

# Iniciativas inspiradoras para el cambio educativo en Uruguay

Febrero de 2018



Universidad  
Católica del  
Uruguay

*Telefónica*  
FUNDACIÓN |  movistar

2017 UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Dirección postal: 8 de Octubre 2738 - C.P. 11.600, Montevideo, Uruguay

Tel (+598) 2487 2717- Fax 2487 0323

www.ucu.edu.uy

Con la colaboración de Fundación Telefónica Movistar.

ISBN: 978-9974-631-82-3

**Autora:** Florencia Racioppi

**Asistente de investigación:** Cecilia García

**Diseño del estudio y revisión:** Adriana Aristimuño, Javier Lasida, Rosina Pérez Aguirre y Marcos Sarasola

**Diseño gráfico:** Taller de Comunicación

**Corrección:** Maqui Dutto

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.



Racioppi, Florencia

Iniciativas inspiradoras para el cambio educativo en Uruguay / Florencia Racioppi. —Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2018.

167 p.

ISBN: 978-9974-631-82-3 (eBook)

1. Calidad de la educación. 2. Innovación educacional. 3. Centros educativos.

I. Título.

CDD 370.11

# Sumario

4	Iniciar el recorrido
17	Liceo Jubilar Juan Pablo II
37	Centro Educativo Providencia
56	Liceo Impulso
77	Ánima
100	Centro Educativo Los Pinos
117	Obra Social y Educativa Don Bosco
132	Centro Educativo Espigas
146	Instituto del Hombre
159	Repensar la educación para el siglo XXI
164	Equipo investigador
166	Bibliografía

# Iniciar el recorrido

“Lo más terrible que puede oír un padre o una madre de su hijo o su hija es ‘¡Por favor, no me lleves a la escuela! ¡No quiero ir!’. Y para un maestro, estas palabras deberían ser un síntoma claro de que hay algo que no estamos haciendo bien.” (Bona, 2016)

Existe un amplio consenso con respecto a que, en el mundo, los sistemas educativos no están siendo capaces de dar respuesta a las necesidades de una *nueva ciudadanía*, afectada por las profundas y rápidas transformaciones en múltiples dimensiones de la sociedad contemporánea (producción, energía, comunicaciones, comercio, transporte, trabajo, formación, familia, etcétera).

Según el National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999), presidido por Ken Robinson, los sistemas educativos actuales enfrentan desafíos sin precedentes en cuatro dimensiones:

1. económica, como consecuencia del viraje desde el formato de trabajo tradicional industrial (manual) hacia la comercialización de servicios basados en tecnología e información;
2. tecnológica, que provee de recursos e información a niños y jóvenes mediante estímulos intensos que motivan y llaman su atención, de manera que las escuelas pierden su exclusividad como espacios donde impartir conocimiento y son percibidas como instituciones que *anestesian* a los alumnos;
3. social, a partir de cambios en las percepciones y los roles de género, el aumento de la esperanza de vida —que

modifica el balance de las responsabilidades entre las generaciones— y cambios en la estructura familiar tradicional y el cuidado de los niños;

4. personal, por cuanto en la actualidad reciben individuos con diferentes capacidades, actitudes y biografías, cuyas necesidades no pasan solamente por lo académico, sino también por lo social, espiritual y emocional.

De hecho, los sistemas educativos han demostrado fuertes carencias en lo que respecta a la motivación de sus alumnos. De acuerdo con la “1.ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes” (2013), para la tercera parte de los jóvenes del Cono Sur la educación media no funciona. Cerca de un 20% opina que los docentes no saben enseñar ni motivar, que no se brindan instrumentos que sirvan para el mercado de trabajo y que lo que se aprende no es útil para la vida. Asimismo, alrededor de un 70% considera que la calidad de la educación media es regular. En nuestro país, el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* del INEED (2014) señala que la mayoría de los adolescentes manifiestan que viven lo educativo como aburrido, pero también como algo “imprescindible y necesario” para “ser o tener algo en la vida”. Esto implica una tensión entre el reconocimiento de la importancia de la educación y la forma en que se experimentan las estadías cotidianas en los centros, un nodo no resuelto con el que los estudiantes parecen batallar de forma permanente, y que en ocasiones termina por producir su alejamiento del sistema educativo formal. Definir un nuevo modelo pedagógico, con capacidad de convocar a adolescentes y jóvenes por motivarlos y resultarles útil, dejando atrás el tradicional enfoque enciclopedista, es otro gran desafío.

Históricamente las formas de educar se han puesto en tela de juicio, y se han buscado y repensado nuevos caminos para acoplar estos sistemas a las necesidades de las diferentes épocas. Hoy, más que nunca, se demandan cambios que apunten a una educación integral, que considere al alumno como el centro de todos los procesos y brinde una enseñanza más motivadora, interesante y aplicada.

Sin embargo, el cambio en educación es algo que a todas luces resulta complejo. De hecho, la evolución histórica de los sistemas educativos deja entrever varios componentes que se han mantenido incambiables en su esencia, incluso desde el siglo pasado. Un ejemplo de ello es la estructura

y la organización de los centros, conformados por grupos diferenciados según la edad biológica de los alumnos y estructurados en torno a horarios y calendarios fuertemente compartimentados. También es sabida la dificultad para modificar el currículo, que continúa operando con base en una concepción instrumentalista de la educación y se encuentra desactualizado en diversos aspectos, que propone una enseñanza abstracta y desconectada de los intereses y necesidades de los estudiantes (Banco Mundial, 2007: 84-99).

La formación docente tampoco ha logrado acompañar los numerosos cambios y responder a las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento. Su formación inicial se basa casi exclusivamente en el aprendizaje de conocimientos especializados, con muy poco énfasis en temas de pedagogía, manejo de aula y conocimiento didáctico del contenido —es decir, el entendimiento que un maestro posee acerca de cómo ayudar a los estudiantes a comprender materias específicas adaptándolas a sus intereses—, así como escasas instancias de aplicación de lo aprendido en experiencias prácticas.

Si bien Uruguay ha sido considerado a lo largo de su historia como uno de los países con mejor educación dentro de la región, gracias a la temprana alfabetización de su población y por la también temprana universalización del acceso a la educación primaria, su sistema educativo no escapa a estos cuestionamientos. De acuerdo con los resultados de la participación en PISA, el país no ha logrado combinar el aumento de la cobertura con una mejora en los logros académicos. Incluso en las últimas cuatro décadas ha progresado a un ritmo más lento, lo que ha generado una brecha que lo separa de otros países de la región y lo mantiene en una posición de rezago (De Armas y Retamoso, 2010: 11).

Desde comienzos de los noventa, siguiendo la línea de lo que ocurre en el contexto latinoamericano, las principales preocupaciones vinculadas a la educación han girado en torno a la calidad de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y la equidad de los resultados. Altos niveles de ausentismo, repetición, rezago y abandono escolar, fuertemente segmentados por el origen socioeconómico de los estudiantes, son graves problemáticas para las que todavía no se han encontrado respuestas contundentes. Un diseño ins-

titucional centralizado, altamente estructurado y jerárquico —siguiendo el planteo Green, Wolf y Leney (1999)— ha sido útil para evitar la volatilidad asociada a cambios político-partidarios (en Banco Mundial, 2007); sin embargo, ha representado un fuerte obstáculo para la adaptabilidad del sistema educativo a las coyunturas económicas y sociales, así como para su coordinación y coherencia, y dio lugar a lo que Cox y McCubbins (2002) han denominado balcanización (en Banco Mundial, 2007: 185).

En este marco institucional, los centros educativos públicos cuentan con escasa autonomía para la toma de decisiones en materia pedagógica, disciplinar, laboral y presupuestal, componente que ha sido identificado en varias investigaciones (entre otras, Aristimuño, 2015; Santiago et.al., 2016) como central para adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de los diferentes contextos y, por tanto, a mejores logros en los aprendizajes.

En los centros educativos de enseñanza privada, que atienden a un 17% de la matrícula en primaria, un 14% en la educación media básica y un 11% en media superior (INEED, 2014), el grado de autonomía concedido es mayor, lo que vuelve más factible la posibilidad de desarrollar cambios en diversas áreas, aunque siempre dentro de un marco regulatorio general.

“La escuela es la única institución que no ha cambiado de paradigma ni de formato, mientras la economía, el trabajo y la vida cotidiana se han transformado radicalmente. Nadie se atrevería a ir hoy a un dentista que trabajase con herramientas del siglo XIX. Pero eso hacemos con nuestros hijos al enviarlos al actual modelo de escuela enciclopédica y escolástica.”  
(Universidad Pontificia Comillas, 2016)

¿Es posible cambiar el modelo educativo actual por uno que sea capaz de responder a las nuevas demandas que se plantean? ¿Cuál es el modelo hacia el que se debería avanzar? Para dar respuesta a estas interrogantes surgen planteos que invitan a reflexionar sobre una nueva escuela: la escuela como institución abierta, flexible, innovadora, que experimenta y es capaz de aprender y adaptarse a diferentes con-

textos al tiempo que garantiza el derecho a aprender de sus alumnos, revalorizando los vínculos y respetando sus tiempos y necesidades.

La búsqueda de un nuevo modelo educativo orienta e inspira actualmente el quehacer diario de muchos de los actores que llevan adelante la educación alrededor del mundo, y también en el Uruguay. En este contexto, los centros de formación representan espacios de gran riqueza donde encontrar y aprender sobre experiencias innovadoras. Afortunadamente, cada vez más salen a la luz las llamadas escuelas *Changemaker* o *Escuelas21*, que rompen con el modelo tradicional para ofrecer una enseñanza acorde a las demandas y necesidades de un alumnado diverso, y que generan aprendizajes significativos en contextos de lo más dispares en cuanto a espacios, tiempos y recursos disponibles. Se trata, en definitiva, de ejemplos que refuerzan la idea de que los centros educativos tienen un fuerte impacto en el desempeño de los estudiantes, incluso mayor que el que ejercen sus características sociodemográficas de origen y su contexto familiar, considerados décadas atrás como el factor determinante (Banco Mundial, 2007: 22).

### ¿De qué se trata este libro?

Se trata de identificar, describir y comprender un conjunto de experiencias educativas que incorporan a su propuesta componentes innovadores, de mayor o menor alcance, pero que en todos los casos buscan despegarse del modelo asignturista y contenidista que todavía caracteriza a la gran mayoría de los centros educativos en Uruguay.

Es una invitación a un recorrido por distintos barrios de Montevideo con características y rasgos de identidad propios, aunque todos albergan en alguna de sus esquinas la semilla del cambio educativo. Pretende reunir diferentes miradas, inquietudes y respuestas, de manera que cada experiencia contribuya a la reflexión desde su singularidad.

Es por ello que, caso a caso, se pondrá el foco en un punto particular, ya sea en alguna práctica de enseñanza (dimensión didáctica), en la organización de los contenidos (dimensión curricular), en la gestión escolar (dimensión organizacional) o en la práctica docente (dimensión profesio-



nal). A través de un abordaje basado en la metodología del *estudio de caso*,<sup>1</sup> cada pausa en el camino permitirá acercarse a las motivaciones que impulsaron la iniciativa, reconstruir el proceso y sus etapas, identificar las dinámicas de trabajo así como los materiales y recursos necesarios para llevarlas adelante, comprender las percepciones y el rol de los actores involucrados y dimensionar el grado de cumplimiento de las metas estipuladas, identificando desafíos a mediano y largo plazo.

Esto fue posible gracias a un trabajo meticuloso en los centros considerados, cuyas puertas fueron abiertas con mucha amabilidad y colaboración por los educadores en las reiteradas visitas que se realizaron. Se emplearon variadas técnicas de relevamiento de información que se aplicaron en distintas oportunidades según el caso, como la entrevista en profundidad, los grupos de discusión, la observación no participante, el análisis de documentos y las grillas estandarizadas. La diversidad de herramientas y actores consultados permitió la triangulación de la información recabada y contribuyó a construir un panorama más objetivo, profundo y amplio sobre las experiencias estudiadas.

Como resultado, esta es una publicación que narra los principales emergentes de un trabajo de investigación que, aunque se propuso realizar un abordaje riguroso de un conjunto de iniciativas innovadoras en educación, deja la puerta abierta para continuar profundizando sobre ellas y sobre otras que, por motivos meramente de tiempo y posibilidades, no fueron incluidas en esta oportunidad.

El objetivo que dio origen a este libro fue contribuir al debate sobre innovación y mejora educativa en el Uruguay con base en evidencia empírica; ofrecer un espacio de reflexión tanto para quienes se vinculan desde diferentes roles o perspectivas (legisladores, autoridades de educación, directores, docentes, investigadores) como para el público general interesado en el tema, apoyando así el empoderamiento y la

---

<sup>1</sup> Según Chetty (1996), el estudio de caso es una metodología rigurosa para investigar fenómenos para los que se busca entender cómo y por qué ocurren, y respecto a los que las teorías existentes son inadecuadas. Dicha metodología permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no según la influencia de una sola variable, con lo que se obtiene un conocimiento más amplio y profundo sobre cada fenómeno, lo que habilita la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

construcción de una ciudadanía consciente y comprometida con la educación de los niños y jóvenes de Uruguay, la región y el mundo. Partiendo de esa premisa se escribió cada una de estas páginas.

### Hablando de innovación

La multiplicidad de métodos, recursos y actores que pueden estar involucrados en los procesos de innovación complejiza enormemente la tarea de identificar cuándo un conjunto de cambios en materia educativa puede considerarse como tal. Además, se trata de un concepto que encierra un enorme grado de relatividad, considerando que: a) no es aséptico ni neutro, sino que está condicionado por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos; b) depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados, de modo que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros; c) se define en función del contexto y del tiempo; *lo nuevo* se identifica respecto a lo anterior; d) se encuentra altamente asociado a las demandas que intenta satisfacer, pero, al mismo tiempo, está condicionado por el sistema educativo y social en el que se inscribe (Blanco Guijarro, 2000).

Hablar de experiencias innovadoras en educación implica entonces definir con claridad los alcances de un concepto de envergadura. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de innovación? ¿Qué características deben tener las políticas, los centros o las prácticas educativas para ser considerados innovadores?

En primer lugar, se trata de intervenciones deliberadas que persiguen objetivos claros, asociados al fin último de mejorar la calidad y los resultados educativos. Por lo tanto, la innovación no es un fin en sí mismo, sino un medio para avanzar en la mejora educativa, “dando batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia” (Escudero en Pascual, 1998).

Tampoco hace referencia a una actividad puntual y aislada en el tiempo, sino a un proceso con cierta perdurabilidad que, a medida que avanza, genera modificaciones en el funcionamiento del aula, la cultura profesional del profesorado, la organización de los centros y la comunidad educativa. Se

trata de un proceso dinámico, inestable y fuertemente condicionado por el contexto, y que además admite avances y retrocesos. De hecho, autores como Berman (1981) afirman que el éxito del cambio radica en las condiciones de su implementación, más que en las características técnicas de la innovación. El cambio en educación se entiende desde esta perspectiva como “un proceso en el que domina la implementación, constituido por tres subprocesos organizacionales laxamente enlazados: la movilización, la implementación propiamente dicha y la institucionalización” (en Aristimuño, 1999).

Los centros educativos como semilleros del cambio confirman que una de las claves del éxito de toda transformación está dada por la implicación y el compromiso de quienes llevan adelante día a día la tarea educativa, principalmente docentes y equipos de dirección. Siguiendo a Escudero (1988), “La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o nuevos términos y concepciones”. Sin embargo, esto no debería quitar relevancia a las políticas y los programas *top-down*, definidos fundamentalmente desde la administración, que muchas veces constituyen la principal fuente de innovación educativa, aunque desarrollan procesos y enfrentan obstáculos bien diferentes.

Una de las máximas autoridades en el campo del cambio educativo (Fullan, 2002) propone que la innovación es multidimensional e implica al menos tres dimensiones: 1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología); 2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes); 3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). Este último componente aparece como un elemento clave: no es posible hablar de innovación sin que ocurra la alteración de sentido, sin que los cambios implementados modifiquen las concepciones y actitudes de los actores involucrados en cuanto al conocimiento, la naturaleza y la función de la educación y de la escuela, o a sus propias interacciones.

Muchas veces el concepto *innovación* suena algo rimbombante y hace pensar en grandes despliegues; sin embar-

go, no necesariamente supone invenciones revolucionarias ni a gran escala. De hecho, en la mayoría de los casos se trata de “configuraciones novedosas”, formas distintas de organizar y relacionar los componentes, interpretaciones alternativas de prácticas o recursos previamente existentes que adquieren un nuevo sentido y alcances en los contextos en que se desarrollan (Poggi, 2011).

Finalmente, y considerando la innovación como un medio para la mejora educativa, es fundamental contar con evidencias contundentes de que las acciones llevadas adelante generan el impacto esperado, o al menos que contribuyen con aquel fin. Esto implica someterlas a dispositivos de evaluación y monitoreo continuo, sean de carácter interno o externo, que confirmen y dimensionen los resultados obtenidos, al tiempo que retroalimentan y enriquecen el proceso.

### Ocho centros, ocho ejemplos

La selección de las experiencias se realizó tomando en cuenta los matices y componentes asociados al concepto *innovación*, tal como se describió en el apartado anterior. Pero además, la necesidad de definir un área de estudio abarcable en función de determinados límites de tiempo y recursos, llevó a enfocar este proceso en base a una serie de criterios adicionales. En este sentido, se realizó un corte territorial, considerando a aquellas iniciativas localizadas en la capital del país, al tiempo que se optó por experiencias impulsadas por diversos actores y organizaciones de la sociedad civil.

Si bien no fue un criterio previamente definido, todos los centros educativos incluidos finalmente en este libro comparten la característica de orientar su trabajo a niños y adolescentes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, buscando romper con los determinismos sociales y poner énfasis en la autodeterminación y la autonomía de los estudiantes. Como consecuencia, todos salvo una excepción se localizan en aquellos barrios donde reside gran parte de ellos, barrios periféricos que ponen en evidencia los fuertes procesos de segregación socioresidencial que han afectado a la capital del país en las últimas décadas.

Teniendo en cuenta la población con la que trabajan, un aspecto no menor tiene que ver con que, aunque de gestión

privada o no estatal, estas propuestas son, en su mayoría, de acceso gratuito. Solo en dos casos las actividades requieren el pago de una cuota mensual de carácter simbólico, al tiempo que muchos estudiantes cuentan con una beca. En todos los centros se brinda a los chicos uniformes y materiales de estudio, y en seis de ellos se les provee de al menos alguna de las tres comidas (desayuno, almuerzo y merienda). No debe pasarse por alto que todos ofrecen un horario extendido de entre ocho y doce horas, de lunes a viernes.

Figura 1. Localización geográfica de los centros educativos



Fuente: Elaboración propia en la plataforma Google Maps.

El fin último de educar a los alumnos con altos estándares de calidad, sobre la base de una enseñanza personalizada y adaptada a sus necesidades, tiene su correlato en la creación y el cuidado de espacios cómodos y agradables para el estudio. Si bien particularmente en uno de los casos la infraestructura y los recursos podrían mejorarse, los demás cuentan con edificios nuevos o recientemente renovados, espacio suficiente, un alto ratio de computadoras por estudiante e incluso recursos de última tecnología como los pizarrones digitales.

Todos los casos estudiados se dedican a ofrecer a sus estudiantes educación formal de nivel medio. Cinco de ellos se focalizan en los tres primeros años, ya sea con una propuesta de secundaria generalista o de formación tecnológica en la órbita de UTU. Entre ellos, tres son de creación reciente, por lo que aún no habían completado la propuesta de ciclo básico al momento de visitarlos; sin embargo, ya manifestaban claras intenciones de expandirse abriendo cursos de bachillerato. Esto fue precisamente lo que ocurrió con otro de los casos, que comenzó en 2013 con primer año, completó la oferta del nivel medio básico en 2015, y en 2017 ya ofrecía quinto año.

Las limitaciones que impedían seguir este camino en otro de los centros considerados lo llevaron a desarrollar una alternativa: luego de casi diez años de funcionamiento decidió abrir un espacio de acompañamiento de sus estudiantes que quisieran finalizar el segundo ciclo de educación media, creando además redes de colaboración con otros centros privados en los que se les ofrece una plaza de estudio.

Finalmente, otra de las experiencias se propuso desde su concepción trabajar exclusivamente en el nivel de bachillerato tecnológico, con dos orientaciones cuidadosamente seleccionadas de acuerdo a las necesidades del mercado y su proyección de futuro: Administración y Tecnologías de la Información y Comunicación.

Un aspecto destacable es que la mitad de las propuestas consideradas se iniciaron ofreciendo actividades en el marco de la enseñanza no formal mediante convenios estatales, principalmente en la modalidad de clubes de niños o centros juveniles.

Tabla 1. Experiencias educativas consideradas

Centro	Nivel	Foco	Dimensión	Técnicas
<b>Jubilar</b>	Educación media básica generalista	Espacio de Permanencia y Acompañamiento (EPA) para alumnos de bachillerato	Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas en profundidad a directores de Jubilar, coordinador y tutor de EPA.</li> <li>• Grupo de discusión de alumnos EPA.</li> <li>• Observación participante en la feria anual de EPA.</li> </ul>
<b>Providencia</b>	Educación media básica generalista	Plan de Mejoramiento de la Convivencia	Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a Equipo de Dirección y referentes de primero y segundo.</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos.</li> </ul>
<b>Impulso</b>	Educación media generalista (CB + Bachillerato)	Observación y feedback docente	Profesional Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a director, tres líderes instruccionales y dos docentes.</li> </ul>
<b>Ánima</b>	Bachillerato Tecnológico	Trabajo en red con empresas privadas para la implementación del modelo dual	Organizacional Didáctica Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a Equipo de Dirección, coordinador laboral y coordinador académico.</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos.</li> </ul>
<b>Los Pinos</b>	Educación media básica tecnológica	Metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Didáctica Curricular Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a director.</li> <li>• Grupo de discusión con docentes.</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos.</li> <li>• Observación de clase</li> </ul>
<b>Don Bosco</b>	Educación media básica tecnológica	Metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y docencia compartida	Didáctica Curricular Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a director.</li> <li>• Grupo de discusión con docentes.</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos.</li> <li>• Observación de clase.</li> </ul>
<b>Espigas</b>	Educación media básica tecnológica	Abordaje longitudinal que trabaja con niños, niñas y adolescentes durante las diversas etapas de su desarrollo	Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a directora general, director del liceo, coordinadora CAIF, coordinadora CDN y coordinadora Simiente</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos que asisten desde CAIF.</li> </ul>
<b>IDH</b>	Educación media básica generalista	Programa Áreas Pedagógicas para la finalización del nivel medio de secundaria	Curricular Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista en profundidad a coordinadores de ONG, secundaria e INAU.</li> <li>• Grupo de discusión con alumnos.</li> </ul>

Nota: En todos los casos se relevó información sobre infraestructura, personal y alumnado a partir de la aplicación de grillas estandarizadas, y se solicitaron y analizaron diversos documentos relacionados con el foco de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el modelo curricular propuesto, tres de las experiencias más antiguas plantean un modelo de corte más tradicional, organizado en asignaturas e impartido por profesores que trabajan individualmente en salones de disposición clásica —bancos individuales distribuidos mirando a una pizarra ubicada al frente—. Esto no significa que en este esquema no hayan introducido adaptaciones o innovaciones para procurar mejores aprendizajes. El otro caso de mayor trayectoria se diferencia drásticamente de los anteriores, ya que se basa en cursos semestralizados de las asignaturas definidas por el plan oficial, con grupos de no más de quince estudiantes que trabajan en mesas colectivas junto con los docentes.

Las experiencias de ciclo básico más recientes plantean enfoques más *rupturistas*. Aunque se mueven dentro de los lineamientos establecidos por la autoridad correspondiente (CES o CETP-UTU), parten de una organización más flexible basada en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Asimismo, el centro educativo exclusivamente de bachillerato tecnológico propone un modelo que, si bien existe desde mediados del siglo xx, es pionero en Uruguay tal como se configura en esta propuesta. Se trata de la formación dual, que a partir de la construcción de redes de trabajo y colaboración con empresas privadas revaloriza la complementariedad de estos espacios para la adquisición de conocimientos, hábitos y valores que favorezcan la inserción laboral futura de los chicos.

El esquema anterior muestra un resumen de los ocho centros que fueron abordados en el marco de este proyecto, así como el aspecto o la dimensión en que se colocó el foco de estudio en cada caso. Ahora solo resta zambullirse en cada uno, empezando por el primero, o leyendo de atrás hacia adelante, o eligiéndolos al azar. En preciso recordar que, lejos de ser un abordaje exhaustivo de todas las experiencias educativas innovadoras de nuestro país, es una colección de experiencias orientada a abrir el diálogo y la reflexión sobre nuevos caminos para la educación de las generaciones presentes y futuras.



# Liceo Jubilar Juan Pablo II

## 1. La propuesta del centro – ***Dar las mejores respuestas***

Esta es una propuesta pionera en su tipo: el primer centro educativo gratuito de gestión privada del Uruguay, que ha servido como inspiración para la creación de otros, en una especie de *efecto dominó* en el barrio y en otras zonas de Montevideo y el país. Se trata del Liceo Jubilar Juan Pablo II, que cuenta con más de quince años educando a jóvenes de Casavalle para que culminen el ciclo básico de secundaria y aspiren a continuar sus estudios más allá de ese nivel.

Como expresa el director académico, ha sido desde sus orígenes una iniciativa muy *artesanal*, que se fue construyendo de alguna manera *a medida* de las situaciones que se iban presentando. De hecho, surgió por una demanda y movilización de las familias de la zona, que reclamaban la construcción de un liceo capaz de recibir a una numerosa y creciente población de niños y adolescentes. Según datos del Censo 2011, allí se concentra el 10% de los menores de 13 años que viven en la ciudad, de los cuales el 64% se encuentra bajo la línea de pobreza.

Luego de gestiones poco fructíferas con las autoridades de la educación pública, en el año 2000 el pedido se presentó ante el Arzobispado de Montevideo, por medio de un sacerdote responsable en aquel momento del santuario Gruta de Lourdes, próximo al lugar donde luego se ubicaría el centro. En el año 2001 se adquirió un terreno cedido por los padres dehonianos para comenzar la obra, que fue apoyada por la fundación católica holandesa Kirche in Not (Ayuda a la Iglesia Necesitada). Las puertas del liceo se abrieron en 2002.

“La principal motivación es tratar de dar respuestas a las situaciones de los alumnos. Creo que una de las características del Jubilar es ser un liceo que mira mucho a sus alumnos e intenta por distintos medios dar las mejores respuestas.”

Si bien la propuesta se ha ido moldeando y transformando a lo largo de los años, ha mantenido sus cuatro rasgos más característicos: es de gestión privada, es de acceso gratuito, brinda educación media básica generalista y ofrece una formación basada en valores católicos. Los principios sobre los que se asienta su propuesta educativa son el amor, la esperanza, el desafío de los determinismos socioeconómicos, las altas expectativas para los estudiantes, la cercanía y la personalización de los vínculos, la exigencia, los límites, el respeto y el compromiso.

“No es menor el recibir a los chicos cada mañana uno por uno, y todo eso es parte del acompañamiento y la propuesta educativa que vamos generando y que va dejando una huella en la identidad de los chiquilines.”

Como forma de llevar a la práctica estos principios, el liceo cuenta, además de los docentes, con una serie de roles estratégicos orientados a acompañar a los estudiantes. En este sentido se pueden mencionar el equipo de psicólogas y trabajadoras sociales, los referentes en ambos turnos (un rol similar al del adscripto en liceos públicos, pero con mayor énfasis en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes), dos psicopedagogas, una fonoaudióloga, una coordinadora de matemática y el trabajo voluntario de al menos 70 personas en diversas áreas (apoyo al estudio, deportes, talleres vespertinos, biblioteca, almuerzo, entre otras). Se ha conformado un equipo adulto ampliamente comprometido que trabaja en un ambiente dinámico, sano y constructivo. Se busca generar acuerdos y hacerlos cumplir, revisar y asumir errores y amortiguar los conflictos. En palabras del director general, “Todos son jugados que da miedo; acá dejan la vida”.

“Una de las patas en las que se sostiene la propuesta sin duda son los voluntarios, por el compromiso que tienen en las diferentes cosas que hacen.”

El Liceo Jubilar recibe cada año a unos 200 estudiantes distribuidos en los tres niveles del ciclo básico, en dos grupos de entre 30 y 35 estudiantes por cada nivel. Los requisitos para la preinscripción son: pertenecer a la cuenca de Casavalle, a un núcleo familiar ubicado por debajo de la línea de pobreza, y no tener más de dos años adicionales a la edad normativa para cursar primer año de liceo (que es de 12 años). Se toma en cuenta también si el estudiante tiene hermanos que participan en alguna de las propuestas ofrecidas en el centro. Aunque el número varía cada año, se presentan alrededor de 300 solicitudes para cubrir 68 cupos en primero y unos pocos en segundo y tercero. Por eso la adjudicación se realiza mediante un sorteo efectuado por un profesional externo al liceo.

*ReachingU* es una fundación creada en el año 2000 por un conjunto de uruguayos residentes en Estados Unidos. Su objetivo es impulsar una educación integral de calidad para los sectores menos favorecidos del país, a través del apoyo a centros públicos y privados. Financia proyectos que trabajan en la mejora de aprendizajes, la permanencia en el sistema educativo y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales mediante la movilización y canalización de recursos de empresas y donantes. Como resultado han invertido más de US\$ 7.600.000 en 15 años. Además del Liceo Jubilar, otros proyectos apoyados por *ReachingU* en 2017 fueron Liceo Francisco en Paysandú, Centro Educativo Providencia, Colegio San Adolfo (Fe y Alegría), Gurises Unidos, Posgrado para Directores en la Universidad de Montevideo, Grupos CAM (Compartir, Aprender y Mejorar), entre otros.

<http://reachingu.org>

Las clases comienzan la tercera semana de febrero, y unos días antes para los alumnos de primer año, a fin de que conozcan las instalaciones y el funcionamiento del liceo, realicen algunas pruebas diagnósticas en lengua y matemáticas<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En los últimos años el grueso de las pruebas diagnósticas se aplica a los alumnos en el mes de diciembre del año previo a su ingreso, y si es necesario se completan en el mes de febrero.

y se empapen de la *cultura Jubilar*. ¿De qué se trata esta cultura? Del énfasis en la puntualidad, el vínculo personalizado y fraterno, el uso estricto del uniforme completo y el cuidado del aspecto personal (no se permiten tatuajes, gorros, maquillaje, cabello suelto ni peinados extravagantes). No se permite el uso de celulares, y quienes los lleven al centro deben dejarlos al ingresar en una de las salas que ocupan docentes y educadores.

“Si bien somos simpáticos y buenos, yo no vengo a ser tu amigo; yo quiero ser un trampolín para que vos mañana saltes a la vida con la mayor cantidad de herramientas, saberes y buenas actitudes que te hagan triunfar y tener logros positivos.”

El liceo funciona con un calendario extendido y un horario que va desde las 7:30 hasta las 18, de lunes a viernes. Los sábados se lleva adelante toda la oferta deportiva, junto con grupos de estudio para segundo y tercero. El cumplimiento del currículo oficial se concentra en el horario de la mañana, mientras que en la tarde se ofrece una variedad de actividades complementarias y de apoyo académico. En los últimos años se ha implementado una serie de cambios como forma de responder mejor a las necesidades de los alumnos, detectadas tanto en las evaluaciones diagnósticas (*screening*) como en el seguimiento continuo que se hace mediante diversas estrategias.

En este sentido, desde el Espacio Psicopedagógico de Intervención se han abierto instancias para “ver a los alumnos en acción”, siguiendo la idea de que “las dificultades de aprendizaje se juegan dentro de los salones y no afuera”. Las psicopedagogas trabajan entonces directamente con los estudiantes de primero y segundo, cuarenta minutos por semana en cada caso. Como comenta la coordinadora del Departamento de Psicopedagogía, esto “democratiza” mucho su rol con respecto a los profesores: “Nos enfrenta a las mismas dificultades que ellos y es como romper un poco con esa mirada técnica y de gabinete”.

Además, se cuenta con dos proyectos concretos, uno de matemáticas (iniciado en 2016 con el financiamiento de la Fundación ReachingU) y otro de lengua (creado en 2017).

Cada uno de ellos está integrado por diversos dispositivos y actividades y en comunicación constante con el Departamento de Psicopedagogía mediante reuniones semanales de coordinación. En el marco de estos proyectos, una vez por semana los alumnos de primero reciben simultáneamente a la fonoaudióloga y la profesora de Idioma Español, mientras que en segundo ocurre lo mismo con la psicopedagoga y la profesora de Matemáticas. Además, la profesora de Idioma Español trabaja conjuntamente con los profesores de Historia, Geografía y Biología, a cuyas clases ingresa tres horas cada semana. El director académico señala que esta iniciativa tiene como cometido reforzar el concepto de que “todos somos profesores de lengua, o sea, que todos tenemos que enseñar a leer, a escribir y a hablar”.

Estas iniciativas promueven la transversalización de los conocimientos y el desarrollo de procesos de acompañamiento más integrales, que abarcan estimulación de estrategias metacognitivas, acompañamiento en lengua y razonamiento, y acompañamiento socioemocional. De esta manera es posible *ganar tiempo* en la carrera para que alumnos que llegan con un nivel de lectoescritura y razonamiento dos años por debajo del promedio nacional logren egresar del ciclo básico con un perfil que les permita cursar cuarto año en cualquier otro centro educativo.

“Para nosotros es un éxito, resultado de lo que fue el proceso de ruptura de la mirada académica–contenidista de cada una de las asignaturas.”

“La idea es cada vez más trabajar en proyectos interdisciplinarios que vayan involucrando a las diferentes asignaturas.”

El objetivo de reforzar conceptos vinculados a matemáticas y lengua se instrumenta además mediante una articulación con varios de los talleres y espacios que se brindan durante las tardes. Actualmente las propuestas se pueden clasificar en seis tipos: deportivas, artísticas, tecnológicas, de interés general, pastorales y de apoyo académico. El primer caso incluye fútbol y rugby (tanto masculino como femenino), hockey femenino, lucha olímpica y jiu-jitsu, mientras

que las propuestas artísticas abarcan taller de música, coro, taller de danza y expresión plástica. Entre las opciones vinculadas a la tecnología se ofrece “animación, programación y videojuegos”, robótica y robótica reciclada. Talleres de periodismo, cocina o servicio solidario conforman la propuesta de interés general, al tiempo que pastoral ofrece un taller sacramental y un grupo misionero.

Finalmente, las actividades de corte académico se enmarcan en los proyectos de lengua y matemáticas: taller de lectura, taller de escritura, taller de matemáticas (con un fuerte énfasis en lo lúdico) y alfabetización en matemáticas (para estudiantes que aún no han adquirido habilidades básicas y por tanto presentan serias dificultades para el aprendizaje). El primero es opcional, aunque obligatorio para alumnos derivados; el segundo es obligatorio para todos; el tercero es obligatorio para estudiantes de primero y segundo y opcional para los de tercero; la última propuesta está orientada a alumnos de primer año que presentan dificultades serias en el manejo de conceptos básicos necesarios para avanzar en el aprendizaje de la asignatura.

Desde 2016, otro espacio es el *apoyo curricular*, donde una profesora dedica diez horas semanales al trabajo con alumnos derivados de todos los niveles que por motivos circunstanciales no lograron aprender algún concepto que se está trabajando en clase. Es muy importante también el espacio de tutorías, al que se derivan todos los alumnos con más de tres materias bajas o casos particulares que requieran de este apoyo. Consiste en una suerte de *deberes vigilados* durante tres horas diarias, donde los tutores (exalumnos del Jubilar que se encuentran cursando estudios universitarios) acompañan y ayudan a completar sus tareas a un grupo de seis a ocho estudiantes que trabajan dispuestos en dos o tres mesas.

*Dar las mejores respuestas* ha impulsado entonces el desarrollo de diversas alternativas e innovaciones en el marco del Liceo Jubilar, pero esta actitud ha trascendido los cursos de ciclo básico de secundaria y a sus alumnos. En 2011 el centro abrió las puertas de un liceo para adultos en el marco del Programa Uruguay Estudia, destinado inicialmente a promover la finalización del ciclo básico entre padres y madres de los estudiantes, aunque la propuesta se amplió luego a todos los adultos del barrio que tuvieran ese objetivo. Un año antes había incorporado, además, el Espacio de Permanencia

y Acompañamiento (EPA), y en 2014 lo que actualmente se denomina Centro de Referencias y Oportunidades (CREO).<sup>3</sup> Ambos conforman el área de exalumnos del centro.

El primero tiene como objetivo brindar apoyo a alumnos que egresaron del Jubilar y optaron por continuar sus estudios en otros centros de segundo ciclo de educación media. Por su parte, CREO está orientado a estudiantes que egresaron del ciclo básico y se volcaron al mercado laboral, o culminaron el bachillerato (por lo general participando en la propuesta de EPA) y desean continuar con estudios universitarios. La diversidad de jóvenes con los que dialoga CREO lleva a que coexistan iniciativas asociadas a becas para finalizar los estudios de bachillerato, tutorías y becas para cursar la universidad, acceso a pasantías laborales remuneradas o una bolsa de trabajo.

Alrededor de unos 60 egresados se benefician de alguna de estas propuestas concretas. De todas maneras, mediante las redes sociales se está en contacto con unos 300, a quienes se les hacen llegar novedades y oportunidades. A partir de estos nuevos espacios el Liceo Jubilar Juan Pablo II se expande como institución, reafirma su cometido de preparar a sus estudiantes para culminar la educación secundaria e incluso continuar con un proyecto educativo más allá de este nivel, y desarrolla una vez más una propuesta innovadora y hecha *a medida*, en función de las demandas y las posibilidades con que cuenta el centro.

