hay ninguna contrapartida, antes había, pero lo sacaron, cuando ellos quieren vienen un rato, honorariamente dedican un tiempo a su centro de estudio para ayudar a otros; en el caso de IPA parece se llegó a un acuerdo y los exoneran en 3.º año de un seminario, el Seminario de Derechos Humanos».

AP4. «A nosotros nos pasó por ejemplo que esto está pensado para referentes pares universitarios, así había empezado, había empezado muy bien, con muy buenos referentes, de facultad, de Formación Docente, todo divino, pero se les presentaban problemas. Eran sumamente responsables y comprometidos con la tarea y eso implicaba que cuando en facultad tenían evaluaciones, tenían que faltar, algunos se podían cubrir, pero como los períodos de evaluación son más o menos los mismos, pasaba que la falta de continuidad también hace que los chiquilines dejen de venir. Algunos otros estudiantes, por determinadas razones o por necesidad de tener créditos, venían, pero quizás no les gustaba demasiado la tarea, entonces

tampoco se enganchaban mucho ellos. Pero claro, todo eso repercute muy fuerte en el centro educativo porque ellos están enganchados, generan afinidad, afecto y luego de un día para otro, no vienen más y eso se quiebra. ¿Cómo hacemos para que haya permanencia? Si de afuera no puede haber permanencia tiene que estar acá la permanencia, los que saben la lógica, los que pueden avisarle al profe: "ya voy, estoy en reunión", "voy a pasar por los salones". O sea, estamos en la interna y es lo que hemos hecho. Primero fue mixto, referentes liceales y referentes pares, y después quedaron solo referentes liceales. Siempre estamos abiertos a referentes pares, pero no terminan viniendo».

AP5. «No tenemos referentes pares. Trabajamos muchísimo con los delegados, es una escuela que trabaja mucho con los delegados, y yo me apoyé muchísimo en esa fortaleza. En la escuela muchas cosas salen de juntar a los delegados, dos delegados por clase, tenemos 73 grupos».

Las «bajas», desvinculación con el programa

AP4. «Si ellos dejan de asistir al liceo, la beca se da de baja, si ellos tienen muchas inasistencias, bueno habrá que ver cada caso, porque no todos faltan por lo mismo, a veces faltan porque están cuidando a los hermanos, o faltan porque tuvieron determinados problemas en la casa, cuidar a los abuelos. Son situaciones en las que no todos faltan porque quieren faltar o porque se quieren quedar por ahí, se investiga un poquito cuál es la situación, se charla, se tienen entrevistas con los estudiantes y se decide. En cuanto a las bajas (asignaturas), se hace lo mismo, es más bien un acompañamiento que una sanción, si tiene bajas, a ver si hay otras estrategias para mejorar, no es tenés bajas entonces perdés la beca».

AP5. «La asistencia de los becados, como yo ando muy encima de ellos generalmente es buena, el año pasado creo que de los cuarenta y pico fueron 2 que repitieron nada más, este año hubo ya bajas bastante, ya casi 10 se dieron de baja porque fueron abandonando, porque consiguieron trabajo, porque tenían que cuidar a los hermanos, algo que escapa a nosotros y ahí opté por darle la baja. Este año estuvieron muy desmotivados sobre todo en gastronomía, porque no tuvimos docente de taller».

AP2. «Después nosotros vamos evaluando si realmente hay un compromiso en esos chiquilines que quedaron becados, las bajas a las becas no se dan por materias bajas (yo no lo puedo dar) lo que evaluamos son varias cosas, por ejemplo, si tiene materias bajas, pero se esfuerza, se preocupa, vos ves que sale adelante, tiene una situación complicada, pero hay un compromiso en querer, el hecho es mantenerlos en el sistema para que puedan desarrollar toda sus potencialidades, entonces, en ese caso no lo damos».

AP3. «A veces a un titular se le puede dar de baja, por distintas circunstancias, porque como

esto es un compromiso que se hace con el alumno si él lo incumple, la beca se le puede retirar. Solo dimos la baja a 3 chicos, y ahí subieron 3 suplentes, se dio la baja en dos casos porque los chicos habían dejado de asistir al liceo por graves problemas familiares de salud, no de ellos, sino que tenían que atender allí, no podíamos retenerlos en el liceo hasta que solucionaran ese problema, es decir, la adscripta los llamó, pero no fue posible, y otro chico que era de un artístico, que no cumplía con nada, no venía por acá, no buscaba ayuda, tenía prácticamente todas bajas, faltaba muchísimo, nos acercamos a él, no tenía digamos ningún problema, era "me duermo", aquello, lo otro, no estas cumpliendo, lo vamos a quitar».

