

Perfil de las coordinaciones de las UCDIE¹ y su relación con las características del liderazgo pedagógico y el liderazgo para la justicia social

Profile of the UCDIE coordinations and their relationship with the characteristics of pedagogical leadership and the leadership for social justice

Laura Ruiz²
María Raquel Schettini Castro³

Resumen

El presente trabajo indaga en prácticas que asociamos al liderazgo pedagógico (LP) y liderazgo para la justicia social (LJS) en Uruguay a partir de un estudio exploratorio de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE). Tomando algunas competencias que hacen a los liderazgos mencionados y la información recabada en una serie de entrevistas, se ensaya un esbozo del saber hacer de dichas unidades. Uno de los interrogantes que guían la investigación es el siguiente: ¿Responden los perfiles de coordinación de las UCDIE a las características del liderazgo pedagógico y de la justicia social?

¹ Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa.

² Maestría en Educación, Universidad Católica del Uruguay. Educadora Social, Consejo de Formación en Educación. Técnica en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación, Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: lauraruiz.uy@gmail.com.

³ Maestría en Educación con énfasis en liderazgo pedagógico, Universidad Católica del Uruguay. Educadora Social, Consejo de Formación en Educación. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: raquelschettini28@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 187-208. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)13](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)13)

Recibido: 14-05-2021 / Aprobado: 24-09-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Las UCDIE son las encargadas de potenciar, a nivel departamental y local, una política que apunta a la coordinación metodológica y a la continuidad educativa entre los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como de desplegar estrategias y generar acuerdos territoriales en pro de favorecer el derecho a la educación.

Palabras clave: *liderazgo, política de la educación, comunidad, pedagogía social.*

Abstract

This work looks into the pedagogical leadership (PL) and the leadership for social justice (LSJ) practices in Uruguay, based on an exploratory study of the Departmental Coordination Units of Educational Integration (UCDIE). Considering some competences that constitute these mentioned leaderships and the information gathered from a series of interviews, an outline of the knowhow from said units is rehearsed. One of the questions guiding the research is the following: do the UCDIE's coordination profiles respond to the characteristics of the pedagogical leadership and social justice?

The UCDIE are responsible for promoting, at departmental and local level, policies that aim to the methodological coordination and educational continuity among the Public Education National Administration subsystems [ANEP is the acronym in Spanish]; also, for developing strategies and generating territorial agreements that favour the right to education.

Keywords: *leadership, education policy, community, social pedagogy.*

LA COORDINACIÓN DE LAS UCDIE, NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO

Las UCDIE se crean, entre otros componentes, como dispositivo de gestión territorial en el marco de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE). Estas tienen un alcance departamental (exceptuando Montevideo y Canelones) y, entre sus funciones, se destacan las de articular y promover la continuidad metodológica entre los subsistemas de la ANEP en pro de trayectorias completas y protegidas y la articulación con otras instituciones, redes e institucionalidades del territorio en pro de una agenda de trabajo conjunta con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación para las adolescencias en cada territorio.

Cada UCDIE está integrada por una coordinación y un equipo técnico de entre tres y cinco personas. Esta variación se da debido a las características departamentales relacionadas con la densidad de la población de entre 12 y 17 años, la red de centros educativos radicados (número y distribución), la extensión territorial y las redes de comunicación departamentales disponibles. El equipo es de corte interdisciplinario, integrado por perfiles docentes y socioeducativos, con el fin de lograr respuestas más ajustadas a las problemáticas a abordar.

En la Resolución N.º 10 del Consejo Directivo Central (CODICEN), acta 96, se crean las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa. Con su creación se busca:

- Fortalecer los procesos de desconcentración aportando al desarrollo, implementación y seguimiento de las políticas establecidas para la ANEP.
- Contribuir a la concreción de un modelo de integración educativa en clave territorial generando una mayor cohesión de la proyección educativa del territorio.
- Potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal) con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula.
- Coordinar el avance y desarrollo de la estrategia de integración interinstitucional en territorios socio-educativos en diferentes departamentos, estimulando la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida. (Administración Nacional de Educación Pública, 2019, p. 21)

Las unidades desarrollan su tarea fundamentalmente en aquellas zonas definidas como territorios socioeducativos (TSE) concebidos como:

(...) la base geográfica de la existencia social: es allí donde se dan las relaciones interpersonales, culturales, productivas entre los habitantes que comparten destinos de un mismo espacio de vida (nativos, adoptivos, migrantes...); entre organizaciones con funciones múltiples; entre estas personas y estas organizaciones y un entorno natural que constituye la base misma de la existencia humana. Estos sistemas de relaciones territoriales son necesariamente abiertos y vinculados con el exterior, ya que, en el mundo de hoy, las interdependencias se han multiplicado. (Definición de territorio adoptada durante el encuentro preparatorio del Foro Asiático de Economía Solidaria (Tokio, noviembre 2010). (<https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>, abril del 2021). (Dirección Sectorial de Integración Educativa, 2021, párr. 10)

Es en este marco que las unidades desarrollan sus acciones en los TSE fortaleciendo el trabajo de la ANEP, en pro de afianzar las políticas en territorio:

La incorporación de estas unidades a aquellos espacios organizados en los territorios a nivel local, departamental o regional tales como las Comisiones Departamentales Descentralizadas (CDD) de la ANEP y otros ámbitos de coordinación interinstitucional relacionados con las políticas socioeducativas para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias tuvo como objetivo apoyar el establecimiento de acuerdos territoriales para la mejora de las condiciones educativas de la localidad y contribuir así a la concreción de las metas establecidas. (Dirección Sectorial de Integración Educativa, 2021, párr. 3)

Situamos nuestro trabajo en el análisis de la tarea en y desde el territorio, haciendo foco en las personas que ocupan el rol de coordinación. Es en este rol que se centra el énfasis de la estrategia de trabajo que despliega cada UCDIE en su zona de influencia. Por ello, abordaremos las similitudes del hacer de estas unidades para articularlas con características del LP y del LJS y con las percepciones de las personas entrevistadas en relación al liderazgo y su vínculo con el rol.

Detallaremos los elementos que, a nuestro entender, hacen a las particularidades y diferenciaciones de unas unidades sobre otras, tales como el perfil profesional, la experiencia previa en el sistema educativo y las características del territorio, factores que desarrollaremos más adelante.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y EL LIDERAZGO PARA LA JUSTICIA SOCIAL, UNA INTERSECCIÓN NECESARIA

La búsqueda de la literatura sobre liderazgo habitualmente se encuentra asociada al rol de dirección de instituciones educativas formales y algunas vertientes desarrollan estudios sobre el liderazgo docente. Resulta un desafío realizar un intento de trasposición del marco conceptual desde el LP y el LJS que se adecúe a la institucionalidad, al rol y a las funciones que cumplen las UCDIE.

Al referirnos al LP acordamos con la siguiente contextualización:

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, se distinguen tensiones en su abordaje conceptual. Existe consenso en el sentido que se refiere a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración. (Gajardo y Ulloa, 2016, p. 4)

Para el presente trabajo, tomando a Balzán (2008), acordamos que la tarea de las personas que desarrollan el liderazgo pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones, ya que se desempeña como planificadora, organizadora y evaluadora. Supone la habilidad para fijar objetivos y realizar su seguimiento y la capacidad de dar devoluciones que integran las opiniones de los otros y para fijar prioridades y comunicarlas. Implica tener buena disposición y transmitirla a otros, motivar y generar confianza, así como manejar los cambios de escenario.

Sarasola y Da Costa (2016) realizan un análisis de distintos documentos que abordan el liderazgo y encuentran tres grandes vertientes -distribuido, centrado en los aprendizajes y para la justicia social- y dos conceptos comunes entre ellas que son la influencia y la direccionalidad.

Recurrimos a las competencias sobre LP trabajadas en el marco de la maestría en Educación con énfasis en Liderazgo Pedagógico de la Universidad Católica del Uruguay, en la cual se enmarca esta investigación. Tomamos como punto de partida de la investigación dichas competencias y solicitamos a las personas entrevistadas que seleccionaran las tres que consideraban eran las más acordes a su tarea. Para ello realizamos adecuaciones en referencia a quienes iban dirigidas las mismas, acercándonos a sus prácticas educativas con esbozos de un LP que comenzábamos a descubrir.

Las competencias tomadas son las siguientes:

- Identifica y articula la visión de la política.