Considerando los límites de tiempo y extensión en el marco de este proyecto, el presente capítulo pondrá el foco en el Espacio de Permanencia y Acompañamiento, para conocer sus principales características y reflexionar sobre sus potencialidades y desafíos.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación - “**Muy parecido al Jubilar**”

Como comenta el director general del liceo, el origen de EPA fue muy similar al del propio liceo, ya que surgió en respuesta a las demandas de alumnos que finalizaban tercer

---

3 Si bien el espacio CREO como tal funciona desde 2016, desde 2014 ya se había comenzado a trabajar en esta línea bajo el nombre de EPA Indirecto.

año de ciclo básico pero decían “No quiero irme del Jubilar, quiero seguir acá”. Los chiquilines dejaban el centro luego de una trayectoria más o menos exitosa y con horizontes a largo plazo; sin embargo, reiniciar su proyecto educativo en otros centros más alejados del barrio y con muchos más alumnos significaba para ellos un desafío muy grande, que debían afrontar sin la contención y el acompañamiento al que estaban acostumbrados durante sus primeros tres años de liceo. Si bien se consideró, la posibilidad de ofrecer cuarto año requería incrementar los recursos económicos y edilicios, lo cual en ese momento resultaba inviable.

“Buscando una solución concreta surgió algo bellissimo.”

Se optó entonces por una “solución transitoria” que suponía establecer alianzas con instituciones privadas de confianza que pudieran recibir a estos alumnos y brindarles formación y contención en la línea del trabajo realizado en el Jubilar. El proceso se fue dando con aciertos y con errores. En 2010 todos los egresados del ciclo básico ingresaron en otros colegios privados con una beca total, que se articulaba en las tardes con apoyo académico y dos talleres, uno de animadores y otro de teatro. Las actividades se realizaban durante las tardes cuando quedaba algún salón de ciclo básico libre. “A los tres meses todos querían abandonar”, cuenta el director académico. El apoyo académico no era suficiente; también se necesitaba contemplar espacios de contención afectiva.

Hacia mitad de año se abrió un espacio de *horas de estudio*, de frecuencia semanal y participación opcional. Como resultado, algunos alumnos demostraron un buen desempeño, mientras que a otros les fue “bastante mal”. Para el 2012 EPA ya contaba con un salón propio y había comenzado a formalizar más su estructura y sus procesos: se estableció que cada alumno debía presentar una postulación, como forma de demostrar interés y compromiso con la propuesta; mejoró el seguimiento de los alumnos y la coordinación con cada instituto, y se retomó el fuerte vínculo con las familias, tal como había ocurrido durante los cursos de ciclo básico. Con respecto a la propuesta de las tardes, se estableció la asistencia obligatoria durante toda la semana para todos los estudiantes y se diseñó una grilla de actividades para cada grupo.



“Vos terminaste una etapa, ¿ahora querés empezar otra nueva? Renová tu compromiso.”

Y así se fue tejiendo poco a poco EPA: una propuesta mixta que acompaña a los alumnos a dar el gran paso de integrarse en otras instituciones para finalizar la educación media, conocer y adaptarse a nuevas realidades, y afrontar estos procesos de cambio con madurez y autonomía. Algo que inició como una respuesta provisoria demuestra año a año ser un proyecto con gran potencial para los estudiantes de Casavalle.

### 3. Características de la innovación implementada - ***Un compromiso que se renueva año a año***

Como ocurre todos los años, en el mes de octubre el *complejo celeste* se prepara para recibir a los alumnos de tercero de ciclo básico, que desde hace un tiempo miran hacia allí con ansiedad, promesas y también miedos. No es el lugar donde concentra la selección uruguaya de fútbol; son los confortables salones donde funciona la propuesta de EPA, instalados en dos contenedores donados por la Embajada de Japón. Su pintura exterior, de color celeste, inspira el nombre que cariñosamente le han dado alumnos y educadores del Jubilar.

La feria anual de EPA abarca tres de los salones —el espacio restante es la sala de tutores—. En cada uno de ellos se pueden ver dos o tres mesas donde un grupo de estudiantes les cuenta a los interesados sobre su liceo. La mayoría viste su uniforme para identificarse y que los chicos lo conozcan; algunos exhiben fotos y videos de su liceo en computadoras; también hay folletos informativos y algunos pegotines. Cartulinas de colores pegadas en la pared ilustran las interrogantes más frecuentes: ¿son muy exigentes?, ¿cuáles son las reglas de presentación personal?, ¿hay talleres, campamentos o actividades de servicio?, ¿hay que pagar fotocopias?, ¿se sintieron bienvenidos?

En breve muchos de los alumnos de tercero se enfrentarán al proceso de armar su postulación al programa, donde además de su currículum, referencias y una carta de presentación deberán mencionar cuáles son los colegios a los que

les gustaría asistir. La última instancia previa a la adjudicación es una entrevista personal con participación de algún familiar responsable.

Hasta ahora todos los interesados han accedido a un cupo en alguno de los colegios que integran la propuesta. Obtener la beca no depende del rendimiento académico sino del compromiso del estudiante. Incluso, si bien se trata de unos pocos casos cada año, el espacio está abierto también para postulaciones de chicos del barrio que hayan culminado el ciclo básico en otros liceos y estén interesados en participar.

Según comenta uno de los tutores entrevistados, el objetivo de EPA consiste en desarrollar “un proceso de crecimiento integral que le permita a los chiquilines volcarse al mercado laboral o al estudio terciario con oportunidades genuinas”. Al igual que durante el ciclo básico, se trabaja a partir de un “amor exigente” que demanda esfuerzo y compromiso de los estudiantes. En este sentido, si bien los alumnos consultados dieron gran valor al espacio que se les brinda, a seguir vinculados al Jubilar y compartir con sus amigos, manifestaron que “cansa mucho, porque te vas a un liceo de mañana y llegás del otro de noche, entonces ya se te pasó el día y no te da tiempo para hacer nada”.

Además, la familia de los chiquilines continúa considerándose un componente fundamental del proceso y se le demanda la misma participación que a lo largo del ciclo básico: se firma con ella un compromiso, se le solicita que colabore con alguna tarea de mantenimiento o de servicio dentro del liceo (almuerzo o desayuno, limpieza o mantenimiento de terreno y edificio) y se establece una comunicación permanente, más allá de las tres reuniones de entrega de boletines (junio, setiembre y diciembre).

“Entiendo lo que sos y lo que podés dar, y por eso te voy a exigir, y cada cosa que vos vivas, que te cueste y que no puedas, te voy a ayudar y te voy a acompañar, pero eso no es una excusa para nada.”

La propuesta se estructura en tres niveles (EPA1, EPA2 y EPA3), que se corresponden con primero, segundo y tercero de bachillerato. En 2017 participaron en el espacio 90 estu-

diantes. Tal como ocurre habitualmente, casi la mitad se concentró en EPA1 (40), mientras que en EPA2 y EPA3 se trabajó con 22 estudiantes en cada grupo. El equipo de trabajo se compone de cuatro tutores que lideran las distintas actividades y espacios propuestos, dos para el primer nivel y uno para cada uno de los restantes. Más allá de que se dispone de algunos otros cargos remunerados, como un tallerista de música, un coordinador de deportes o una coordinadora de matemáticas que ofrece apoyo académico en la materia, gran parte del trabajo está en manos de colaboradores que asumen su rol de forma voluntaria y no remunerada.

Para cada nivel se definen una serie de objetivos, que se revisan y ajustan año a año a partir de la experiencia. De todas maneras, en términos generales la propuesta se basa en el acompañamiento y la formación integral de los estudiantes, no solo en el área académica sino también respecto a la integración social y laboral, así como a la dimensión humana y de fe. Un objetivo que atraviesa a toda la propuesta tiene que ver con el “estar al servicio del otro y promover entornos y experiencias saludables”, para que todos puedan “desarrollarse en todo su potencial”. El taller de animadores juega un papel muy importante en este sentido, al poner a los chicos en posición de referentes para otros alumnos del ciclo básico, ya sea en jornadas, campamentos u otras actividades de recreación. También se aspira al desarrollo de la autonomía, identificando y desarrollando aquellas nuevas habilidades necesarias para encarar el bachillerato. Como menciona el coordinador del espacio de exalumnos: “Se trata de construir nuestras propias herramientas de estudio proactivamente, poder llevar una rutina organizada”.

Más allá de los objetivos concretos, cada nivel de EPA plantea desafíos particulares, asociados al desarrollo y el crecimiento de los estudiantes. En el primer año aparece más claramente el problema de adaptarse al ritmo del bachillerato, a una nueva institución y a un grupo de compañeros que ya vienen compartiendo sus estudios de antemano. Se trata de un año de muchos cambios que sin duda movilizan. Si bien en general los estudiantes se integran de forma satisfactoria a la nueva institución, es importante reflexionar con ellos para romper con los prejuicios que puedan existir de uno y otro lado: “Todo esto de que ‘te miran de arriba abajo’, o porque ‘éstos otros son todos chetos’ Se trata de trabajar

desde acá la identidad, pero también estar abierto a lo diverso”. En EPA2 la mayoría de estos temas se han superado y surgen con más fuerza las dificultades asociadas a la exigencia académica.

“Te das cuenta cuando cambiás de liceo. Estabas más contenido y tenías más apoyo, como que estaban más arriba tuyo, entonces te iba mejor. Yo, por ejemplo, acá en el Jubilar no me llevé ninguna, pero cuando cambié de liceo fue tremendo cambio.”

“Vos llegás y acá te saludás con todo el mundo; allá sos uno más, cambia mucho.”

“Generalmente a mitad de año, si les preguntás a los de cuarto, todos se quieren cambiar de colegio, pero a fin de año ya se dieron cuenta de que forman parte y no quieren cambiar de institución”

Como se ha mencionado, EPA cuenta con dos grandes componentes: una beca total, que habilita la asistencia del estudiante a un colegio privado, y un espacio complementario obligatorio que se concreta todas las tardes, de lunes a viernes, en el Liceo Jubilar. Es importante aclarar que algunos (unos 12 en 2017) no solicitan beca porque optan por asistir a liceos públicos o centros UTU; en estos casos los tutores establecen con los referentes institucionales el mismo vínculo que llevarían adelante con cualquier otro colegio privado.

Con respecto a las becas, el liceo ha construido una importante red de trabajo con otros diez colegios privados localizados en todo Montevideo: *Ánima*, *Colegio Seminario*, *Instituto Dr. Andrés Pastorino*, *Colegio Mons. Ricardo Isasa*, *Colegio y Liceo Mariano*, *Colegio y Liceo Sagrada Familia*, *Colegio y Liceo Misericordista*, *Regina Martyrum*, *St. Brendan's School* y *Colegio Juan Zorrilla de San Martín - Hermanos Maristas*. En todos los casos se trata de instituciones que brindan un acompañamiento similar al que reciben los estudiantes durante sus estudios de ciclo básico. Cada una ofrece un importante descuento sobre la cuota mensual, que se completa con el aporte del propio Liceo Jubilar, de modo que los alumnos continúan estudiando de manera gratuita.

El proceso de adjudicación de los estudiantes a cada liceo procura una consonancia entre el perfil del chico y las características del centro, tomando en cuenta además el número de cupos disponibles y el interés que manifiesta cada alumno en su postulación. Como menciona el coordinador del espacio de exalumnos: “Queremos que el alumno se sienta cómodo y a gusto y que no sea una experiencia frustrante, pero a la vez no queremos que se sienta distinto o que sea tratado como un caso especial, porque todos somos especiales en nuestra realidad, no porque sea del Jubilar”. Se establece un contacto periódico con todas estas instituciones y se destaca una postura comprometida y abierta al diálogo de ambos lados.

“Tratamos de trabajar para que esos problemas que a veces parecen insalvables se conviertan en cosas que se pueden trabajar y solucionar.”

En lo que refiere a las actividades vespertinas, el primer mes se realiza un período propedéutico donde se refuerzan conceptos y herramientas generales que se trabajaron durante el ciclo básico, como el uso de la calculadora científica, el método para despejar una ecuación o para analizar un texto. Todos los días las actividades comienzan alrededor de la hora 14, luego de compartir el almuerzo que proporciona el propio centro. En este caso, se trata de una propuesta diversificada, con asistencia variable en función del nivel, la disponibilidad horaria del estudiante, sus intereses y el cumplimiento de las actividades obligatorias. En general la propuesta se extiende hasta la hora 18, con un corte a las 16 para compartir la merienda, gestionada por los propios adolescentes. Los estudiantes de EPA1 deben asistir todos los días de la semana, mientras que los de EPA2 y EPA3 asisten obligatoriamente cuatro de los cinco días. Cada uno tiene una grilla horaria propia que construye con el referente a partir de un compromiso.

Las actividades y opciones son muy diversas. Además de disponer de horas de estudio tuteladas de asistencia voluntaria, todos los estudiantes de la misma generación comparten horas de *grupo juvenil*, donde se tratan temas relacionados con la realidad particular de cada uno y de su entorno, cómo

se sienten, qué desafíos enfrentan y cómo tratan de superarlos. En EPA 1 el espacio de iniciativa laboral, con el apoyo de fundación A Ganar, está orientado a desarrollar habilidades para el trabajo y la inserción laboral mediante actividades recreativas y deportivas. EPA 2 y EPA 3 redefinen este espacio y lo dedican a la creación de un microemprendimiento productivo, de manera que, al tiempo que recaudan fondos para costear materiales y actividades, aprenden sobre las etapas para la creación de una empresa, sus principales componentes y los procesos para mantenerla en funcionamiento. A lo anterior se suma una vasta oferta de talleres vinculados a la música —guitarra, bajo, teclado, percusión, coro— y a los deportes —fútbol, rugby, hockey, lucha y jiu-jitsu—, un grupo misionero de profundización en la fe y en el anuncio, y el taller de animadores. Este último es obligatorio para los alumnos de EPA1, mientras que en el resto de los casos la participación es opcional.

La trayectoria de los estudiantes en el programa es evaluada por los tutores. Se presta atención a su rendimiento académico, su integración en las actividades del nuevo instituto, su asistencia tanto al liceo como al espacio de EPA, su actitud frente a las propuestas o espacios y el grado de compromiso familiar. Con esta visión global se califica su participación con A (excelente), B (buena) o C (con aspectos por mejorar). Esta evaluación se comparte en una charla mano a mano con el estudiante para argumentar e intercambiar con él al respecto. Si el estudiante no tiene asignaturas bajas en el boletín del liceo, se premia con un día menos de asistencia respecto al mínimo obligatorio establecido para cada nivel, que se restituye si se presenta algún problema de rendimiento.

El fin último es que los estudiantes completen el trayecto de tres años de acompañamiento al bachillerato. De todas maneras, la participación en EPA requiere un compromiso que se renueva año a año. En setiembre se abren las postulaciones, y con ellas un período de reflexión en el que cada uno debe replantearse qué tan dispuesto está a continuar participando de un espacio que ofrece tanto como lo que exige. El equipo de educadores hace también lo propio: evalúa los procesos de cada uno, valora las fortalezas y señalando las cosas por mejorar. Los chicos coinciden en que “es más fácil de sobrellevar si soy yo el que lo estoy eligiendo para mi vida”.

“Los de tercero todavía no saben lo que es, pero si estás en quinto ya sabés lo que implica, el esfuerzo y los logros, el acompañamiento y la ayuda. Evalualo, fijate y postulate si realmente querés.”

#### 4. Recursos utilizados - **Construyendo redes de cooperación**

Como todos los proyectos de este tipo, el Liceo Jubilar Juan Pablo II y la fundación que lo respalda se nutren de varias fuentes de ingreso: donaciones puntuales, apoyo de *padrinos*, contribuciones de empresas en el marco de la Ley de Exoneraciones Fiscales, convenios con INAU o MIDES, apoyo de organizaciones de la sociedad civil y trabajo voluntario, entre otras.

Desde el área de exalumnos se han establecido vínculos con muchas instituciones y personas a lo largo de los años. Un paso importante fue sin duda la construcción de un espacio propio, que permitió un mejor funcionamiento, reforzó el sentido de pertenencia de los exalumnos y aumentó la motivación de los chicos de tercer año que quieren ser parte del *complejo celeste*. Como señala el director general: “Lo de los salones de EPA fue un sueño que presentamos a la Embajada de Japón y al final terminó saliendo”.

La parte más gruesa del programa, representada por las 90 becas de estudio en colegios privados ofrecidas en 2017, se gestiona mediante un trabajo conjunto entre los colegios destinatarios, que ofrecen un descuento en la cuota, y el propio Liceo Jubilar, que mediante la movilización de los recursos mencionados logra cubrir el monto restante. Por otro lado, parte de los materiales de estudio y las actividades recreativas, como jornadas y campamentos, se financian mediante las iniciativas laborales que llevan adelante los chicos de EPA2 y EPA3. En uno de estos casos es fundamental el apoyo incondicional de una señora que cada año dona su cosecha de nueces para que los jóvenes puedan procesarlas y comercializarlas.

También es importante la colaboración de la Fundación A Ganar, enfocada en el mejoramiento de las condiciones de empleabilidad de los jóvenes uruguayos a partir de la utilización del deporte y la tecnología como instrumento de desarrollo humano, que desde hace varios años lleva adelante un

trabajo muy valioso con EPA1. Finalmente, varios referentes entrevistados destacaron la valiosa contribución que supone el trabajo de un grupo de voluntarios dedicados a ofrecer actividades a los estudiantes que participan en este programa, así como la colaboración y el apoyo de las familias.

## 5. Principales logros obtenidos - **Transformar obstáculos en oportunidades**

Como ocurrió con la creación del liceo de ciclo básico, la iniciativa desarrollada para apoyar la continuidad educativa de los exalumnos en el nivel de bachillerato es pionera en Casavalle. Abrir la puerta a esta posibilidad y concretarla es en sí mismo un logro muy importante. Pero, además, el formato en que se implementó demuestra el compromiso de un equipo de educadores que saca el máximo partido de los recursos y redes de que dispone y opta por un camino que, aunque menos *convencional* que incorporar los cursos en el marco del liceo, se presenta como el único viable en su contexto.

Luego de varios años de funcionamiento, algo que al principio se sentía *con gusto a poco* se ha transformado en un proyecto con muchas ventajas y beneficios para los chicos que participan. Y aunque algún educador reconoce la gran carga afectiva que impregna su mirada y la de sus colegas, hay una fuerte convicción de que muchas de las acciones llevadas adelante dan sus frutos. No es algo sencillo. Como comenta el director académico: “Tenemos que lograr que se inserten con éxito en una comunidad educativa que tiene un ritmo y un camino propios. Y lo logran, no sin dificultades... La gran mayoría la pelea, pero se logra insertar”.

Entre los indicadores más *duros* respecto a los logros se mencionan el alto porcentaje de estudiantes del programa que egresan de la educación media superior (casi el 100%, unos 20 por año);<sup>4</sup> su fuerte participación como voluntarios, que *cierra el círculo* al promover oportunidades para los más

---

4 Entre 2015 y 2018 la cantidad de estudiantes que participaron de EPA3, correspondientes a sexto año de educación secundaria media, varió entre 21 y 23.



chicos (generalmente todos los alumnos que participan de EPA2, entre 25 y 30), o las intenciones que los actuales estudiantes de EPA manifiestan respecto a su futuro: “Quiero ser profesor de música o ingeniero agrónomo”, “Medicina y después deportología o imagenología”, “Yo abogacía y escribanía”. En este sentido, es claro que el programa tiene un impacto positivo en las expectativas de los estudiantes que lo transitan, contribuye a aumentar significativamente las probabilidades de que finalicen el bachillerato y de que desarrollen altas expectativas educativas vinculadas a la realización de estudios terciarios.

“Nuestro trabajo es que cada vez esa inserción sea más fluida. Yo siento que lo vamos logrando.”

“Cuando ampliás la mirada y ves el recorrido de los tres años, te das cuenta de que los chiquilines hacen proceso y crecen un montón.”

Desde la perspectiva del coordinador del espacio de exalumnos, algo muy valorable ha sido el hecho de que “en estos años de trayectoria, la mayoría de los obstáculos han sido los objetivos para el año siguiente”. Como resultado, se consiguieron importantes avances en la motivación y el compromiso de los chicos. Día a día los tutores trabajan con ellos para reforzar el valor del espacio de EPA, del esfuerzo que demanda y de las recompensas que continuar con sus estudios les reportará en un futuro cercano. La relevancia de encarar un abordaje integral, que ofrezca apoyo académico pero que además ponga sobre la mesa las situaciones de vida de los gurises, es algo que se refuerza año tras año y que los educadores aprendieron luego de unos primeros meses de funcionamiento más improvisado, allá por el 2010. En 2017, la incorporación de un segundo tutor para brindar un acompañamiento más personalizado a los estudiantes de EPA1 y bajar la deserción en el nivel de EPA2 mostró excelentes resultados; en el mes de setiembre todos los alumnos de EPA1 habían presentado su postulación para el siguiente año y solamente uno había abandonado el espacio.

“Creo que los chiquilines terminan viendo a EPA como un lugar propio, donde ellos sienten o descubren que tienen un montón de cosas para ofrecer. Yo creo que a ellos les gusta estar acá, que no es menor.”

También se ha logrado un gran avance en cuanto a la definición y la estandarización de los procesos, así como en el diseño de materiales de trabajo y evaluación, entre los que pueden mencionarse los boletines, las libretas del tutor o las planillas de seguimiento. “Se ha ordenado mucho” y se trabaja de una manera más “metódica y sistemática”.

Finalmente, el coordinador del área de exalumnos destacó también la importancia de haber sido capaces de movilizar recursos y apoyos de toda la comunidad para llevar adelante este proyecto. Es importante recordar que en él están involucrados múltiples actores que trabajan de forma coordinada y con un alto compromiso: la Dirección del Liceo Jubilar, el equipo de EPA, colegios privados asociados, voluntarios, familias, estudiantes y otros actores u organizaciones que colaboran de diversas maneras.

“Esto no es un proyecto individual; trabaja con las realidades individuales, pero es un proyecto colectivo en el que trabajamos y nos ayudamos entre todos.”

## 6. Proyección y desafíos -

### ***“Creemos mucho en esta propuesta”***

Después de conocer más acerca de la historia del Liceo Jubilar y el espacio de EPA, y de la permeabilidad que han demostrado respecto a las necesidades de adolescentes y jóvenes de Casavalle, no resulta llamativo que sus referentes quieran apostar a más, identifiquen aspectos mejorables y se propongan nuevos desafíos. “A partir de lograr ciertas cosas empezamos a fijarnos nuevos horizontes.” Así se alimentan círculos virtuosos que contribuyen al crecimiento de la institución y de las oportunidades que brinda a sus estudiantes.

“Algo que está bueno de EPA es que se trabaja mucho en equipo y el equipo tiene ciertas ambiciones. Todos los años se proponen metas nuevas y todos los años se quiere mejorar en algo.”

De todas maneras, no es un detalle menor que las proyecciones hacia el futuro se elaboren en el marco del programa de EPA tal como se concibió inicialmente. En palabras del director académico: “Ahora creemos mucho en esta propuesta. Si bien cada tanto vuelve la pregunta ‘¿Tiene sentido abrir cuarto año en el Jubilar o no?’, hoy por hoy es clara la opción de mantener esta propuesta y no la otra. Creemos que lo que los gurises ganan en capital cultural, en autonomía, lo que crecen como personas al empezar a interactuar con otras realidades es muchísimo”.

A partir de esta premisa entiende que, por un lado, es importante continuar desarrollando diversas líneas de trabajo en respuesta a las dificultades académicas que enfrenta la mayoría de los estudiantes durante el bachillerato, aunque desde una perspectiva más rupturista e innovadora. En este sentido, existe una clara intención de que los estudiantes reciban más apoyo del equipo de psicopedagogas que trabaja en el Liceo, como forma de reforzar y adquirir nuevas herramientas que favorezcan sus procesos de aprendizaje en este nivel.

Asimismo, es importante continuar reforzando el trabajo personalizado con los estudiantes en los tres niveles de EPA, teniendo en cuenta que “acompañar a los chicos y sus familias en el proceso de finalizar el liceo en un centro privado es muy complejo”. En este sentido es fundamental el rol de los tutores, quienes no solamente trabajan muy de cerca con los chicos, sino que se encargan también de coordinar con referentes en los demás centros para hacer el seguimiento y definir estrategias de abordaje conjuntas frente a las situaciones que van surgiendo. Considerando que la participación de los estudiantes viene en aumento, como consecuencia de una notoria baja en la deserción en EPA1, la conformación del equipo de educadores es un aspecto revisable.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> La matrícula de EPA1 ha crecido sostenidamente entre 2015 y 2018: pasó de 28 a 50 alumnos respectivamente. Como consecuencia, también ha crecido la cantidad total de estudiantes del programa, que en 2018 ha alcanzado los 104 participantes.

Finalmente, la gestión de los recursos necesarios para mantener el funcionamiento del proyecto no se plantea como un obstáculo, pero sí como un desafío que se debe enfrentar cada año. El Liceo considera que todos los estudiantes que quieran participar en EPA deben tener oportunidad de hacerlo, por lo que es una prioridad que nadie quede afuera. Esto presiona para establecer nuevas alianzas o destinar más recursos al programa, en un contexto en que muchos colegios privados enfrentan situaciones financieras complejas y se han visto obligados a reducir cupos de becas o incluso a cerrar los cursos de segundo ciclo. Una vez más se presenta la oportunidad de transformar las dificultades en nuevas metas que impulsen el trabajo de todos.

“Estamos siempre buscando estrategias nuevas, porque los chiquilines van cambiando, porque el contexto va cambiando y la realidad nos golpea la puerta y nos dice: ‘Che, así no va más.’”

# Centro Educativo Providencia

## 1. La propuesta del CEP -

### ***Más de 20 años de presencia en el barrio***

El Centro Educativo Providencia (CEP) es una institución de peso en la zona oeste del Cerro de Montevideo. Cuenta con más de 20 años de trayectoria en el barrio, inicialmente desde la educación no formal —Club de Niños y Centro Juvenil— y desde 2014 como liceo de educación media básica generalista y de acceso gratuito.

Fue fundado por miembros laicos del Movimiento Apostólico de Schönstatt y está gestionado por una asociación civil cuya comisión directiva se integra por 12 miembros de dicho movimiento; se trata entonces de una institución de matriz cristiana, cuyos valores atraviesan la propuesta en su totalidad. Como misión, la institución se propone “acompañar a niños y adolescentes en su desarrollo como personas libres y capaces de descubrir sus potencialidades, para ponerlas al servicio de su felicidad y la de los demás”. La libertad como principio de vida, la búsqueda de la autonomía de los adolescentes y su autodeterminación son sus valores centrales, así como las altas expectativas y la confianza en lo que cada alumno puede lograr, intentando superar los determinismos socioculturales.

“Todos juntos creamos Providencia; entonces ustedes van a tener el Providencia que ustedes construyan.”

El Movimiento Apostólico de Schönstatt es un movimiento mariano perteneciente a la Iglesia Católica. Sus inicios se remontan a los tiempos de la primera guerra mundial: fue fundado en 1914 por el padre José Kentenich. Actualmente está presente en más de 110 países y procura generar un clima en el cual crezcan hombres, cristianos, que decidan libremente, que tomen iniciativas, conscientes de la responsabilidad que tienen para consigo mismos, para con los demás y para con el mundo, que se alegren de la variedad de vocaciones y carismas.

Los miembros del Movimiento trabajan en gran cantidad de proyectos educativos, asistenciales, actividades en el campo de las misiones, la cultura y la política.

[www.schoenstatt.org](http://www.schoenstatt.org)

Tantos años de trabajo codo a codo con la comunidad han resultado en la construcción de una relación cercana con los habitantes del barrio, ya sean niños y adolescentes o sus referentes adultos. Además de gozar de la confianza y el reconocimiento de las familias, el centro ha logrado acumular conocimiento sobre ellas, los recursos disponibles en el territorio y las formas más adecuadas de trabajar con población en contextos vulnerables, lo que significa una gran fortaleza, poco habitual en los tradicionales liceos de enseñanza media básica de gestión estatal. No es un dato menor que el municipio donde se localiza el centro reúna el mayor porcentaje de población bajo la línea de pobreza de Montevideo: 1/3 de sus 207.933 habitantes (según datos del Censo de Población 2011, realizado por el INE) y casi 6 de cada 10 niños de 0 a 14 años se encuentran en esta condición. Además, este municipio tiene los índices más altos de deserción y repetición escolar de la ciudad.

El liceo está conducido por un Equipo de Dirección integrado por el director general del CEB, el director del liceo y la subdirectora y coordinadora pedagógica. En 2017 tenía 180 alumnos distribuidos en dos grupos por cada grado, de primero a tercero de ciclo básico. Aquellos alumnos que han participado en la propuesta del Club de Niños ingresan directamente, lo que determina que exista un subgrupo (alre-

dedor de un tercio por generación) con el que ya se ha realizado un trabajo institucional importante. También ingresan directamente los hermanos preinscritos de estudiantes que asisten al liceo. El resto de los cupos —aproximadamente la mitad de los ingresos— se completa por sorteo a partir de la preinscripción de los alumnos provenientes de las 11 escuelas públicas del barrio.

La propuesta pedagógica del Liceo Providencia Papa Francisco es de horario extendido (de 8 a 16). Los estudiantes permanecen al menos ocho horas diarias en el centro, con un corte entre los espacios matutino y vespertino en que almuerzan una vianda que cada uno trae de su casa (aunque en los casos en que esto no es posible se les proporciona el almuerzo). El CEP ofrece tanto el currículo prescriptivo del CES (reformulación 2006 del ciclo básico) como una potente propuesta complementaria y compensatoria.

La propuesta complementaria está compuesta por espacios educativos semanales donde se despliega un abanico de talleres que responden a los intereses de los alumnos y a la conformación de un abordaje integral. Catequesis, fútbol, juegos de ingenio, empresas juveniles, proyectos, huerta, tecnología, teatro, música, ciencias, periodismo y voluntariado son algunos de ellos. Si bien son opcionales, cada alumno tiene la obligación de realizar dos talleres en el año. El objetivo es enriquecer la vivencia educativa, favorecer el descubrimiento de nuevas potencialidades o de habilidades latentes, promover la integración del alumnado entre sí a través del compartir gustos en común y desarrollar la libertad responsable.

La propuesta compensatoria consta de una potente batería de intervenciones educativas con vistas a garantizar la igualdad de oportunidades, que se vuelve muy compleja en aulas con una gran diversidad de perfiles y un currículo común.

El liceo se encuentra actualmente en transición hacia un modelo basado en una matriz de competencias —los contenidos se ponen al servicio de estas—, el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas.

Los recreos no son un mero espacio libre en la grilla horaria del CEP. El equipo educativo ha dedicado una reflexión importante para elaborar propuestas lúdico-recreativas y deportivas que han dotado a estas instancias de gran riqueza

pedagógica. Se organizan campeonatos de tenis pie o ping-pong, concursos de coreografías que integran a los profesores como jurado, juegos con cuerda, dibujo o canto. Además, se lleva a cabo diariamente el Espacio de Encuentro, una instancia de aproximadamente 15 minutos donde varios adultos (ya sean referentes, directores, profesores o encargados de pastoral) comparten con todos los alumnos información institucional, mensajes espirituales o reflexiones sobre algún evento o problema concreto. Para esto se utilizan recursos lúdicos, artísticos y recreativos.

En lo que respecta al calendario anual, el liceo ha creado una estructura curricular propia, en la que se destacan:

- **Screening inicial** para los estudiantes que ingresa a primer año. Se aplican pruebas de lectura, matemática y ortografía para conocer y realizar un diagnóstico temprano de los alumnos que ingresan.
- **Etapas de tránsito**, que consiste en tres semanas preparatorias durante febrero para todos los alumnos. Su objetivo es proporcionar una introducción a la vida liceal (con fuerte énfasis en convivencia), un aprestamiento en el área de lengua y matemática, y trabajar con herramientas que permitan al alumno ser consciente y protagonista de su proceso de aprendizaje (competencia *aprender a aprender*).
- **Tutorías** para preparación de exámenes en febrero, julio y diciembre.
- **Semanas compensatorias** en julio y diciembre, para los alumnos que tienen cuatro materias bajas o más.
- **Semana de la Virgen**: una semana de celebraciones institucionales en que cada profesor propone actividades lúdico-pedagógicas vinculadas a su materia en el horario de clase habitual. Se busca recargar energías y motivar a los alumnos en un momento del año en que habitualmente se percibe un descenso del esfuerzo dedicado a los estudios.
- **Plan de repechaje** para los alumnos con más de cuatro materias bajas, a quienes se asigna un tutor encargado de ofrecer un acompañamiento personalizado, no solo en el aspecto académico sino también en el social y emocional, buscando motivarlo para mejorar su rendimiento.
- **Preparación de las pruebas**, que comienza en noviem-



bre, luego de finalizados los talleres vespertinos. Se genera un clima institucional propicio para el estudio intensivo y se asegura que todos los alumnos tengan el apoyo y el tiempo de preparación necesario para rendir las pruebas satisfactoriamente y mejorar su desempeño.

Como se advierte, la propuesta educativa demuestra un fuerte énfasis inclusivo, con el propósito de que estudiantes que en las modalidades generales de secundaria tendrían altas probabilidades de no ingresar, fracasar o abandonar tempranamente, logren permanecer, aprender y aprobar. Para ello, a lo ya detallado se suman el sistema de **alerta temprana de asistencia** —que permite detectar e intervenir a tiempo en los casos de inasistencia sostenida— y las derivaciones a tutorías de apoyo o al área de psicopedagogía para diagnóstico y reeducación, que se realizan durante todo el año.

“Vas construyendo un andamio que permita volver a construir determinados aprendizajes que son de alguna manera previos y prácticamente excluyentes de otros estadios del conocimiento.”

Todo el trabajo pedagógico se realiza teniendo en cuenta la realidad particular de cada uno de los alumnos. Como manifiesta el director del liceo, hay pocos casos con dificultades de aprendizaje específicas, pero sí un importante número “con rendimiento muy descendido”. El interés y el seguimiento personalizado es reconocido y valorado por los alumnos. Uno de ellos expresa: “Siempre te dan tremenda ayuda. Cuando faltás te mandan un mensaje, o si te enfermás. Eso se valora”. Otro de ellos comenta: “No tuve buenas experiencias en otro liceo. Acá te ayudan, te comprenden, te dan una mano”.

Desarrollar esta propuesta integral es un gran desafío para todo el equipo de educadores, a quienes se acompaña hacia la vivencia de un perfil específico. Ser muy solventes en lo técnico y exigentes consigo mismos, estar interesados en seguir formándose y demostrar flexibilidad son algunos de sus atributos. Concretamente, los docentes tienen que estar dispuestos a innovar, efectuar adecuaciones curriculares, dejar entrar a otros educadores en sus clases y trabajar

en equipo. Se pretende limitar al máximo las inasistencias docentes y elaborar propuestas de trabajo con los alumnos frente a ausencias tanto planificadas como imprevistas, a fin de erradicar las *horas libres*.

Otro aspecto clave es el contacto con los adolescentes, el gusto por el encuentro y el desarrollo de vínculos de afecto, aunque siempre dejando claros los límites en el marco de una relación alumno-educador. El encuentro como punto de partida, la experiencia de familia que se vive en el centro, la transformación mutua, la dinámica misionera (perfil comunitario abierto al barrio) y su carácter católico mariano se consideran las claves de identidad de la institución, que se trabajan día a día y se reafirman en tres jornadas de integración anuales en las que participan todos los miembros del equipo educativo.

Además de los educadores, la familia de cada estudiante es considerada una aliada insustituible para lograr los aprendizajes de los alumnos y el proceso educativo en general. El centro busca llevar adelante una gestión desde la perspectiva de *responsabilidades compartidas*, lo que requiere explicitar las expectativas de los padres sobre el liceo y viceversa, fortalecer y ampliar la comunicación, rendir cuentas sobre las responsabilidades de cada parte y, sobre todo, crecer en la confianza sobre el trabajo realizado. Para ello se realiza un trabajo sistemático con las familias desde el momento mismo de la inscripción, que continúa a lo largo de todo el año en reuniones o actividades definidas en el Plan de Acompañamiento Familiar (PAF). El objetivo de este plan es acompañar a las familias en la construcción de su rol protagonista en el proceso educativo de sus hijos.

Algunos de los aspectos que se abordan tienen que ver con técnicas de apoyo para el estudio, asesoramiento en materia de cuidado del uniforme, pautas para preparar la mochila o las viandas del almuerzo. El primer paso es la visita al hogar por algún educador, a fin de relevar información sobre la vivienda, el nivel socioeconómico del núcleo familiar, el clima educativo del hogar y la trayectoria escolar del niño, entre otros temas. La sistematización de esta información es clave para la institución y redundante en objetivos diferenciados para el trabajo con cada familia. En esta visita se acuerda una *alianza educativa* en la que se establece lo que esperan educadores, alumnos y familias, y se acompaña a las familias para

que se reconozcan capaces de asumir estas responsabilidades. En los casos en que no hay referentes familiares visibles se trabaja con los adultos o instituciones que acompañan el crecimiento de estos adolescentes.

“En Providencia hay mucha vida, ocurren muchas cosas y justamente es importante venir a enterarte y ser partícipe de eso.”

Además de los vínculos que se promueven con las familias, la larga tradición del centro en el barrio ha favorecido la construcción de fuertes lazos con otras instituciones de la zona, sobre todo con aquellas que brindan servicios asociados a la salud y la educación. Es excelente la relación con las directoras y maestras de sexto de las escuelas de las que provienen los alumnos, quienes brindan toda la información disponible para cada futuro alumno del centro. Además, las puertas de estas escuelas siempre están abiertas para los educadores de Providencia, quienes año a año asisten para invitar a las nuevas generaciones.