Deserción de estudiantes en la institución

AP4. «Hay mucha deserción. Más de lo que quisiéramos. Hay grupos que tienen un porcentaje entre 20 y 30 % de deserción, en cuarto te hablo que es lo que yo más manejo, y a los que les presto mayor atención por una cuestión de vulnerabilidad. Acá tenemos más de 1000 estudiantes en el diurno, hay poblaciones que son más atendidas en ese sentido, porque en 4.º es más difícil, ellos lo ven como mucho más lejano el egresar, es el cambio, todavía no saben muy bien qué quieren hacer, están como más frágiles, a la primera que se me complique, me voy, o dejo, o estoy en casa. En 5.º y en 6.º hay otro involucramiento, tuvieron esa transición de 4.º, ya tienen otro nivel y otra madurez, y otros recursos propios. Eso no implica que no se les complique».

AP5. «El año pasado, pensando en las trayectorias, fue sumamente satisfactoria, ahora este año yo he visto las deserciones, pero no lo veo como que sea consecuencia o no del plan, sino por el marco acá en la escuela. Generalmente no es una UTU de mucha deserción, pero este año la deserción ha sido en áreas específicas, ha costado sostener. El año pasado teníamos índices muy bajos de repetición, lo vinculo con la falta de docentes, hemos tenido ausentismo de docentes importante».

AP3. «En el liceo la deserción no es tanta, no es un tema, como habrás visto funciona casi como un colegio privado, ya te digo, la gente que deja de venir son casos extremos… cuidar en casa a alguien o tuve que salir a trabajar, ahí tratamos de aconsejarlo, que tienen sistemas semestrales para poder seguir cuando dispongan del tiempo y así terminar el liceo, que hay otras opciones».

Lo administrativo

AP4. «La otra parte sería como todo el trabajo administrativo, que a veces es difícil de sobrellevarlo porque si bien es necesario, porque necesitas un montón de cosas que hay que documentar, que estudiar, que procesar, que organizar; hay un montón de otras cosas que dejás de hacer, que tiene que ver con el acompañamiento uno a uno, porque los espacios van

funcionando, pero cuando vos necesitás hacer entrevistas periódicas con un estudiante o con varios estudiantes, es difícil, se complica un poco, se puede pero no es lo ideal. Le sacaría el trabajo administrativo, no quiero llenar más papeles ni formularios. Sin duda, sé que es necesario, ahora nos encargamos también de las tutorías, entonces tenés que buscar al profesor, a los estudiantes para formar la terna, inscribir al profesor a la terna, encargarte del papeleo, los profes te vienen a buscar a vos después, a ver cuándo cobro, estar mandando mail, entonces mucho papeleo, el resultado esta bárbaro, el tema es lo administrativo».

AP2. «Se forma la tutoría, que en lugar de ser un tutor con un alumno es un tutor con tres alumnos, por eso la llaman ternas, tienen que ser docentes no necesariamente del liceo. Nos llega eso por mayo, los docentes tienen las horas tomadas, son 15 h reloj total (para preparación del examen) por única vez, quién va a tener tiempo de venir. A veces un chiquilín puede y otro no, nos lleva un tiempo impresionante, este año armamos cerca de 28 ternas, dejamos la vida y atrás de los chiquilines permanentemente, porque, aunque te parezca mentira, no viene un alto porcentaje».

Importancia de un espacio físico

AP3. «Nosotros sí tenemos salón, lo utilizamos muchísimo, esto ayuda, el tener un lugar físico ayuda muchísimo, y los chiquilines se acostumbran porque primero no suelo faltar nunca, ellos saben que en los horarios yo estoy, que pueden venir a hablar conmigo, de amplio espectro. Yo creo que la clave de esto es tener este lugar, este lugar integra, te sitúa y al que yo voy constantemente porque sé en los horarios en los que están los referentes. Cuando no tenés un lugar físico, ahí se complica y ahí capaz que no podés verlos a todos, necesitas una reunión. Acá, vos ves que es un entra y sale. En este horario también atiendo tareas administrativas para PCE».