- Promueve la generación de metas grupales.
- Fomenta expectativas de logros.
- Proporciona apoyo y acompañamiento individualizado.
- Facilita el desarrollo de una cultura colaborativa.
- Transforma las estructuras para promover la colaboración.
- Desarrolla relaciones que favorecen la tarea con familias, instituciones y comunidad.
- Planifica y supervisa las acciones educativas.
- Proporciona apoyo pedagógico.
- Realiza seguimiento del progreso de las líneas de trabajo.
- Favorece un clima de trabajo adecuado para el logro de prioridades.
- Escucha con empatía.
- Ofrece retroalimentación.
- Ofrece pautas y orientación para el desarrollo de la comunicación interna y externa.
- Rinde cuentas de los logros y resultados del trabajo del equipo.
- Motiva en relación a la visión y plan estratégico.

Para continuar, encontramos en el LJS algunos elementos que enriquecen las posibilidades de elaboración del rol de las coordinaciones de las UCDIE. Si bien (como en el LP) existe una gran diversidad de énfasis y corrientes que definen el campo que habitualmente refieren al rol de la dirección de instituciones educativas formales, resulta interesante tomar algunos aspectos que ayudan a configurar unas posibles líneas de pensamiento en torno a la tarea y sus cometidos. Con relación al vínculo entre educación y justicia social adherimos a:

(...) Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010) afirman que la educación para la JS "tiene como imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural" (p. 171). Para los autores citados, esta exigencia tiene por finalidad crear una sociedad más equitativa y justa. (Tintoré, 2018, p. 102)

Incluir la vertiente del LJS resulta un aporte para las personas que integran las UCDIE que hacen parte de los oficios del lazo⁴, para ello tomamos como referencia

⁴ Este concepto es instalado por un grupo de investigadoras del Río de la Plata, dentro de las cuales destacamos a la Doctora Graciela Frigerio (Argentina) y a la Doctora Carmen Rodríguez (Uruguay). Dicho equipo de trabajo plantea, ya hace unos cuantos años, que más allá de las profesiones específicas (educadoras, psicólogas, pedagogas, antropólogas, entre otras) existen personas ofiantes que se desempeñan en el campo de lo socioedu-

el texto de Murillo y Hernández-Castilla (2011) donde, desde Aristóteles hasta la actualidad, realizan una evolución del concepto de justicia social, un prisma para mirar la educación y para pensar un LJS, para lo cual esbozan una triple dimensionalidad a considerar:

Redistribución: parte de la idea de Aristóteles de dar a cada persona en función de sus necesidades.

Reconocimiento: no existe justicia social si no hay una valoración de las diferencias en el marco de la integración cultural.

Participación: si las personas no pueden decidir sobre los asuntos que les afectan, difícilmente pueda darse justicia social.

De esa manera se conforma una triple visión que permite mirar la realidad e intervenir sobre ella. Sarasola y Da Costa (2016), en la misma línea que Murillo y Hernández-Castilla (2011), avanzan en la necesidad de traducir estas características del liderazgo para la justicia social. En el marco de esas consideraciones, destacan las siguientes prácticas:

- Identificar y articular una visión del centro con foco en la justicia social.
- Potenciar una cultura de centro en y para la justicia social.
- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia para potenciar el desarrollo de culturas educativas en esta última.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por los centros educativos.
- Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional son la máxima prioridad. (p. 127)

Nuestro análisis parte de las percepciones y entendidos de la DSIE sobre la tarea de la UCDIE, sus objetivos y responsabilidades como política educativa pública para luego cotejar con la mirada de las personas que integran cada unidad en un ejercicio de reflexión sobre ellas mismas y sus acciones: Situamos a las competencias y prácticas señaladas en el campo de trabajo de las UCDIE, realizando una adecuación del centro educativo (sin excluirlos necesariamente) al trabajo intra ANEP y a la construcción de comunidad educativa en territorio.