Desplegar redes *hacia afuera* es muy importante para el desarrollo y el aprendizaje de todas las instituciones, pero también es fundamental tener la capacidad de mirar *hacia adentro*, y en este sentido el Liceo Providencia también ha acumulado un trabajo importante desde sus inicios. Durante todo el año se realiza una evaluación institucional completa con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en julio los alumnos se autoevalúan y evalúan a profesores, infraestructura y Equipo de Dirección. Los docentes también realizan este ejercicio y posteriormente el Equipo de Dirección hace las devoluciones correspondientes, siempre desde una postura constructiva y formativa. En la misma línea, cada una de las celebraciones o actividades propuestas se evalúa en una reunión de equipo, analizando fortalezas y debilidades.

En diciembre de 2017, el egreso de la primera generación que cursó ciclo básico en el liceo representó un momento clave en la vida de la institución. Los primeros resultados (2014-2017) muestran en promedio un 96,9% de promoción y un 2,2% de deserciones, pero el trabajo no cesa y nuevos cambios se proyectan. En este sentido, en 2017 el Centro

Juvenil pasó a funcionar como un espacio de contención y seguimiento de los egresados, que apoya desde un espacio no formal el sostenimiento del proyecto vital y educativo en otras instituciones que ofrecen bachillerato.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación -

### **Generar un ambiente más propicio para los aprendizajes**

Los problemas vinculados al desarrollo de habilidades interpersonales —y socioemocionales en general— de los alumnos, así como la búsqueda de estrategias para superarlos, atraviesan a las instituciones educativas de todas las zonas y contextos socioeconómicos de la ciudad y el país. De todas maneras, la existencia de necesidades básicas insatisfechas en los hogares y un contexto socioeconómico barrial extremadamente vulnerable agregan otros elementos a la hora de hacerles frente en el Liceo Providencia. La evidente necesidad de enseñar y aprender a convivir, junto con la firme convicción de que la educación emocional repercute favorablemente en el aprendizaje académico, ha animado al Equipo de Dirección a impulsar un Plan de Convivencia que, mediante actividades estratégicamente planteadas a lo largo del año, permite abordar el tema de forma integral, estructurada y sistematizada.

La presencia de conflictos de diversa índole dejó en evidencia la importancia de diseñar un plan de trabajo con objetivos claros y herramientas para actuar frente a las diversas situaciones. Las más repetidas se vinculaban a problemas de conducta dentro del aula: alumnos que no logran sostener la atención e interfieren con el desarrollo de la clase; interacciones mediadas por un lenguaje y códigos “propios del barrio” que no suelen ser los más adecuados y generan rispideces; dificultades familiares que impactan negativamente en el estado de ánimo de los chicos y, como consecuencia, en su conducta y relación con compañeros y docentes. En menor medida, enfrentamientos generados en el espacio de recreo o problemas *de afuera* que llegan al centro también demandaban una respuesta concreta que permitiera transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

En los inicios del liceo, durante 2014, las situaciones se abordaban reproduciendo algunas lógicas que provenían de la rica experiencia de la educación no formal. El educador era la figura que estructuraba y mediaba principalmente los vínculos, lo que en muchos casos resultaba en una desarticulación de las acciones por diferencia de criterios individuales. El siguiente fue un año de transición, en el que el equipo educativo reconoció la necesidad de trabajar orgánicamente sobre la convivencia, la prevención y la resolución de conflictos como forma de generar un ambiente más propicio para los aprendizajes. En este contexto se organizó una jornada de capacitación llevada adelante por un reconocido psiquiatra de niños y adolescentes a la que asistieron unos 70 docentes y educadores, tanto del CEP como de otras escuelas y liceos de la zona. Además se definió de forma conjunta la primera versión de un *Reglamento de convivencia*, herramienta clave para la gestión de la convivencia escolar.

Año tras año se fueron sumando más estudiantes, lo que planteó nuevos desafíos vinculados a las relaciones y la convivencia en el espacio educativo. Durante 2016 y 2017 se redoblaron esfuerzos para mejorar los instrumentos ya existentes y recolectar información que permitiera orientar las acciones y tomar decisiones.

Se trata de una gran campaña cuyo éxito implica romper con concepciones culturales muy arraigadas en la zona, donde a menudo el sentido de justicia cobra otros matices y el respeto parece lograrse únicamente con más violencia. Es un espacio *por conquistar*, para lo que se hace imprescindible la concientización y el compromiso de las familias. Se trata de una revolución desde la educación y por eso este capítulo se centra en describir y reflexionar sobre la iniciativa, que busca responder de manera innovadora a una problemática de especial relevancia en ese rincón de Montevideo.

“Acá lo que buscamos es que los chiquilines puedan aprender a vivir con otros de una forma que sea sana para ellos y para los demás. Nuestra idea no es que eso se viva solo acá, sino que puedan llevarlo a su casa y a su barrio.”

### 3. Características de la innovación implementada - ***La convivencia se aprende***

En definitiva, el Plan de Convivencia es el resultado de un largo e intenso proceso de trabajo y aprendizaje que continúa abierto. Se trata no solo de un *salvavidas* ante conflictos que explotan inesperadamente, sino también de un programa de promoción en valores que responde a la pregunta “¿Cómo queremos que sea la convivencia?”.

“A convivir se aprende, y hay procesos pedagógicos que pueden apuntar a esto.”

Según comenta el director del liceo, se parte del supuesto de que la convivencia se enseña y se aprende mediante procesos pedagógicos intencionadamente dirigidos a transmitir valores y promover una actitud reflexiva y crítica al respecto. Muchas de las actividades y los elementos que componen el Plan existen en otros centros educativos, pero en Providencia se ha dedicado tiempo y reflexión para darles coherencia y articularlos para tal fin.

El *Reglamento de convivencia* es una especie de columna vertebral que estructura el Plan, al definir un ideal en términos de relación para alumnos, educadores y familias. Como se deja allí establecido, sus objetivos son:

- a. Promover vínculos sanos y duraderos entre los miembros de la comunidad, basados en la confianza y aceptación del otro.
- b. Generar un clima más adecuado para enseñar y aprender.
- c. Establecer criterios para favorecer el aprendizaje de la convivencia, como fundamento para la construcción de una ciudadanía más justa, equitativa y solidaria.
- d. Explicitar los acuerdos establecidos para una adecuada convivencia escolar en Providencia.

El texto reúne un conjunto de normas, reglas y procedimientos claros, consensuados y conocidos por toda la comunidad educativa, que está previsto se revise cada tres años. Allí se establece qué comportamientos constituyen faltas leves, graves o muy graves y se anexa la alianza educativa entablada entre el centro y las familias de los alumnos, donde se

detalla el compromiso asumido por cada parte.

El Consejo de Convivencia Escolar es otro de los dispositivos que integran el Plan. Está conformado por tres educadores del liceo (uno de ellos elegido por el cuerpo docente, otro por los alumnos y otro por el Equipo de Dirección) y actúa como órgano de consulta para el Equipo de Dirección. A su vez, existe un Consejo de Delegados, compuesto por cuatro representantes estudiantiles por nivel (12 en total) designados por votación de los alumnos, que se reúnen con la Dirección cada dos semanas y tratan temas relacionados con el funcionamiento y las relaciones en el centro. Discuten y proponen medidas para aplicar ante las faltas de comportamiento y redactan los informes correspondientes, pero también postulan y eligen a aquellos estudiantes destacados por su conducta ejemplar en tres categorías: académica, *actitud Provi* y servicio.

En este sentido, la convivencia se trabaja no solo desde lo correctivo sino también destacando y premiando las actitudes que van en línea con lo deseado. Según comentan los alumnos, esto surgió de un planteo realizado por ellos mismos, que fue atendido oportunamente por el equipo de educadores: “Es un orgullo. Nosotros pedimos que reconocieran lo bueno; en un momento sentíamos que siempre nos marcaban lo malo y lo planteamos”.

El liceo cuenta también con una comisión de trabajo integrada por 16 madres y padres que se reúnen mensualmente para aportar su mirada en diversos temas, pero con especial hincapié en la convivencia.

Pero, además, el Plan de Convivencia se materializa en un conjunto de actividades que se clasifican en tres tipos: promocionales, preventivas y reactivas. Las primeras son de corte más general y están orientadas a favorecer la integración y las buenas relaciones entre los estudiantes. Entre ellas pueden mencionarse el Espacio de Encuentro, las actividades dirigidas durante los recreos, las jornadas de convivencia o de mantenimiento y limpieza de los diferentes espacios, los campamentos, los campeonatos de fútbol, el baile anual y otras actividades propuestas por el área de Pastoral, como la Semana de la Virgen.

También se identifican dispositivos promocionales más vinculados a la parte curricular, como el Taller de Conversaciones Difíciles, que se realiza en el marco de la asignatura

Educación Social y Cívica, o el Programa de Educación Responsable, ofrecido por la Fundación Botín, en el que participan varios educadores del CEP. El espacio Horas Provi, orientado a los chicos que ingresan a primer año sin haber participado en el Club de Niños, es para el Equipo de Dirección una de las actividades más ricas en lo que respecta al Plan de Convivencia, ya que allí se explicita el marco normativo que regula el funcionamiento cotidiano del liceo y se reflexiona sobre temas como el respeto, la violencia o la justicia.

La Fundación Botín fue creada en 1964 por Marcelino Botín Sanz de Sautuola y su esposa, Carmen Yllera, para promover el desarrollo social de Cantabria, una de las comunidades autónomas de España. Con sede principal en la ciudad de Santander, actúa actualmente en todo el país y en América Latina, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de la sociedad detectando y apostando al talento creativo para generar riqueza cultural, social y económica. Desarrolla programas en los ámbitos del arte y la cultura, la educación, la ciencia y el desarrollo rural, y apoya a instituciones sociales para llegar a quienes más lo necesitan. Particularmente en el área educativa, la Fundación trabaja en colegios de Cantabria, Madrid, La Rioja y Navarra, y colabora con instituciones y expertos de todo el mundo para mejorar la formación de niños y jóvenes, introduciendo el desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional y social en el sistema educativo. Es una apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes, potenciando su talento.

<https://www.fundacionbotin.org/contenidos-becas-y-talleres/becas-y-talleres-fundacion-botin.html>

“... implica, por ejemplo, decir qué significa violencia, para vos, para mí y para nosotros.”



Las actividades preventivas están orientadas a detectar de forma temprana posibles conflictos o problemas que puedan afectar negativamente el desempeño y los vínculos de los alumnos. Entre ellos se destacan el Sistema de Alerta Temprana de rendimiento e inasistencia, el acompañamiento personal y psicológico de los alumnos, el Plan de Acompañamiento Familiar, la articulación y coordinación entre los integrantes del equipo educativo y el doble timbre previo al ingreso al aula, cuyo objetivo es que los alumnos cuenten con unos minutos para *bajar las energías* e ir entrando en clima de clase.

Finalmente, los dispositivos de corte reactivo brindan criterios de acción frente a situaciones conflictivas que ya han ocurrido: el establecimiento de acuerdos personales, la realización de actividades reparatorias, las entrevistas con las familias y la aplicación de sanciones son algunas de las medidas previstas en tales circunstancias. El encuadre de los *tres pasos ante el error* propone en primer lugar reconocer la equivocación, pedir disculpas e intentar reparar el daño o inconveniente generado.

Mientras las instancias reactivas surgen como respuesta a temas puntuales, las propuestas promocionales y preventivas se desarrollan a lo largo de todo el año y se planifican antes de empezar las clases, en un +Calendario de Convivencia donde se establecen fechas, actividades y objetivos para cada una. Todas las instancias se consideran curriculares —más allá de que alguna se realice fuera del horario habitual—, y los docentes y demás educadores cuentan con horas de centro para participar coordinando y acompañando a los alumnos. Luego de cada actividad se abre un espacio de reflexión y evaluación, y en cada caso se intenta definir un conjunto de indicadores a partir de los cuales definir su continuidad o implementar cambios.

La mayoría de las actividades del calendario son dirigidas a los alumnos del centro, aunque algunas, como los campeonatos de fútbol o el baile anual, son abiertas a chicos de otros liceos o del barrio. Se busca que los *estudiantes Provi* conozcan otras realidades más allá del centro, que se encuentren con el otro, el diferente, y puedan generar acercamientos. Asimismo, algunas actividades asociadas al trabajo con la convivencia —como las jornadas de mantenimiento o algunos talleres— se enlazan con los componentes del PAF e

involucran a referentes adultos u otros familiares de los estudiantes, reafirmando la idea de que la familia es fundamental para alcanzar los objetivos perseguidos.

“Siempre en alguna parte la familia está conectada con esto y la hacemos partícipe.”

Todos los adultos que conforman el equipo educativo del Liceo Providencia son pieza fundamental del andamiaje que sostiene e impulsa el Plan de Convivencia. De todas maneras, los *referentes educativos* desempeñan un papel clave. Se trata de un rol similar al desarrollado por los adscriptos, que suma el acompañamiento académico y también personal o emocional. Estas figuras tienen participación activa en lo que refiere al diseño y la implementación de actividades asociadas principalmente a la parte promocional y preventiva. Cada una se encarga de liderar una o varias de las propuestas y coordina con los demás referentes el resto de las iniciativas de este tipo. Por otra parte, el equipo psicosocial, compuesto por dos psicólogos y una trabajadora social, tienen un papel importante en las intervenciones específicas con alumnos y familias, tanto en lo preventivo como en lo reactivo.

Ser parte y plasmar en la práctica cotidiana los objetivos definidos en términos de convivencia y relaciones supone desafíos y aprendizajes también para los docentes y demás educadores. Es fundamental ser coherentes, cumplir con el *perfil Provi* y educar desde los límites. Como menciona una de las referentes educativas entrevistadas: “Antes me costaba mucho poner los límites o enfrentar el conflicto desde el lado de la autoridad, y hoy me parece que es lo que mejor he desarrollado. Me siento contenta con eso porque esa autoridad que he logrado es entendida por los chiquilines. Siento el cariño de ellos y no es que soy la bruja”.

Es un trabajo del día a día, una postura diferente a la que probablemente está presente, por diversos motivos, en la mayoría de los liceos del país, que afortunadamente los educadores van asumiendo porque entienden la importancia que tiene para el desarrollo académico y personal de sus alumnos.

“ posicionar a los educadores como mediadores de conflictos es un salto cultural grande para el que invertimos muchísimo tiempo.”

“El conflicto para nosotros es una oportunidad de aprender. Entender eso me parece que ya te hace pararte en otro lugar.”

#### 4. Recursos utilizados –

##### ***Información desde afuera, trabajo hacia adentro***

Como se ha observado en varias de las experiencias compiladas en esta publicación, los principales recursos que permiten llevar a la práctica el Plan de Convivencia parten del esfuerzo, el compromiso y la dedicación que demuestran los referentes adultos del centro. Es evidente la intención de aprovechar al máximo cada uno de los espacios en pro de transmitir valores y abrir instancias de reflexión que contribuyan a los cometidos establecidos, así como de hacer los cambios necesarios para una mejor adaptación de las propuestas a partir de datos concretos que permitan evaluarlas.

Lógicamente, también se han utilizado recursos externos, fundamentalmente capacitaciones o insumos de información de acceso público. Entre ellos se destacan el mencionado taller ofrecido por un psiquiatra infantil —hito que marcó el inicio de un trabajo más enfocado y sistematizado en esa materia— y la participación de seis educadores en el Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín, quienes recibieron capacitación y un manual de actividades que en varias ocasiones han aplicado en sus clases. En cooperación con la Fundación Fulbright recibieron también capacitación en varios temas vinculados a la convivencia, entre los que se destaca un taller sobre *sexting*.<sup>6</sup> Finalmente, un documento con criterios orientadores para elaborar y revisar reglamentos de convivencia diseñado por el Ministerio de Educación Chileno, el *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media* de ANEP y

---

6 Refiere al envío de imágenes con contenido sexual mediante el teléfono móvil.

el aprendizaje sobre la experiencia del Liceo Jubilar (el de mayor trayectoria entre los centros gratuitos de gestión privada uruguayos) también fueron recursos importantes para aprender de otras experiencias y tomar ideas aplicables al contexto de Providencia sin necesidad de *inventar la pólvora*.

## 5. Principales logros obtenidos - **Otra forma de acercarse al otro**

Es un trabajo que no acaba nunca, pero el director del liceo señala que se han alcanzado varias metas. En términos globales, entiende que los esfuerzos realizados han redundado en la creación de un ambiente con sentido comunitario, sentido de pertenencia y alta empatía con el otro. En términos más concretos, reconoce como importantes logros la creación del *Reglamento de convivencia*, el Consejo de Delegados, la Comisión de Padres y el Consejo de Convivencia Escolar, así como el involucramiento de los profesores en el desarrollo de actividades más vinculadas a lo promocional.

En esta misma línea, una de las referentes educativas considera que el trabajo sobre las relaciones y la convivencia es uno de los pilares de la institución. Aunque siempre quedan cosas por mejorar y la “vorágine diaria” se convierte muchas veces en un obstáculo, el trabajo realizado comienza a dar sus primeros frutos y es muy valorado tanto por los alumnos como por sus familias.

“Lo importante es que ellos se den cuenta de que hay otras formas de acercarse al otro, distintas de las que, lamentablemente, viven más seguido. Ese creo que es un objetivo recontracumplido.”

Particularmente en el caso de los estudiantes, uno de los referentes educativos señala cómo la propuesta de actividades lúdicas en los recreos contribuyó a generar vínculos de cercanía entre ellos y minimizó los conflictos interpersonales. Otra referente destaca el hecho de que los chicos han ido incorporando herramientas de gestión de conflictos, como los *tres pasos ante el error*, y comienzan a resolver este tipo de situaciones de manera independiente. Si bien al principio

se presentaban resistencias, los estudiantes han entendido la importancia de respetar las reglas, entrar en el aula con una actitud adecuada, levantar la mano para participar, dirigirse a los demás con un lenguaje y una actitud respetuosos... Todo a costa de mucha paciencia, tiempo e insistencia en que “acá los queremos, los valoramos, pero también hay reglas”.

Estas apreciaciones coinciden con varias de las ideas expresadas por los alumnos. Por ejemplo, uno de ellos comenta: “Si tenemos conflictos con otros, no es que vamos a quedarnos sin saber qué hacer. A veces yo soy de contestar rápido o enojarme y estoy aprendiendo a manejarme”. Otro estudiante expresa: “Somos todos diferentes y podés intentar vincularte. Aprendés a tratar con los demás”. Y otro reconoce: “A mí me cambió; aprendo a enfrentar los problemas hablando en vez de reaccionar”. Por otra parte, las diversas actividades promocionales de convivencia son evaluadas positivamente por los alumnos en las encuestas anuales a través de las cuales opinan sobre su vivencia en el liceo.

“Van valorando que está bueno poder convivir así, que está bueno disfrutar de los espacios.”

“Te enseñan a enfrentar los problemas, a tener calma, a decir ‘No me gustó tu actitud!’”

## 6. Proyección y desafíos – **Un tema que está sobre el tapete**

Hay más espacios para crecer y diversas áreas que abordar. Desde la perspectiva de los actores consultados, todavía es necesario apuntar a una mayor sinergia entre clima de aula, relaciones interpersonales y desarrollo de los aprendizajes, en salones que promedian los 30 alumnos, algunos con alta conflictividad. Por otra parte, entienden que es importante continuar trabajando para profundizar el sentido de pertenencia y la importancia de cuidar y respetar espacios que son compartidos, ya sea con compañeros de clase, con otros alumnos o educadores del centro, o incluso con vecinos del barrio.

En esta misma línea, se reconoce la importancia de apuntar a una mayor coordinación y articulación de las ac-

ciones del Plan de Convivencia implementado en el liceo con iniciativas similares llevadas adelante por el Club de Niños o el Programa de Permanencia (antes Centro Juvenil). Contrarrestar la habitual exposición a situaciones de violencia urbana que terminan naturalizándose es un trabajo que debe sostenerse día tras día, y el desarrollo de más actividades promocionales que refuercen la identidad de una institución basada en el respeto y el compromiso aparece como una de las líneas de acción.

Brindar a los docentes más y mejores herramientas motivacionales y socioemocionales para hacer frente a los desafíos en el aula es otra de las inquietudes mencionadas puntualmente por el Equipo de Dirección. Más allá de que tanto el director general del CEP como el director del liceo promueven entre ellos una visión más global, que incorpore otros aspectos de la vida del adolescente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entienden que es importante continuar capacitándolos y lograr un cambio de perspectiva que trascienda lo académico.

También parece importante continuar avanzando en lo que respecta a dispositivos preventivos y reactivos, para apoyar tanto a alumnos como a familias que lo requieran, considerando que actualmente se dispone de un espacio de intervención capaz de atender a un máximo de 15 chicos, lo cual resulta insuficiente.

La construcción de redes de colaboración y alianzas con otras instituciones que operen tanto dentro como fuera del barrio se plantea como otro de los grandes desafíos. Providencia se concibe a sí mismo como un centro educativo abierto a la comunidad; sin embargo, la relación con otras instituciones no resulta sencilla. Uno de los aspectos que se consideran más urgentes es la coordinación con instituciones de salud, especialmente en el área de salud mental, debido a que los servicios de acceso público existentes en la zona son extremadamente precarios.

Asimismo, la organización de actividades de integración con liceos públicos de la zona se ve obstaculizada por cuestiones burocráticas y falta de recursos. El panorama es un tanto más alentador con otras instituciones de educación no formal, como Casa Joven o El Abrojo, o en la participación en espacios de articulación territorial, como el Nodo Educativo de Casabó, impulsado desde el SOCAT, o los Equipos

El Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) es un servicio que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Los equipos de SOCAT de todo el país se integran por entre dos y cuatro técnicos profesionales del área social y funcionan en locales de referencia comunitaria, como escuelas, centros de salud, etcétera.

Las realidades que se conocen a través de la acción del SOC requieren muchas veces la acción articulada de varias instituciones para ser resueltas, lo que da lugar a la conformación de espacios de articulación territorial como los Nodos, donde convergen técnicos de diversos organismos a fin de complementar y mejorar la eficacia de las acciones mediante un quehacer en común.

<http://www.mides.gub.uy/14069/socat>

Territoriales de Atención Familiar (ETAf), que operan en el marco del programa Cercanías del INAU. De todas maneras, queda mucho trabajo por hacer al respecto.

Finalmente, otro tema de amplio impacto en materia de convivencia y vínculos interpersonales entre adolescentes está dado por las redes sociales. Se trata de un debate relativamente nuevo, que interpela a los educadores porque se consideran faltos de herramientas para promover una adecuada convivencia en un espacio donde “todo es invisible”. Las ceibalitas y sus propuestas lúdicas y didácticas se identifican como grandes aliadas, y nuevas estrategias más adecuadas al lenguaje y los intereses de los adolescentes van tomando fuerza. “Se le está buscando la vuelta.”

# Liceo Impulso

## 1. La propuesta del centro - *Un liceo sin excusas*

“Más grandes, más fuertes. Revolución de las oportunidades.” Un puñado de banderines visten el techo del hall de entrada: es el lema 2017 del Liceo Impulso, otra de las propuestas de educación secundaria de acceso gratuito ubicadas en la cuenca de Casavalle. Diferentes versiones se han renovado año a año para expresar la identidad de este centro que abrió sus puertas en 2013: “El futuro está en tus manos”; “Somos más, vamos por más”; “Más impulso, más esfuerzo, pasión por la excelencia”, “Sin límites, sin excusas, nada puede detenernos”. Estos lemas forman una especie de puzle y reflejan una institución que se desafía constantemente en busca de la excelencia.

La iniciativa surgió de la Fundación Impulso, formada por un grupo de amigos interesados por la educación que sentían la necesidad de aportar su granito de arena. Inspirados en la trayectoria de casi diez años del Liceo Jubilar Juan Pablo II (instalado también en la zona), decidieron lanzarse allí donde identificaron la necesidad de respuestas más urgentes, con una propuesta de enseñanza formal, de carácter laico, focalizada en el ciclo básico de secundaria, que luego se fue expandiendo y en 2017 ya ofrecía cursos a alumnos de quinto año de liceo.

La meta de eliminar la brecha de aprendizaje podía sonar un poco ambiciosa, pero después de cinco años el liceo parece estar a la altura: de 2016 a 2017 la aprobación alcanzó un 97% entre los alumnos de primero a cuarto año de secundaria; solo un 2% repitió el curso, mientras que el resto pidió



pase a otras instituciones. ¿Cómo se logra esto? Ofreciendo a los alumnos una enseñanza personalizada, de calidad, con propuestas adaptadas, que acompaña y apoya frente a las dificultades de aprendizaje y atiende también las necesidades afectivas de los chicos, buscando en todo el proceso el compromiso de sus familias.

Las condiciones para el ingreso a la institución son residir en el barrio y tener hasta 14 años, siguiendo los lineamientos del ces, que establece un tope de 15 años para alumnos de primer año de educación media básica. Dado que cada año la cantidad de solicitudes excede los cupos disponibles, se da prioridad a los hermanos de alumnos que ya se encuentran en la institución (quienes ingresaron por sorteo) y el resto de los ingresos se definen por sorteo.

Se trabaja para que los estudiantes alcancen una educación de calidad que facilite su tránsito educativo hacia propuestas terciarias de cualquier tipo (técnicas, universitarias u otras); en este sentido, el liceo se entiende como un peldaño más. Pero no basta que continúen *porque sí*; se trata de que lo hagan con ganas, que opten por lo que realmente quieran, persiguiendo su desarrollo personal. Esto supone un desafío muy grande para los educadores y para los alumnos, teniendo en cuenta que se trabaja con una población que para sostener sus estudios afronta dificultades que no tienen los alumnos de otros estratos socioeconómicos.

Por eso, otra de las ideas que se transmiten con fuerza es que cada uno tiene que dar el máximo para responder a un esquema de altas expectativas. El liceo garantiza —de forma gratuita— las mejores condiciones de trabajo e infraestructura para que los alumnos se dediquen a aprender: se les proporcionan tres comidas por día (desayuno, almuerzo y merienda), se les entrega el uniforme tanto en su versión deportiva como formal, cuentan con salones completamente equipados y mediante un acuerdo con Plan Ceibal cada uno accede a una computadora portátil.

Además, cuenta con un equipo multidisciplinario más numeroso y diverso que el que puede observarse en la gran mayoría de los liceos del país: dos psicólogos, dos asistentes sociales y una psicopedagoga, los *tutores* (quienes realizan las tareas de adscripción habituales, pero además apoyan a los estudiantes en lo emocional o afectivo y llevan adelante el programa de valores, liderazgo personal y proyecto de vida

que cada generación desarrolla) y un equipo de educadores altamente comprometido que se dedica a acompañarlos y contenerlos en todo sentido.

Se espera entonces que los alumnos *respondan*, sabiendo que otros chicos están a la espera de ocupar ese lugar, por lo que deben aprovecharlo y vivirlo con responsabilidad. Las frases *alumno Impulso* o *actitud Impulso* refuerzan y acompañan este camino de esfuerzo donde no solo importa corregir y ajustar, sino también destacar y reconocer los logros y las buenas actitudes.

“Actitud Impulso es cuando hacemos las cosas bien, de forma educada, y ahí vamos creando costumbre y cultura.”

Las altas expectativas están presentes no solamente para con los alumnos, sino también para con los adultos que se desempeñan en el centro, a quienes se demanda un alto compromiso con una propuesta que exige y requiere una “postura afectiva bastante firme” y “optimista”. Se requiere gente “con buena disposición, que venga con energía, con ideas; gente inquieta, que necesite todo el tiempo estar buscando más”; gente que entienda que para trabajar con alumnos como los que recibe Impulso no se va al liceo solamente a dar clase (“Vengo a dar más que clases”), porque lo que se busca es formar personas que en el futuro puedan conseguir las mejores oportunidades.

En particular respecto al equipo docente, se promueve una permanente actualización y formación. El director del liceo, quien gestó el proyecto desde sus orígenes y desarrolla su cargo con un marcado liderazgo pedagógico, se muestra ampliamente comprometido con la búsqueda de herramientas y recursos que promuevan mejores prácticas educativas y, por tanto, mejores aprendizajes y logros de los estudiantes. En esta línea, desde 2016 todo el equipo docente ha realizado diversas capacitaciones, principalmente de la mano de APTUS Chile, institución que los ha introducido en el uso de técnicas de gestión de aula, observación y *feedback* docente y análisis de datos a partir de evaluaciones estandarizadas realizadas por los alumnos.

Además, en 2017 se implementaron cambios en las coor-

APTUS Chile es una corporación sin fines de lucro creada en 2008. Su misión es colaborar en la mejora de la calidad de la educación en colegios vulnerables de Chile, mediante la transferencia de productos y metodologías pedagógicas y de gestión probados, eficaces y replicables a escala, a fin de generar mayores y mejores aprendizajes en los alumnos. Se orienta a la formación de profesores y directivos y ha establecido numerosas alianzas locales e internacionales, entre ellas, con Uncommon Schools en Estados Unidos.

<https://www.apuschile.cl>

dinaciones docentes. Se creó un ámbito único, denominado Espacio de Desarrollo Profesional, en el que todos los profesores se reúnen tres horas una vez por semana para enfocarse en el trabajo sobre los cuatro pilares de la propuesta: técnicas de aula, evaluación de los alumnos, acompañamiento a los alumnos y planificación.

La propuesta pedagógica se enmarca en un esquema de amplia extensión horaria y calendario también extendido, destinados a implementar el currículo oficial. Como menciona el director, en este liceo “todo el día es el currículo Impulso”, en el que únicamente se intercalan breves recreos, de cinco o diez minutos, y los espacios de desayuno, encuentro, almuerzo y merienda. Además, se trabaja incansablemente bajo la consigna de “erradicar las horas libres”, para lo que se insiste en la importancia de que los docentes no falten, y cuando esto sucede siempre se cuenta con un plan B: se dejan planificadas determinadas tareas o se recurre a un banco de actividades acorde con la planificación semanal, y los estudiantes son acompañados por algún profesor que disponga de alguna de sus *horas de centro*.<sup>7</sup>

Este nivel de exigencia expresa un gran desafío: alejarse del enfoque tradicional y construir un modelo exigente que

7 Además de contar con sus horas de clase, cada profesor tiene asignadas cinco horas de coordinación u horas de centro que debe utilizar para reunirse con los coordinadores de área, cubrir inasistencias docentes, entrevistarse con las familias, realizar tutorías de apoyo a alumnos y colaborar en la supervisión de los espacios comunes, entre otras actividades.

recurra a estrategias de aula innovadoras para mantener a los alumnos motivados. El inglés es un pilar: se espera que los estudiantes logren un nivel de First Certificate al finalizar el primer año de bachillerato. Como forma de reforzar la importancia atribuida a este idioma, se colocan carteles, afiches y cuadros por todo el centro, y se anima a los docentes a que, cuando sea posible, utilicen palabras en inglés tanto en sus clases como en los espacios de encuentro diarios.

En el Liceo Impulso nada es al azar. La propuesta de excelencia se ve plasmada en una meticulosa atención a los detalles y el desarrollo de una *pedagogía de la presencia* que busca generar constantes gestos de cercanía y de encuentro con alumnos y familias. De esta manera se ha ido construyendo una fuerte cultura institucional, apoyada en rutinas y protocolos que buscan garantizar un ambiente adecuado para el desarrollo de aprendizajes en todos los espacios del liceo, no solamente dentro de las aulas. Los estudiantes son recibidos diariamente por al menos dos adultos que saludan a cada uno por su nombre y controlan que hayan llevado su uniforme en condiciones, que no estén masticando chicle, que no lleven caravanas ni alhajas y que, en el caso de las chicas, tengan el pelo atado. No se permiten tatuajes a la vista ni cortes de pelo extravagantes.

Pero la cultura de Impulso no se crea únicamente desde el *Reglamento*. Constantemente se piensan y organizan actividades para integrar a los alumnos, motivarlos y hacerlos sentir parte del proyecto. En este sentido, un espacio de encuentro previsto de forma diaria antes del almuerzo es muy importante para invitar a la reflexión y reforzar mensajes y valores. Los tutores organizan jornadas de juegos y se disfrazan; se festejan los cumpleaños; se hacen paseos, salidas culturales<sup>8</sup> y campamentos, la Fiesta de la Familia, la Correcaminata, e incluso dos alumnas viajaron a Estados Unidos en el marco del proyecto de cine en inglés. El liceo ha gestionado también la visita de figuras y grupos musicales como Rombai, NTVG o La Vela Puerca. Este último grupo donó instrumentos para armar talleres de música en el liceo.

---

8 Se hacen salidas a todo tipo de eventos culturales en lugares como el Teatro Solís o el SODRE, buscando dar oportunidades y eliminar la brecha cultural.

“La fortaleza en la cultura estudiantil tiene que ver con el ritmo que llevamos con los estudiantes. Son 10 horas por día, pero tenemos actividades, salidas, encuentros. Siempre hay algo que estamos haciendo.”

Este es, además, un liceo de puertas abiertas a la comunidad y desde sus inicios ha desarrollado diversas redes institucionales. Se busca crear lazos estrechos con el barrio en general; las escuelas, los centros CAIF, las policlínicas de la zona, el complejo SACUDE (complejo municipal Salud, Cultura y Deportes) y la Policía Comunitaria son algunos ejemplos. En cuanto a lo pedagógico, se participa en diversas actividades mediante las cuales los alumnos se relacionan con chicos de otros centros educativos, como las Olimpiadas de Matemáticas o los Clubes de Ciencia.

El deporte tiene un papel muy importante en el vínculo con otras instituciones desde lo recreativo. El liceo participa en campeonatos de básquetbol, rugby, atletismo y fútbol (masculino y femenino en todos los casos), y forma parte de la Asociación Deportiva de Integración Colegial (ADIC), una sociedad sin fines de lucro orientada a organizar actividades deportivas entre institutos de enseñanza privada del país.

El liceo despliega también una amplia red de vínculos con diversas empresas colaboradoras. Por este medio se canalizan donaciones de todo tipo, que se suman a los recursos obtenidos en el marco del plan de exoneraciones fiscales a empresas privadas (artículo 78 de la ley 18.834), sobre cuya base se ha financiado la mayor parte de este proyecto educativo.

Desde 2013 Impulso ha mostrado un crecimiento sostenido, tanto en infraestructura como en personal y alumnado. Durante 2014 y 2015 los cursos se extendieron a segundo y luego a tercero de ciclo básico, de modo que a fines de 2015 se atendía a un total de 307 alumnos. Entre 2016 y 2017, con 513 alumnos, el liceo se transformó en el primero de la zona en ofrecer cursos de bachillerato, no solo en su propuesta de secundaria —con cuarto y quinto año en sus tres orientaciones— sino también de UTU —con la orientación en informática—. El año 2018 vendrá con nuevos desafíos, ya que el centro contará por primera vez con alumnos de sexto año (en Ingeniería, Derecho y Economía), con lo que alcanzará la meta tan anhelada de que los estudiantes de Casavalle puedan cursar estudios secundarios completos y egresen como bachilleres. Asistirán al centro unos 620 alumnos.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación –

### ***Moviendo las palancas del cambio en educación***

Como se habrá advertido en la sección anterior, el Liceo Impulso presenta varias características que lo distinguen de otras propuestas públicas y privadas y lo posicionan como un interesante caso de estudio en lo que respecta a cambio e innovación educativa. Esta publicación se encargará de profundizar en una de ellas: las actividades de observación y *feedback* docente, que se implementan en el centro desde 2016 y se enmarcan en una propuesta más global de desarrollo profesional orientado a la mejora de los aprendizajes, la que incorpora, además, diversas técnicas de gestión de aula y el análisis de datos a partir de evaluaciones estandarizadas de los alumnos.

La iniciativa fue presentada e impulsada por la Dirección, que logró para ello el aval institucional y apoyo económico de la Fundación Impulso. La idea comenzó a tomar forma mientras el director participaba, entre 2015 y 2016, en un Programa de Excelencia de la Academia Nacional de Directores en la Universidad de Relay (Nueva York). El enfoque de esta capacitación proponía que, entre las palancas que hacen posible el cambio organizacional y la mejora en los aprendizajes, las tres más importantes son la cultura institucional, la observación y el *feedback* en el aula, y la enseñanza basada en datos. Al llevar adelante sus propias prácticas, el director comenzó a realizar varias de las actividades propuestas, trabajando puntualmente con algunos profesores, a quienes filmaba durante sus clases para posteriormente analizar y ofrecer un *feedback*. De esta manera se desencadenó en el centro un proceso espontáneo de sensibilización que preparó el terreno para lo que vendría más tarde.

Al mismo tiempo, el director tomó contacto con APTUS Chile, institución que se encontraba trabajando en este enfoque, adaptándolo a la realidad de su país y traduciendo el material generado, particularmente desde la red Uncomon Schools. Superar la barrera idiomática fue un paso fundamental para acercar más esta propuesta al equipo de docentes de Impulso.

Uncommon Schools es una red que nuclea y gestiona un conjunto de 52 liceos públicos denominados *escuelas chárter*, con el objetivo de disminuir la brecha en el logro de aprendizajes que presentan los estudiantes de bajos ingresos. Se trata de centros educativos que cuentan con gran flexibilidad en su gestión, pero que, por otra parte, cuentan con estándares claramente definidos y un sistema de rendición de cuentas en lo que respecta a logros académicos, manejo financiero y estabilidad institucional. Los valores que guían la propuesta consisten en brindar oportunidades a todos los chicos, fijarse altos estándares, alentar el debate riguroso y escuchar todas las campanas, promover el desarrollo con base en un *feedback* orientado a la acción y disfrutar de los aprendizajes valorando los logros propios y de los demás.