AP5. «No hay un espacio para PCE, yo si tengo que hacer una entrevista me tengo que meter en una adscripción o sino en dirección, en secretaría, después que se va la secretaria yo pongo entrevistas en ese horario para poder tener un espacio, el espacio físico. Le agregaría un espacio obligatorio cuando está el programa en el centro, tiene que tener un espacio físico. Tiene que dársele un espacio físico».

AP4. «Al despedirnos con la AP, me contó cómo había gestionado el salón, de estar inutilizado, lo solicitó, dado que era utilizado como depósito, acondicionó el espacio junto a los estudiantes, y eso marcó otra presencia del programa en el liceo».

Valoración del Programa Compromiso Educativo

AP1. «Debería continuar. Por algo sigue».

AP3. «Como fortalezas me parece que esto de acompañar a los gurises en sus trayectorias

educativas es imperante, es decir, esto de ocuparse de la trayectoria de los gurises que están en una situación de vulnerabilidad es tremendamente importante. Vale la pena, necesitaría ser ampliado, a otros liceos y ampliada la cantidad de chicos que pueden atender. Mismo para este liceo nos queda corto, 67 becas. Ampliado a una escala mucho mayor».

AP2. «Positivo, por todo lo que dijimos. Se hace lo que se puede. Damos charlas y traemos estudiantes, especialistas, primeros auxilios, mujeres de negro».

AP5. «Es sumamente positivo. Ha hecho la diferencia en las trayectorias, el año pasado se notó y este año sé que lo que no está saliendo es por cosas externas, por el acompañamiento. Los llamo, los acompaño, solos no sé si vuelven. Y también comprometo al docente, a veces estoy jugando un rol con mis compañeros, pero todo bien».

AP4. «Yo creo que aporta, pero es una partecita, es lo que te digo, si todos no estamos un poco enfocados en eso, es difícil, no hay varitas mágicas, creo que es una buena herramienta y que hay que usarla bien, porque si no te transformas en alguien que maneja papeles y hace formularios y, coordinará alguna actividad, pero tenés que realmente decir qué quiero aportar yo».

b) Análisis

Puede apreciarse en lo expuesto por los AP la concurrencia de algunos ejes transversales que recorren todas las entrevistas, coexistiendo con las expresiones dadas por los estudiantes.

En las expresiones de los AP, ya sea refiriéndose al contexto familiar específicamente, o en las tareas que cumplen más allá del rol pedagógico, o en las explicaciones que refieren a los motivos que llevan a dar la «baja» a algunos estudiantes, o en las deserciones que describen; es apreciable la referencia a situaciones económico-sociales complejas**.**

Podría establecerse que este eje atraviesa y explica otros temas que surgen como efecto de las situaciones de vulnerabilidad en que se desarrolla la vida de muchos estudiantes.

Hay una doble mirada que recaba en lo mismo, la de los docentes que aluden a los contextos familiares adversos y la de los propios estudiantes cuando aluden al aporte que realizan a sus hogares ante la ausencia de un trabajo estable.

Puede leerse en lo expresado por los AP que muchos estudiantes asisten a una suerte de «adultez». La edad cronológica juega trampas al ideario social de ser adolescente, joven, estar en una etapa de formación hacia el futuro, de proyecciones personales, termina

resultando en una urgencia de cuidados de familiares (hermanos, abuelos), como también en una participación laboral que incurra en aportes al núcleo familiar.

Qué lugar factible ocupa, entonces, continuar con los estudios, invertir el tiempo en la asistencia a las instituciones educativas y el correlato del estudiar después, extracurso, ante la emergencia de otras prioridades familiares, prioridades que hacen a la subsistencia y andamiaje del hogar.

Los referentes recurren a esta descripción familiar para enmarcar los motivos que llevan a la deserción y, por consiguiente, dar de «baja» a algunos estudiantes, al respecto cabe la siguiente interrogante ¿postergación elegida o demandas de un contexto que exige otras realidades, otra impronta?