Siguiendo a Terigi (2009) acordamos en que:

En la actualidad, los asuntos educativos no son sólo asuntos de la vida cotidiana, sino cuestiones públicas que plantean problemas de gobernabilidad, cuando

cativo y que tienen como tarea generar lazos o -en el caso de que estos obturen el desarrollo de las personas o vulneren derechos- cortarlos. Identificamos en este sentido a las unidades coordinadoras como oficiantes del lazo en el territorio, ya que trabajan en favor de las trayectorias educativas protegidas y completas. Profundizar el concepto en el libro Trabajar en instituciones: los oficios de lazo (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017).

se acumula la crítica negativa a los sistemas escolares, cuando suceden acontecimientos que impiden el funcionamiento habitual de las escuelas, o cuando se rompe de alguna manera la regularidad esperada en la vida escolar. Junto con ello, la escolarización afecta de maneras sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.
(p. 4)

METODOLOGÍA

La investigación presenta datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas construidas específicamente, con un diseño flexible, que permitió ajustar el proceso en el avance del trabajo de campo y análisis posterior de la información.

Dividimos el tiempo del trabajo de campo en tres momentos: rastreo de información en resoluciones, documentos y marco teórico referente a la creación de la política; entrevistas semiestructuradas y análisis. Los datos cualitativos proporcionan un estudio amplio y profundo donde podemos conocer opiniones, creencias o valoraciones personales para comprender la perspectiva de las personas participantes acerca de la realidad circundante y cómo se desarrolla esta, profundizando en sus experiencias u opiniones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Se estudió la vinculación del LP y del LJS con el rol de las personas que ocupan la coordinación de las UCDIE en Uruguay, así como la caracterización de sus percepciones en torno al liderazgo. La información se obtuvo a partir de la realización de once entrevistas, para las que fueron seleccionadas siete personas coordinadoras a nivel nacional contemplando la división que la DSIE realiza en torno a una distribución territorial, tres personas encargadas de orientar y supervisar a las/los coordinadoras/es y a la exdirectora de la DSIE.

Dentro de las coordinaciones, encontramos personas con diversas formaciones en docencia, educación social, educación física, psicología, ciencias sociales y ciencias de la educación. Con relación a la experiencia previa, hay coordinaciones que venían desempeñando rol de dirección en instituciones formales y otras que por primera vez ejercían tareas vinculadas a la educación formal estrictamente, con una trayectoria previa en el campo de la educación no formal o del ámbito socio educativo. La unidad de análisis utilizada son las personas que integran las UCDIE, particularmente las coordinaciones de las unidades.

A partir de las narraciones de las personas entrevistadas, señalaremos una serie de características y acciones que implica el liderazgo pedagógico y el liderazgo para la justicia social en el marco del rol de la coordinación de la UCDIE y cotejaremos con otros estudios que ofrecen posibles pistas para la tarea. Citaremos frases textuales de las personas entrevistadas referenciándolas con la letra E a la que se añade un número como código a cada entrevista realizada.

DISCUSIÓN

El siguiente apartado se construye, fundamentalmente, a partir del análisis de las voces de las personas entrevistadas en función de las experiencias particulares en su rol, articulado con el marco conceptual presentado, que lleva a que las autoras sitúen las prácticas de la coordinación de las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa como prácticas vinculadas al liderazgo pedagógico y al liderazgo para la justicia social en Uruguay.

Para realizar este ejercicio, elaboramos caracterizaciones inéditas mapeando las acciones y tareas que desarrollan, clasificando las diferencias y similitudes entre las coordinaciones y relevando la mirada en torno al liderazgo. A partir del agrupamiento de las prácticas bajo la denominación "saber hacer" de las UCDIE y de las percepciones en torno al liderazgo, construimos un esbozo tentativo sobre las competencias vinculadas al LP y LJS en el rol de la coordinación de las UCDIE.

Trabajaremos en torno a algunas preguntas orientadoras que ayudan a situar en algunos de los hallazgos, tensiones y oportunidades que se desprenden de esta investigación. Si bien el material recabado es vasto, dejamos varias aristas por fuera del presente artículo que podrán ser fuente de otras elaboraciones y tratamos de dar forma y de unir las conclusiones a las cuales arribamos en forma transitoria.

¿Cuál es el objetivo de la DSIE y los cometidos de la UCDIE?