<http://www.uncommonschools.org>

Las primeras actividades se realizaron en 2015 y consistieron en una aproximación al uso de diferentes técnicas de gestión de aula. Estas herramientas se alineaban totalmente a la idea del director respecto a la importancia de generar espacios de aprendizaje regulados por rutinas y pautas claras, especialmente con los estudiantes de Impulso, pertenecientes a hogares de bajos recursos y nivel educativo marcadamente descendido. El objetivo era que todos los profesores del liceo fueran adquiriendo un lenguaje común y manejando una serie de recursos que permitieran emprender el camino hacia el desarrollo pleno del modelo buscado. Un equipo de profesionales de la Universidad de Relay fue el encargado de brindar la capacitación inicial; más tarde, la llegada de técnicos de APTUS Chile trajo consigo una visión mucho más cercana y parecida al contexto local, que fue muy bienvenida por los educadores de Impulso.

Como resultado de estas capacitaciones, todos los docentes seleccionaron de forma consensuada, siguiendo intencionalmente un plan de mejora, un conjunto de técnicas de gestión de aula que entendían más adecuadas a las características de la institución y las necesidades de sus alumnos. Entre ellas pueden destacarse el *do now*, una consigna clara y de rápida resolución que se plantea al inicio de clase para que

los estudiantes entren en clima de aula, o el *ticket de salida*, una actividad similar orientada a identificar si los alumnos comprendieron efectivamente algún concepto clave tratado en la clase que está finalizando. El acrónimo SLANT, que reúne las expresiones *sit up* (sentarse derecho, con la espalda pegada al respaldo de la silla y las manos juntas sobre la mesa), *listen* (escuchar; por tanto, no hablar), *ask* (preguntar, lo que indica que el alumno está prestando atención), *nod* (asentir con la cabeza demostrando que se atiende y se está entendiendo) y *track* (seguir al docente con la vista, como señal de que se está prestando atención), fue otra de las herramientas seleccionadas por los docentes para una mejor gestión de aula.

Las actividades de observación y *feedback* se iniciaron en 2016, año en que se fijó como meta que el 100% de los profesores comenzara a participar en estas instancias, a fin de realizar un seguimiento de la aplicación de las técnicas, algunas de las cuales se mencionaron más arriba. Para ello, el director designó un grupo de seis líderes instruccionales, encargados de guiar y coordinar al resto de los docentes del centro, distribuidos en grupos de entre cinco y diez por cada líder. Se inició además una nueva ronda de capacitaciones impartida por APTUS Chile, donde por la mañana se trabajaban los principales conceptos propios de la metodología con todo el equipo, mientras que por las tardes se realizaba una capacitación especial a los líderes instruccionales, a fin de afianzarlos en su rol y brindarles herramientas específicas para tal fin.

En 2017, una vez alcanzada la meta de la cobertura, el objetivo consistió en lograr procesos de observación y *feedback* de calidad. Una nueva ronda de capacitaciones se enfocó en la construcción de los instrumentos de evaluación de los alumnos y cómo obtener datos que puedan ser rápidamente analizados y ayuden a la reenseñanza de conceptos que por diferentes motivos no fueron adecuadamente comprendidos o apropiados por ellos. A la llegada de técnicos de APTUS al centro se sumó también el traslado de un algunos líderes instruccionales que, acompañados por el director, viajaron a Chile para continuar allí con su capacitación y compartir luego con el resto de los docentes los aprendizajes obtenidos en el marco de estas actividades.



### 3. Características de la innovación implementada -

#### **Hablar de lo que sucede**

La soledad y el aislamiento en el desarrollo de la práctica cotidiana han sido reconocidos como una fuerte debilidad de la profesión docente, no solo en nuestro país sino también en otros sistemas educativos de la región y del mundo. Se trata de un rasgo que persiste a lo largo de los años, incluso de los siglos, por lo que no parece sencillo de revertir. De hecho, en los planes de formación y desarrollo docente son pocos los espacios de evaluación y acompañamiento que se plantean, y más bien se presentan como algo esporádico, que por ello no genera un impacto que redunde en la mejora de las prácticas educativas.

“Con suerte, en los liceos públicos, el director va a una de tus clases una vez al año. Yo hace 20 años que ejerzo la docencia y me fue a ver un inspector una vez.”

Según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada en 2015 por el INEED, un 28% de los profesores de secundaria pública no ha recibido nunca la visita de un inspector, mientras que un 39% lo hizo antes de 2013. Las cifras son aún más llamativas en el caso de la formación técnica, donde un 53% de los docentes nunca recibió a un inspector en su clase.

[https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/PRESENTACION\\_ENCUESTA\\_DOCENTE\\_2015\\_o.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_o.pdf)

El modelo de observación y *feedback* docente está especialmente diseñado para mejorar la práctica del profesorado. Se considera por tanto un modelo orientado al desarrollo profesional, así como a la búsqueda de mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad no es evaluar a los docentes y tomar decisiones en función de ello, sino más bien dotarlos de herramientas que favorezcan su desempeño en el aula y los embarquen en un proceso de reflexión y mejora continua. Además, las actividades de ob-

servación y *feedback* docente no se enfocan en los contenidos enseñados, sino en las diferentes formas y estrategias para llevar adelante una clase —materializadas en técnicas de gestión de aula—, con lo que se procura generar las condiciones que permitan más y mejores aprendizajes de los alumnos.

“Que la institución se preocupe por el crecimiento docente es genial.”

El plan que guía las prácticas docentes y que da sentido a las actividades de observación y *feedback* fue tomado del manual *Camino a la excelencia. Un plan efectivo para la inducción y coaching de profesores*, de Paul Bambrick-Santoyo, que fue traducido al español por APTUS Chile. Allí se definen cuatro fases en el proceso de trabajar y desarrollar un conjunto de habilidades para impartir una “enseñanza eficaz”, que se describen y desglosan hasta llegar a actividades concretas. Como ejemplo, en la fase 1 comprenden planear rutinas *momento a momento*, planear el *yo hago* (cómo modelar la rutina), usar voz fuerte, diseñar el *ticket de salida* (breve evaluación final de la clase) o establecer marcas de tiempo para guiar el desarrollo de las clases.

Los principios centrales del *coaching* guían este proceso y son: fijarse en los detalles (poner foco en una habilidad por vez y pulirla hasta el más mínimo detalle mediante retroalimentaciones precisas); planificar, practicar, revisar y repetir (la reiteración de este ciclo es fundamental para progresar más rápido); y entregar retroalimentación más a menudo (cuanto más inmediata sea más rápida será la respuesta). Siguiendo esta guía, se prevé una trayectoria por etapas que va de menos a más. Cada profesor tiene claro en qué etapa de la trayectoria se encuentra, cuánto ha avanzado y cuánto le queda aún por trabajar.

Tabla 2. Descripción de las fases previstas en el modelo implementado

Fase	Plan de acción de coaching	Trayectoria de gestión de aula	Trayectoria de rigor académico
Fase 1 (ensayo general)	Desarrollo profesional	Desarrollar rutinas y procedimientos esenciales	Elaborar la planificación de clases
Fase 2	Programación de retroalimentación y primera reunión de retroalimentación	Presentar y monitorear rutinas	Práctica independiente <sup>1</sup>
Fase 3	Reunión semanal de análisis de datos	Involucrar a todos los alumnos	Responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos
Fase 4	Retroalimentación en tiempo real para fomentar el rigor académico	Establecer rutinas para el discurso	Guiar el discurso de los alumnos

Fuente: Elaboración propia a partir del manual *Camino a la excelencia. Un plan efectivo para la inducción y coaching de profesores*, de Paul Bambrick-Santoyo.

Paul Bambrick-Santoyo es un profesor norteamericano experto en escuelas vulnerables. Durante 15 años se ha desempeñado como director de la red Uncommon Schools de Newark (Nueva Jersey), compuesta por 13 escuelas de bajos recursos que han logrado que un 60% de sus alumnos lleguen a la universidad. Es titulado en trabajo social por la Duke University y especializado en administración escolar en el Baruch College. Trabajó seis años en una escuela bilingüe en la capital de México, donde fundó un programa de Bachillerato Internacional en la escuela intermedia y fue nombrado maestro del año en 1999 por los significativos resultados que obtuvieron sus alumnos. Desde entonces ha escrito diversos libros en los que presenta sus conocimientos y consideraciones en temas de educación, como *Driven by Data*, *Great Habits*, *Great Readers* y *Get Better Faster*, que fue traducido al español como *Las palancas del liderazgo escolar*. Ha entrenado a más de 15 mil líderes de educación en el mundo y señala que el foco del aprendizaje debe estar en el desarrollo profesional de los profesores y directivos.

<https://www.apuschile.cl>

No se parte de una teoría, sino de una metodología de trabajo basada en lo cotidiano y lo concreto que aborda cada uno de los aspectos del aula, para los que propone lineamientos de acción en clave de mejora. Se presta atención a dos dimensiones: la gestión de aula y el rigor académico. En el primer caso, se busca que todos los docentes sean capaces de aplicar diversas técnicas que permitan que sus clases se mantengan funcionando sin problemas. El rigor académico refiere al uso de recursos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos por los alumnos. La primera es condición necesaria para el segundo: sin una correcta gestión de aula no hay oportunidad para alcanzar el rigor académico. El modelo se aplica en todas las asignaturas, incluso en Educación Física, con alguna pequeña adaptación.

“Todas las evaluaciones y discursos pedagógicos parten de la teoría: ‘El aula tiene que ser un lugar...’ Nadie te dice: ‘Bueno, a ver, ¿cómo lo hago?’”

La estructura y el grado de detalle que maneja la propuesta han sido foco de algunas críticas, en el sentido de que quitan libertad o creatividad al docente. Sin embargo, el director señala que se trata de un *esqueleto* en el que cada uno imprime su estilo al implementar las técnicas de aula, así como cada líder instruccional lo hace con sus actividades de observación y *feedback*.

“La creatividad está en cómo lo observás, dónde ponés el foco, cómo pensás en esta situación particular, y realmente es un arte.”

Los líderes instruccionales son figuras clave en la implementación de las actividades de observación y *feedback*. Se trata, salvo una excepción, de docentes que ya venían desempeñándose como coordinadores de área. Estos, además de asumir algunas horas de docencia directa, se encargan de brindar acompañamiento y seguimiento a docentes de cada una de las áreas sobre las que se organizan las asignaturas (Alfabetización, Ciencias, Matemáticas e Inglés), tanto en el plano pedagógico como administrativo (evaluación docente,

asistencia, etcétera). A partir de este giro, adquieren entonces un rol más enfocado hacia el liderazgo pedagógico, apoyando a los profesores en tres dimensiones: gestión de aula, rigor académico y evaluación de los estudiantes. En general los líderes instruccionales toman la mayor parte de los docentes del área en la que se desempeñan, aunque puede suceder que por cuestiones de horario o afinidad lideren también a colegas de otras asignaturas.

La posibilidad de que un líder instruccional con formación en Biología pueda observar y dar *feedback* a un profesor de Idioma Español (o cualquiera de las combinaciones posibles) hizo aflorar diversos preconceptos y generó algunas resistencias dentro del equipo. De todas maneras, en palabras del director, “Lo que se está viendo es si la enseñanza tiene una forma adecuada para que logre determinado resultado. Yo soy profesor de Filosofía y puedo observar perfectamente a alguien de Matemáticas”. En efecto, las aguas se aquietaron una vez que quedó claro que el objetivo es brindar un acompañamiento general con foco en las formas y no en el contenido, como parte de un proceso de mejora.

La implementación de este modelo requiere quince minutos semanales de observación y treinta de devolución. Es necesario que el dispositivo sea ágil y responda a los tiempos de un centro educativo. De todas maneras, el desarrollo de la clase o los objetivos de la observación llevan a que en ocasiones la visita al aula se prolongue un poco más o incluso se realice más de una vez en la semana. Los espacios de intercambio informales que se van generando a lo largo de la jornada también refuerzan y complementan estas instancias predefinidas. Si bien las actividades están pautadas, como se indicó, el director ofrece a los líderes instruccionales total libertad a fin de que el acompañamiento sea realmente como el profesor necesita. La agenda se cumple a rajatabla salvo contadas excepciones, utilizando las horas de docencia directa y de centro originalmente asignadas a cada docente/líder instruccional.

No hay sorpresas. En el espacio de intercambio realizado durante la semana anterior, líder y docente acuerdan sobre qué punto desean trabajar y en qué momento realizar la observación. Mientras el profesor da su clase, el líder ingresa en el salón, se ubica en algún lugar donde no interfiera con la dinámica del aula y observa al profesor en función de los

puntos acordados. Para ello sigue una pauta, toma notas e incluso puede filmar la observación con su celular. Este último recurso es de gran valor al realizar la devolución posterior, ya que representa un testimonio objetivo de lo observado, en una instancia donde resulta fundamental dejar de lado las subjetividades.

Luego, durante la semana, se realiza un intercambio de aproximadamente media hora donde líder y docente reflexionan sobre lo observado e identifican si se cumplieron o no las metas establecidas. Una vez más se trabaja a partir de una pauta predefinida que consta de cinco pasos: narrar lo positivo (recurriendo a evidencias), preguntas dirigidas con relación al objetivo (máximo tres, a fin de verificar entendimiento), acción a seguir (acción explícita y medible para realizar en la próxima clase), ensayo o *acting* (primero sencillo y luego agregando complejidad) y seguimiento (registro del día y horario de la siguiente observación). Si luego de la observación el docente no cumplió con lo esperado, se analizan las causas y se mantiene la consigna; de lo contrario se avanza y fija un nuevo foco para trabajar.

La actitud de los líderes al plantear el *feedback* es un componente central que puede determinar el éxito o fracaso de la actividad. Es fundamental que se realice en buenos términos, desde un punto de vista constructivo, sin imponer sino descubriendo junto con el profesor los aspectos que se deben trabajar y los logros obtenidos.

“El líder instruccional se tiene que acostumbrar a hablar de lo que sucede, no de la teoría.”

“Siempre desde el lado de la sugerencia, nunca desde el ‘lo hiciste mal.’”

El director se reúne quincenalmente con los líderes instruccionales para apoyarlos en el desempeño de este rol novedoso y desafiante. El objetivo de los encuentros no es evaluar el avance de los docentes que cada uno de ellos lidera, sino trabajar y reflexionar sobre cómo se sienten ellos mismos como líderes, promoviendo el desarrollo profesional. Muchas veces comparten alguna observación y retroalimentación brindada y evalúan entre todos la forma de lle-

varla adelante, o llevan parte de sus clases para que los demás líderes les den *feedback* en su rol docente.

Este es un aspecto destacable. En Impulso, todos los educadores pueden ser objeto de las actividades de observación y *feedback*; también los líderes instruccionales e incluso el director. Muchas veces son ellos mismos quienes solicitan el acompañamiento de un colega y, si bien en estos casos no está pautada la frecuencia, el espacio puede abrirse en cualquier momento. En este sentido, el modelo es aplicable a todos los niveles de la organización; no tiene que ver con cargos o rangos: todos trabajan y tienen cosas para mejorar. Esa idea se establece desde un comienzo.

“Somos todos iguales y estamos trabajando todos para mejorar.”

Más allá de que, como ocurre en todo proceso de cambio, algunos docentes tuvieron más dificultades para comprender y adoptar el modelo (sobre todo en lo que refiere al prejuicio de que profesores de una asignatura observen a los de otra), director, líderes y docentes entrevistados entienden que hoy todos lo aplican y valoran, lo que ha desencadenado procesos de aprendizaje a largo plazo. Se vive como una experiencia *intensa*, que invita a reflexionar constantemente sobre la práctica, ayuda a estar en alerta y no perder el ritmo de trabajo; en definitiva, a que las cosas salgan mejor. Además, consideran que las actividades de observación y *feedback* también aportan a los vínculos del equipo docente, al abrir más espacios de intercambio y acompañamiento, promover el diálogo entre diferentes asignaturas y, como consecuencia, estimular el crecimiento profesional y personal.

“Tener observación y feedback te suma un montón, porque no solo lo aplicás acá, son cosas que te quedan.”

“Cuando voy a observar clases, a veces miro las clases de mis profesores, en cualquiera de las asignaturas, y me llevo cosas a mi clase para trabajarlas.”

#### 4. Recursos utilizados - *El motor son las personas*

La implementación del modelo de observación y *feedback* ha sido posible, en parte, gracias al apoyo institucional y económico brindado por la Fundación Impulso. Como se ha mencionado, esta se ha encargado de financiar sucesivos espacios de capacitación, tanto mediante la visita de referentes extranjeros a Uruguay como mediante el traslado de educadores del centro hacia Chile.

De todas maneras, el motor y principal recurso para llevar adelante esta iniciativa han sido las personas. Todas las redes fueron tendidas por el director durante su capacitación en el exterior y luego de ella. Él fue quien presentó la propuesta, quien argumentó sobre su pertinencia ante la Fundación y quien se encargó de impulsarla en el contexto del liceo. Además, los líderes instruccionales han desempeñado un papel clave al apoyar la implementación del modelo e invitar a los demás docentes a apropiarse de él. Como varios entrevistados mencionaron, el profesorado conforma el corazón de la propuesta, y de no haber logrado su adhesión estas actividades no podrían haberse llevado adelante, o al menos no con los avances y aprendizajes que desde la perspectiva de los actores se han ido alcanzando.

“Y el director es uno de los motores en esto. Es espectacular el trabajo que hace, cómo nos motiva.”

“Creo que el docente es el principal agente de cambio, y para cualquier iniciativa, si el docente no está afín o no entiende por qué se hace eso, puede generar una resistencia importante y difícil de superar.”

Pero, además de las personas, otro recurso fundamental ha sido el tiempo que cada una de ellas dedica a llevar adelante este modelo. Ser capaces de incorporar estas actividades a rutinas cargadas y exigentes, y sostenerlas independientemente de los emergentes, demuestra el gran compromiso que todos los actores han asumido con la propuesta.

“Es el trabajo de nosotros, no hay mucho más.”



## 5. Principales logros obtenidos - **Encontrando el sentido**

Pensó que iba a haber más resistencia; sin embargo, hoy el director entiende que los profesores se han adaptado y están motivados porque han encontrado el sentido de la actividad. Los docentes lo reconocen como una instancia de aprendizaje, se sienten acompañados y asesorados desde lo pedagógico, y perciben que reflexionar sobre su práctica contribuye a que los alumnos logren mejores resultados. De hecho, varios coinciden en que las técnicas de gestión de aula aplicadas, sobre las que se realizan la observación y el *feedback*, han despertado mayor interés y motivación entre los estudiantes, a quienes se ve disfrutar de las clases al mismo tiempo que están aprendiendo.

“Al principio quedás mirando y decís ‘¿y esto?’. Pero cuando te das cuenta de que realmente funcionan, que las aplicás porque la institución funciona de esa forma y que son eficaces, ahí decís ‘¡qué bueno que está esto!’”

“Cuando ves los resultados de los chiquilines decís ‘ta, es así.’”

A pesar de que por momentos surgen emergentes que dificultan la aplicación de las rutinas, de que puede resultar más complicado cambiar aspectos de la práctica vinculados a características de la personalidad o hábitos de largo aliento, o incluso de que el cansancio acumulado del año puede hacer que los docentes estén menos motivados, las actividades de observación y *feedback* se desarrollan de acuerdo a los cronogramas establecidos.

Al principio los líderes tenían que correr tras los docentes para poder realizar el intercambio. Ahora son los docentes quienes buscan a los líderes instruccionales y les recuerdan el espacio previsto. A partir de estas instancias, los profesores desarrollan una práctica mucho más reflexiva y adquieren herramientas que pueden aplicar también en otros grupos y otros centros educativos.

“Como docente fue una experiencia linda. Me acostumbré a recibir gente en mi clase y que después generen como un juicio de mi clase dentro de determinados estándares y me den herramientas para mejorar.”

Otro de los logros tiene que ver con la creación y consolidación del rol de líder instruccional, una figura desconocida por todos los profesores, incluso por aquellos que asumieron su desempeño. El director reconoce como algo muy positivo que hoy los líderes instruccionales se desenvuelvan con autonomía en su rol, apoyen a los docentes cada vez más desde el acompañamiento pedagógico y propongan por propia iniciativa talleres y capacitación de excelente calidad para sus colegas.

Algo muy destacable es que, según cuentan varios entrevistados, las actividades de observación y *feedback* no generaron impactos negativos en las relaciones entre docentes, líderes y Dirección. Los profesores son los protagonistas; “es una herramienta de profesores para profesores”.

Más allá de lo mencionado, un componente fundamental asociado a la implementación de este modelo tiene que ver con el quiebre de la concepción del aula como espacio cerrado, donde el docente desarrolla su práctica en soledad. Romper con esta mal entendida libertad de cátedra es una iniciativa valiente y valiosa que marca un precedente en un contexto donde las bases de la enseñanza están siendo revisadas y demandan cambios urgentes.

## 6. Proyección y desafíos a futuro – **Contagiar el modelo**

Director, docentes y líderes instruccionales se muestran en general satisfechos y entienden que, paso a paso, se va cumpliendo con los objetivos trazados. De todas maneras, al tiempo que se alcanza una meta se trazan también nuevos desafíos.

En este sentido, mientras en 2017 se buscaba que todos los docentes alcanzaran al menos la fase 2 del modelo de trabajo utilizado, 2018 invita a seguir trabajando para equiparar niveles y continuar avanzando hasta agotar las cuatro fases propuestas. También resta consolidar los primeros ensayos

realizados en 2017 respecto a la tercera pata de este enfoque —junto con las técnicas de gestión de aula y las prácticas de observación y *feedback*—: la implementación de evaluaciones estandarizadas y la enseñanza basada en datos que implica el diseño de la prueba (siguiendo determinados criterios), la recolección de datos (en una planilla predefinida), el análisis de los datos y la planificación de la reenseñanza a partir de la información obtenida.

En este contexto resulta fundamental continuar formando a los líderes instruccionales en su rol, a fin de que estén cada vez más alineados con el perfil al que se aspira —que apunta especialmente al desarrollo del liderazgo pedagógico— y sean capaces de acompañar a los profesores de tal manera que todos ellos alcancen los objetivos propuestos.

Se espera consolidar aún más las fases ya transitadas, reafirmando el uso de algunos recursos y adaptando algunas herramientas para que se adecuen mejor a la realidad y las necesidades del centro, sin intención de *inventar la rueda*. Según expresa una de las líderes instruccionales entrevistadas, sería ideal lograr que el modelo fluyera naturalmente, en armonía con una cultura colaborativa en el ámbito docente, donde los profesores piden y ofrecen *feedback* naturalmente, no solo en el marco del aula sino también en los demás espacios de intercambio que se van generando en la rutina diaria.

“Nosotros coincidimos con toda esta gente en algo: si alguien lo hace, y lo está haciendo bien, yo no tengo por qué inventar la rueda.”

El director, en concreto, planifica para 2018 comenzar con observaciones de aula para cada profesor durante toda la clase (no solo 15 minutos), con el objetivo de generar información que se pueda triangular con los procesos que ya hoy llevan adelante docentes y líderes instruccionales, abriendo nuevos espacios de reflexión sobre la práctica de ambos roles.

El tiempo y los emergentes cotidianos —que dificultan la sistematicidad en la implementación de las herramientas— son los principales obstáculos en la carrera por alcanzar estos objetivos. La coordinación de las agendas de líderes y docentes (que además de las horas en Impulso desarrollan

otras actividades fuera del centro) y el respeto a los espacios planificados se presentan como desafíos que superar día a día, frente a la falta de un docente, a la necesidad de atender a un padre o a un alumno, resolver algún conflicto. Las posibilidades son muchas, y justamente en la periodicidad y la sistematicidad parece residir el sentido de esta iniciativa.

Las metas no se fijan únicamente puertas adentro de Impulso. Por el contrario, otro de los desafíos planteados tiene que ver con compartir y esparcir el modelo trabajado. Las primeras semillas ya han comenzado a sembrarse, mediante el trabajo de docentes que han ido implementando herramientas y técnicas de gestión de aula en sus clases en otros liceos. Más allá de que a priori el medio parece mostrarse un tanto distante de este tipo de propuestas (por la idiosincrasia docente, por la falta de tiempo o de recursos, por la ausencia de discusiones pedagógicas de fondo u otros motivos) el director ha realizado talleres sobre el tema en varios centros educativos de Montevideo y el interior del país, tanto públicos como privados, con muy buena recepción de directivos y educadores. Además, desde su rol como docente en el programa Directores de Excelencia de la Universidad de Montevideo, ha tenido la oportunidad de trabajar estos conceptos, acercando el enfoque cada vez a más personas que se desempeñan en el sistema educativo en diferentes roles.

La experiencia a partir del camino recorrido y los conocimientos acumulados quieren y deben ser compartidos. Por eso líderes instruccionales y director trabajan ideando una propuesta orientada a ofrecer formación y acompañamiento para la implementación de este tipo de iniciativas, a fin de que tengan su espacio en cada vez más liceos de todo el país.

# Ánima

## 1. La propuesta del centro - ***El espacio empresa para aprender***

A pocas cuadras de la rambla, la Intendencia y varias opciones de formación terciaria, en pleno centro de Montevideo, también están ocurriendo cosas interesantes. Allí se encuentra Ánima, una propuesta de bachillerato tecnológico de acceso gratuito y horario extendido (de 8 a 18), dirigida a jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Estos pocos datos ya permiten identificar aspectos que diferencian esta experiencia educativa de las demás incluidas en este libro.

De hecho, este es el único centro de gestión privada que, a partir de una fuerte vocación de cambio y ruptura de los determinismos sociales, se localiza fuera de la zona de residencia de la población a la que está dirigida. No es fruto del azar: el objetivo es incentivar la movilidad de sus estudiantes, a fin de que extiendan sus redes y generen nuevas oportunidades para su desarrollo personal, educativo y laboral. Con 126 alumnos de 40 barrios y localidades diferentes dentro de Montevideo y el Área Metropolitana en 2017, su alcance territorial es el más amplio entre las propuestas consideradas, que se vuelcan principalmente a sus entornos locales. La oferta 100% focalizada en el bachillerato es otro de los aspectos que distinguen a Ánima de experiencias similares.

Los bajísimos niveles de culminación de este ciclo educativo entre los jóvenes de menores ingresos —en 2016 la brecha entre quienes pertenecen a hogares ubicados en el primero y el

quinto quintil de ingresos fue de 53,5%—<sup>9</sup> y las pocas oportunidades que actualmente genera para ellos finalizarlo fueron dos argumentos importantes para tomar esta decisión. Las orientaciones ofrecidas son dos, Administración y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y se definieron en función de un minucioso estudio de mercado orientado a identificar las áreas ocupacionales con mayores oportunidades de inserción laboral para los jóvenes en el futuro.

La primera opción nuclea actualmente a 49 estudiantes, 24 en cuarto año y 25 en quinto, mientras que TIC cuenta con 30 y 47 alumnos respectivamente, que en quinto se dividen en dos grupos. El año próximo ingresarán unos 25 nuevos estudiantes a cuarto año en cada una de las orientaciones, con lo que se completará la oferta educativa de bachillerato en sus tres niveles. *Auxiliar administrativo contable* y *desarrollador junior* son los perfiles de egreso definidos para cada orientación. Diseñados a partir de los aportes de *Ánima* y de diferentes empresas, se orientan a que los estudiantes adquieran las competencias técnicas y transversales definidas por los planes de formación oficial, aunque más adaptadas a las necesidades y las demandas del mercado laboral, con vistas a mejorar sus condiciones de empleabilidad.

La propuesta desarrolla un modelo de formación por competencias con especial énfasis en el área digital, entendiendo por *competencias* al conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades verificables que se aplican para el desempeño de un rol ocupacional. Otras características son la búsqueda de una formación integral del joven, que contemple su dimensión humana, personal y familiar y le brinde un acompañamiento cercano y permanente, y el uso de herramientas educativas innovadoras —como el aprendizaje por proyectos o el trabajo colaborativo en laboratorios de última tecnología— que permitan que desarrolle aprendizajes significativos, espíritu crítico y capacidad de resolución de problemas.

Pero, más allá de estos aspectos, lo que probablemente defina con mayor fuerza la identidad de *Ánima* es la formación dual. Este modelo, creado en Alemania y aplicado también en otros países con interesantes resultados, tiene como objetivo promover la articulación entre educación y trabajo, recono-

---

9 INEED, Mirador Educativo, disponible en: <http://mirador.ineed.edu.uy/egreso-total-de-media-basica-6/tasa-de-egreso-de-educacion-media-basica-entre-jovenes-de-18-a-20-anos-24.html> [26.01.18].

ciendo a las empresas como espacios pertinentes y valiosos para lograr más y mejores aprendizajes, complementarios al aula. En esta propuesta, empresa y centro educativo cooperan y trabajan de forma conjunta para la formación del joven. El modelo dual les permite adquirir no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades socioemocionales, conocidas como *habilidades para la vida*. Además, al contemplar la posibilidad de aplicar en la práctica los conceptos aprendidos, logra captar el interés de los alumnos por la propuesta y promueve un mayor compromiso con sus aprendizajes.

El objetivo es que puedan culminar el ciclo de bachillerato con al menos un año de experiencia en sectores de gran crecimiento, mediante el desarrollo de prácticas remuneradas que les faciliten una futura inserción laboral de calidad. Es importante aclarar que, si bien la propuesta pone énfasis en este punto, no resta valor a la continuidad educativa, sino que reconoce como uno de sus objetivos estimular la disposición del alumno a adquirir una formación superior y facilitar distintas combinaciones de inserción y trayectoria laboral, según sus preferencias y necesidades.

---

El sistema de formación dual existe en Alemania desde la década del sesenta y está orientado a la preparación de los egresados de los colegios para la futura vida laboral. La formación técnica dura entre dos y tres años y medio, según el oficio y la formación escolar previa, y se realiza en dos lugares de aprendizaje: la teoría se enseña en las escuelas vocacionales y la práctica en las empresas de formación.

El aprendiz pasa entre tres y cuatro días por semana en la empresa. Se transforma en miembro de la dotación de personal normal y su formador lo instruye en los distintos procesos de trabajo del correspondiente oficio. Las clases en las escuelas vocacionales complementan la formación en la empresa. Los contenidos de aprendizaje teórico están estrechamente coordinados con la formación práctica en la empresa. Una formación en un oficio llevada a término exitosamente conduce a la obtención de un título técnico estatalmente verificado y reconocido en toda Alemania.

Fundación Konrad Adenauer, *Formación dual en Alemania: formar técnicos por medio de la teoría y la práctica* (<http://www.kas.de/wf/doc/23155-1442-4-30.pdf>)

“En el entendido de que el trabajo es un elemento vital del proceso de aprendizaje y formación de las personas, proponemos que este sea un recurso educativo y no un paso a dar una vez culminada la formación obligatoria.”

Como es lógico, elegir el camino del modelo dual vino acompañado del desafío de adaptarlo al marco normativo uruguayo, a las necesidades de la población a la que el proyecto se orienta y a los recursos disponibles. Para ello se implementaron algunos cambios. Uno de ellos fue la distribución de la carga horaria, que en el caso de *Ánima* tiene más horas dentro del centro educativo que en el modelo original, distribuidas de lunes a viernes. Los alumnos de cuarto año realizan todas las actividades en el centro educativo, en lo que han denominado *año pre-dual*. Durante este año, además del currículo oficial definido por el CETP, el equipo educativo trabaja con los jóvenes en el desarrollo de las competencias necesarias para manejarse adecuadamente en el mundo del trabajo.

“Entonces lo que hacemos es traer la empresa a *Ánima*.”

A partir de quinto año los alumnos asisten a clase todos los días por la mañana, mientras que el horario de la tarde se dedica a las prácticas formativas los martes, miércoles y jueves, y a espacios de apoyo académico las dos jornadas restantes.<sup>10</sup> Los fundamentos teóricos y los conocimientos de las áreas de núcleo común (Matemática, Física, Lengua, Inglés, etcétera) se trabajan en *Ánima*, mientras que en las empresas se profundizan dichos conocimientos y se desarrollan nuevas competencias asociadas a funciones laborales con base en un plan de formación definido por *Ánima* y las empresas formadoras, donde se articulan el plan curricular de aula, los conocimientos adquiridos y las actividades de la empresa.

Si bien inicialmente el objetivo era que todos los alumnos pudieran llevar adelante sus prácticas formativas desde marzo en el quinto grado, la experiencia de trabajo con los adolescentes ha llevado a que se establezca una serie de requi-

---

10 Los chicos de quinto año que no han iniciado las prácticas formativas asisten todos los días por las tardes al espacio de apoyo académico.



Tres claves para alcanzar buenos resultados a partir del modelo de formación dual: 1) que haya acuerdos efectivos permanentes y cotidianos con las empresas; 2) que haya planes de formación; 3) que involucren a todo el grupo, o a todo el grupo que esté en condiciones de realizar la práctica.

*Ánima: propuesta de formación dual.* Disponible en <https://www.asuntospublicos.tv/educacion/educacion/anima-propuesta-de-formacion-dual/>

sitos para habilitar esta condición: rendimiento académico por encima del promedio, evaluación favorable de las competencias transversales (donde hay también autoevaluación) y puntualidad y asistencia. Todos los alumnos que cumplan estas tres condiciones acceden a su práctica formativa, que no es una categoría vitalicia sino que se debe validar en cada una de las tres instancias de entrada o salida: a principios, mediados y final de quinto.

En 2017 fueron 42 los alumnos que realizaron prácticas formativas en empresas, alrededor de un 60% de los estudiantes en cada una de las orientaciones.

Más allá de las prácticas formativas y la participación en la definición de los perfiles de egreso o los planes de formación, las empresas dialogan muy de cerca con el centro educativo y sus alumnos. Es habitual que vayan al centro para ofrecer talleres, charlas o mentorías, y anualmente son invitadas a participar del *Open House*, un evento donde los alumnos muestran trabajos y proyectos desarrollados a lo largo del año, curriculares o extracurriculares, con la participación de otras empresas colaboradoras.

Además, se busca que los valores del trabajo permeen completamente la vida del centro educativo, para lo que se despliegan diversas estrategias. Una de ellas fue la selección de los docentes, que en las asignaturas técnicas priorizó a los profesionales empleados actualmente en las áreas de TIC y administración, con el objetivo de garantizar un lenguaje común y el enfoque de los contenidos en lo que hacen actualmente las empresas.

En esta misma línea, desde la Dirección se insiste mucho a los docentes para que implementen este enfoque en sus clases, llevando al aula su experiencia como trabajadores, no

solamente en los temas técnicos sino también en cuanto a las formas de trabajo, e incentivando a los chicos que realizan prácticas formativas a contar sus experiencias vinculadas a los temas tratados. El objetivo es que en los espacios e intercambios que se dan en el centro se conozcan y promuevan los valores y hábitos del mundo del trabajo.

“Sabemos que cuando hablamos en ciertos términos en la clase, en general esas cosas son totalmente transferibles a como se habla en la empresa y viceversa.”

“Los profesores de *Ánima* también están capacitados para enseñarnos cómo manejarnos en el ambiente laboral. La mayoría de nuestros profesores también trabajan en el rubro que nosotros estudiamos, entonces siempre hicieron de la clase lo más parecido posible al ámbito laboral. Eso estuvo buenísimo y nos sirvió un montón para la adaptación.”

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación – ***Cambiar de lugar en la fila***

Un largo e intenso camino recorrieron los impulsores de esta propuesta hasta llegar al primer día de clases, en marzo de 2016.

La semilla del proyecto comenzó a gestarse en 2013, cuando las largas colas de jóvenes acampando en puertas de la UTU para intentar conseguir un cupo eran noticia en todos los medios informativos. Según cuenta la actual directora ejecutiva de *Ánima*, esto resultó un llamador para dar fuerza a su idea de que había jóvenes con ganas de continuar sus estudios, pero no siempre se daban las mejores condiciones para ello. Al mismo tiempo, su doble actividad laboral, estrechamente vinculada tanto al mundo de las empresas como al de los proyectos sociales orientados a niños y jóvenes de hogares de bajos ingresos, le mostraba día a día que, si bien ambos espacios ofrecían grandes oportunidades, hacía falta tender puentes para llevar a estos chicos hacia círculos virtuosos de integración social, educativa y laboral.

“Desde las propuestas de educación no formal no tenía la capacidad de empoderarlos, sí de acompañarlos, darles talleres o herramientas laborales, pero la propuesta en sí misma no tenía la estructura, la fuerza ni la carga de trabajo con los chiquilines como para que realmente pudieran salir adelante.”

Estas inquietudes hicieron eco en otros dos compañeros de trabajo, con quienes se conformó un equipo fundador en el que motivaciones e intereses personales y profesionales parecen haber generado una interesante sinergia. Tenían claro que querían ofrecer una propuesta de educación formal. Su experiencia en gestión de recursos humanos en empresas de referencia y las cifras que se citaron más arriba hacían pensar que el camino más acertado era el del bachillerato, y que una de las áreas estratégicas a considerar era la de las TIC.

También estaban de acuerdo respecto al corazón que querían darle a la propuesta: “El valor que tiene el trabajo para el crecimiento y la formación de las personas”. El hecho de que un 70% de los jóvenes que trabajan en Uruguay consigan el empleo por medio de sus redes de contacto evidenciaba que fomentar los valores y hábitos asociados al mundo del trabajo no debía limitarse a los espacios de aprendizaje, sino que era preciso generar el *efecto Ánima*: un *cambio de lugar en la fila* para que aquellos jóvenes que actualmente quedan relegados puedan acceder a mejores oportunidades laborales.

Los estudios de posgrado de la actual directora ejecutiva en el área de políticas sociales fueron un nuevo empuje para continuar dando forma a lo que hasta entonces era poco más que notas de trabajo. Como forma de reunir datos y evaluar la viabilidad del proyecto, su tesis se planteó indagar si el modelo de formación dual alemán podía tener cabida en el contexto uruguayo. Durante 2014 llevó a cabo este trabajo, que además puso foco en el sector TIC, identificando cuáles eran las capacidades requeridas para emplear trabajadores. Paralelamente se realizó un diagnóstico de la situación educativa y laboral de los jóvenes en Uruguay con base en varias fuentes de información, entre ellas las evaluaciones PISA, y se estudiaron diferentes modelos educativos internacionales que pudieran aportar a la construcción de una nueva propuesta de formación.