Sin embargo, aparecen dos miradas. Por un lado, puede advertirse que en el transcurso del año los alumnos que dejan de percibir la beca, y la mayoría por deserción, son pocos, salvo en uno de los centros que asciende a casi 10 estudiantes, pero con la salvedad expresa de que responde a situaciones intrínsecas al centro educativo en el presente año. Por otro lado, la deserción con respecto a todos los estudiantes de la institución, la cual es señalada como importante en dos de los centros educativos estudiados.

Tomando como indicador las pocas «bajas» al programa de algunos estudiantes, y considerando las menciones de los AP, quizás hay situaciones de vulnerabilidad que no se constituyen como partícipes del programa, situaciones de vulnerabilidad que quedan en las fronteras, no acceden. Pertenecer como estudiante al programa implica cierto «mandato» de logros, superación de los niveles mínimos exigidos, y «una actitud de compromiso» hacia el aprendizaje. Así queda plasmado en las explicaciones de los articuladores, luego de transitar —según explican— por instancias de entrevistas, investigar realidades; cuando el compromiso no está presente, se decide la «baja». Hay una explicitación por parte de los articuladores de que se apuesta a mantener al estudiante en la institución, el objetivo expresado en varias oportunidades es potenciar las trayectorias educativas.

Algunas expresiones vertidas al respecto: «Es muy relativo, hay alumnos que realmente se comprometen y hay otros que no. Por eso a veces tenemos que estar, estás cobrando la beca dónde está el compromiso, por eso a veces tenemos que dar las bajas también. A veces, primero hablamos, no entraste en razones, bueno» (AP2). «Entonces yo les digo, pero mirá que esta plata no es gratis, si saliste becado como contrapartida te tiene que ir

bien, estudiar, no tener faltas» (AP5).

En este sentido, resulta ilustrativo considerar lo planteado por Kantor (2008) quien hace referencia a la lógica que atraviesan los espacios en las instituciones formales y no formales, y la conjugación de ambos en las instituciones educativas, «Mientras que "afueradentro" suelen primar el discurso propositivo y las operaciones productivas, el adentro continúa privilegiando lo informativo, lo prescriptivo y lo reproductivo» (p. 158).[24]

Otro tema señalado por los AP es la urgencia de gestionar roles que superan lo estrictamente pedagógico, en referencia a acciones que constituirían parte del trabajo de otros profesionales y la alusión expresa a la integración de trabajadores sociales y psicólogos. No lo advierten como debilidad del PCE porque no está establecido en su diseño, pero lo traen como necesidad de la realidad que observan y viven en sus comunidades educativas. Al considerar lo expuesto, es decir, la incidencia de factores que trascienden a la vida estudiantil propiamente dicha, la interdisciplinariedad de profesiones incurriría en un gran aporte y un valor cualitativo insuperable para potenciar y acompañar las trayectorias educativas.

Cada vez más, se presenta a la mirada de todos, entender, comprender que los sujetos son un todo y que lo cotidiano de la vida particular acompaña al ser en todas sus vivencias, el entorno de cada uno no queda afuera cuando se ingresa a una institución educativa.

Desde la propuesta de PCE se consideró la relevancia de la conformación de un espacio diferente: el *espacio de referentes pares*, sin embargo, de las cuatro instituciones consideradas en este trabajo, solo una cuenta con la participación de estudiantes de nivel terciario, apoyando desde lo curricular. En dos instituciones que no lo poseen, han generado a partir de los recursos propios, espacios alternativos. La conformación de referentes liceales y el apoyo en los delegados de clase.

Y esto nos lleva a pensar, por un lado, la creatividad de las comunidades educativas que ante las ausencias elaboran y construyen «nuevos espacios», una suerte de retroalimentación de los recursos. Por otro lado, refleja quizás inconsistencias del programa. Resulta llamativo que este tercer componente valorado en sus inicios como

[24] «Afueradentro» hace referencia a los espacios intra-institución, que tomando las características propias de las actividades extra-escuela (por ejemplo, centros juveniles), instalan dentro de las instituciones educativas propuestas distintas a la lógica tradicional-institucional.

trascendental, novedoso, desde una mirada colaborativa entre pares: estudiantes universitarios y liceales, no esté conformado en la mayoría de las instituciones referidas en este trabajo.