Con buenas perspectivas por delante, uno de los asesores técnicos consultados propuso utilizar la metodología de análisis funcional desarrollada por la OIT, a fin de transformar los perfiles ocupacionales ya identificados en la investigación previa en perfiles de egreso de los estudiantes, asociados a un plan de formación por competencias. La visita y el acercamiento a propuestas educativas similares al modelo que se buscaba desarrollar —algunas de las cuales han sido incluidas en esta publicación— aportaron nuevas ideas y aprendizajes.

A todo este proceso siguió una etapa intensa de despliegue de redes de contactos, llamadas, reuniones, de “tocar puertas a más no poder”. Varias idas y vueltas se dieron para obtener la locación que hoy alberga a *Ánima*, que después de tres intentos fallidos terminó en un comodato con la Orden de Frailes Menores Conventuales, la cual cedió parte de su predio en la calle Canelones y Héctor Gutiérrez Ruiz. Finalmente, después de un arduo trabajo, varias puertas se abrieron para que durante todo el 2015, tras constituirse como asociación civil, pudiera bajarse a tierra aquella inquietud surgida dos años antes: se terminó de ajustar la propuesta, se definieron su estructura y funcionamiento, se consiguieron empresas colaboradoras, se acondicionó la infraestructura, se seleccionaron y capacitaron docentes, y así llegó el primer día de clases.

### 3. Características de la innovación implementada - *Enamorar a las empresas*

Considerando que el centro educativo comenzó a funcionar hace aproximadamente dos años y que es a partir de quinto año que comienzan a desarrollarse las prácticas formativas, es un poco prematuro reflexionar acerca de la experiencia de adaptación del modelo dual alemán al contexto uruguayo. Sin embargo, sí es posible profundizar en las potencialidades, los aprendizajes y desafíos que supone integrar a las empresas como actores involucrados y comprometidos en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Porque este es probablemente el principal diferencial de *Ánima*, “el espacio empresa para aprender”. Todos los actores que forman parte de esta propuesta, tanto dentro como fuera del centro

educativo, tienen claro el rol formativo que cumplen las empresas en las instancias en que se promueve su participación.

Las empresas se hacen presentes en el centro desde su rol como fundadoras, socias y formadoras. Cada una de estas tres modalidades tiene sus particularidades y desafíos. Las primeras son las que confiaron en la propuesta desde su origen y brindaron apoyo con diferentes recursos para llevarla a cabo; estas continúan vinculadas al proyecto hasta el día de hoy, integran la comisión directiva y constituyen un importante respaldo que promueve su consolidación. Las segundas son aquellas que apoyan económicamente o con recursos puntuales (mobiliario, materiales, reparaciones); con algunas el contacto se genera desde *Ánima* y otras se acercan por iniciativa propia con ganas de colaborar. Las últimas son las que reciben a los aprendices para las prácticas formativas y además apoyan con capacitaciones y talleres en el espacio pre-dual. La relación con ellas, y principalmente el primer acercamiento, es la que demanda más esfuerzo del Equipo de Dirección y los dos coordinadores laborales, figuras encargadas de cuidar y gestionar este vínculo.

En este sentido, en el centro se entiende que “hay un trabajo de enamoramiento con las empresas”. Se busca fortalecer progresivamente el vínculo con ellas a partir de varias instancias de relación en las que se coordinan reuniones y se organizan talleres y charlas. En el caso concreto de las prácticas formativas, el principal desafío es que las empresas entiendan cuáles son las claves de la propuesta y se comprometan con ella, posicionándose como un actor clave en la formación de los jóvenes a la par del centro educativo. Pero ¿cómo lograr esto cuando lo que se está presentando es un plan que aún no se ha concretado? Efectivamente, el desafío ha resultado particularmente intenso durante toda esta primera etapa de búsqueda de cupos para los aprendices “con la promesa de algo que iba a pasar”. Por el momento parece que lo han sorteado satisfactoriamente: 42 alumnos realizaban sus prácticas en 26 empresas formadoras en 2017.

“El desafío inicial obviamente era, cuando *Ánima* ni siquiera existía, conseguir alguien al que venderle la idea.”

Conseguir una empresa formadora no es fácil. No cualquier empresa acepta tener un aprendiz. Las prácticas están orientadas a estudiantes que traen consigo conocimientos adquiridos en el espacio del aula, pero que van a la empresa a profundizarlos y aplicarlos en un ámbito de aprendizaje que complementa lo que ocurre en el centro educativo. El aprendiz no llega a cubrir un puesto de trabajo. Es por ello que se designa dentro de la empresa a una persona que coordine con *Ánima* los procesos que se llevan adelante allí: el *tutor*, quien acompaña al joven en el marco de la empresa, es responsable por sus aprendizajes en función del plan de formación establecido y es quien lo evalúa con base en una visión más general y de procesos.

El *referente técnico* es otra figura relevante que brinda apoyo al aprendiz y cambia según las diferentes áreas donde se va desarrollando la práctica. Su función es enseñar al joven a realizar las tareas concretas que se requieren. En definitiva, aunque en algunos casos ambos roles pueden ser llevados adelante por la misma persona, incorporar a un aprendiz en la dinámica diaria de la empresa supone en la mayoría de los casos disponer de dos personas que lo contengan y lo instruyan, dejando de lado algunas de sus tareas asignadas o contando con menos tiempo para realizarlas.

“Una empresa que diga ‘yo quiero un recurso humano que desde el día 1 ya esté operando sin problemas’ no es una empresa formadora.”

Las condiciones contractuales con las que estos jóvenes ingresan en la empresa tampoco suponen a priori un incentivo para la incorporación de personas que llegan a aprender y probablemente tengan un bajo nivel de productividad al comienzo. Irónicamente, los *peros* que interpuso la Ley de Empleo Juvenil (ley 19.133) —que no contemplaba esta modalidad— llevaron a que, por el momento, las prácticas formativas se enmarquen en la normativa general que regula el mercado de trabajo.

Los estudiantes —o, mejor dicho, aprendices— ingresan con un contrato de trabajo a término, por el período de los nueve meses que dura el año lectivo. En él se deja constancia de que sus labores se desarrollarán en el marco de una propuesta de formación en la que *Ánima* opera como articula-

dor. Reciben un salario basado en el laudo correspondiente para el cargo y el sector según el respectivo consejo de salarios, y trabajan 12 horas semanales que se cumplen los martes, miércoles y jueves por las tardes. La incorporación de aprendices supone entonces para las empresas una inversión de dinero, por concepto de salarios y sus aportes correspondientes, igual a la que destinarían a un recurso ya formado.

Por tanto, ¿qué es lo que incentiva a las empresas a participar en este proyecto? Una visión compartida sobre la capacitación de los jóvenes, el valor del mundo del trabajo en sus trayectorias y la visión de una estrategia sustentable de formación de capital humano. Aunque les lleva bastante tiempo procesar toda esta información y dar una respuesta, se trata de empresas con vocación y energía para formar parte de una propuesta de carácter innovador y con un fuerte compromiso social, que además, lógicamente, tienen un tamaño y una cantidad de personal que les permite dedicar tiempo a los aprendizajes en su rutina diaria.

Desde Ánima se buscan, además, empresas que ofrezcan un buen ambiente de trabajo para los chicos, que la experiencia allí les aporte valor para su inserción laboral futura, pero por sobre todo que sean capaces de entender el potencial aporte que la propuesta representa en cuanto a competitividad para sus empresas y también para el desarrollo del país. El beneficio es a largo plazo: se trata de participar en la formación de jóvenes que el día de mañana van a desempeñarse en un sector del mercado laboral con bajísimos niveles de desempleo y que podrán volcar todo lo aprendido en sus empresas formadoras como trabajadores efectivos con contratos permanentes.

“En realidad perfil no hay; lo que sí se busca —lo decimos mucho— es esta idea de empleo de calidad en cuanto a las condiciones en las que trabaja, pero además en cuanto a las perspectivas que tiene una persona que trabaja en esa empresa.”

La fuerte adhesión que Ánima despierta en sus empresas formadoras se reafirma en el hecho de que, una vez que estas acceden a formar parte, no se presentan mayores dificultades en cuanto a las condiciones de su ejecución. “Las empresas formadoras se ponen a disposición de Ánima”, comenta la

directora ejecutiva, y agrega que para el equipo la ausencia de objeciones resultó una grata sorpresa. En este sentido, reconoce que ha sido de gran ayuda para ellos “hablar el idioma de las empresas”, conocer sus dinámicas, lo que asegura que no se le pidan o exijan cosas que no pueden dar.

Una vez concretado el primer acercamiento y el compromiso de las empresas formadoras, el modelo se basa en un acompañamiento muy cercano desde *Ánima* en todos los procesos y gestiones asociadas a las prácticas formativas. Una de las primeras instancias es el *proceso de adjudicación*, nombre que aún no los convence para el proceso de determinar qué aprendices llevarán adelante sus prácticas en cada empresa.

Para ello los estudiantes construyen su perfil personal: describen sus fortalezas, debilidades, gustos, citan referencias familiares y educativas y presentan sus calificaciones. Desde el centro educativo se busca conocer a las empresas (negocio, cultura, plan de carrera) y presentárselas los jóvenes para que prioricen tres opciones. Por su parte, *Ánima* realiza un proceso de preasignación en el que envía a las empresas el perfil de tres jóvenes, intentando que coincidan con los intereses previamente manifestados por ellos. Luego comienza la etapa de entrevistas, en la que los coordinadores laborales apoyan mucho a los chicos a fin de que lleguen bien preparados. Las empresas envían al centro un orden de preferencia y sus comentarios, y en función de ello se selecciona un candidato para cada plaza.

Después de transitar este camino, *Ánima* diseña, de forma conjunta con cada una de las empresas y para cada uno de los aprendices, un plan de formación que guiará sus actividades dentro de la empresa. Se trata de una tarea desafiante por su carácter *artesanal*, ya que supone tener en cuenta los conocimientos que el estudiante ya ha adquirido y los que adquirirá en el marco del aula durante el tiempo de práctica, así como las necesidades y capacidades particulares de cada empresa y cada área donde tendrá lugar la práctica formativa. Nuevamente en este punto se percibe un fuerte compromiso de las empresas, que dedican considerable tiempo para llegar a la mejor articulación entre todos estos componentes, a la par del centro educativo.

Otra de las instancias de acompañamiento muy importantes para *Ánima* es el apoyo que los coordinadores laborales brindan a los tutores de las prácticas formativas. En este sentido se los capacita y orienta en cuanto a lo que se espera de su rol, destacando la importancia de ofrecer seguimiento



permanente y evaluación, motivación, contención y retroalimentación positiva, así como de generar información para el centro educativo y los responsables adultos de los estudiantes. Además se les proporcionan dimensiones y criterios de evaluación que deben calificar en escalas del 1 al 4, donde 1 es *No cumple* y 4 es *Cumple*. Un componente importante de la propuesta, tomado del modelo de formación dual, es la Red de Formación de Tutores, que entre otras actividades prevé dos encuentros anuales con el objetivo de que aquellas personas que cumplen este rol puedan reunirse y compartir experiencias y formación para llevar adelante esta función con más y mejores herramientas.

Los coordinadores laborales abren más espacios de relación entre Ánima y las empresas formadoras. Al menos dos veces al año las visitan para evaluar junto con ellas la experiencia, identificar ajustes necesarios y considerar el impacto que pueda haber tenido la incorporación de un aprendiz. El centro educativo procura ser muy cuidadoso en el respeto de los tiempos y dinámicas de las empresas, evitando sobrecargarlas con intercambios o solicitud de información. En este sentido, el modelo fluye en un justo equilibrio entre autonomía y acompañamiento. De todas maneras, según cuenta uno de los coordinadores laborales, el contacto es bastante frecuente: “El piso es ese y después, de ahí para arriba, la comunicación es cuantas veces y cuando quieran, y nos pasa que estamos en contacto bastante fluido con los tutores, desde el mail hasta el teléfono”.

Luego de un período de dos meses de prácticas formativas las evaluaciones de las empresas son muy auspiciosas en todo sentido (cuando se hizo el trabajo de campo las prácticas formativas habían comenzado solamente dos meses antes debido a que, por temas legales, la primera tanda de aprendices se incorporó en junio). Estas devoluciones han sido recibidas en Ánima con mucha alegría, ya que permiten confirmar varias de las expectativas y visualizar muchas potencialidades. Se valoran especialmente los términos con que se refieren a las prácticas formativas y los aprendices, lo que demuestra que efectivamente entendieron y logran llevar a la práctica lo que se espera de estos espacios.

A continuación algunos testimonios que reflejan cómo viven las empresas esta experiencia:<sup>11</sup>

---

11 Estos testimonios fueron extraídos fuentes secundarias disponibles en

“Hoy claramente en un mercado mucho más competitivo, sobre todo en nuestros servicios. Se nos dificulta a veces acceder a jóvenes capacitados o recursos humanos calificados, y bueno, esta es una forma de poder ingresar a nuestro **staff** ese tipo de recursos. También en un contexto donde tenemos seguridad de que son chicos con valores similares a los que nosotros buscamos, porque nos **cerró** la propuesta de **Ánima** en ese sentido. **Ánima** trabaja en equipo, con respeto, apoyando diversidad.” (Deloitte)

“Lo primero que destaco son las habilidades no duras, las habilidades que tienen que ver con el relacionamiento, cómo se integraron al equipo, las habilidades sociales, que obviamente tienen que ver con la capacitación y el entrenamiento que tuvieron en **Ánima**. Destaco la puntualidad, el profesionalismo, el trabajo en equipo. A nivel técnico, lógicamente están en un proceso de aprendizaje [ ], pero encontramos en ellos un perfil social humano increíble, muy bueno, y una parte técnica que nos sirvió de base [ ]. La verdad es que todos lo tomaron muy bien; es una instancia que creo a todos nos motiva, nos seduce, nos llama la atención poder colaborar, intentar aportar y cambiarle la vida a alguien. Es algo que sin lugar a dudas suma.” (Moove It)

“Yo veo a niños de 16 años hablándome de **HTML**, de **Javascript**, que lográs que terminen el liceo y salgan del liceo con dos años de experiencia laboral, trabajando con las últimas tecnologías... Para mí es una experiencia poderosísima de cambio. Y por eso es que en realidad nos pechábamos todos para ser tutores de **Ánima**.” (Infocorp)

“Se ve que en **Ánima** tienen la camiseta puesta, que van para adelante, que se proyectan y que realmente

---

<http://www.asuntospublicos.tv/educacion/educacion/ciclosap-anima-bachillerato-tecnologico-parte-2/> [02.11.2017] y <http://www.asuntospublicos.tv/educacion/educacion/anima-aprendemos-trabajando-trabajamos-aprendiendo/> [02.11.2017].

apuestan a la educación. Ellos se preocupan mucho tanto por los chicos como por las empresas también. Están siempre a disposición, ya sea por mail, teléfono... Si es necesario juntarse, también, pero son cuidadosos en el sentido de no querer sobrepasar, estar demasiado pendientes y generar esa carga extra.” (Movie)

#### 4. Recursos utilizados - *Hormigas en acción*

Desde sus orígenes, el equipo fundador de *Ánima* logró captar y gestionar recursos variados que hicieron viable la implementación del proyecto tal como se conoce actualmente. Para ello fue necesario recurrir a todo tipo de contactos, incluso de familiares y amigos, conocidos, conocidos de conocidos, hasta dar con la empresa y la persona indicada a quien presentar la idea y lograr más adhesiones. El desarrollo de un plan piloto que se denominó *Formatec* contó con el apoyo del Instituto de Promoción de Inversiones y Exportaciones (Uruguay XXI) y el Banco Interamericano de Desarrollo. Más adelante, como se ha mencionado, las empresas fundadoras —Deloitte, One Tree y Take Off, Montevideo Shopping y Tres Cruces— se involucraron con apoyo económico, pero también brindando también asesoramiento técnico y tendiendo redes con otras empresas para que se sumaran al proyecto. El comodato para la adjudicación del edificio resultó fundamental y volvió tangible una propuesta que aún tenía por delante varios desafíos.

“Todo en ese sentido fue un trabajo de hormiga.”

Pero el volumen de recursos que demanda un proyecto de estas características —acceso gratuito, horario extendido, 126 estudiantes a los que se les da desayuno y almuerzo— hizo necesario buscar nuevas fuentes de ingresos económicos que le dieran sustento. Al tratarse de un centro educativo orientado a jóvenes de bajos ingresos, fue posible gestionar algunos cupos de estudiantes en el marco del Plan de Exoneraciones Fiscales, con lo que se canalizaron recursos de otras empresas dispuestas a colaborar (actualmente 15). A

esto se suman las empresas colaboradoras o *sponsors* (actualmente 13), que hacen donaciones *en especie* que responden a las necesidades específicas del trabajo diario en el centro; por ejemplo, uniformes, alimentos, mobiliario, servicios de mantenimiento edilicio, asistencia médica, etcétera.

A todo lo anterior se agrega el desarrollo de alianzas institucionales con 14 empresas e instituciones académicas y diplomáticas. Es destacable también el apoyo de la fundación ReachingU, que financia anualmente más de 10 becas para estudiantes, y del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), con el que en 2017 se firmó un convenio para apoyar la implementación de la formación dual de la primera generación de alumnos.

Respecto a la implementación de las prácticas formativas, en 2017 *Ánima* logró con mucho esfuerzo el acuerdo con 26 empresas del rubro de tecnología y administración, que reciben un total de 42 aprendices de quinto año de bachillerato. Si bien estas empresas no aportan recursos económicos directamente al centro educativo (aunque sí se hacen cargo de pagar el sueldo a los aprendices), es claro que su contribución es valiosísima e incluso imprescindible para que la propuesta pueda seguir adelante. Sin la participación de estas empresas formadoras el modelo dual no tendría cabida, lo que echaría por tierra uno de sus principales componentes innovadores. Por ello es tan importante el vínculo y el apoyo que se les brinda en el centro educativo, especialmente por el Equipo de Dirección y el Departamento Laboral, que cuenta con dos coordinadores *full time* dedicados a atender y gestionar todo lo que tiene que ver con las prácticas formativas, tanto desde la perspectiva de los aprendices como desde la de las empresas.

Un dato destacable es que uno de los miembros del equipo educativo realizó una certificación de formador de formadores, ofrecida por la Cámara Alemana en Argentina, en la que adquirió herramientas específicas para capacitar a los tutores laborales en el marco del modelo dual.

Como puede observarse, al igual que en varias de las iniciativas incluidas en este libro, las redes que despliega *Ánima* son muy amplias, y se refuerzan con un intenso trabajo de comunicación y acompañamiento de las empresas, orientado a lograr su fidelización. De este modo el proyecto va cobrando cada vez más fuerza y reconocimiento, y ya están

apareciendo las primeras empresas que llegan por iniciativa propia a ofrecer su colaboración.

## 5. Principales logros obtenidos - *Hemos hecho cosas*

Varios y de peso son los logros de Ánima, aun cuando se trata de una iniciativa joven, con poco más de dos años de funcionamiento.

Un primer aspecto que considerar es la capacidad que ha demostrado para motivar a los estudiantes, comprometerlos con su proyecto educativo y acompañarlos para que logren sostener ambas actividades: estudio y trabajo. Esto encierra un valor incalculable en días en que la falta de motivación y el abandono de los estudios son moneda corriente entre los jóvenes uruguayos, y más aún entre aquellos que provienen de hogares de bajos ingresos. Si bien en un principio esta rutina pudo resultarles un tanto pesada y estresante, la experiencia de las prácticas formativas conecta los aprendizajes teóricos con su aplicación en la práctica, dotando de sentido conceptos e ideas que a priori pueden sonar abstractas o de poca utilidad.

Cuenta una de las estudiantes de Administración: “Ves que lo que estudiaste te sirve para algo, porque el año pasado decías ‘¿Para qué me sirve esto?’, y este año ves que servía para algo”. Pero, además, el *matching* entre aula y práctica no es unidireccional: al tiempo que los conceptos se plasman en la empresa, lo que ocurre en las prácticas se traslada al aula para facilitar o profundizar los aprendizajes. Así lo expresa una de las alumnas de TIC: “Al revés también, lo que aprendemos en el trabajo nos puede ayudar acá, ya sea en clase, para proyectos o para ayudar a otros compañeros”. La posibilidad de adquirir experiencia laboral antes de culminar los estudios, que además se desarrolla en las mismas áreas de estudio, es otra de las características que los alumnos de Ánima destacan como muy valorable.

“Te da un diferencial el día de mañana cuando vayas a trabajar, que no solo tenés una experiencia laboral, sino que la tenés en lo que estás estudiando.”

Otro importante logro desde la perspectiva del Equipo de Dirección es su capacidad de ofrecer una propuesta genuinamente integrada, en la que dos mundos muchas veces percibidos como antagónicos —educación formal y trabajo— dialogan en armonía y ofrecen nuevas oportunidades para los estudiantes. Los esfuerzos son varios en este sentido y ya se han enumerado a lo largo del capítulo.

Más allá de esto, desde la perspectiva del subdirector y CTO<sup>12</sup> de *Ánima*, uno de los méritos más grandes está dado por el trabajo con las empresas en el marco de las prácticas formativas. Y el mérito consiste no solo en haber conseguido cupos para 42 aprendices, sino en la comprensión que se logró de las empresas en lo que tiene que ver con la esencia y los potenciales aportes de la propuesta. Mientras muchos de los actores consultados vislumbraban en este punto un seguro fracaso, el equipo de *Ánima* creyó y esta fuerte convicción se contagió, incluso sin ninguna evidencia. Y, en efecto, hasta el momento hay una devolución muy positiva de las empresas formadoras.

“Es lo que todo el mundo decía que era más difícil de lograr. ‘No, las empresas no van...’, ‘No, nadie...’, ‘No, agarrar un guacho...’, ‘Son muy chicos, no, no...’, ‘Eso ya se hizo y no funciona, las empresas no apoyan’. Ese tipo de comentarios era lo que se decía.”

Hay señales de que los esfuerzos comienzan a dar sus frutos y, lejos de aquietar el ímpetu, esto motiva e impulsa a seguir adelante porque todavía quedan cosas por aprender y ajustar. Las incertidumbres van encontrando su respuesta día a día, a medida que avanzan procesos y se cierran ciclos. La concepción de aprendizaje continuo que subyace al funcionamiento diario de este engranaje educativo hace que, mientras se mantiene claro el rumbo, puedan adaptarse y repensarse objetivos y estrategias para alcanzarlos.

“Sí nos reconocemos con millones de cosas para mejorar, pero hemos aprendido a tomarnos esto como un proceso de mejora continua.”

---

12 Chief Technology Officer o director de Tecnología.

## 6. Proyección y desafíos a futuro - **Reafirmando el compromiso**

Por el momento, el Equipo de Dirección de Ánima planea continuar en la misma línea en lo que refiere a orientaciones ofrecidas y cantidad de cupos en cada nueva generación. Su principal objetivo no es ampliar o diversificar la propuesta educativa, sino “aprender a hacerlo mejor” y generar más instancias de recolección de información que permitan guiar y respaldar la toma de decisiones.

Según contaron los actores entrevistados, el centro educativo enfrenta desafíos a corto y mediano plazo en tres ámbitos: institucional, en cuanto a estructura y propuesta global; formativo, en relación con las competencias y logros esperados; y estratégico, en lo que respecta al vínculo con las empresas.

Cómo funcionará la dinámica diaria del centro cuando alcance su capacidad máxima durante 2018 es una de las interrogantes. Los educadores de Ánima han sido capaces de entablar un vínculo muy cercano con los alumnos, que hasta ahora se consideraban un número *manejeable*. Es importante entonces encontrar el nivel de acompañamiento óptimo, que logre un impacto positivo pero que deje espacio para que todos ellos, antiguos y nuevos, puedan sentirse contenidos.

“Ahora estamos todos arriba de estos chiquilines, que son los primeros y querés saber cómo está, si saludó, si tomó café, si fue al baño, pero claro, hoy son 43 y la idea es que el año que viene estaremos en torno a los 80.”

La consolidación del modelo dual como diferencial de Ánima enfrenta también algunos obstáculos. El más difícil de sortear está dado por los condicionamientos que impime la propuesta oficial de bachillerato tecnológico, con una alta carga horaria de las asignaturas y la obligación de que los alumnos asistan diariamente al centro educativo. Inicialmente el objetivo era que estos tuvieran más horas de práctica formativa en las empresas y que pudieran distribuirlas en dos días a la semana; sin embargo, fue necesario modificar el planteo ya que no se ajustaba a los requisitos solicitados por CETP.

Al respecto, los educadores entrevistados señalaron que sería importante contar con más flexibilidad para poder adaptar el modelo a las necesidades propias de los sectores de interés, garantizando que los estudiantes accedan a los contenidos y aprendizajes exigidos por el modelo oficial. Contar con más días de práctica formativa sería algo muy valorado por los estudiantes, quienes manifiestan como desventaja el hecho de perderse parte de los procesos y avances por el hecho de ir a las empresas solo tres veces por semana.

“Por más que no seas vos el que lo tenga que hacer, sería bueno estar ahí, opinar, participar, aprender.”

Otro de los aspectos institucionales en los que es importante continuar trabajando tiene que ver con traer al aula las experiencias y los valores del mundo del trabajo. Este contexto se plantea, por un lado, seguir insistiendo a los docentes para que estén atentos y citen ejemplos y vivencias de la práctica laboral, tanto propias como de otros estudiantes, que enriquezcan los aprendizajes y motiven a los alumnos. En este sentido, durante 2017 se implementó una ronda de visitas de observación y *feedback* en el aula, donde, entre otras cosas, se evaluó este punto. Para 2018 se espera continuar con estas visitas, aunque con mayor frecuencia.

Concretamente en lo que refiere a prácticas formativas, mientras algunos profesores preguntan y quieren estar al tanto para conectar estas experiencias con lo que ocurre en sus clases, otros se muestran más distantes. Encontrar la forma más adecuada de involucrar a los docentes en estos espacios aparece también como un desafío.

Otra experiencia muy enriquecedora que se realizó en 2017 fue la participación de tutores laborales en algunos espacios de coordinación habituales del centro, lo que también se espera repetir el próximo año.

Por último, también demanda reflexión cómo trabajar con aquellos alumnos que no logran cumplir con los requisitos mínimos que habilitan la entrada a las prácticas formativas (rendimiento, competencias transversales y asistencia). Mientras los aprendices se encuentran cumpliendo sus prácticas, estos alumnos permanecen en el centro en horas de



apoyo académico. Dar demasiada relevancia a la experiencia de los aprendices en el marco del aula y carecer de una propuesta específica para quienes no acceden puede desmotivar a estos chicos y generar problemas de conducta o relación, por lo que este aspecto no puede pasarse por alto.

Pero vale la pena ir más allá y encontrar la manera de que estos jóvenes alcancen lo más temprano posible las metas habilitantes de las prácticas formativas. Este es uno de los principales desafíos para Ánima y representa sin duda un punto álgido. Al comienzo la propuesta pretendía que todos los alumnos pudieran cumplir con dos años de experiencia en el ámbito de la empresa (durante quinto y sexto grado); sin embargo, una parte no logró acceder en la segunda instancia de entrada, y se encontraba lejos de poder incorporarse en la tercera, a comienzos del 2018.

Este panorama un tanto desalentador llevó al Equipo de Dirección a replantearse su objetivo y flexibilizar esta condición para el egreso. Sin embargo, podría ocurrir que, si el alumno no logra los objetivos esperados a comienzos de sexto año, culmine el bachillerato sin esa valiosa experiencia. De todas maneras, este cambio de planes no significa soltarles la mano a estos jóvenes. Por el contrario, el objetivo es apoyarlos y brindarles más herramientas para que cada egresado de Ánima se lleve consigo ese plus que ayude a *cambiar su lugar en la fila*.

Lo anterior invita además a reflexionar sobre la importancia de la evaluación y de contar con pautas claras, que fundamenten una calificación que habilita o bloquea el acceso a las prácticas formativas y ofrezcan a los estudiantes herramientas de mejora. La formación y el trabajo con los profesores son fundamentales en este sentido.

“Eso tiene que ser una cosa muy objetiva, que le puedas explicar al chiquilín para que entienda y trabaje sobre eso. No porque me parece que no o sí porque me parece que sí es algo peligrosísimo.”

Mirando la otra cara de la moneda, la manera en que las prácticas influirían en el rendimiento de los alumnos-aprendices era un gran interrogante. Al horario extendido de 8 a 18, el bajo ausentismo docente, una extensa lista de asignatu-

ras y el cansancio de los meses transcurridos, se suman ahora las exigencias y desafíos propios del mundo laboral.

El boletín de mitad de año (el primero luego de comenzadas las prácticas) no muestra indicios de que la combinación de estudio y trabajo haya impactado negativamente en las calificaciones. De todas maneras sí hubo comentarios en referencia a una sensación de agotamiento y estrés extra entre los estudiantes, lo que demandó en algunos casos el apoyo de referentes del equipo educativo para que estos chicos encontraran la manera de organizarse a fin de cumplir con sus obligaciones, aunque estableciendo prioridades. Por lo tanto, preparar actitudinalmente a los alumnos y acompañarlos para que puedan afrontar estas responsabilidades sin desbordarse requiere esfuerzos constantes que sería bueno profundizar en las próximas generaciones de aprendices.

“Mirá que *Ánima* es estudio y trabajo.”

Adentrándose ya en la esfera de las empresas, si bien desde el inicio han sido partícipes de la construcción y el ajuste de los diversos componentes de la propuesta, surge la necesidad de mantener actualizados los perfiles de egreso en función de las necesidades específicas de los sectores ocupacionales con los que se vincula: Administración y TIC. Particularmente en este último caso, el nivel de inglés que alcanzan los alumnos surge como un factor que atender, considerando la relevancia que este idioma tiene en el desarrollo y la dinámica cotidiana del sector.

Asimismo, parece importante continuar trabajando para lograr el mejor ajuste entre las empresas y el centro educativo en el desarrollo de las prácticas formativas. En algunos casos, la experiencia con la primera generación de aprendices demostró la necesidad de tener presente y refrescar con frecuencia lo establecido en un plan de formación diseñado meticulosamente entre ambos y adaptado a las necesidades de cada aprendiz y cada empresa.

En el contexto de una excelente relación con las empresas y el fuerte compromiso que estas han asumido con la propuesta, el desafío que cobra mayor relevancia es obtener los cupos para las prácticas formativas de una nueva generación de alumnos y de aquellos que a fines de quinto año aún no

las han iniciado. Este es un compromiso que se renueva año a año, y que las empresas podrán continuar, suspender o extender a un mayor número de aprendices. Hasta el momento las devoluciones de las empresas ofrecen perspectivas auspiciosas, pero esta tarea demanda un esfuerzo constante del equipo de Ánima.

Mucho camino queda aún por recorrer. Si bien la intensidad de los últimos dos años ha dejado poco tiempo para mirar más allá, comienzan a abrirse espacios para pensar en el 2019 y en la continuidad del proyecto. En este sentido, una de las ideas que cobran fuerza es la de prolongar el acompañamiento de los jóvenes luego de su egreso como bachilleres, tanto para que sigan adelante con sus estudios como para que se inserten en el mercado laboral.

“Ánima se considera en construcción. Todavía nos quedan años por delante. La propuesta que se diseñó en lo teórico, si agarrás la tesis y los papeles en que se pensó Ánima, dista bastante de lo que es hoy, en el sentido de que la vamos construyendo en función de la realidad, ya sea por lo que vamos aprendiendo, la realidad de los chiquilines o la realidad de las empresas.”

# Centro Educativo Los Pinos

## 1. La propuesta del Centro – *Salir del molde*

Las condiciones de vulnerabilidad propias de la vida en el barrio y su composición sociodemográfica, claramente más joven que el conjunto de Montevideo, han propiciado en Casavalle la conformación de una especie de enclave donde iniciativas de todo tipo trabajan para ofrecer mejores oportunidades a niños y jóvenes de la zona.

Una de ellas es el Centro Educativo Los Pinos, una organización de gestión privada que funciona en el mismo lugar desde 1998, pero se ha transformado y desarrollado a lo largo de los años. Vinculada al Opus Dei, institución religiosa perteneciente a la Iglesia Católica, enfoca su trabajo en niños y jóvenes varones, siguiendo su normativa de educación diferenciada hasta los 15 años.<sup>13</sup>

Al igual que ocurre en otros casos incluidos en este libro, su labor se desarrolla a partir de un fuerte trabajo desde la educación no formal que ha incorporado más recientemente una propuesta de ciclo básico tecnológico (CBT) en la órbita de CETP-UTU. En el primer caso, funciona como Club de Niños y Centro Juvenil, que reciben respectivamente a 150 niños y 78 adolescentes. Debido a que el número de familias interesadas supera ampliamente a las plazas disponibles, se realiza un proceso de selección a cargo del equipo de trabajadoras sociales, que atiende a las necesidades de la familia

---

<sup>13</sup> El trabajo con niñas y jóvenes mujeres en Casavalle se realiza desde el Centro de Apoyo al Desarrollo Integral (CADI), que por el momento no ofrece educación formal.

y el compromiso que manifiesta con relación a la propuesta. Además, en convenio con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), brindan cursos de operador industrial, mantenimiento industrial y asistente de laboratorio a jóvenes varones de entre 17 y 25 años desvinculados de la educación formal.

Asociado a esto, se lleva adelante un fuerte trabajo de inserción laboral basado en la construcción de redes con el ámbito empresarial, de manera que, de alrededor de 100 jóvenes que participan cada año, entre el 90% y el 75% obtienen un empleo luego de la capacitación.

El CBT comenzó en 2016, inicialmente con 24 alumnos de primer año.<sup>14</sup> En 2017 incorporó una segunda generación y pasó a trabajar con 48 alumnos divididos en dos grupos iguales, uno de primero y otro de segundo grado. Se trata de chicos que ya han participado en las propuestas de educación no formal en el Centro; por tanto, los educadores conocen mucho sobre ellos y sus familias.

Considerando todas estas propuestas, el Centro trabaja con alrededor de 350 niños y jóvenes. Las familias hacen un aporte mensual de acuerdo a sus posibilidades para que sus hijos asistan al Club de Niños, el Centro Juvenil o el CBT, o bien realizan alguna tarea voluntaria como aporte. Los estudiantes del liceo reciben el uniforme y todos los materiales de estudio necesarios, excepto las cuadernolas. También se les brinda desayuno, almuerzo y merienda, junto con otros chicos que participan en la oferta no formal y se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

El trabajo en Matemáticas es una de las fortalezas del Centro Educativo Los Pinos. Se concreta en diferentes actividades: los clubes de matemáticas (grupos de entrenamiento a los que asisten alumnos de secundaria de todo Montevideo y algunos del interior según su disponibilidad); los campamentos, abiertos a chicos que participan en las diferentes propuestas del Centro (donde realizan actividades y juegos matemáticos durante 8 horas por día, 12 días en febrero y 6 días en julio), y las olimpiadas, que diseñan sus actividades según la metodología de *aprendizaje basado en problemas*.

---

14 Esta cantidad de alumnos coincide con los cupos que asisten a Club de Niños en cada generación.

En 2017 compitieron en las olimpiadas unos 30.000 niños y niñas de cuarto a sexto año de escuelas públicas, y Los Pinos fue sede de las pruebas semifinales y finales. Mientras los alumnos hacían las pruebas, las maestras participaron en un seminario de didáctica de las matemáticas.

También hay una apuesta importante al deporte. Diariamente se proponen actividades en las canchas del predio: una de básquetbol y fútbol 5, seis de fútbol 7, dos de fútbol 11 y dos de rugby. Los fines de semana participan en la Liga Intercolegial Deportiva (LID), así como en competencias de natación y atletismo, lo que abre espacios muy interesantes donde los niños y jóvenes que asisten al Centro pueden interactuar de igual a igual con estudiantes de otras escuelas y colegios de toda la ciudad.

Los Pinos asume desde su diseño institucional un claro compromiso con la calidad. Se propone “ofrecer y entregar servicios de educación de alto impacto” mediante “el uso eficiente de recursos y el mejoramiento continuo de sus procesos, con personal competente, infraestructura de excelencia y sistemas de información adecuados”.<sup>15</sup> De hecho, todos los procesos están claramente definidos y cuentan con certificación de calidad por FCR Certificadora. Las instalaciones donde se desarrollan las actividades se han renovado y ampliado recientemente, de modo que los espacios contribuyan a crear un ambiente de aprendizaje ameno y cálido.

La visita de parte del Equipo de Dirección a centros educativos en Finlandia impulsó en 2017 el desmantelamiento de todas las rejas instaladas en las aberturas como forma de mejorar la visibilidad desde dentro y transmitir a las familias del barrio que confían en ellas. Un extenso parque verde permanece abierto los fines de semana para ser usado como espacio de esparcimiento por los vecinos. Además, se ha levantado un imponente gimnasio de 1.250 m<sup>2</sup> donde se realiza todo tipo de actividades, no solo del Centro sino también de otras instituciones y escuelas del barrio. El cuidado de los espacios y el aspecto personal es parte de la cultura institucional, con base en la idea de que “la estética dignifica”.

Otro de los rasgos propios de la cultura institucional apunta a la ruptura con la “formación tradicional que pro-

---

15 Sitio web, <http://www.lospinos.org.uy/#about>.

duce desigualdad” y la búsqueda de proyectos innovadores a partir de “pensar fuera de la caja”. De hecho, en 2016, el proyecto de CBT quedó nominado en la terna para el Premio Nacional de Innovación (NOVA) ofrecido por la ANII. Motivar a los alumnos en un medio hostil que pone muchos obstáculos para su continuidad en el sistema educativo formal requiere propuestas capaces de salir del molde. No puede pasarse por alto que solamente un 7% de los varones de la zona logran culminar los primeros tres años de educación media.

El objetivo es superar la idea de que “si sos de Casavalle no vas a poder” y brindar a los estudiantes herramientas para su crecimiento académico, profesional, humano y espiritual, que les permitan desempeñarse en todos los ámbitos de la vida y lograr los objetivos que se propongan. Independientemente de que hoy el Centro ofrece una formación de ciclo básico de educación media, se aspira a preparar a los chicos para trayectorias educativas extensas que superen este nivel de formación.

El enfoque pedagógico se basa en el desarrollo de las competencias del siglo XXI, entre las que se destacan la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la autonomía personal y la ciudadanía global. Si bien se trata de una institución de matriz católica, la participación en actividades de tipo confesional es opcional. A nivel curricular los estudiantes pueden elegir cursar Catequesis o Filosofía; alrededor de un 30% elige la primera opción.

El Centro participa además en la Red Global de Aprendizajes, a partir de la que ha profundizado en un conjunto de herramientas y fundamentos para favorecer un encuadre y un enriquecimiento de su propuesta en el marco de las políticas de Estado vinculadas a la educación.

Además se promueve el desarrollo de vínculos fuertes entre los integrantes de la comunidad educativa. Entre el personal docente, la modalidad de trabajo por proyectos que se describirá más adelante permite una relación estrecha entre todos los integrantes del equipo. Hay compañerismo y se valora el hecho de que la Dirección esté abierta a nuevas ideas y propuestas.

La relación con los estudiantes también es muy buena y se orienta por un conjunto de lineamientos; por ejemplo, llamar a los alumnos por su nombre y no por su apellido. Se busca la cercanía, el involucramiento, estar abiertos a escu-

La Red Global es una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en mil instituciones educativas de siete países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda y Uruguay). Desarrolla una capacidad colectiva de construcción mediante un marco común de acciones e investigación.

Su objetivo es articular e investigar cómo el verdadero potencial de aprendizaje puede alcanzarse a través de nuevas pedagogías, en una sociedad rica en tecnología. Se trata de un movimiento social para el cambio educativo, asociado a la promoción de los *aprendizajes profundos*, es decir, aquellos considerados relevantes para esta era, que preparan a los estudiantes para ser solucionadores de problemas, creativos, conectados y colaborativos, y a ser personas que contribuyan al bien común en un mundo actual globalizado e interdependiente.

En Uruguay, la Red Global de Aprendizajes tiene el propósito de generar una comunidad de conocimiento y una base sostenible de buenas prácticas relacionadas con las nuevas formas de aprendizaje que surgen de la interacción entre la pedagogía y la tecnología. Integrada por todos los subsistemas de ANEP y Plan Ceibal, participan actualmente 422 centros educativos: 263 escuelas y jardines, 81 liceos, 61 UTU y 17 centros de formación docente.

<http://redglobal.edu.uy>

char y *ponerse en los zapatos* del otro. Desde la perspectiva de los profesores, esta actitud tiene una repercusión muy positiva en la actitud de los alumnos, que se dirigen a ellos con disciplina y respeto, pero también con confianza y empatía, y los buscan como referentes fuera del contexto de aula.

“Tratamos con alumnos, con personas, no con números.  
Hay muchas formas de llegar a ellos.”

Con las familias se genera también un vínculo muy estrecho y se trabaja la cultura de respeto, confianza y cuidado que forman parte de la identidad de la institución. Todas son



invitadas a formar parte del Centro: los padres van a jugar al fútbol, las madres a clases de zumba, algunos asisten una vez por mes durante cuatro horas para colaborar realizando cualquier tipo de tarea que sea de utilidad.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación - **Desarrollar otras habilidades**

El origen del Centro Educativo Los Pinos se remonta a fines de la década de los noventa. En ese entonces Pablo Bartol, una persona “común y corriente” entregada a su fe católica y estrechamente vinculada al Opus Dei, llegaba hasta una plaza en Antillas y San Martín para llevar adelante algo no tan común: regalar parte de su tiempo, afecto y partidos de fútbol a los chicos del barrio.

Al poco tiempo decidió que quería dar forma a su proyecto y a algunas cuerdas de allí encontró un terreno baldío parcialmente convertido en basural. Después de varias averiguaciones logró dar con el dueño, un empresario de origen judío que accedió a prestarlo en comodato durante 30 años, aunque Bartol le había manifestado sus claras intenciones de profesar allí la fe católica.

En 1998 se comenzó a limpiar el predio y se construyó una pequeña casa, adonde asistían 26 chicos para hacer los deberes, recibir apoyo escolar y algunas clases de informática y música. La jornada finalizaba a las 16.30 con una merienda compartida.<sup>16</sup> Luego, mediante un convenio con el Estado, la propuesta se amplió con un Centro Juvenil. En 2001, la llegada de una donación del Gobierno alemán que requería la propiedad del terreno resultó en la cesión por su dueño y permitió la construcción del edificio actual.

Durante más de 15 años Los Pinos fue concebido como un complemento a la educación pública, pero en 2015 comenzaron a proyectarse nuevos caminos para la institución. Era importante profundizar los esfuerzos y promover el desarrollo de otras habilidades y herramientas, lo que en muchos casos no era posible con un acompañamiento de medio tiempo. Se convocó entonces al actual director del CBT Los

<sup>16</sup> El País, domingo 24.12.2017. Disponible en <https://www.elpais.com.uy/domingo/esquina-le-robe-chicos-tipos-pesados.html> [23.01.18].

Pinos, quien se encargaría de diseñar y ejecutar el proyecto, no sin antes tocar varias puertas. En este marco, visitó la Escuela Técnica Roberto Rocca, un centro educativo localizado en Campana (Argentina) que ofrece educación secundaria técnica en Electromecánica y Electrónica con apoyo de la empresa Tenaris. Además, trabajó en colaboración con la coordinadora de Proyectos TIC y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en ese país y con algunos referentes en el ámbito educativo de la Universidad Católica del Uruguay.

“El proceso de creación del Centro fue como un hijo. Es el sueño de pensar algo de cero.”

El objetivo era desarrollar una propuesta diferente a las que ya existían en el barrio, también de gestión privada. Esta intención, sumada a las necesidades que planteaban las familias del barrio ante una oferta de formación técnica limitada y desbordada, así como a la idea de un plan de estudios que rompiera con el enfoque más asigaturista, impulsó a volcarse por el ciclo básico tecnológico (CBT). Tanto de UTU como de la Dirección General del Centro —que hasta el día de hoy lleva adelante Bartol— hubo gestos de apoyo y respaldo que facilitaron el proceso, más allá del gran desafío que implicó el diseño curricular en un formato hasta ahora poco conocido en Uruguay.

“Siempre Pablo me dice: ‘Pensá lo mejor que se les puede dar a los alumnos en este contexto y luego vemos’. Para mí eso es un lujo.”

### 3. Características de la innovación implementada - **Un puzle donde las piezas encajan**

Como se adelantó, el CBT de Los Pinos, estructurado a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP), propone un diseño curricular diferente a la gran mayoría de los centros educativos de CETP-UTU. Es el componente innovador que se abordará en este apartado. Podría decirse que se trata

de una especie de puzle en distintos niveles, que propone diferentes combinaciones entre los componentes involucrados: proyectos, contenidos, docentes y alumnos.

El método de aprendizaje por proyectos fue formulado por el pedagogo norteamericano William Heard Kilpatrick (1871-1965) hace casi cien años. Se basa en la idea de que la separación del conocimiento por asignaturas cerradas y la transmisión magistral que acomoda al alumnado a la pasividad es incoherente con la creciente demanda de interdisciplinariedad, visión global, creatividad y trabajo en equipo en empresas y organizaciones, dado el aumento de la complejidad y la incerteza global. Por tanto, el ABP se presenta como un método de trabajo y aprendizaje globalizador, sistemático, riguroso, reflexivo y metacognitivo que parte de un interrogante o un desafío y que permite integrar las inteligencias múltiples, los grupos cooperativos, el aprendizaje significativo, la creatividad, la asertividad y el pensamiento divergente. Se despliega a partir de un interrogante sencillo (cómo llega la luz eléctrica a las ciudades, por ejemplo), que supone investigar bajo la guía de profesores de diversas disciplinas (física, sociales, artes, literatura), de forma colaborativa y creativa. Se orienta a generar aprendizajes auténticos que culminan con algún prototipo, producto o proyecto que se ha de exponer en público.

En Estados Unidos, el análisis de test estandarizados ha demostrado que las escuelas que utilizan esta metodología obtienen 10 puntos porcentuales más en lectura y 6 puntos porcentuales más en matemáticas que las escuelas con modelos más tradicionales. Considerando además que las primeras presentan una composición mayoritaria de familias pobres y de bajos ingresos, podría decirse que esta forma de trabajo genera mayor equidad e igualdad de oportunidades.

Universidad Pontificia Comillas, 2016.

No se encontrará en este *liceo técnico* —como allí lo llaman— un horario compartimentado por materias. Tampoco se oirán timbres ni se verá a todos los estudiantes salir de sus aulas para distenderse en recreos previamente establecidos. En esta propuesta, que se extiende desde las 8 hasta las 17:30, la jornada se organiza en bloques asociados a diferentes proyectos que se van desarrollando a lo largo del año. En cada uno se van introduciendo contenidos curriculares definidos en el plan oficial, al que se agregan además algunas horas de Robótica, Inglés y Filosofía. Los profesores son los que marcan el ritmo e indican oportunamente los *cortes*, salvo al mediodía, cuando todos los chicos se reúnen para compartir el almuerzo.

Los grupos de primero y segundo año ocupan dos salones contiguos separados por una gran puerta corrediza de vidrio que hoy permanece abierta. Las mesas trapezoidales, que pueden disponerse de diferentes maneras según el objetivo de la clase, forman siete mesas más grandes de entre seis y siete alumnos cada una. Es momento de realizar un *pitch tecnológico* donde los alumnos desarrolladores presentan su proyecto a alumnos evaluadores; luego intercambiarán roles. Además del director, encargado de presentar la consigna, hay en la sala cuatro profesores y una computadora por mesa. Cada equipo desarrollador puede utilizar diversos elementos para explicar su proyecto en cinco minutos, desde una presentación de PowerPoint hasta materiales exhibidos en tubos de ensayo. El clima es ameno y relajado, aunque también se ponen límites en algunas ocasiones (“No se golpean las mesas”, “Escuché la palabra que dijiste”).

El trabajo por proyectos se lleva adelante en lo que serían todas las asignaturas y durante todo el año. Algunos tienen duración anual, mientras que otros ocupan unos meses; cuando finaliza uno comienza otro. Algunos se diseñan en las instancias de planificación anual y otros surgen sobre la marcha, a partir de iniciativas de alumnos o docentes. Se diseñan a partir de un documento donde se definen los componentes detallados en la tabla 3. Se elabora además una guía de enseñanza-aprendizaje (donde se definen los conocimientos y los materiales asociados a cada producto esperado) y un cronograma semanal con las actividades previstas y el profesor encargado de liderarlas.

Tabla 3. Estructura general para el diseño de proyectos

<b>Diseño de proyecto general</b>	
Duración	
Asignaturas involucradas	
Idea de base	Resumen del tema, desafío, investigación, escenario o problema
Preguntas orientadoras	
Contenidos modulares a ser aprendidos y evaluados	
Competencias del siglo XXI a lograr y evaluar	Trabajo colaborativo Comunicación Pensamiento crítico Creatividad Autonomía e iniciativa personal Otras
Principales productos y <i>performances</i> (individuales y grupales)	
Formas de evaluación	Formativa durante el proyecto: cuestionarios, bitácora de aprendizaje, prototipos, test online, presentaciones prácticas, notas, catálogo de tareas, mapas conceptuales, otros  Sumativa al final del proyecto: productos escritos con rúbrica, presentación oral con rúbrica, evaluación de pares, otra
Recursos necesarios	Personas, instalaciones Equipamientos Materiales Recursos de la comunidad
Métodos de reflexión individuales y/o grupales	Diario de aprendizaje Discusión en clase Encuesta <i>Focus group</i> Debate abierto Otro

Fuente: Elaboración propia a partir de un documento entregado por la Dirección del CBT Los Pinos.

En general, el criterio para seleccionar u orientar el trabajo por proyectos es que considere algún tema o problema vinculado al barrio y que tenga potencial para generar un impacto positivo al respecto. Así surgió, por ejemplo, el *la-drillo calefactor*. Todo comenzó con el profesor de Filosofía, que planteó cuáles eran las problemáticas que afectaban a

Casavalle y los estudiantes decidieron salir a la calle a consultar a los vecinos. Identificaron entonces que uno de los problemas más evidentes tenía que ver con la basura y con la electricidad: debido a que algunos vecinos hacen conexiones ilegales a la red, por debajo de la altura establecida, los camiones no acceden a determinados lugares y allí se acumulan cada vez más residuos. Las conexiones irregulares también generan inconvenientes asociados a la baja tensión o insuficiencia de energía, sobre todo en horas pico y en épocas donde se requiere calefaccionar los hogares para combatir el frío. Intentando dar respuesta a esta situación investigaron qué sistemas de calefacción utilizaban los antiguos griegos, romanos y egipcios y desarrollaron diferentes modelos, entre ellos el *ladrillo calefactor*, alimentado con energía eólica.<sup>17</sup>

Cada profesor tiene distintos grados de participación según el proyecto: a veces durante todo su desarrollo, a veces en momentos puntuales. Incluso en un día de clase puede ocurrir, por ejemplo, que comience el profesor de Geografía, se sume el de Historia para dar la clase de forma conjunta y luego continúe solo el de Historia, o se integre un profesor de Matemáticas. Todos los docentes consultados coinciden en que esta dinámica de trabajo requiere conocerse y estar muy comunicados; además, “hay que tener flexibilidad y capacidad de adaptación”. Son fundamentales los espacios semanales de coordinación, así como una planilla de registro de los alumnos que permite a los docentes estar al tanto del avance del grupo y del trabajo de los colegas.

Los estudiantes participan en las clases de acuerdo a una organización por equipos que designan los adultos y que rota según los proyectos. Todas las actividades son obligatorias para todos los alumnos, aunque cada uno participa desde diferentes roles. Un claro ejemplo de esto es el proyecto “Revista digital”, en el que tuvieron que *postularse* para alguno de los segmentos proyectados (deportes, sociales, etcétera)

---

17 Este proyecto se presentó en dos concursos: uno de ellos organizado por Samsung y Socialab Uruguay, y otro por CLAYSS y la ANEP. En el primero visitaron el centro de innovación tecnológica de Samsung en Buenos Aires, donde presentaron su propuesta fueron seleccionados como finalistas entre 590 equipos de Uruguay, Argentina y Paraguay. En el segundo obtuvieron un premio de \$ 20.000, que están invirtiendo ese dinero en el desarrollo de diversos prototipos.

y un tribunal de profesores se encargó de la selección. Cada espacio, cada momento y cada actividad es una oportunidad para aprender. El objetivo es romper con la clase tradicional expositiva. La disposición en mesas de trabajo muestra que lo importante es lo que se hace en el equipo. Se busca promover el trabajo colaborativo, el desarrollo de los vínculos y los procesos de negociación y resolución de conflictos, como forma de contrarrestar las dificultades de relación que enfrentan muchas veces estos chicos, tanto en sus hogares como en el barrio.

Según manifestaron los estudiantes, la propuesta les agrada por el dinamismo que adquiere a partir del desarrollo de varios proyectos a lo largo del año. En este punto, establecen una clara contraposición con lo que encontraban en sus escuelas. También valoran que los profesores “están arriba” de ellos para apoyarlos: “Te preguntan, te enseñan de diferentes maneras”. Disfrutan también de trabajar en equipo, socializar y compartir ideas con otros, preguntar y ayudarse, aunque reconocen también que eso requiere un aprendizaje. Como expresa uno de ellos: “A veces me dan ganas de trabajar solo porque no me gustan las ideas de los demás, pero como tengo que trabajar en equipo tengo que compartir”.

“Es una forma diferente de trabajar y estudiar y hay muchas puertas a lo largo del año.”

La evaluación se basa en *rúbricas* que se presentan y explican a los alumnos al inicio de los proyectos y que se adjuntan también al documento de diseño que guía la ejecución. En dichas rúbricas se especifican las dimensiones a evaluar, con una descripción de lo que implican en cada caso los cuatro niveles de calificación: insuficiente, suficiente, bueno y excelente. Se evalúa tanto el resultado global como el desempeño individual, y en algunos casos el dispositivo se adapta para solicitar actividades extra a determinados alumnos. Los estudiantes reciben un juicio cualitativo que atiende especialmente al proceso de cada uno, aunque por requerimientos de UTU deben tener también una calificación numérica.

#### 4. Recursos utilizados - *Una obra corporativa*

Como se señaló más arriba, el Centro Educativo Los Pinos se constituyó en sus inicios como un Club de Niños mediante convenio con el INAU. El Centro Juvenil comenzó más tarde con esta misma lógica, mientras que los cursos de formación profesional a jóvenes desvinculados de la educación formal se dictan en el marco de un convenio con INEFOP. Como resultado, aproximadamente el 65% del presupuesto proviene del financiamiento estatal.

Fue fundamental la mencionada donación del Gobierno alemán en el año 2001 para garantizar la continuidad y el desarrollo de la institución. Con ese dinero se construyó el edificio actual, un espacio amplio y agradable que motiva y promueve el sentido de pertenencia entre los niños y jóvenes que asisten al Centro diariamente, así como a sus familias. La reciente construcción de un moderno gimnasio de amplias dimensiones, financiado en gran parte por empresas de la construcción, va en la misma línea.

Además, la obra se beneficia del artículo 78 de la ley 18.834, que mediante exoneraciones fiscales promueve las donaciones económicas de empresas privadas. También se trabaja con padrinazgos, tanto de particulares como de empresas, que aportan una cuota mensual de \$ 3.000. El CBT se financia completamente con estas fuentes de ingreso. Asimismo, se obtienen recursos y apoyos en la modalidad de *sponsors*, como ocurre por ejemplo para las Olimpiadas de Matemática,<sup>18</sup> o mediante la lógica de proyectos para llevar adelante actividades concretas, como reformas, inversión en infraestructura o compra de equipamiento.

La partida obtenida mediante el pago mensual que hacen las familias en función de las actividades también representa un aporte para el funcionamiento del Centro. De todas maneras, los montos son *simbólicos* y no cubren los gastos generados, al tiempo que alrededor de un 80% de los niños y jóvenes no pagan o pagan montos por debajo de los establecidos.

Además de los recursos materiales y económicos ha sido de gran relevancia —fundamentalmente para el diseño y la

---

<sup>18</sup> En Perspectiva.net, entrevista central miércoles 1.º de junio de 2016. Disponible en <http://www.enperspectiva.net/enperspectiva-net/entrevista-central-miercoles-1-de-mayo-pablo-bartol/9/> [25.01.18].



puesta en marcha de la propuesta de CBT—, el aprendizaje y la colaboración con otras instituciones y actores vinculados al ámbito educativo y académico. En este sentido, el director mencionó la visita a una escuela técnica argentina y el asesoramiento de profesionales en educación argentinos y uruguayos.

## 5. Principales logros obtenidos - **Motivar y compartir el conocimiento**

Al conocer la propuesta para la elaboración de este trabajo, a mediados de 2017, el *liceo técnico* de Los Pinos transitaba su segundo año de vida. En este lapso se fueron alcanzando las metas propuestas, aunque aún no podría afirmarse que se han cumplido en su totalidad; al menos así lo entiende el director. Desde su perspectiva, se ha logrado poner en marcha una propuesta innovadora, que motiva a los estudiantes al tiempo que forma personas con cultura solidaria y abierta a los demás compañeros y también al barrio. Sin embargo, es una iniciativa muy comprometida y muy exigente consigo misma, que se propone preparar a los chicos para que finalicen el ciclo básico de educación media y continúen hasta completar el nivel superior, o incluso cursen una formación de nivel terciario. Para determinar si se logra esta meta se necesitan todavía algunos años de espera, aunque por ahora van por buen camino: todos los estudiantes promovieron en 2016 y 2017, y en este último año se alcanzó un nivel de asistencia de 95,5%.

“Se ha logrado poner el conocimiento al servicio de los demás.”

En cuanto al diseño curricular, el director explica que durante el primer año trabajaron con un enfoque más *asignaturista*. Como era de esperarse, resultó difícil romper con un modelo fuertemente arraigado y adaptarse a un nuevo sistema de trabajo poco conocido en el país. Sin embargo, durante el segundo año se logró profundizar el trabajo por proyectos, lo que se vio favorecido por una mayor carga horaria de los docentes en el Centro y la apertura de más ins-

tancias de intercambio y coordinación. En 2017 se llevaron adelante 12 proyectos que involucraron todas las asignaturas y cubrieron un 66% de los contenidos establecidos en el programa oficial de UTU.

Con respecto a los estudiantes, tanto el director como los profesores identifican entre ellos un alto nivel de participación y una fuerte motivación. El hecho de que sobre fines de julio la mitad de los alumnos de primer año no tenga inasistencias es considerado un indicador de que “quieren venir, no se quieren atrasar, no quieren estar ausentes, tienen compromiso”. La flexibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de que cada chico encuentre “algo en lo que es fuerte” se destacan como las principales explicaciones de tales niveles de participación.

El director señala, además, lo que aporta en este sentido la práctica diaria de deportes y la participación en campeonatos y competencias, espacios de aprendizaje muy enriquecedores y que los estudiantes disfrutan muchísimo. En cuanto a los aprendizajes, los docentes manifiestan que el modelo basado en proyectos permite que “los alumnos aprendan mejor, no más que en otros Liceos”. La aplicación de evaluaciones demostró avances y mejoras en los aprendizajes atendiendo a las trayectorias individuales de los estudiantes.<sup>19</sup>

“Trabajar por proyectos es como anillo al dedo para la comunidad, para el corazón de Casavalle.”

La adhesión y adaptación del cuerpo docente a este nuevo formato de trabajo es otro de los grandes desafíos que se han afrontado y manejado satisfactoriamente. Según expresaron varios docentes, se trata de un enfoque adecuado a las necesidades de los estudiantes. Se considera “una forma diferente y realista de educar”, “con problemas reales de la vida real”, y además de aprender los chicos “expanden el co-

---

19 Se aplicaron diversos test al inicio y fin del año: Test de Eficacia Lectora (TECLE), Test de Eficacia Ortográfica (TEO) y pruebas de criterio para evaluar escritura y comprensión. Hacia fin de año, además de la presentación de los productos de cada proyecto (lo que permite calificar a los alumnos y que aprueben cada asignatura), se llevaron a cabo cuatro evaluaciones individuales de aplicación de contenidos en diversas áreas (Científica, Social, Tecnológica, Lenguaje).

nocimiento por fuera de la escuela”. Reconocen que también ellos aprenden con sus alumnos y de ellos, que “vienen y te cuentan cosas que aprendieron afuera”. Además, valoran la posibilidad de “ser creativos”, trabajar en equipo, recibir apoyo de sus colegas y de la Dirección y contar con todos los recursos necesarios para trabajar con comodidad en el Centro.

“No te bajan de la Dirección las ideas; se plantean, te escuchan...”

Otro logro importante ha sido la construcción y el desarrollo de redes de colaboración con otros agentes e instituciones, las cuales potencian y generan nuevas oportunidades para el liceo y sus alumnos. Un ejemplo de ello es la colaboración con empresas privadas de tecnología o energía eólica para el desarrollo de prototipos asociados a diferentes proyectos, como la aplicación *STM de bolsillo*, que entre otras cosas permite consultar el saldo de boletos de transporte público disponible, o el *ladrillo calefactor*, que funciona con energía eólica. Las familias también pueden involucrarse en los proyectos, como ocurrió con un padre electricista y otro carpintero, demostrando que cada uno puede aportar su granito de arena para construir entre todos grandes cosas.

## 6. Proyección y desafíos a futuro - **Romper más estructuras**

Con vistas al 2018, las perspectivas del CBT de Los Pinos están asociadas al ajuste y la revisión de estructuras y procesos como estrategia para fortalecer la propuesta y continuar avanzando en el camino de la innovación. Esto implica replantearse y modificar algunos roles que hasta el momento han mantenido un perfil más tradicional, como el del adscrito, para el que se pretende incorporar más funciones de acompañamiento personalizado de los estudiantes.

Además requiere continuar mejorando la articulación del trabajo de los docentes, puliendo aspectos vinculados al cumplimiento de etapas y plazos que favorecen un adecuado desarrollo de los proyectos, así como al trabajo conjunto o las instancias de *docencia compartida*. Como mencionó uno de los docentes entrevistados, “fuimos formados para estar

solos”, y esta nueva forma de trabajo demanda necesariamente “entender al otro, a qué quiere llegar, estar acoplados, no superponerse”. Todo esto Implica *reorientar* la cultura institucional, supone un proceso de aprendizaje y adaptación en el ensayo y error que requiere nuevas habilidades, como la flexibilidad, la comunicación o la *buena voluntad*, pero sobre todo requiere tiempo.

La Dirección se señala también la importancia de que los docentes continúen incorporando y generalizando la aplicación del modelo de formación por competencias, un trabajo que requiere dominar un conjunto de herramientas que no todos manejan y que representa un desafío particular para quienes tienen formación profesional en determinadas áreas pero carecen de formación docente.

La necesidad de que los profesores cuenten con más horas de trabajo en el Centro fue mencionada por ellos mismos. Según indicaron, solo 2 de los 16 docentes tienen dedicación total en el CBT Los Pinos. La incorporación de una nueva generación de alumnos, que completará la oferta de cursos del nivel de educación media básica y llevará al tope la capacidad de cupos, plantea nuevos desafíos a la institución, pero supone también una oportunidad para dar respuesta a este tema.

Con miras al futuro, el director considera que es importante “romper más estructuras” y continuar profundizando los cambios. Se imagina un lugar menos tradicional, “otra forma de estar en clase”. Piensa en una forma diferente de organización, con alumnos de 12, 13 y 14 años que aprendan juntos en un espacio abierto y flexible. Pero estas son ideas más a largo plazo, para las que aún se necesita recorrer mucho camino. Como propuestas más concretas están evaluando seriamente la posibilidad de ampliar la oferta también a bachillerato, aunque con un modelo todavía más disruptivo, que están trabajando con UTU y por ahora mantienen en reserva.

# Obra Social y Educativa Don Bosco

## 1. La propuesta del centro - **Educación para el siglo XXI**

La Obra Social y Educativa Don Bosco integra la propuesta de la Fundación Sophia, que nuclea a un conjunto de colegios católicos de Montevideo y el interior del país. Con sede en el kilómetro 16 de la ruta 8, este centro fue hasta 2016 un colegio de educación inicial y primaria con posibilidad de extensión horaria, pero en 2017 abrió sus puertas a alumnos de primer año del ciclo básico tecnológico (CBT), siguiendo los lineamientos establecidos por UTU, aunque con un abordaje de corte innovador. Se conformó entonces un único grupo de 59 alumnos, de los cuales 40 son egresados de la primaria del centro y los demás fueron inscriptos por orden de llegada. Además, se contrató un equipo de seis docentes, cada uno de los cuales asume al menos dos asignaturas, como forma de aumentar sus horas semanales de clase en el centro, favorecer la consolidación de equipos y mejorar el conocimiento y la relación entre docentes y alumnos.

Tal como se establece en su proyecto institucional, la oferta de CB de Don Bosco se inspira en la idea de que enfrentarse a una realidad actual en permanente transformación, de alta complejidad y con fuerte incertidumbre respecto al futuro requiere la consolidación y el manejo de una serie de competencias imprescindibles para desempeñarse en el siglo XXI, y no ya una formación centrada en la acumulación de conceptos estáticos y fragmentados. En este sentido, propone un enfoque de gran flexibilidad, que se estructura sobre un currículo por competencias y se apoya en pedagogías activas orientadas al *aprender a aprender* y *aprender haciendo*.

Fundación Sophia es una organización sin fines de lucro vinculada a la Iglesia Católica que tiene como objetivo mejorar la enseñanza en los centros educativos que la integran, mediante la innovación educativa, la implementación de planes de mejora y la búsqueda de la excelencia pedagógica y pastoral para todos. Se dedica a formar personas integrales, preparadas para la vida, inspiradas por la sabiduría de Dios y abiertas a los demás, brindándoles instrucción, atención emocional, psicológica y social.

Nacida en 2014, tiene dos áreas principales de trabajo: el apoyo a la gestión administrativa, pedagógica y pastoral de los 17 colegios católicos que la integran y el desarrollo del Centro Sophia de Innovación Pedagógica. En colaboración con universidades, centros de innovación de otros países, institutos de formación, obras sociales barriales y otros organismos, brinda cursos de perfeccionamiento profesional para docentes, evalúa los aprendizajes en los centros educativos que lo solicitan, propone planes de mejora pedagógica y realiza consultorías de diagnóstico y asesoramiento a centros educativos formales e informales.

<http://www.fundacionsophia.net>

Se busca promover en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo —“que trascienda el tratamiento ingenuo y superficial de los problemas” y perciba la complejidad de los procesos—, así como la participación activa y la apropiación responsable y creativa de los saberes. La integralidad es otro de los pilares de la propuesta: el objetivo es relacionar constantemente el conocimiento con la realidad, aprendiendo los *saberes* como elementos interrelacionados con el todo del que forman parte. Además, la integralidad se expresa en el reconocimiento de la singularidad de cada uno de los estudiantes, sus diferentes trayectorias educativas y formas de relacionarse con el saber, con un enfoque de inclusión de la diversidad.

Tabla 4. Competencias básicas para el siglo XXI

Maneras de pensar	Creatividad e innovación, proactividad	Búsqueda de nuevos enfoques, soluciones originales y perspectivas diversas con iniciativa y emprendimiento
	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones	Comprensión crítica de sí y del entorno con argumentos fundamentados. Manejo de la información, discernimiento y decisión
	Aprender a aprender, metacognición	Desarrollo autónomo del aprendizaje mediante la autorregulación, conciencia de las capacidades y dificultades y de los mecanismos para aprender
Maneras de trabajar	Comunicación	Comunicación asertiva y establecimiento de relaciones sanas
	Colaboración y trabajo en equipo	Trabajo colaborativo, descubrimiento de la complementariedad, adecuado manejo de conflictos para alcanzar logros colectivos
Herramientas de trabajo	Alfabetización informacional	Acceso a la información, estrategias para validarla, jerarquizarla, organizarla y utilizarla de manera eficiente
	Alfabetización digital	Manejo adecuado de los recursos tecnológicos disponibles, especialmente relacionados con las TIC, que permitan mejores logros personales y colectivos
Vivir en el mundo	Ciudadanía local y global	Desarrollo de una conciencia ciudadana democrática y participativa. Inserción en la sociedad como personas informadas, responsables, sensibles, solidarias, llamadas a transformar el entorno
	Vida y carrera	Planeamiento y fijación de metas para discernir lo que se quiere en la vida y el camino para alcanzarlo
	Responsabilidad personal y social	Inversión personal en el bien común, con participación activa para la transformación de la sociedad en una más justa, pacífica, humana, solidaria y sustentable

Fuente: Obras Social y Educativa Don Bosco, Proyecto institucional, Ciclo Básico Tecnológico.

El manejo de diversas tecnologías de la información y la comunicación es también un componente central. Con apoyo del Plan Ceibal, todos los alumnos tienen su propia computadora y cuentan además con un laboratorio digital. Los profesores plantean sus consignas y las comparten en la plataforma Google Drive, a la que todos los alumnos tienen acceso desde sus computadoras o su teléfono celular. Esta especie de *aula virtual* es un espacio donde los chicos presen-

tan sus trabajos o editan documentos de forma colaborativa, incluso aunque por algún motivo no hayan podido asistir a clase.

Si bien la zona de influencia del centro se caracteriza por una realidad socioeconómica y cultural heterogénea, los alumnos provienen mayoritariamente de contextos más bien desfavorecidos. Según datos del Censo 2011, un 43% de las familias alcanzó a completar la primaria, mientras que el 46% cursó algún año de secundaria pero no finalizó el ciclo. El 98% de estos hogares cuenta con al menos un integrante que percibe ingresos por trabajo, principalmente en la construcción o el servicio doméstico. Considerando que el acceso a esta propuesta requiere un pago mensual, se trata de familias humildes aunque con cierta capacidad de pago y condiciones más favorables que las que se registran en otros centros incluidos en esta publicación. Si bien prácticamente la mitad de los alumnos cuentan con una beca, los demás deben cubrir una cuota.

La jornada de clases comienza a las 8. Entre las 12 y las 13 se hace un corte para el almuerzo que cada alumno lleva de su casa, aunque en algunos casos de alta vulnerabilidad el centro se encarga de proveer la comida. Por la tarde se retoman las clases hasta las 16. No hay timbre que señale el inicio o la finalización de las actividades. El trabajo se estructura con base en dos grandes *espacios del saber*: 1) Ciencias Naturales y Matemática incluyen las asignaturas de Ciencias Físicas, Biología, Matemáticas, Dibujo y Educación de la Sexualidad; 2) Ciencias Sociales y Comunicación abarca Idioma Español, Historia, Geografía e Informática. Ambos espacios interactúan en el Taller de Tecnología (5 horas semanales) y el Taller Optativo Curricular (3 horas semanales). Inglés, Pastoral y Educación Física se plantean por separado.

El hecho de que se trate de un proyecto de creación reciente, que tiene 59 alumnos y 6 docentes y funciona en un espacio de dimensiones ajustadas, ha contribuido al desarrollo de vínculos cercanos o *más humanos* en comparación con los ámbitos tradicionales de educación secundaria. Es muy fluida la relación tanto entre educadores como con los estudiantes, no hay distancias y habitualmente todos se sienten a gusto.

La relación con las familias durante el primer año se limitó a aspectos académicos y a intercambios informales en los que se recibían demandas e inquietudes de diversa índole.



le, pero en 2018 se espera desarrollar un plan de trabajo más estructurado, aprovechando el valor de este tipo de espacios para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes y lograr mejores aprendizajes.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación - *Expandirse con un nuevo enfoque*

La Obra Social y Educativa Don Bosco ya estaba funcionando en el barrio Villa Prosperidad desde 1947, cuando fue fundada por la Sociedad San Francisco de Sales (congregación de los padres salesianos). En 1999, mediante un comodato con el Arzobispado de Montevideo, la gestión quedó a cargo de laicos y las actividades pasaron a financiarse con donaciones extranjeras y el apoyo de una institución italiana llamada Catena d'Amore.

En 2015 la institución pasó a depender nuevamente del Arzobispado y se integró a la Fundación Sophia. En este contexto, el equipo directivo comenzó a evaluar la posibilidad de ampliar la propuesta incorporando cursos de ciclo básico, aunque con la firme intención de desarrollar una propuesta diferente a la de los liceos tradicionales.

En mayo de 2016 el director de la Fundación contactó a quien posteriormente sería el director del CBT Don Bosco, un profesional que desde la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ya venía desarrollando un trabajo orientado a la innovación y la búsqueda de modelos educativos alternativos. Además, había establecido algunos contactos con la Red Jesuites Educativo, modelo de referencia para lo que más tarde se plasmaría en el proyecto institucional.

La Red Jesuites Educativo se compone de siete escuelas vinculadas a la Compañía de Jesús, una orden religiosa de la Iglesia Católica fundada por san Ignacio de Loyola. Reúne a 12.000 alumnos y 900 educadores en centros localizados en Cataluña que se proponen ofrecer una educación integral de calidad para formar personas equilibradas, responsables, competentes y solidarias.

<http://www.jesuites.net/es/jesuites-educativo>

Su propuesta, conocida como Horizonte 2020, comenzó en el curso 2012-2013 activando un proceso participativo que ha generado 56.000 ideas de alumnos, padres y madres, profesores y asesores para repensar un nuevo modelo educativo acorde con los cambios sociales. Su apuesta implica un cambio disruptivo en la pedagogía jesuítica, que tanta influencia histórica ha tenido en la configuración del actual formato de escuela, fijada desde la *Ratio studiorum* en 1599.

Universidad Pontificia Comillas, 2016

La decisión de encuadrar la propuesta en la órbita del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) reconoce una mayor flexibilidad y apertura para el desarrollo de este tipo de iniciativas. Además, la centralidad del componente tecnológico, orientado al manejo de este tipo de recursos, se consideró elemental en un modelo que responde a las necesidades de formación que demanda el siglo XXI.

“La idea era que teníamos que buscar algún ámbito con flexibilidad para incluir o para diversificar los temas y que incluyera los componentes tecnológicos como una cosa natural de la vida cotidiana, y eso se daba en la UTU.”

En 2017 se inició la travesía, al poner en funcionamiento el primer curso de ciclo básico con una propuesta inédita en el país, como se describe en el próximo apartado.

### 3. Características de la innovación implementada - **Las materias ya no están**

El salón está repleto. Hay bullicio, pero todos se encuentran trabajando alrededor de unas 14 mesas redondas que reúnen a cuatro o cinco alumnos. Algunos intercambian con sus compañeros de equipo sobre las reglas del juego que acaban de inventar, otros pintan, recortan y pegan para darle forma. Tres profesores observan la clase y se acercan a los distintos grupos despejando dudas, realizando aportes y

controlando que todos lleven a cabo las actividades previstas para trabajar el tema previsto: el ecosistema y los animales en extinción.

Así transcurren las jornadas de aprendizaje en el CBT Don Bosco. Tal como se establece en el proyecto institucional, la formación de las competencias para el Siglo XXI demanda “un nuevo formato pedagógico, que ponga a los alumnos en situación, que les motive a desplegar diferentes estrategias, fomentando el desarrollo de las actitudes y habilidades necesarias para buscar, obtener, jerarquizar y utilizar los conocimientos conceptuales, de modo de resolver diversas situaciones planteadas”.