No es pertinente valorar el porqué de la ausencia, salvo arriesgar alguna proyección a partir de lo expresado por los AP. El carácter voluntario de los partícipes, el recorte en los insumos que en principio eran otorgados (boletos, monto económico por concepto de telefonía móvil), la no acreditación por las tareas cumplidas, quizás estos aspectos inciden en la no construcción de este espacio.

Ameritaría otra investigación, por qué estas instituciones no son elegidas por estudiantes terciarios, dado que según informan los articuladores el espacio continúa en otros centros educativos; por qué se recortó en los aspectos de contrapartida que se les asignaba, no solo en lo presupuestal, sino también en la acreditación de la experiencia como saber.

Desde los AP se valoró ese espacio como valioso, aunque surgieron algunos reparos como ser la cercanía de edades que entienden en algunos casos interfirió en las instancias de encuentro, las inasistencias que generaban discontinuidades, y la desmotivación, elementos que tal vez sumen a la inexistencia del espacio en algunos lugares. Y la ausencia originó la presencia de otro nuevo, que surge de la apuesta de algunos articuladores, con el objetivo de conformar algo similar a lo diseñado desde el programa.

En la institución donde se instrumentó el rol de «referente liceal», se observa una significativa apropiación del rol por parte de los estudiantes. Hablan con seguridad, entusiasmo y convencimiento de su intervención:

> Yo pienso que un punto de compromiso educativo es decirles: no es solo venir al liceo, sentarte en un banco, y prestar atención al profesor, sino que tenés muchas chances de participar de otra manera, interactuar de otra manera y ver el liceo como un lugar, es tu lugar, podes participar, los talleres son para ustedes… Estas actividades me retribuyen experiencia, experimento ser un coordinador de los talleres, tengo que preparar el taller, que temas vamos a hablar. (E14).

> Además, es una forma de distraerse y ver el liceo no solo como estudio sino también como una forma de disfrutar, aunque sea un poquito, además siempre hay como buen relacionamiento entre nosotros con ellos, hay buena onda, también vendrán por eso como nosotros venimos por eso. (E16).

> No sé en qué me contribuye, pero me gusta muchísimo hacer estas cosas, a los chiquilines también les sirve porque en algunos talleres pueden aprender cosas y en otros, para tener un tiempo en el liceo que puedan hacer otras cosas que no sea simplemente estar en una clase. (E15).

Narra la AP que las propuestas de los talleres surgen del grupo de referentes liceales en conjunto con ella, planifican y realizan una suerte de «laboratorio» entre ellos, para «practicar» la forma de presentación y planteo del taller al resto de los estudiantes. Y que año a año algunos egresan del liceo y otros ingresan al espacio, tornándose este movimiento en un proceso de traspaso de experiencia entre unos y otros. Experiencias, como la mencionada, exponen en algún sentido que es posible generar e inventar espacios diferentes, motivadores, desestructurados, propositivos dentro de la lógica institucional.

El espacio físico es imprescindible ya que se asigna dentro de la institución un lugar que identifique a la propuesta, así lo expresan la mayoría de los AP, tanto quienes cuentan con ello como los que no. Y esto, que pareciera un tema menor, no lo es, un espacio físico genera pertenencia y trascendencia.

A modo de ejemplo, en las instituciones que no cuentan con ello, las actividades de los AP se desarrollan en los salones destinados a la adscripción o dirección, con el correlato de estar en el espacio de otro, que genera interrupciones, conversaciones paralelas, y que evidentemente interfieren en cualquier propuesta. Los espacios destinados a un fin concreto incentivan a construir, a dar contenido y forma. El lugar físico ubica a la propuesta en un «lugar» de la institución.

Otro aspecto que pareciera menor, y no lo es, lo constituyen las tareas administrativas, mencionadas por algunos AP en referencia a la conformación de las tutorías y, específicamente, por el docente que realiza el andamiaje de los referentes liceales.

Si bien se reconoce, por parte de estos, que es importante «el papeleo», se advierte de la quita de tiempo para otras actividades que a su entender son fundamentales y hacen a la propuesta.

La palabra escrita traducida en formularios, evaluaciones, proyectos, acuerdos impera en las instituciones educativas, conlleva una dedicación importante y menoscaba tiempo a las actividades sustanciales, si bien es necesario el registro de lo actuado, a veces se extralimita su exigencia.