La metodología de trabajo parte del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), herramienta acorde a la adquisición de competencias, a la integralidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los conocimientos, y al desarrollo del trabajo en equipo. Los contenidos conceptuales definidos por los diferentes programas se integran a una batería de proyectos de investigación, construcción o intervención, de corto y mediano plazo, que incluyen conocimientos de diversas áreas y estructuran la rutina diaria del centro.

Los docentes son los encargados de diseñar los proyectos que se desarrollarán durante el año lectivo lo que representa un importante desafío que requiere de un ejercicio de priorización y vinculación de saberes, además de mucha inspiración y creatividad. Para 2017 se planificaron un total de 16 proyectos con una duración aproximada de tres semanas, que cubrieron los contenidos establecidos e incorporaron otros que no estaban incluidos en el diseño curricular. Generalmente se desarrollan dos proyectos en simultáneo, uno para Ciencias Sociales y otro para Ciencias Experimentales, y en ocasiones se llevan adelante proyectos que combinan ambas áreas.

Para cada uno de los proyectos se define un “Reto” y un “Producto final” orientados a cumplir determinadas “metas de comprensión”. Las actividades a desarrollar se definen en función a un conjunto de ítems: contenidos, descripción de la actividad, tiempo, “inteligencias múltiples” consideradas, competencias trabajadas y evaluación. Dichas actividades se organizan en tres fases: inicial, de desarrollo y de síntesis. “Mi identidad en colores” fue el primer proyecto llevado adelante en el centro: en una primera instancia los alumnos definie-

ron aspectos sobre su identidad que plasmaron en un mural inspirado en movimientos artísticos como el constructivismo y el simbolismo, utilizando formas geométricas y trabajando perímetros y proporciones. Otro ejemplo es Turisbosco, una agencia de viajes gestionada por los estudiantes, mediante la que se trabajan contenidos de geografía, aprenden sobre la música de cada país y aplican conceptos de física al estudio de monumentos como el Taj Mahal o la Torre Eiffel.

“Este abordaje requiere cambiar la mentalidad, darse cuenta que las materias ya no están.”

Tal como pudo apreciarse a través de la distribución de los estudiantes en el aula, todos los proyectos se trabajan en equipos que van rotando en cada caso. Los docentes realizan la distribución en función de las características de los alumnos, buscando un equilibrio en la diversidad; en el mes de octubre han pasado por más de 7 grupos de distinta conformación. Desde la perspectiva de los docentes, esta ruptura del aula tradicional favorece a los alumnos, sobre todo a aquellos que son más inhibidos ya que deben interactuar necesariamente con sus compañeros, generando así vínculos de cercanía y amistad más fácilmente. Los propios alumnos manifiestan que les gusta trabajar en equipos porque pueden conocerse mejor y ayudarse entre sí, aunque en ocasiones prefieran compartir el equipo con sus amigos de la clase o les resulte difícil negociar y ponerse de acuerdo para tomar decisiones.

“La integración es importante, los alumnos que no están integrados no aprenden.”

Las conversaciones que necesariamente deben entablar los diferentes equipos para llevar adelante las actividades marcan un clima de clase que dista mucho de ser estructurado y silencioso. Es por ello que algunos estudiantes o grupos piden trasladarse a otros salones libres o trabajar en “el cubículo”, un espacio dentro del salón separado mediante paredes de vidrio. En ciertos casos se permite utilizar el celular para escuchar música con auriculares mientras se trabaja de forma individual.

En este contexto de trabajo por proyectos, la evaluación de los alumnos se concreta a través de diferentes dispositivos o herramientas. Se realizan presentaciones grupales, donde cada alumno aporta información sobre el trabajo realizado, además de una evaluación escrita individual al final de los proyectos; la actitud y participación en clase de los alumnos también es tomada en cuenta. Se utilizan rúbricas y se indica una calificación numérica acompañada de apreciaciones conceptuales que se plasman en un carnet de estilo tradicional.

Desde la perspectiva del Director del CBT Don Bosco, encargado de diseñar y liderar este proyecto, *“el trabajo colectivo es una tarea que se cumple si nosotros trabajamos también en equipo. Eso genera aprendizaje y el trabajo de tres docentes en el aula produce ejemplo y plantea los mismos desafíos que a los alumnos”*. Permanentemente los alumnos cuentan con la presencia de tres profesores en clase, cada uno de los cuales asume la responsabilidad por al menos dos asignaturas. De manera conjunta y articulada, estos docentes deben llevar adelante una propuesta global que incorpore diferentes contenidos de los respectivos programas de manera interrelacionada en cada uno de los proyectos. Algunos son diseñados y ejecutados por todos los docentes, otros por diferentes grupos que se conforman entre ellos. Se busca además que los proyectos tengan un enfoque transversal, por lo que habitualmente los equipos se integran con profesores que se desempeñan en cada uno de los “espacios del saber” más arriba mencionados (Ciencias Naturales y Matemáticas y Ciencias Sociales y Comunicación).

La docencia compartida durante todas las horas de clase ha significado un gran desafío para el equipo. No solamente por la necesidad de compatibilizar personalidades y llegar a acuerdos, sino también por la exigencia de conocer más sobre las otras asignaturas para acompañar adecuadamente a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto. Un aspecto importante es que la relación de los docentes en los equipos es de igual a igual; no hay un coordinador o algún rol que tenga más capacidad de decisión que los demás.

Más allá de los detalles, los profesores consultados valoraron especialmente esta modalidad de trabajo mencionando que se sienten apoyados y contenidos por sus compañeros. La coordinación de las actividades es fundamental

para llevar adelante este tipo de trabajo. De hecho, según comentan, hay mucha comunicación entre ellos, ya sea en el centro o por teléfono o WhatsApp. Además, una vez al mes hay reuniones de coordinación con participación de todos los docentes.

“La idea es que todos sepan todo. Si los chicos lo pueden aprender, nosotros también.”

La concepción del rol docente también refuerza ciertas características vinculadas a la puesta en práctica de pedagogías activas. No se dictan clases expositivas; el rol de los profesores es apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de grupos y alumnos. Se busca que los estudiantes recolecten la información que responda a las consignas planteadas, identificando cuáles son fuentes confiables y cuáles no lo son.

En términos generales, todos los profesores entrevistados entienden que esta modalidad, basada en proyectos y en el trabajo colaborativo tanto de profesores como de alumnos, contribuye a desarrollar un aprendizaje integral y genuino, más motivador y entretenido para los estudiantes, quienes “se aburren menos que en un liceo tradicional”. Además, permite responder mejor a las necesidades de los alumnos con mayores dificultades, no solo porque aprenden de los demás compañeros, que los acompañan y apoyan, sino porque la presencia de tres docentes permite dedicar más tiempo a la atención individual, evacuando dudas o reforzando determinados conceptos.

“Los alumnos no se dan cuenta de que están estudiando.”

#### 4. Recursos utilizados - **La dimensión más convencional**

Se ha mencionado que la Obra Social y Educativa Don Bosco existía desde tiempo atrás, con una propuesta de educación inicial y primaria. El primer curso de CBT se instaló en una de las plantas del edificio, una construcción antigua de grandes dimensiones que se ha ido adaptando y refor-

mando a lo largo de los años. Para adecuar las instalaciones se sustituyeron techos y aberturas y se unificaron dos aulas preexistentes. Como resultado se creó un salón amplio, con espacio suficiente para recibir a 60 estudiantes, equipado con gradas, casilleros y otros elementos.

Parte de los recursos necesarios para financiar el funcionamiento del liceo CBT Don Bosco se obtienen mediante el pago mensual de los alumnos, que en muchos casos cuenta con una bonificación o reducción en función de las necesidades de las familias interesadas en que sus hijos asistan al centro. Durante 2017 se trabajó con una estructura conformada por el director, seis docentes, un cargo de secretaría, un cargo de adscripción (de 15 horas semanales) y una asistente social que atiende a todos los niveles del centro.

Como responsable de la dirección general, la Fundación Sophia realiza también una labor importante gestionando y administrando las donaciones de los benefactores. En este sentido, antes de comenzar los cursos, en diciembre de 2016, los docentes seleccionados realizaron una capacitación de 30 horas a cargo de la Red Jesuites Educació de Cataluña. Allí profundizaron en técnicas asociadas a la metodología del ABP con un enfoque práctico y trabajo por equipos. La última etapa de la capacitación consistió en formular los proyectos, que fueron monitoreados desde Cataluña por los referentes de la Red.

## 5. Principales logros obtenidos - **Rompiendo con lo tradicional**

Aunque se trata de una experiencia reciente que al momento de elaborar este trabajo no había completado aún su primer año de funcionamiento, varios son los logros que pueden destacarse. Tal vez el más importante tiene que ver precisamente con la capacidad de diseñar y poner en marcha una propuesta educativa innovadora en su globalidad. En este sentido, si bien el ABP y las experiencias de docencia compartida se han ensayado en muchos centros de enseñanza, el CBT Don Bosco ha combinado estas herramientas en un modelo que atraviesa a todas las asignaturas y espacios curriculares.

La adaptación de los alumnos y su motivación para el

aprendizaje a partir de este formato dan la pauta de que el trabajo se ha encaminado correctamente. Los adolescentes se muestran contentos y motivados, parecen disfrutar de sus aprendizajes y vivir los procesos con mucha naturalidad. Esta idea se refuerza con los excelentes niveles de asistencia registrados a lo largo del año. Además, ellos mismos han planteado diferentes propuestas, como la de incorporar educación musical o armar un grupo de trabajo piloto conformado por alumnos de buen desempeño que, como terminan las tareas más rápido, pueden ayudar a otros haciendo de tutores. A fines de 2017 todos los estudiantes aprobaron el curso<sup>20</sup> y no hubo deserciones.

Algo similar ocurre con las familias, las cuales apostaron por una propuesta educativa que a comienzos de 2017 era poco más que un proyecto institucional. Como consecuencia, todo el proceso fue vivido por ellas con mucha ansiedad. Inicialmente preguntaban mucho y manifestaban cierto temor frente al hecho de que sus hijos no supieran identificar claramente qué asignaturas habían tenido o qué conceptos habían aprendido ese día. El uso del celular asociado a las tareas de clase también generó cuestionamientos al inicio. De todas maneras, luego de varias instancias de diálogo, las familias fueron conociendo mejor la propuesta y habituándose a ella.

“Los padres a veces dicen que los chicos no hicieron nada. Cuando les explico el abordaje, recién ahí se dan cuenta.”

Ser capaces de romper con el modelo asignaturista y la soledad de la profesión docente que caracterizan a la educación tradicional es otro de los importantes logros alcanzados gracias al fuerte compromiso con el proyecto de todo el equipo educativo, así como de su afán de superación y desarrollo profesional. La creación y puesta en práctica de proyectos

---

20 Cabe aclarar que los alumnos con asignaturas bajas debieron realizar tareas suplementarias para reforzar los conceptos trabajados y así alcanzar el nivel de aprobación. No se dispusieron exámenes por considerar que dicha modalidad no se ajusta al aprendizaje por competencias que propone este modelo.



a partir del trabajo colaborativo de varios docentes que se desempeñan simultáneamente en el aula dista mucho de la manera en que ellos fueron formados y de sus experiencias de trabajo previas en otros centros educativos. Después de haber llevado adelante unos 16 proyectos durante 2017, los docentes reconocen que romper con los condicionamientos de este modelo ha resultado para ellos una experiencia gratificante y de enorme aprendizaje.

## 6. Proyección y desafíos - **Consolidar el modelo**

Con seguridad, muchas serán las líneas de trabajo que se propondrán luego de un balance sobre el primer año transcurrido. De todas maneras, hasta que ese espacio se concrete, los actores consultados identifican varias cosas por hacer.

Con relación a la propuesta curricular, el director menciona la importancia de sumar en el mediano plazo las asignaturas Educación Física e Inglés a la modalidad de ABP. De todas maneras, para este último caso resulta fundamental que los chicos mejoren su nivel de manejo del idioma. Para 2018 se prevé la incorporación de Robótica, al tiempo que será necesario un intenso trabajo de diseño de nuevos proyectos y ajuste de los ya existentes para incorporar los aprendizajes surgidos de la primera experiencia de aplicación.

Continuar trabajando para aprovechar al máximo las potencialidades que encierra la metodología de ABP estructurado en equipos es otro de los focos de interés. Abandonar la escuela primaria, donde las actividades son estructuradas y pautadas, para asumir proyectos colectivos implica superar la idea de que “nos juntamos con los amigos a charlar”. Comprender esto es un proceso que requiere tiempo e insistencia de los educadores.

El bullicio como factor de distracción o incomodidad para algunos alumnos fue mencionado por varios profesores. Algunos prefieren aislarse utilizando otros espacios que por el momento se encuentran libres, pero que serán ocupados cuando ingresen las próximas dos generaciones. No debe perderse de vista que en 2019 el centro pasará a trabajar con alrededor de 180 alumnos de primero, segundo y tercero de CBT, lo que plantea un importante desafío en lo que refiere a

la disponibilidad de infraestructura.

En este sentido, para 2018 se proyecta la construcción de un nuevo salón, con las mismas características del que existe actualmente, así como nuevos espacios para la dirección y adscripción y una batería de baños. Si bien esto responde en parte a las necesidades de infraestructura planteadas, parece fundamental no solo disponer de salones con capacidad suficiente, sino también contar con espacios que operen como *vías de escape*, descomprimiendo y brindando tranquilidad a los estudiantes que lo necesiten.

Mejorar y desarrollar nuevas herramientas de evaluación es otro de los desafíos que el equipo educativo del CBT Don Bosco deberá asumir el próximo año. Parece fundamental definir ante todo el *estilo de evaluación*, dado que las primeras evaluaciones por competencias mostraron la necesidad de hacer ajustes y en instancias posteriores se hicieron evaluaciones de corte más tradicional. Según comenta el director, el objetivo es diseñar un sistema de evaluación ajustado a las competencias del siglo XXI. Para 2018 se espera contar con un modelo que esté disponible en línea para los alumnos y sus familias. Asimismo, en conjunto con la Universidad Católica del Uruguay, se está trabajando en la implementación de un seguimiento externo en doble modalidad, que aborde tanto contenidos como competencias.

La consolidación de esta propuesta educativa se verá favorecida, además, por un plan estratégico de formación y perfeccionamiento en referencia a la docencia compartida y el ABP. Si bien todos los profesores que trabajaron durante 2017 habían participado en una serie de talleres vinculados a esta metodología, parece fundamental continuar profundizando los conocimientos y herramientas para desarrollarla, considerando las diferencias que plantea respecto a las propuestas de formación docente y el funcionamiento de la gran mayoría de los centros de ciclo básico del país.

El primer año está llegando a su etapa final. Uno de los grandes miedos ya ha sido disipado: los estudiantes aprenden, y la aplicación de evaluaciones de corte tradicional (escritos por asignatura) respaldan esta afirmación. Resta contestar ahora a la segunda gran interrogante, aunque para eso falta un poco más de tiempo: qué va a ocurrir con estos estudiantes cuando culminen el ciclo básico. Las posibles respuestas son de diversa índole: expandir la propuesta del

centro al nivel de bachillerato tecnológico, incorporar espacios de corte más tradicional durante el último año de CBT o desarrollar un programa de tránsito educativo en coordinación con otros centros de la zona. Sea cual sea el camino, abordar este tema de forma temprana es también una prioridad de la Dirección.

# Centro Educativo Espigas

## 1. La propuesta del Centro - *Creativa, abierta y flexible*

Sobre la Ruta 6, en el kilómetro 18 y dentro del barrio Puntas de Manga, se ubica el Centro Educativo Espigas. Está inserto en una región semirrural de la ciudad de Montevideo, con altos niveles de vulnerabilidad social y fuertes carencias de recursos y servicios, entre ellos de transporte. Según un análisis de la zona de influencia del Centro realizado por Equipos Mori (2012-2013), viven allí alrededor de 20.250 personas, de las que unas 3200 son menores de 18 años, lo que muestra una mayor incidencia de estos grupos de edad que en el total de Montevideo.

Casi un tercio de los hogares cuentan con ingresos por debajo de la línea de pobreza, mientras que el indicador de hacinamiento indica que la zona presenta carencias estructurales por encima del promedio nacional. El nivel educativo de los jefes de hogar es sensiblemente más bajo que en el resto de Montevideo, considerando que cerca de la mitad solo alcanzó los estudios primarios. Por otra parte, la desafiliación del sistema educativo a los 15 años es 10 puntos porcentuales más alta (25%) que en Montevideo (15%), y prácticamente se duplica (50%) considerando la situación de los jóvenes de 17 años que allí residen.

En este contexto, Espigas comenzó a desarrollarse como proyecto insignia de la Fundación Retoño en el Uruguay, una organización sin fines de lucro que se propone ayudar a desarrollar mejores oportunidades para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social. Se define como un centro educativo orientado a que “niños y adolescentes

conozcan y ejerzan sus derechos; descubran y desarrollen su potencial y se vinculen desde el respeto; se apropien de las herramientas necesarias para involucrarse con éxito en la sociedad y el contexto en que viven y construyan un proyecto de vida en un marco de bienestar personal y social”.

Ofrecen una propuesta “creativa, abierta y flexible”; un espacio donde niños, adolescentes y familias puedan “ser escuchados en un ámbito profesional, con sensibilidad y respeto, en el que se formulen alternativas posibles ante las problemáticas planteadas”. Contribuir a que las familias valoren la educación como instrumento de superación personal y transformación social es otro de sus principales cometidos.

Desde sus inicios, en 2005, la institución se ha ido posicionando como referente en el ámbito comunitario y ha consolidado y expandido su oferta. Ha desarrollado una amplia propuesta vinculada a la educación no formal, como Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y Club de Niños, ambos en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

En 2015 hubo cambios importantes. Se suprimió la propuesta de Centro Juvenil, totalmente financiado por la Fundación Retoño, que atendía a 60 adolescentes de entre 12 y 18 años. A su vez, comenzó a funcionar el Proyecto Simiente, también financiado por la Fundación, dirigido a niños que se encontraban cursando sexto año de primaria en escuelas públicas de la zona, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes escolares y desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyeran a una trayectoria exitosa por la enseñanza media básica, tanto en la órbita de secundaria como de UTU.

El año siguiente fue de crecimiento. Mientras el Proyecto Simiente incorporaba más cupos para atender a alumnos de quinto año de primaria, la propuesta de Centro Juvenil se reconvirtió en el programa Educando-Ando: un espacio de apoyo académico y socioemocional que, mediante mecanismos de alerta temprana y acompañamiento integral, apunta a promover la continuidad educativa de chicos mayores de 12 años que cursan educación formal en otros centros de enseñanza. Pero además abrió sus puertas una iniciativa que había comenzado a gestarse desde 2012: el Liceo Espigas, primera incursión de la institución en el ámbito de la educación formal.

Se trata de un liceo de formación media básica generalista, laico, gratuito y de tiempo completo, financiado por la Fundación Retoño. En 2016 recibió a 75 alumnos de primer año de secundaria, repartidos en tres grupos, y en 2017 incorporó una nueva generación, con la que sumó 151 alumnos de primero y segundo.

En su mayoría son egresados de Simiente, aunque se reservan unos cinco cupos por generación para estudiantes que por distintos motivos no participaron en la propuesta no formal. Estos cupos, sumados a algunas vacantes que surjan por mudanza u otros motivos, se cubren por sorteo, al tiempo que se contemplan pedidos especiales que en ocasiones se canalizan mediante los diferentes planes territoriales en la órbita de Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) que operan en la zona.

Afortunadamente, el crecimiento sostenido de la institución se ha visto acompañado de un importante desarrollo en materia de infraestructura edilicia. Entre los nuevos espacios construidos se destaca el edificio del liceo, diseñado con esta finalidad e inspirado en modernos centros educativos europeos, con nueve salones y tres laboratorios (de biología, física-robótica y química), espacios amplios, iluminados y ventilados, y recursos tecnológicos y didácticos de última generación, como los pizarrones digitales. Además, dentro del predio, la Fundación Retoño ha construido y financia desde 2010 el funcionamiento de consultorios ambulatorios de primer nivel de atención médica y odontológica, que brindan atención gratuita y educan en la prevención a las familias vinculadas al centro.

En el 2017, considerando todas las propuestas, Espigas recibió a 650 niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 18 años. La mayoría desayuna, almuerza y merienda en la institución, que en gran parte cocina con los ingredientes cosechados en su propia huerta y sus invernáculos.

El Centro es considerado un espacio de formación, contención y afecto por funcionarios, alumnos y familias. Todos los actores consultados coinciden en destacar las buenas relaciones de todo el equipo docente y no docente, basada en una suerte de *elección mutua* entre el Centro y sus educadores. Se aspira a contar con personas proactivas, de mentalidad abierta, que generen vínculos cálidos y estén dispuestas a trabajar de puertas abiertas. Se destacan el trabajo en equi-

po, el respeto, la escucha y el compañerismo genuino. Una de las coordinadoras entrevistadas manifiesta que se trata de “un gran grupo de trabajo” en el que cada miembro ha logrado desarrollar una postura abierta y constructiva.

La relación con los chicos y las familias también se considera excelente. Muchos perciben a Espigas como una familia y “se sienten como en casa”. De hecho, en una encuesta varios manifestaron interés en estar más vinculados al Centro, ante lo que comenzaron a abrirse nuevos espacios de participación, como festivales o talleres mensuales en los que se tratan temas como la sexualidad o el *ciberbullying*.

Más de diez años de presencia en la zona y una postura abierta y comprometida con la comunidad han hecho posible que Espigas desarrolle amplias redes de trabajo con otras organizaciones sociales, como Casalunas, El Paso o Techo, entidades públicas como el Municipio o el Centro Comunal Zonal, y programas como Jóvenes en Red, Cercanías, Nodo Familia, Nodo Educativo y Red de Infancia y Adolescencia. También se fomenta el trabajo colaborativo con policlínicas, liceos y escuelas de la zona.

Por otra parte, se han hecho alianzas con otras instituciones, como la Fundación Forge, que estableció en el Liceo Espigas una sede satélite donde ofrece capacitación en carreras cortas a 56 jóvenes que cursan bachillerato en liceos públicos o UTU de la zona, o con la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos, que mediante el Programa Access brinda becas de capacitación en el idioma a chicos que participan en el Centro Juvenil o en la propuesta Educando-Ando.

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación - **No soltarles la mano**

Espigas es un proyecto que se ha ido gestando paso a paso, hasta constituirse en una organización que abarca todas las etapas del desarrollo de niños y adolescentes, desde el nacimiento hasta la mayoría de edad. Probablemente el alcance que tiene actualmente, y que constituye un componente innovador en el ámbito educativo, no se visualizaba en sus inicios, 13 años atrás. De todas maneras, el amplio compromiso social y la determinación para avanzar siempre un paso más en la atención a las necesidades de niños y adolescentes

en contextos de vulnerabilidad permitió desarrollar un abordaje integral, que incorpora además una visión de proceso.

La motivación original de este proyecto surgió con la creación de la Fundación Retoño, por iniciativa de Nina von Maltzahn, una estadounidense de origen alemán, baronesa del principado de Liechtenstein, quien por cuestiones familiares conoció Uruguay en la década del setenta. Los lazos de afecto que tejió con el país y su gente la impulsaron a destinar parte de su fortuna familiar a ayudar a niños y niñas de bajos recursos. Como se mencionó, en un primer momento la Fundación optó por constituirse en CAIF, Club de Niños y Centro Juvenil, acoplándose a políticas nacionales de infancia y colaborando con su desarrollo y objetivos.

La experiencia de trabajo acumulada durante más de una década mostró que muchos adolescentes *se perdían por el camino*, entre el rezago escolar y el abandono de sus estudios formales. Los importantes problemas estructurales que venía evidenciando el sistema educativo uruguayo, particularmente en la enseñanza media básica y en centros localizados en contextos socioeconómicos desfavorecidos, motivaron a la Fundación a soñar con su propio liceo.

“Nosotros los preparábamos para estar en el sistema educativo, pero el sistema hacía todo lo posible para expulsarlos.”

El desarrollo del proyecto estuvo a cargo de su actual director, quien antes ocupaba la dirección del centro de educación no formal. El puntapié inicial fue un relevamiento de las necesidades de la zona de influencia y un primer diseño en términos de infraestructura, presupuesto, horas y personal, inspirado en experiencias de primer nivel en países como Chile, Finlandia, Alemania, Suiza y Estados Unidos.

Tras constatar que había una demanda potencial, el proyecto fue presentado a la Fundación, desde donde se movilizaron otros contactos que pudieran contribuir a su financiamiento. La etapa de diseño y construcción llevó tres años. En 2016 el sueño era ya una realidad.

Esta iniciativa de gran envergadura empujaba además una propuesta que, si bien a priori puede verse como complementaria, tiene gran relevancia y constituye otro de los



fuertes componentes innovadores que caracterizan al Centro Educativo Espigas. Proyectando el inicio de los cursos del liceo, un año antes, en 2015, comenzó el espacio de Simiente, buscando ofrecer una respuesta oportuna a las dificultades emocionales, de socialización y pedagógicas que enfrentan los niños como consecuencia de un cambio de modelo institucional en el pasaje de primaria a secundaria.

El director tenía claro que los chicos egresan de la escuela con herramientas débiles para adaptarse a las nuevas dinámicas de la vida liceal, pero el enfoque esencialmente lúdico-recreativo trabajado desde el Club de Niños y el breve período de *tránsito educativo* que podía brindárseles antes de empezar las clases no eran capaces de responder a esta dificultad. Fue entonces que se optó por desarrollar una propuesta focalizada que, al tiempo que trabajara habilidades socioemocionales, reforzara aspectos pedagógicos y conceptuales, a fin de que el *salto* a secundaria no resultara tan complejo para ellos.

Los 75 niños que comenzarían con el programa de sexto del Club de Niños se derivaron entonces a este nuevo espacio, que al año siguiente incorporaría una nueva generación de alumnos en el nivel de quinto grado. Sin duda, esta iniciativa es una especie de eslabón que enlaza y brinda continuidad a todas las propuestas del Centro, y constituye una clara materialización de los esfuerzos por articular mejor los diferentes niveles y ciclos de la educación, tanto en el ámbito formal como no formal.

### 3. Características de la innovación implementada - ***Trabajar pensando en el proceso de desarrollo de niños, niñas y adolescentes***

El Centro Educativo Espigas se compone de cuatro grandes propuestas que se enlazan unas con otras: CAIF, Club de Niños y Simiente forman parte de la propuesta no formal, mientras que el Liceo Espigas prepara a sus alumnos para egresar de la enseñanza media básica y continuar sus estudios en cualquier centro de educación media superior. Además, desde 2016 el proyecto Educando-Ando incorpora, durante seis horas semanales y en el ámbito no formal, el acompañamiento a los estudiantes que cursan educación

media en otros liceos o UTU, con apoyo estudiantil personalizado en función del currículo de la institución a la que cada uno asiste, su edad cronológica y su nivel educativo.

Lo singular de esta propuesta es entonces la coexistencia de diversos niveles, cada uno con sus objetivos específicos, que de forma sucesiva permiten el acompañamiento continuo a los chicos a medida que transitan por las diferentes etapas de su desarrollo, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

“Se trabaja mucho pensando en el proceso de los niños, dándole importancia a la primera infancia, pensando que continúan hasta el liceo.”

La propuesta de CAIF, que atendió en 2017 a 224 niños y niñas, funciona según el convenio firmado con INAU y Plan CAIF, una política pública intersectorial de alianza entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil que apunta a garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años. Experiencias Oportunas promueve el desarrollo integral de niños de 0 a 1 año y el fortalecimiento del vínculo con los adultos responsables, generalmente sus madres, con encuentros de frecuencia semanal. Educación Inicial ofrece encuentros diarios para niños de 2 y 3 años a través de un programa alimentario-nutricional, otro de promoción y cuidado de la salud, y otro dirigido a desarrollar las potencialidades de los adultos en el marco de sus comunidades. Financiados por la Fundación, se brinda además un taller de Música y se cuenta con una psicomotricista para todos los grupos de Educación Inicial.

Según afirma su coordinadora, las principales líneas de trabajo se orientan a desarrollar la inteligencia emocional y las relaciones afectuosas, así como a hacer conocer y defender los derechos de niños y niñas. También se atienden aspectos psicomotores y del lenguaje; “Como está muy paudado desde el Estado, no hay grandes reformulaciones”.

Algo similar ocurre con el Club de Niños. Siguiendo los lineamientos establecidos por el INAU, estos espacios promueven e instrumentan acciones en pro del desarrollo biopsicosocial, apoyando a las familias en la búsqueda de estrategias que permitan una mejor calidad de vida para todos.

El Centro Espigas se propone, entre sus principales objetivos, promover el acceso y la permanencia de niños y niñas en el sistema educativo formal, mejorar su desempeño académico, potenciar el desarrollo de sus habilidades sociales, promover hábitos para la vida sana y fomentar la integración de las familias al Centro. Como se establece en su proyecto institucional: “Se utilizan metodologías favorecedoras de la participación, la autonomía y la reflexión donde el juego es la estrategia privilegiada para el logro de los objetivos”.

El Club de Niños ofrece cobertura desde los cuatro años hasta cuarto año de primaria, y en 2017 recibió un total de 120 niños. Al igual que en CAIF, la Fundación Retoño financia el acompañamiento de una psicomotricista y una psicopedagoga. En este nivel el trabajo está fuertemente orientado a desarrollar competencias, reforzando aspectos pedagógicos y sociales.

Simiente es un espacio de fortalecimiento de aprendizajes adquiridos en la escuela primaria, que procura nivelar a los estudiantes y favorecer una transición más armónica hacia la secundaria. Si bien no se dejan de lado las instancias lúdico-recreativas, la propuesta apunta a reforzar las competencias sociales y emocionales, así como también las competencias académicas, persiguiendo el desarrollo de habilidades en comunicación, matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo natural, y tratamiento de la información y TIC.

“Nos ayudó el trabajo que hacíamos porque en el Club de Niños vivíamos jugando, pero luego empezamos a trabajar y era más trabajar que jugar. Había otra exigencia.”

Según comenta la coordinadora, se abordan contenidos de los programas oficiales de primaria y secundaria con enfoques innovadores en el medio: aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje para la comprensión, *design thinking* o arteterapia. Las actividades se estructuran en módulos de 40 minutos, imitando la organización horaria que se usa en secundaria. Algunos chicos son egresados del Club de Niños, pero cada año se recorren las escuelas de la zona para invitar a alumnos interesados en cubrir los cupos vacantes. En 2017 participaron 144 chicos.

Tal como se desprende del proyecto institucional, se compone de un Espacio Académico, a cargo de maestros; Apoyo Académico, a cargo de un docente de secundaria; Inglés, en convenio con la Alianza; Taller de Expresión Corporal y Teatro; Taller de Música; Educación Física; Recreación y Orientación Socioeducativa; Informática y Robótica; y Espacio de Acompañamiento Psicosocial. La evaluación de los estudiantes combina componentes diagnósticos, formativos y sumativos. Se aplican evaluaciones estandarizadas en lectura, matemáticas, socialización e inteligencia emocional.

Un aspecto importante refiere a la forma de ingreso a las propuestas de educación no formal. En el CAIF y el Club de Niños los cupos se cubren de acuerdo a un orden de prioridad que se basa en un análisis de los componentes sociales de la familia. A Simiente entran directamente los interesados que egresan del Club de Niños y los hermanos de otros chicos que ya estén participando en este espacio; el resto de los cupos se cubre mediante sorteo ante escribano público.

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.” Esta frase de Albert Einstein se lee en una de las paredes del hall de entrada al liceo. Como es lógico, el principal objetivo es que los chicos adquieran los conocimientos y aptitudes necesarios para continuar en el sistema de educación formal y lo vivan como una experiencia disfrutable. Pero más allá de lo académico hay un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales, considerado que se trata de chicos con baja tolerancia a la frustración y escaso control de los impulsos.

“Ser buen compañero y ser respetuoso, ser buena persona, nos interesa tanto o más que aprendan conceptos en alguna asignatura”, afirma el director. La misión institucional se propone “reconocer a cada estudiante en su singularidad, valorando las diversidades, promoviendo el desarrollo de sus potencialidades (recursos y habilidades), fortaleciendo su autoestima y el respeto a sí mismo y a los demás”, a fin de que permanezca en el sistema educativo formal y finalice la enseñanza media básica. Además, se hace especial hincapié en que todos los integrantes de la comunidad educativa (educadores docentes y no docentes, estudiantes y familias) participen activamente, inmersos en una cultura de colaboración.

“Creo que la enseñanza es diferente con respecto a otros liceos, porque tengo amigas que me cuentan que sus profesores no les enseñan. Acá no pasa nunca que falten profesores. Si llega a pasar, nos dan clase los adscriptos. En otros liceos no saben ni tu nombre.”

La coherencia y la continuidad que se han logrado entre estos componentes es precisamente lo que transforma un conjunto de propuestas en una iniciativa global que desarrolla un enfoque innovador. En este sentido, se han dispuesto diversas instancias de coordinación entre los cargos referentes de cada nivel y se han implementado cambios en el modelo de gestión, buscando una mayor profesionalización en función de objetivos institucionales claros y compartidos por todos. Todas las decisiones estratégicas se toman en conjunto. Se realizan coordinaciones entre educadores y técnicos de cada nivel y entre técnicos por áreas, intercambios semanales entre las coordinadoras de cada una de las propuestas y reuniones entre los directores del área no formal y del liceo.

En enfoque de *habilidades para la vida* definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) está orientado que niños, adolescentes y jóvenes sean capaces de desarrollar las aptitudes necesarias para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida cotidiana. Entre ellas se mencionan: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyen comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyen toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyen el estrés y el aumento interno de un centro de control). Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo.

Organización Panamericana de la Salud (2001).

Según comenta una de las coordinadoras entrevistadas, se busca posicionar ante todo la intencionalidad educativa del Centro Espigas en todos sus niveles, aunando esfuerzos en beneficio de niñas, niños y adolescentes y despejando pre-conceptos respecto a los alcances de las propuestas de educación no formal. Como surge de la descripción de las iniciativas que lo componen, si bien cada una tiene una impronta particular y persigue objetivos acordes a la edad de los chicos, el desarrollo de habilidades socioemocionales es una línea de trabajo que atraviesa toda la organización, mientras que el enfoque de las habilidades para la vida definido por la OMS se considera la columna vertebral.

Durante 2017 se dio especial importancia a reforzar aspectos vinculados al manejo del lenguaje, con proyectos como “Abrepalabra, rompecabezas”, orientado a fortalecer las habilidades lingüísticas de los niños del CAIF, el Club de Niños y Simiente, a fin de potenciar su capacidad de aprendizaje mediante la aplicación de diversos ejercicios. Se han organizado además actividades que involucran conjuntamente a varias de las propuestas del centro, como el Día de las Emociones o las jornadas de lectura, en que alumnos del liceo asisten al centro CAIF para leer cuentos a los niños.

#### 4. Recursos utilizados -

##### ***Una fundación fuertemente comprometida***

La gran contribución que el Centro Educativo Espigas hace a los niños, adolescentes y familias de Puntas de Manga es un ejemplo de lo que puede conseguirse mediante la cooperación entre organismos estatales e iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil. De todas maneras, es innegable que su permanencia y desarrollo a lo largo de estos trece años no habría sido posible sin el compromiso que la Fundación Retoño renueva año a año.

En el caso del CAIF y el Club de Niños, una parte de los recursos económicos son provistos por el INAU, y los aportes de la Fundación complementan y enriquecen la propuesta. En este sentido cabe destacar la incorporación de personal especializado en psicomotricidad, psicopedagogía y docencia de música, así como la contratación de más educadores y auxiliares que permitan una mejor atención a los chicos.

Las salidas y actividades recreativas como los campamentos también son financiadas por la Fundación. Por otra parte, esta costea en su totalidad las propuestas de Simiente, Educando-Ando y el Liceo Espigas.

Considerando que financiar una organización como Espigas —de importantes dimensiones y que brinda servicios gratuitos— requiere desembolsar grandes cantidades de dinero de forma mensual, la Fundación ha trabajado también para movilizar más recursos de particulares y empresas, principalmente extranjeros, que colaboren con la causa. Asimismo, ha recibido donaciones puntuales de empresas locales. Profundizar el trabajo en este sentido es uno de los principales objetivos de la Fundación. Diversificar sus fuentes de ingresos es esencial para garantizar la continuidad más allá de su creadora.

En este sentido, la señora Von Maltzahn dice en una entrevista periodística: “Me gustaría mucho que muchos uruguayos vayan a ver el liceo o miren en la web para ver lo que hacemos y a su manera ayuden. Hay mucho ya, pero la mayor parte viene de mi familia, de amigos y de gente a la que logro convencer de ayudarnos [...]. Quiero incentivar a los uruguayos y a los que viven en Uruguay que no son uruguayos a que aporten, porque es una gran obra”.<sup>21</sup>

La formación en diversos temas también es un recurso importante para la organización, que en algunos casos se obtiene mediante apoyos externos. En este sentido se destaca la capacitación en aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por competencias brindada por la Universidad Católica del Uruguay.

## 5. Principales logros obtenidos - **Coherencia en la diversidad**

Desde 2005, cientos de niños, niñas y adolescentes han pasado por el Centro Educativo Espigas. No cabe duda de que la institución ha dejado huella en sus vidas, las de sus familias y de la comunidad en general.