Por último, en la valoración general que hacen los AP del programa, en cuanto a la inserción de este en los Ce, todos expresan que es buena su acogida por parte de los demás docentes y la dirección. Algunos describen un acercamiento y comunicación hacia ellos de situaciones que los docentes advierten en sus aulas. También dejan entrever algunas

distancias, dado que el personal docente que trabaja en las instituciones es muchas veces fluctuante y cambiante, año a año. También se valora la comunicación y respuesta fluida de los encargados del programa hacia su accionar ante dudas y consultas.

Se les solicitó que definieran con tres palabras a los estudiantes que participan del programa y en las expresiones pueden verse matices:

Desde una mirada que ubica y percibe al estudiante en su entramado social:

- ayuda, necesidad, oportunistas (aclara que se refirió a las familias), más conocimiento de las situaciones y las familias.

Otra mirada que se posiciona en la actitud de los estudiantes:

- pilares, compromiso, luchadores, buena gente.

Y, por último, aparecen expresiones referidas al estar con otro:

- que sientan que alguien se preocupa, receptivos, afecto, acompañamiento, aprender y escuchar al otro.

Estas palabras nos trasladan a un recorrido de todo lo expresado anteriormente, la situación económica de las familias y su entorno emergente; nos hablan de las relaciones interpersonales que se generan a partir del acercamiento y, finalmente, nos ubican en la visión del adulto hacia los estudiantes.

Reflexiones finales

En el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación, y una situación diagnóstica que informa de un porcentaje significativo de desafiliación y/o a rezago en la culminación del ciclo de EM superior, surge el programa referido en el presente trabajo, como una política de inclusión educativa, con la finalidad de fortalecer y promover el desarrollo de los aprendizajes, potenciando a aquellos grupos que portan mayor grado de vulnerabilidad.

A continuación, se vierten algunas reflexiones finales, considerando los objetivos planteados.

La transferencia económica: principal motivo de ingreso al Programa

En las entrevistas realizadas aparece la cuestión social que, vinculada a la cultura de «ser joven estudiante», conforma una situación que, al sentir de los entrevistados, interfiere en las trayectorias educativas, la transferencia económica se convierte en el principal motivo por el cual los estudiantes se acercan al programa.

Cuestión social que atraviesa las expresiones narrativas de AP y estudiantes, describiendo ciertos rasgos identitarios de quienes participan en el programa como adjudicatarios de la beca. Identidad que es referida desde la institución educativa a través de los articuladores, pero también desde los propios estudiantes.

Este aspecto que porta cierto matiz de diferenciación frente a los que no perciben la beca parece diluirse en los espacios pedagógicos (talleres, charlas, encuentros recreativos), dado que estos convocan a todos los estudiantes del Ce, generando una integración del programa a la lógica institucional como parte de la propuesta pedagógica.

La inclusión educativa construye un nuevo escenario, transformando y recreando a toda la comunidad educativa, porque de lo contrario se estaría propiciando una inclusión desde afuera y una exclusión desde adentro que operaría desde la identificación de un determinado grupo (Dussel, 2003).

Sin embargo, este escenario de propuestas para todos coexiste con un conjunto de condiciones y acciones que plasman rasgos de diferenciación: los acuerdos educativos son obligatorios para quienes perciben la beca económica, en una de las instituciones se realiza una actividad anual en la que se compromete y exige la participación de los becados,

algunos alumnos expresan que participar es una forma de «devolver» y, por último, el control de asistencias y aprobación de asignaturas si bien se realiza a todos, en el caso de los estudiantes que perciben la beca, el no cumplimiento puede significar su suspensión.

La transferencia económica actúa en un doble sentido, por un lado, se constituye en el primer motivo por el cual se inscriben la mayoría de los estudiantes y, por otro, se convierte en el eslabón que exige y advierte la posible pérdida de esta, si el estudiante no «cumple» con los acuerdos educativos.

Es de considerar que precede a la posible suspensión de la beca un acompañamiento y seguimiento al estudiante, en la búsqueda de revertir y fortalecer los aprendizajes. Aun así, se advierten matices en las expresiones docentes, que estarían indicando distintas miradas sobre el «fracaso escolar». Una que focaliza en la actitud y responsabilidad del estudiante, y otra que avizora un conjunto de variables intervinientes.

Incidencia del programa en las trayectorias educativas

Se partió del supuesto hipotético de que los estudiantes que participaban del programa portaban rezago en sus trayectorias educativas. Sin embargo, de los estudiantes entrevistados la mayoría ha realizado sus trayectos en concordancia con los tramos educativos y la edad cronológica, y un porcentaje importante coloca al estudio como parte de su futuro. Asimismo, se informa por parte de los articuladores que la desvinculación al programa durante el año es mínima, lo que indica un importante grado de continuidad.

Sin embargo, aparecen otras realidades que plantean diferencias con este escenario, por un lado, en términos generales (según datos oficiales), un porcentaje significativo de estudiantes no logra finalizar la EM y, en términos particulares, los articuladores (a excepción de un centro) informan de un número importante de deserción estudiantil refiriéndose a todo el alumnado de la institución.

Este contexto de realidades diferentes permite proyectar distintos supuestos, en la selección que realiza el programa queda fuera un número importante de estudiantes, al programa no se inscriben quiénes están en una situación de posible desafiliación o quienes participan son aquellos estudiantes que tienen la pretensión decidida de continuar los estudios, más allá de las situaciones particulares, en este último caso, el programa actuaría como fortalecedor y promotor de esa continuidad.

No obstante, resultaría significativo investigar los motivos que, en estas instituciones, en particular, llevan a la desvinculación del estudiante, quizás no responden exclusivamente a situaciones económicas adversas y se hallan presentes otras variables, sería pertinente dado que uno de los objetivos formulados desde el programa es propiciar la permanencia y la intervención temprana en situaciones de posible abandono escolar.

Las políticas de inclusión educativa exigen una evaluación continua, en la que se analice la pertinencia de las acciones proyectadas, los logros en función de los objetivos y finalidades, y la oportuna implementación de cambios y modificaciones al proyecto inicial, es decir, evaluar y decidir. Los articuladores expresaron una comunicación permanente con los diseñadores del programa y una evaluación continua de sus avances; lo cual es pertinente y necesario. Lo que se plantea en el párrafo anterior refiere a evaluar la incidencia del programa en la situación general de desafiliación educativa de cada institución.

La ausencia de espacios pedagógicos diferentes

Una de las características de las políticas de inclusión educativa es la introducción de modelos pedagógicos diferentes, que instalan a la interna de los Ce una relación distinta entre sus protagonistas y el aprendizaje. Pueden generar nuevos roles y otros espacios alternativos a los curriculares propiamente dichos.

El Programa Compromiso Educativo integra nuevos roles dentro de la institución (los articuladores pedagógicos, el referente par) y crea un espacio novedoso, diferente, que se ha dado en llamar *espacio de referencia entre pares*. Según se lee en el diseño del programa, este espacio por lo innovador se constituye en el pilar más relevante de la propuesta.

Tal vez, este «espacio no construido» en las instituciones aquí seleccionadas transforma al programa en un acompañar la trayectoria educativa y recibir la beca económica, perdiendo la posibilidad de la construcción de espacios alternativos con otras lógicas pedagógicas que contribuyan a generar lazos de pertenencia y apropiación de los estudiantes al Ce.

En definitiva, se pierde la posibilidad de generar espacios donde el «afueradentro»[25] forme parte de la propuesta educativa. Espacios de encuentro, de vínculos distintos, de creación, de apertura a otros conocimientos no curriculares, sin tópicos de evaluación.

[25] Concepto tomado de Kantor, 2008.

Esta ausencia se vincula directamente con las debilidades que varios estudiantes asignan al programa: la falta de propuestas y/o actividades extracurriculares, de integración y comunicación, mientras que los estudiantes que desarrollan actividades a través de los talleres ven en ellos la fortaleza del programa.

Si pensamos en el imaginario que muchas veces se construye con respecto al mundo juvenil, en cuanto a desinterés y apatías, visualizar narrativas que expresan propuestas, demandan querer hacer y/o construyen lugares de participación para otros, resulta muy relevante.