Todos los referentes educativos consultados coinciden en

---

<sup>21</sup> En Perspectiva.net, entrevista central: Nina Von Maltzahn. Disponible en <http://www.enperspectiva.net/enperspectiva-net/entrevista-central-miercoles-15-de-febrero-nina-von-maltzahn/2/> [12.01.2018].

reconocer que a lo largo de los años se han logrado importantes avances. El crecimiento y el desarrollo de la organización queda a la vista a partir de su expansión en términos de infraestructura; sin embargo, en ningún sentido se limita a añadir nuevos ladrillos. Los equipos directivos han conseguido afrontar con éxito los desafíos y *dolores de crecimiento* propios de tales procesos, avanzando hacia una institución que se muestra sólida, coherente y articulada en la diversidad. Otro de los logros destacados es una mayor estabilidad de los recursos humanos, con la conformación de equipos de trabajo calificados y multidisciplinares que coordinan y reflexionan periódicamente sobre el funcionamiento y los caminos que transita la organización.

Los entrevistados reconocen que, probablemente como producto de esos logros, se ha dado un salto de calidad en la propuesta, que comienza a mostrar sus primeros frutos. En este sentido, tanto en Espigas como en las escuelas a las que asisten los niños se han notado importantes avances, sobre todo en las competencias en lengua, al tiempo que el desempeño de los chicos que han transitado por Simiente impulsa y confirma el rumbo. No es un dato menor que ningún alumno del liceo haya repetido el curso en su primer año de funcionamiento (2016), al tiempo que tampoco hubo abandonos ni solicitudes de pase a otras instituciones.

Este último dato sugiere, además, lo que podría considerarse otro importante logro de la institución: constituirse como un lugar con el que los chicos se identifican y donde están a gusto, se sienten valorados y contenidos por los adultos; un espacio con olorcito a hogar.

“Es como mi segunda casa.”

## 6. Proyección y desafíos - **Una institución que no se detiene**

Recorrer la historia del Centro Educativo Espigas deja al descubierto una cultura organizacional inquieta, que continuamente se desafía a sí misma proponiéndose nuevas metas y buscando alternativas para mejorar los objetivos ya cumplidos. No es extraño entonces que los actores entrevistados visualicen aún mucho trabajo por delante.



“Las características de entornos tan complejas implican procesos lentos.”

Si bien se reconocen importantes logros en materia de profesionalización de la gestión, articulación de las propuestas y cambio de enfoque hacia una línea de trabajo centrada en los aspectos pedagógicos, la directora del sector de educación no formal del Centro entiende que se debe continuar trabajando en ese sentido. Aspira a que “la organización trascienda a las personas” mediante el establecimiento de protocolos, la sistematización de procedimientos y la descripción de cargos y términos de referencia para cada uno de los roles. Desde su perspectiva, en el mediano plazo las propuestas de educación no formal deben apuntar a seguir mejorando la calidad de sus servicios, antes que a diversificarse o expandir la matrícula.

Otro de los desafíos es profundizar el vínculo con las familias y su participación en la vida del centro. Como se constató en una encuesta, las familias desean involucrarse, tener un lugar y “llevar la camiseta de Espigas”. Por eso, más allá de algunas actividades realizadas durante 2017, parece importante intensificar el trabajo al respecto, con vistas a reforzar el sentido de pertenencia y de comunidad, teniendo en cuenta lo importante que resulta contar con todo tipo de redes de apoyo y contención en contextos vulnerables.

La apertura del Liceo Espigas en 2016 representó un gran paso para la organización, que pareció dotarla de más impulso y energía para seguir adelante. Además de los desafíos que en 2018 plantea la incorporación de una nueva generación de estudiantes y el egreso de los primeros alumnos, durante 2017 el director fue el encargado, una vez más, de avanzar en el proyecto que se propone incorporar cursos de enseñanza media superior, comenzando por cuarto año.

“Espigas tiene eso: que los mismos equipos traen la necesidad de ir a más y la Fundación y los directores también.”

# Instituto del Hombre

## 1. La propuesta del centro – ***Una iniciativa inspirada en la educación popular***

El Instituto del Hombre (IDH) es una organización no gubernamental que desde comienzos de 1980 trabaja principalmente en Paso de la Arena. Lleva adelante diversos proyectos sociales en esa zona de Montevideo y en otras localidades del interior del país. Su propuesta se nutre del enfoque de la educación popular, que en Uruguay tiene como referentes a autores como Ricardo Cetrulo y José Luis Rebellato.

Educación Popular es un enfoque originado en la década del sesenta que tiene entre sus principales referentes al educador brasileño Paulo Freire. Surge como respuesta a una realidad teñida por la injusticia y la desigualdad social, y apunta a desarrollar herramientas educativas con y desde los sectores populares, en base a la experiencia práctica. La educación se concibe entonces como un proceso participativo orientado a la transformación de la realidad, desde el reconocimiento y auto-cognición de los factores y estructuras que determinan la vida de cada una de las personas.

Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrat/83>

Actualmente, entre otros proyectos educativos y de desarrollo local, el IDH lleva adelante dos que articulan la educación formal con la educación popular: Casa Joven, en el ámbito de educación no formal, y Áreas Pedagógicas, que ofrece ciclo básico de secundaria a adolescentes y jóvenes que no ingresaron a la educación media o la abandonaron. La primera se inició en el año 2000 y la segunda cinco años más tarde. Fuera de sus instalaciones, en la zona de Delta del Tigre, el Instituto desarrolla la propuesta de Aulas Comunitarias, que se orienta a la inserción social de adolescentes de 12 a 16 años que no lograron integrarse en la educación formal y promueve su reincorporación en centros públicos de educación media.

Particularmente en los dos primeros casos, IDH se articula con dos instituciones gubernamentales: el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y el Consejo de Educación Secundaria (CES). Esto supone un trabajo conjunto entre organizaciones con idiosincrasias diversas y equipos con distintas modalidades, e incluso con integrantes de variadas profesiones, lo que diferencia a esta experiencia de las demás consideradas en esta publicación. Los entrevistados coinciden en que la sinergia es muy buena —sobre todo desde los últimos cuatro años—, apoyada en la estabilidad del equipo del IDH.

“Hay muchos colectivos y la idea es generar los espacios para que esto tenga coherencia en objetivos, metodología...”

La población con la que trabaja nuclea a adolescentes y jóvenes mayores de 13 años para Casa Joven y mayores de 15 para Áreas Pedagógicas, que llegan de los barrios en torno al eje de la avenida Luis Batlle Berres. Se trata de una zona particular de la periferia de Montevideo, extensa, menos urbanizada y con baja densidad de población. Todos deben trasladarse para llegar allí. Como menciona uno de los referentes entrevistados: “Tienen que tomarse un trabajo y pienso que eso es muy bueno”. Debido a que el centro no hace campañas de difusión, la gran mayoría conoce la propuesta a través del *boca a boca*, al tiempo que las escuelas y los liceos de la zona derivan algunos pocos casos. En 2017 asistían al centro 144 alumnos y había 60 en lista de espera.

La jornada comienza a las 8, con unos 120 alumnos de Áreas Pedagógicas que desayunan y luego se distribuyen en diferentes grupos para cursar las materias correspondientes. De 13 a 13:30 se sirve el almuerzo y hasta las 14 se abre un espacio de recreación. Unos 30 alumnos de la mañana permanecen en el centro; a ellos se suman unos 20 chicos más para participar en la propuesta de Casa Joven, un conjunto de talleres que se extiende hasta la merienda, a las 17:30. El centro ofrece también un espacio de acompañamiento y contención emocional, abierto y a demanda de los jóvenes, que es coordinado por el equipo psicosocial, integrado por una psicopedagoga, una psicóloga y una trabajadora social.

Como propuestas complementarias, los miércoles y viernes un grupo de entre 8 y 12 alumnos interesados se trasladan hasta la Intendencia en un minibús para hacer natación y gimnasia. Algunas actividades se organizan para los adolescentes que van de mañana y los que van de tarde, quienes participan conjuntamente en encuentros, campeonatos deportivos o jornadas de mantenimiento y limpieza. Además, los jóvenes mayores de edad tienen la oportunidad de participar de convenios laborales con la Intendencia de Montevideo y el Departamento Laboral del INAU.

Si bien no existe un código de convivencia especialmente confeccionado, los vínculos se basan en reglas de juego claras y conocidas por todos, lo cual permite relaciones armónicas y un clima amable. El diálogo se reconoce como uno de los pilares de la propuesta: “Sin caer en discursos morales”, se busca que los chicos comprendan qué es lo que está mal y lo puedan reparar. Se promueve un clima de respeto, de igualdad y de defensa de los derechos, aunque con una postura firme respecto a la convivencia y el cuidado de los espacios. “Eso hace que sepan que este lugar no es la esquina y no es la casa.”

“El trabajo de IN es mantener la atención en que la relación entre los jóvenes sea de igualdad, sin desprecio; todos nos tratamos igual.”

Los jóvenes valoran este vínculo de cercanía. Reconocen que los profesores les hablan, saben su nombre, conocen su situación familiar. Se genera así un clima de intimidad que

los invita a hablar de sí mismos y de sus problemas, que les brinda la posibilidad de ser apoyados y contenidos.

La relación en el equipo de educadores también es muy buena y se apoya en un diálogo cordial y afectuoso, independientemente de que algunos estén más abiertos que otros a la innovación y el trabajo multidisciplinario. Como menciona la coordinadora de Casa Joven, todos tienen una postura abierta al intercambio y la búsqueda de la mejor alternativa para enfrentar situaciones de desencuentro y opiniones divergentes. Debe recordarse que cada uno de ellos debió hacer un proceso de adaptación en el marco de una organización fuertemente orientada a las necesidades de la zona, que combina propuestas de educación formal y no formal y en la que se asocian tres instituciones.

A diferencia de lo observado en las demás experiencias consideradas, en el IDH la relación con las familias se limita a intercambios puntuales, fundamentalmente ante faltas graves. El hecho de que se trate de jóvenes que han abandonado sus estudios formales habla en muchos casos de familias poco comprometidas o poco interesadas en que sus hijos se vinculen a este tipo de proyectos.

“El sistema educativo ha hecho creer a los alumnos que no pueden, y las familias también. Entonces se trabaja con los gurises.”

## 2. Origen, motivaciones y objetivos que impulsaron la innovación - **Una realidad que no estaba siendo atendida**

En sus inicios, en la década de 1980, la iniciativa se conformó como una organización con una fuerte impronta social. Se dedicaba a dar apoyo a jóvenes de la zona mediante la educación no formal, en un contexto de dictadura militar y crisis social y económica que evidenciaba las consecuencias de procesos de exclusión iniciados décadas atrás, con el quiebre del modelo batllista. Con el tiempo, su trabajo fuertemente volcado a la comunidad fue impulsándola a transformarse para responder mejor a sus necesidades.

En el año 2000 se advertían dos grandes problemas que afectaban a los jóvenes de la zona: la continuidad educativa y

la inserción laboral. Había muy pocas propuestas de formación a su alcance: el Liceo 24 y un centro de UTU muy pequeño, que solo ofrecía cursos de formación profesional básica. La organización comenzó a buscar alternativas y a generar espacios de capacitación para el trabajo, en el marco de una propuesta de centro juvenil.

Más tarde, en 2005, la División de Educación del INAU planteó la posibilidad de implementar el ciclo básico en la modalidad de Áreas Pedagógicas. Sería la primera experiencia de este tipo en trabajar con jóvenes fuera de un contexto de reclusión, como había ocurrido en sus inicios. La posibilidad de incursionar en el área de la educación formal fue una decisión clave, que motivó a la organización a reflexionar sobre su identidad, sus cometidos y su compromiso social. Era evidente que muchos estudiantes estaban siendo expulsados de los liceos cercanos, donde —hasta hoy— a mediados de año permanece menos de la mitad de la matrícula inicial. El programa era entonces una oportunidad de atender a lo que desde la perspectiva de los referentes entrevistados representa uno de los principales problemas del sistema educativo uruguayo: el tránsito desde la enseñanza primaria hacia la secundaria.

“Lo hicimos a partir de lo que pasaba en los centros de la zona. La realidad de los chicos no estaba siendo atendida.”

IDH asumió entonces este compromiso y comenzó a inscribir chicos que, motivados por una propuesta más flexible y personalizada, se animaran a comenzar el ciclo básico o a retomarlo después de una o más experiencias de fracaso escolar. Algunos optaban por participar, además, en la propuesta de Casa Joven, por lo que permanecían en el centro también durante la tarde. Sin embargo, como comenta uno de los referentes entrevistados, la propia historia los llevó a cambiar la relación entre educación formal y no formal.

Después de un tiempo notaron que todavía muchos jóvenes quedaban fuera de esta propuesta, y reconocieron en el espacio de educación no formal una oportunidad para retomar el vínculo e impulsarlos a continuar los estudios formales de ciclo básico en la modalidad de Áreas Pedagógicas. Este es el principal objetivo que se propone la organización

en la actualidad, y se articula mediante un espacio en el que deben participar todos los asistentes a Casa Joven: el Taller de Introducción a la Vida Liceal.

“En realidad, ese es el objetivo nuestro. Los chicos llegan a Casa Joven sin saber nada del liceo; vienen quemados: ‘Ya repetí’, ‘Ya me echaron’. De eso se parte. Luego se va haciendo la integración y ellos ven que hay otros que van de mañana. Aparece la duda y el ‘tal vez yo puedo’...”

### 3. Características de la innovación implementada - ***De lo no formal a lo formal***

Aquí reside el aspecto más distintivo e innovador de la propuesta de IDH: motivar y empoderar a los jóvenes mediante propuestas de educación no formal, y desde allí revitalizar trayectorias de educación media previamente desestimadas o abandonadas. De hecho, en la gran mayoría de los casos la primera aproximación de los jóvenes a la institución ocurre en el marco de los talleres y actividades vespertinos que se desarrollan en Casa Joven. Luego de un período se va invitando a aquellos que lo deseen y muestren mejor predisposición a incorporarse al espacio de ciclo básico (en la modalidad de Áreas Pedagógicas). En este sentido, son muy cuidadosos con los procesos que vive cada uno de los jóvenes, e intentan construir con ellos los cimientos que sostengan una trayectoria con el menor riesgo de fracaso posible.

Como comenta la coordinadora de Casa Joven, la oferta de talleres y actividades “surge a partir de la lectura de las necesidades y los gustos” de los adolescentes que asisten, por lo que se incorporan nuevas propuestas o se adaptan y actualizan las que ya existen. Además, estas se desarrollan con una clara intencionalidad educativa, buscando la interrelación entre diversas áreas del conocimiento; por ejemplo, Percusión y Matemáticas. Algunos cursos, como Peluquería y Brushing o Informática, reciben al finalizar un certificado de acreditación de UTU Paso de la Arena, lo que es muy valorado por los estudiantes porque los habilita a continuar su formación en esa institución.

Durante 2017 las actividades incluyeron talleres de Informática, Peluquería y Brushing, Percusión, Pirograbado, Plástica, Teatro, Deporte, entre otros espacios recreativos. También hay horas de apoyo al estudio. Todos están obligados a hacer al menos un taller por la tarde, además del mencionado Taller de Introducción a la Vida Liceal.

“Cuando los chicos van a Casa Joven dicen que van a estudiar.”

Para el espacio de ciclo básico en la modalidad de Áreas Pedagógicas se pensó en una propuesta que respete lo establecido por el CES, que mantenga los estándares de exigencia, pero que ofrezca un diferencial vinculado a la metodología de trabajo que propone IDH. En este sentido, la organización apunta a relacionarse con los jóvenes a partir de lo que ellos saben, reforzando la idea de que todos son capaces y que todos tienen conocimientos que pueden hacer emerger en contacto con los demás.

Como el propio programa establece, se lleva adelante una propuesta adaptada a las necesidades de cada estudiante a través del cursado de unas seis asignaturas semestrales. Como consecuencia, cada uno cuenta con una grilla horaria diferente y se va acoplando a grupos de alrededor de 10 jóvenes que cursan la misma asignatura en un espacio de 80 minutos. Esta modalidad de funcionamiento demanda un trabajo meticuloso del Equipo Socioeducativo, que debe tomar en cuenta la disponibilidad horaria del estudiante, sus intereses (se busca mezclar materias que le gusten con otras que le resulten menos atractivas) y la conformación de grupos, que no pueden tener más de 15 integrantes ni reunir a muchos con dificultades de aprendizaje, a fin de favorecer un mejor desarrollo de los aprendizajes para todos.

La clase se lleva adelante en una mesa colectiva compartida con el profesor, que guía los procesos desde un vínculo *de igual a igual* con los alumnos. Durante 2017 se incorporó además el enfoque de aprendizaje por proyectos, lo que abrió espacios de trabajo conjunto entre diferentes asignaturas, como Historia y Dibujo, que han motivado especialmente a los estudiantes.



“La enseñanza es distinta: te explican más, somos menos. En otros liceos son más estrictos y no están atrás tuyo. En los liceos, si faltás, nadie te dice nada; acá están constantemente hablando con vos. En los liceos, si faltás muchas veces, te dicen que ya no podés ir más y punto.”

El seguimiento de los alumnos también es personalizado. Si alguno falta se intenta contactarlo por diferentes medios, y de esta manera se logra que la gran mayoría sostenga el compromiso. Son pocos los que dejan de asistir.

La forma de evaluación también es particular: consiste en un examen que el estudiante rinde cuando los docentes entienden que realmente está capacitado para aprobar; de lo contrario se le sugiere recurrir a la asignatura. Como menciona uno de los referentes entrevistados, se busca evitar que los alumnos revivan experiencias de frustración vinculadas al estudio, por lo que los exámenes se consideran un premio al esfuerzo. Esto no significa bajar las exigencias, lo que no sería coherente con los principios de una institución que defiende ante todo el derecho de estos jóvenes a acceder a una formación de calidad.

#### 4. Recursos utilizados –

##### ***Combinación de esfuerzos institucionales***

Como se mencionó, IDH es una organización particular que articula el accionar de diferentes actores públicos y de la sociedad civil. Como consecuencia, sus recursos provienen de diversas fuentes.

El predio y la edificación son propiedad de la ONG desde el año 2000, cuando se trabajaba con apoyo económico de fundaciones vinculadas a las iglesias protestantes de Holanda, que a partir de 1995 se fueron desligando. Más tarde y hasta el año 2000, las actividades de educación no formal se financiaban en gran parte con recursos proporcionados por la Unión Europea.

Mediante dos convenios con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas, uno en 2014 y otro en 2016, se mejoró la infraestructura disponible: se construyeron dos baños, se reparó el techo de la cocina, se anexó un nuevo salón y una cancha para actividades deportivas.

En la actualidad el INAU provee los fondos para financiar los gastos de 87 alumnos, lo que cubre sueldos de los cargos no docentes, mantenimiento, comidas, materiales, ropa y actividades como paseos y campamentos. Por otra parte el CES, financia un rol de coordinador de secundaria, un adscripto y todo el equipo de docentes. Cabe destacar que, mientras Secundaria selecciona y asigna a sus docentes para desarrollar sus tareas en el centro, el INAU financia un equipo de trabajo que evalúa y es designado por el IDH. Se cuenta también con una partida de alimentos secos proporcionada por el Instituto Nacional de Alimentación, que cubre las necesidades de unos 30 jóvenes.

Además de la infraestructura, el IDH asume la responsabilidad por el funcionamiento diario de la institución, financia dos educadores y provee los recursos necesarios para atender a los casi 60 alumnos que no llegan a cubrirse con la partida del INAU.

Se trata de un engranaje que, mediante la combinación de esfuerzos, está logrando que más jóvenes de Paso de la Arena vuelvan a creer en sus capacidades y en las oportunidades que pueden ofrecerles las instituciones y la educación formal.

## 5. Principales logros obtenidos – *Logros que sorprenden*

Brindar formación, tanto desde la educación formal como no formal, a jóvenes que llegaron a la organización desvinculados de este tipo de actividades es sin duda un gran logro de todo el equipo educativo que forma parte de IDH. Resulta muy valioso no solo que estos chicos encuentren allí un espacio de referencia y contención donde son escuchados y apoyados, sino que además adquieran mejores herramientas para su vida presente y futura, retomando un proyecto educativo desestimado por experiencias de fracaso previas. Algunas de las frases que expresaron los jóvenes respecto a la propuesta la reconocen como “un lugar donde te sentís cómodo”: “Siempre te están ayudando, te preguntan cómo estás”, “Te apoyan como si fuera tu familia”, “Vienen a ser tus segundos padres”.

En Casa Joven, todos los entrevistados coinciden en que se han logrado buenos niveles de asistencia y retención. Uno

de los cursos mencionados como exitosos es el de Peluquería y Brushing, que captó el interés y la motivación de chicas a las que inicialmente les resultaba más difícil sostener la propuesta. Como ocurre en muchos hogares de contextos socioeconómicos vulnerables, las mujeres tienden a ser *retenidas* en sus casas para que asuman tareas de cuidado de hermanos u otros familiares, por lo que promover su participación y formación es un importante logro.

Además, el hecho de que alrededor de 33 alumnos finalicen el ciclo básico de secundaria cada semestre significa un aporte invaluable de la organización para la zona y sus jóvenes. Como menciona uno de los coordinadores entrevistados: “Los logros de los chicos te sorprenden”; puede percibirse que están esforzándose e impulsan también a otros compañeros para seguir adelante. Han entendido la importancia de continuar con los estudios (“Se nos complica si no estudiamos”) y han superado los desafíos que supone “no tocar un cuaderno por dos años y volver”, para retomar un proyecto que les demanda mucho trabajo y compromiso.

“Hay un modo diferente de hacer el liceo, sin que sea una tortura. Ahí hay cosas muy positivas. Es como dar vuelta una historia.”

Según señala un estudio realizado por Lasida, Crawford y Yapora (2012), un 85% de los alumnos que pasaron por el ciclo básico en la modalidad de Áreas Pedagógicas en IDH mejoraron su nivel educativo: como mínimo aprobaron un año más. De ellos, el 39% egresó con ciclo básico completo.

Finalmente, otro de los logros reconocidos por uno de los educadores de IDH tiene que ver con que la institución, pese a llevar adelante su trabajo con perfil bajo y “poco marketing”, es valorada y reconocida por el INAU y el CES, los organismos públicos con los que se vincula. El compromiso y la responsabilidad que la organización demuestra, junto con los resultados obtenidos, han llevado a que esas instituciones lo consideren como un ejemplo, del que toman algunos elementos extrapolables a otras iniciativas que se llevan adelante en el país.

## 6. Proyección y desafíos - *Un proyecto que pide cancha*

Varios desafíos se plantea el IDH a corto y mediano plazo. Por un lado, uno de los educadores entrevistados reconoce que es fundamental continuar trabajando con el equipo docente, y sobre todo con los que se van integrando a la propuesta, respecto a la importancia de mantener altos estándares de exigencia para con los jóvenes que cursan Áreas Pedagógicas. “Nuestra tarea es que no bajen la exigencia.” El objetivo es brindarles una formación de calidad y no simplemente que acrediten un conjunto de asignaturas para finalizar formalmente el ciclo básico de secundaria. Esto supone un cambio de enfoque de los profesores, acostumbrados a otros centros donde el rezago y el abandono tienden a naturalizarse y la relación con los estudiantes es más despersonalizada.

En esta misma línea, reconocen también la importancia de profundizar el aprendizaje por proyectos orientado por parejas pedagógicas. El centro ya ha incursionado en esta línea y ha observado que genera mayor motivación e interés de los estudiantes. De todas maneras, aún se reconocen dificultades para elaborar propuestas integradas capaces de “crear algo”. Al respecto se plantea que, si bien existen diferentes alternativas para la articulación de las asignaturas y el aprendizaje por áreas, la propuesta no puede despegarse mucho de los requerimientos formales establecidos por el CES.

Puertas afuera de la institución, la continuidad educativa de los jóvenes es otro tema de gran importancia, que requiere la coordinación entre IDH y los liceos y centros de UTU que funcionan en la zona. Si bien la mayoría de los chicos no siguen estudios de bachillerato, los que sí tienen intención de hacerlo se encuentran con que no hay cupos disponibles. Algo similar ocurre con quienes desean inscribirse en UTU, ya sea para una propuesta de segundo ciclo o para cursos de FPB. “Ahí hay que hacer gestiones para que los reciban los liceos, y no de mala gana. Si no se eligen los lugares y no se los acompaña, vuelven a fracasar”, afirma la coordinadora de Casa Joven.

Como forma de dar respuesta a esta problemática, la organización ha establecido una coordinación con el Liceo 75 —que lleva adelante una propuesta educativa similar de cursos semestrales y aprobación por asignatura—. Además,

junto con profesores de Idioma Español y Matemáticas que también se desempeñan en otros liceos de la zona, pretende abrir un espacio de fortalecimiento de habilidades que favorezcan su integración en otros centros de educación formal.

“Secundaria los expulsa. Nosotros le metemos, le metemos, los devolvemos y Secundaria los vuelve a expulsar.”

En cuanto a la propuesta no formal, la coordinadora de Casa Joven advierte la necesidad de que la organización se expanda una vez más para atender otra de las problemáticas que afectan a los jóvenes vinculados a ella: las situaciones de violencia familiar y las consecuencias negativas de vivir en hogares disfuncionales, con poca contención y sin modelos de referencia que los motiven a continuar adelante con un proyecto de vida propio. En este sentido, reconoce que en varias ocasiones han considerado la posibilidad de contar con una casa, un lugar alternativo donde estos chicos y chicas puedan estar tranquilos, estudiar y luego evaluar oportunidades de inserción laboral.

Como mencionaron los jóvenes, contar con un trabajo es algo muy anhelado y se considera un pilar para concretar otros deseos, como formar una familia o tener una casa propia: “Taller laboral y salir con trabajo, y tener tu casa y un trabajo fijo”, “Tener una casa, tener a mis hijos y mantenerlos bien”, “No depender de nadie; si te gusta la ropa de marca, no tener que pedirle a nadie”.

La intención de abrir nuevos espacios para la contención y el acompañamiento de estos jóvenes ha sido hasta ahora desestimada por la limitación de recursos económicos. De hecho, la institución ya está asumiendo la atención de un número de alumnos que supera ampliamente los recursos proporcionados por el INAU, con el riesgo de que “se desvirtúe el programa”, como comenta la coordinadora que representa en el IDH a dicha institución.

“El proyecto da para más, pide cancha. Hay un límite con los recursos.”

Desde la perspectiva del coordinador del CES, la tendencia es que, al menos en el caso del ciclo básico en la modalidad de Áreas Pedagógicas, el programa se expanda, una vez que “los números” puedan formalizarse mediante una evaluación de impacto que incluya el seguimiento de egresados. Por lo demás, el compromiso del equipo de trabajo es grande, de modo que las perspectivas son esperanzadoras.

# Repensar la educación para el siglo XXI

Cada uno de los casos incluidos en este libro cuenta una historia particular y muestra cómo diferentes inquietudes mueven a las comunidades educativas para darles respuesta, aunque de modos diversos en función de sus concepciones, prioridades, objetivos y recursos.

Como forma de dar cierre a este recorrido cabe preguntarse: ¿son estas experiencias educativas realmente innovadoras? La respuesta es *sí*. Se trata de acciones conscientes y programadas (no espontáneas o mero producto del azar), incorporadas a la institución y a su marco normativo, sostenidas en el tiempo y con objetivos claros orientados al fin último de lograr mejores aprendizajes de los estudiantes y sostener su proyecto educativo hasta alcanzar el máximo nivel posible. Además, cuentan con indicadores o han sido sometidas con mayor o menor alcance a evaluaciones que dan la pauta de impactos favorables en este sentido.

Son innovaciones porque plantean diferentes rupturas respecto a ciertos rasgos de la educación tradicional, asociados a una enseñanza compartimentada, expositiva, ritualizada e impersonal. Como contrapartida, promueven un aprendizaje activo, participativo, interdisciplinar y más flexible, consideran al estudiante en su integralidad como el centro de todas las iniciativas, implementan una perspectiva basada en los procesos de cada uno de ellos, y revalorizan otros aspectos de la personalidad (más allá de lo académico), así como el desarrollo de vínculos interpersonales.

Como se mencionó al principio, una innovación no necesariamente consiste en intervenciones revolucionarias o a gran escala. De hecho, las experiencias aquí planteadas no van

en esa línea, sino que más bien consisten en nuevas formas de llevar a la práctica o conjugar de una manera particular elementos, recursos o enfoques pedagógicos que en ciertos casos existen hace muchos años, como el modelo dual alemán o el aprendizaje basado en proyectos. Incluso varios de los centros pusieron énfasis en el hecho de *no inventar la rueda* y destacaron diversas fuentes de inspiración o apoyo técnico para acompañar y respaldar la ejecución de las iniciativas.

De lo que no hay duda es de que todas ellas mostraron un fuerte impacto en el plano organizacional, al promover una participación activa y generar aprendizajes y *alteración de sentido* (a decir de Fullan) entre todos los actores involucrados: directores, docentes, alumnos y familias. Si bien innovar siempre supone enfrentar desafíos e incertidumbres, todas las personas entrevistadas coincidieron en que los procesos desarrollados generaron en ellos fuertes aprendizajes, les permitieron adquirir nuevas herramientas y contribuyeron a ver la realidad con otros ojos.

“Una de las lecciones ocultas en las innovaciones es su capacidad de copia y readaptación. La gran mayoría de las veces la innovación es una nueva forma de ver, usar o hacer algo viejo. Es tomar el secreto de algo que funcionó durante años, décadas o siglos y retocarlo, agregarle un componente nuevo. Tomar todas las fuerzas previas de prácticas instaladas para descubrir nuevos caminos.” (BID, 2014)

Este libro reúne entonces ocho historias inspiradoras y provocadoras, ocho ejemplos que echan por tierra miradas más negativas y desesperanzadoras sobre el futuro de la educación. Habla de instituciones y actores sensibles y abiertos a su entorno, que se involucran con él y enfrentan todo tipo de limitaciones y desafíos, empezando por un marco normativo rígido, como el que propone actualmente la ANEP. No se trata de teorías o utopías, se trata de iniciativas reales, operativas y practicables en mayor o menor medida en cualquier centro educativo, sin olvidar que una de las grandes certezas en educación es la inexistencia de recetas mágicas.

“Las innovaciones decisivas son aquellas que a través de ejemplos concretos y practicables pueden movilizar cambios profundos en las prácticas de enseñanza. Son ‘reveladoras’: marcan con el ejemplo un camino de cambios profundos y posibles.” (CIPPEC-EDULAB, 2017)

Las experiencias consideradas muestran que existe un camino posible para superar muchas de las falencias que se



atribuyen a los sistemas educativos actuales, y que en tantas ocasiones aparecen como datos de una realidad imposible de modificar. En este sentido, las características *de origen* de los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables ya no pueden considerarse un argumento para naturalizar el rezago o la deserción, ni para ceder frente a las dificultades bajando las exigencias. Todos los centros estudiados demuestran que es posible que mejoren sus aprendizajes y sostengan un proyecto educativo con altos estándares de calidad. Eso implica salir de la zona de confort, cuesta mucho esfuerzo y perseverancia, demanda un fuerte compromiso de los actores, significa dar *más que clases*, pero es posible y es un derecho de todos los educandos.

La imposibilidad de romper con la soledad y el aislamiento de la profesión docente es otra de las cuestiones que quedan totalmente desmentidas por varias de las iniciativas consideradas. Al contrario, y no sin dificultades, todas ellas promueven y llevan a la práctica una cultura colaborativa genuina orientada a objetivos claros y compartidos por todos. Además, superando todo tipo de temores, prejuicios y condicionamientos asociados a una formación y una cultura profesional habitualmente rígidas, han abierto las puertas de las aulas llevando a la práctica experiencias de docencia compartida y observación y *feedback* docente. Se promueve en todos los casos una práctica reflexiva, orientada a la mejora continua y apoyada en diversas instancias de capacitación y perfeccionamiento.

Ejemplos como el de Los Pinos, Don Bosco o IDH impulsan también a repensar la estructura tradicional del aula. Educar a niños del siglo XXI para el siglo XXI resulta en muchos casos poco compatible con una clase en la que reinan el silencio y el trabajo individual, y donde el conocimiento se encuentra al frente, en el docente y el pizarrón. Promover el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, el desarrollo de vínculos y los procesos de negociación y resolución de conflictos demanda otros espacios para aprender, y estos ejemplos son un testimonio vivo de ello. De hecho, cada momento, cada actividad y cada lugar se consideran una oportunidad para aprender, rompiendo la división clásica entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal.

Si bien en este caso no se trata de algo novedoso, las experiencias consideradas reafirman también la importancia de crear centros educativos volcados a la comunidad y sus

necesidades, así como al desarrollo de redes de colaboración con otras instituciones. El primer punto resulta algo fundamental —teniendo en cuenta que el desarrollo de competencias asociadas a la ciudadanía es una de las 6C que los nuevos enfoques proponen para la educación del futuro— y no se limita a mostrar empatía con *el de al lado*, sino también con *el otro, el diferente*, demostrando que todos pueden convivir y compartir de forma armónica y de igual a igual.

En cuanto al segundo aspecto, no es una novedad que estas instituciones, impulsadas a partir de esfuerzos de la sociedad civil, requieren necesariamente la colaboración y la movilización de diferentes fuentes de recursos para subsistir. De todas maneras, estas van un paso más allá, rompiendo con preconceptos y superando dicotomías de largo aliento en educación, como lo público frente a lo privado o los centros educativos frente a las empresas. De esta manera se generan alianzas de cooperación basadas en lógicas de *ganar-ganar* donde todos son capaces de potenciar los aprendizajes, las oportunidades y el alcance de los recursos.

Muchos desafíos esperan todavía a los centros educativos estudiados; eso es algo que tienen claro todos los actores involucrados. Es necesario continuar profundizando los cambios y ajustarlos a las necesidades de cada contexto en función de los aprendizajes obtenidos a lo largo del camino. Es importante aceitar mejor los procesos, sistematizarlos y documentarlos, continuar ofreciendo más y mejores herramientas a los docentes y —algo que resulta fundamental— desarrollar estrategias de evaluación mejor adaptadas a los objetivos planteados.

De todas maneras, esto no inhibe los importantes aportes que de ellos se desprenden para la reflexión, el debate y el diseño de políticas públicas en el ámbito educativo. Retomar la discusión relativa a la autonomía de los centros parece urgente. No puede pasarse por alto que todos los casos estudiados se benefician de una mayor autonomía escolar, a la que hacen jugar en beneficio de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Asimismo, parece importante reflexionar sobre la rigidez que presentan actualmente los planes curriculares, fundamentalmente en secundaria. Aunque eso apunta a brindar garantías, inhibe la implementación de nuevas herramientas y procesos que den mejores respuestas a las necesidades y los intereses de los alumnos.

Tampoco se puede dilatar la revisión de la propuesta de formación inicial docente, así como el acompañamiento a lo largo de su actividad profesional. Maestros y profesores que estudiaron su oficio en espacios rígidos, donde el conocimiento aparece compartimentado, el aprendizaje es básicamente individual y se asocia sobre todo con la incorporación de conceptos teóricos, seguramente tendrán más dificultades para educar a niños y adolescentes proactivos, creativos, dinámicos o con pensamiento crítico. De la misma manera, docentes que carecen de una red de contención —incluso durante sus primeros años de práctica— y que trabajan solos en sus aulas tendrán más dificultades para formar personas colaborativas, orientadas al diálogo, a la negociación y a la superación de conflictos. Porque antes que con los libros se educa con el ejemplo.

Finalmente, trabajar para generar una mejor articulación entre los subsistemas educativos resulta fundamental para que todos los esfuerzos llevados adelante por estos centros educativos terminen por dar sus frutos. En este sentido, la necesidad de más y mejores dispositivos que favorezcan un pasaje más armónico de primaria a secundaria, de educación media básica a bachillerato o de nivel medio a terciario —sobre todo en el ámbito de la educación pública— es algo que se ha evidenciado hace ya varios años y que aún no ha tenido respuestas contundentes, por lo que se ha convertido en un obstáculo más para la continuidad educativa.

Mucho camino queda aún por recorrer. Afortunadamente cada vez más centros educativos están reconociendo la necesidad de *pensar fuera de la caja*, mirar hacia afuera sin perder de vista a sus estudiantes, desarrollar las mejores alternativas para que logren aprendizajes significativos en un espacio donde el conocimiento se vive como un disfrute y no como una obligación. Aprender sobre ellas es un primer paso hacia la mejor educación posible.

“El objetivo de la educación debe ser crear conciencia de que nuestra sociedad tiene una responsabilidad global. Nadie duda de que debemos poseer conocimiento, pero hemos de ser capaces de utilizar todo lo que aprendemos para aplicarlo y mejorar el entorno en que vivimos.” (Bona, 2016)

## Referencias

- Aristimuño, A. (1999). El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de Compensación a nivel público. *Prisma 11*, 20-57.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 9*(1), 111-126.
- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y ed. Mayol.
- Blanco Guizarro, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International Small Business Journal 5*, octubre-diciembre.
- De Armas, G., y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay: UNICEF.
- Escudero, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. En *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid, España: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- INEED (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo, Uruguay: INEED.
- Lasida, J., Crawford, K., Yapor, S. (2012). Políticas de inclusión educativa: Estudio de caso de los egresados del Instituto del Hombre. En *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*. Montevideo, Uruguay: Red AGE, Ministerio de Educación y Cultura,.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Londres, Reino Unido: DFEE.
- OIJ, BID, CAF (2013). *El futuro ya llegó. Primera Encuesta Iberoamericana de Juventudes*. Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/23592/1/1era\\_encuesta\\_iberoamericana\\_de\\_juventudes.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/23592/1/1era_encuesta_iberoamericana_de_juventudes.pdf).
- Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, España: Narcea.

- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-Unesco.
- Santiago P. et al. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>.
- Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino [coordinación y edición de Agustín Blanco y Antonio Chueca] (2016). *Informe España 2016*. Parte tercera: Desarrollo e integración social. Capítulo 1: Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo. Recuperado de <http://www.informe-espana.es/wp-content/uploads/2016/12/Consideraciones-generales.pdf>.