Una realidad que trasciende a lo educativo

Los AP explicitan un accionar más allá del acompañamiento curricular, tendiendo redes y construyendo aprendizajes acerca de cómo actuar ante situaciones complejas. Situaciones que ameritarían la integración de otros profesionales, psicólogos y trabajadores sociales, al equipo de trabajo, con una impronta interdisciplinaria que enriquecería y acompañaría el actuar de aquellos.

Describen la multiplicidad de actuaciones que han tenido que realizar ante la emergencia de situaciones de vulnerabilidad, expresando algunos la necesidad de un equipo interdisciplinario. Ante situaciones que se conciben desde el inicio, con cierto grado de vulnerabilidad y que podrían estar indicando riesgo de abandono escolar, las intervenciones debieran ser pensadas y abordadas desde diferentes disciplinas.

Valoración del programa

Se aprecia, luego de conocer la implementación del programa en los cuatro Ce, que el diseño de esta política educativa general para todos transita territorialmente con interesantes matices, dependiendo de las características singulares de la institución y de los actores involucrados.

Es así que cada Ce ha creado una impronta particular del desarrollo del programa, haciendo énfasis en diferentes tópicos, por ejemplo: generando charlas-talleres para todos, promoviendo procesos de formación de los propios estudiantes como referentes pares, actuando en coordinación con los delegados de clase o realizando una tarea más concerniente a un apoyo académico.

Hay una percepción de todos los involucrados tanto estudiantes como docentes de que el

programa presenta aspectos positivos y por lo tanto debe continuar, más allá de los elementos que consideran pueden modificarse o agregarse.

De continuar el programa, y sobre la base de que los involucrados le otorgan validez e importancia, sería relevante evaluar los aspectos aquí vertidos considerando la matriz discursiva y argumentativa en la cual se sustenta y fundamenta el Programa Compromiso Educativo.

Bibliografía de referencia

AMBROSI, N., CONTERI, C., COUSILLAS, L. (2014). *Miradas. A cuatro años de Compromiso Educativo (2011-2014)*. Montevideo: ANEP-Codicen.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Proyecto de presupuesto, sueldos y gastos e inversiones. Exposición de motivos y articulado. Tomo 1. Período 2010-2014.* Montevideo.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015). *Proyecto de presupuesto. Exposición de motivos. Tomo 1. Período 2015-2019.* Montevideo.

DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, *34(122),* pp. 305-335. Disponible en: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/476/480 Acceso: mayo 2018.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas.* Montevideo. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf

CRISTÓFORO, A., MARTINIS, P. y MÍGUEZ, M. (Coord.). (2017.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión.* Montevideo: Udelar. FCS-CSIC.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay. (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *19(1).* Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2010000100006 Acceso: mayo 2018

FLOUS, C. (2018). Una aproximación al análisis del discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012). *Revista Políticas Educativas*, *8(2).* Disponible: https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56219. Acceso: junio 2018.

GABIN, B. (2009). Apuntes sobre el tema de la formación actual en Trabajo Social. *Fronteras, 5.* Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

GENTILI, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI.

KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

LEY n.° 18.437 (2008). *Ley General de Educación.* Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Disponible en: https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6892866.htm Acceso: mayo 2018.

MANCEBO, M. E., CARNEIRO, F., LIZBONA, A. (2014). La educación: ¿Un «outsider» de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2).* Disponible: https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227 Acceso: setiembre 2018.

MANCEBO, M. E., GOYENECHE, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación educativa. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf Acceso: setiembre 2018.

MARTINIS, P. (2016). Aproximación a los usos del significante «inclusión educativa» en la formulación de políticas educativas en Uruguay. En: MARTIGNONI, L. y ZELAYA, M. (Orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación.* Buenos Aires: Biblos.

OLIVER, Q., BONETTI, J. P., y ARTAGAVEYTIA, L. (2006). *Adolescencia y participación. Palabras y juegos. Herramientas para la participación adolescente*. Montevideo: Unicef.

OXMAN, C. (1998). *La entrevista de la investigación en ciencias sociales.* Buenos Aires: Eudeba.

PARRILLA LATAS, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327,* pp. 11-29. Disponible: http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf Acceso: noviembre 2018.

REYES, R. (2009). *¿Para qué futuro educamos?* Edición Homenaje. Volumen 20. Montevideo: MRREE, CEIP, CETP.

RODRÍGUEZ, G., GIL FLORES, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljjibe.

TYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.