Distinguiendo los objetivos de la Dirección Sectorial de Integración Educativa y presentados los cometidos que se visualizan en la creación y que rigen la política, trabajamos en torno a las acciones que desarrollan las personas que la implementan. Una de las entrevistas resume la estrategia de integración educativa de la siguiente manera:

El gran objetivo es desarrollar la política de protección de trayectorias, eso tiene una multiplicidad de factores que la integran. Dicha política representa un cambio cultural en la institución, por lo menos en términos generales, que apunta a generar centralidad en el acompañamiento de la trayectoria del estudiante. Es desde el trabajo en territorio que se genera ese cambio cultural que se quiere impulsar. Por ello se fundan los equipos de trabajo de las UCDIE, se reperfilan las comisiones descentralizadas de la ANEP, se genera un sistema de protección de trayectorias con algunos acuerdos comunes entre todos los subsistemas para impulsar esa centralidad en el acompañamiento y centralidad en los estudiantes. (E2)

Estas consideraciones son fundantes para la tarea, por eso, entendemos que se vinculan a la triple acepción mencionada de la justicia social: la redistribución, el reconocimiento y la participación. Esto se refuerza en las diversas entrevistas al vincular, en consonancia con la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE), el cambio paradigmático, que requiere colocar el foco en las trayectorias completas y protegidas de las y los estudiantes de entre 12 y 17 años y no en las instituciones educativas; esa transformación se da desde una concepción de la educación como un derecho para todas y para todos. Nos interesa aquí tomar la noción de integralidad en la educación que propone Filardo (2016) y que es coincidente con el cambio que se busca con la implementación de la política de inclusión educativa:

... Otra dimensión de la integralidad en las políticas educativas es necesaria: el sistema educativo es uno de los espacios por los que transcurren los individuos, pero no es el único. Simultáneamente ocurren otros eventos vitales, que impactan fuertemente en los itinerarios educativos. Por tanto, las políticas de educación deben responder a la lógica de la integralidad, compatibilizando el tránsito por el sistema educativo con otras transiciones (el ingreso al mercado laboral en forma estable, la salida del hogar de origen, el nacimiento del primer hijo, por ejemplo). (p. 23)

De varias entrevistas se desprende cómo ese movimiento implicó dinamizar un proceso de acceso a la educación media en términos amplios, crear una estrategia de protección de trayectorias y problematizar la oferta y los sostenes para la continuidad educativa a partir del análisis de cohortes reales. En una de las entrevistas se puntualiza:

Cuando iniciamos muchas veces nos decían que era la primera vez que nos sentamos a pensar. El circuito educativo está formado y muchas veces no hay contacto, esa mirada más ANEP es parte de ese trabajo que hay que generar en el territorio. El esfuerzo no es generar una nueva centralidad, sino descentralización dentro de cada departamento. (E2)

Al repasar algunos planteos esbozados en las entrevistas, aparece la idea de velar por la protección de la trayectoria educativa de las/os estudiantes que transitan por cada región; velar, en sus palabras, es ejemplificado como un mirador desde el ejercicio de derechos que oficie de articulador cuando se da un riesgo, una fractura o una omisión estatal. Luego amplían que ese ejercicio implica promover el entramado real en cuanto a que pueda haber soportes educativos comunitarios que sostengan la continuidad educativa y, en este sentido, retomamos la práctica del LJS que implica potenciar una cultura de trabajo en y para la justicia social. Destacamos el siguiente fragmento que hace énfasis en el trabajo en y desde el territorio:

Me parece esencial el trabajo de la UCDIE en la parte de descentralización, o desconcentración, que es otra cosa. Hay que trabajar mucho más en la desconcentración del CODICEN y de la ANEP en el territorio (...) Si queremos desdibujar la frontera entre primaria, secundaria y UTU, es la UCDIE la que puede hacerlo porque las inspecciones son de los subsistemas; para el trabajo interinstitucional de la ANEP solo están las UCDIE, se debería aceptar más el trabajo de las UCDIE en ese sentido. (E6)

Otra de las aspiraciones planteadas hacia el rol que surge en las entrevistas tiene que ver con generar capacidades en los equipos de los centros educativos desde la perspectiva de la protección de trayectorias. Reconocemos aquí competencias centrales del liderazgo como la influencia y direccionalidad y del LP, particularmente, la proporción de apoyo y acompañamiento, la promoción de una cultura colaborativa y el favorecimiento de un clima de trabajo adecuado para el logro de prioridades. Esto implica, según la mirada general de las coordinaciones, fortalecer o generar equipos cuando no los hay, construir respuestas con los centros al tensionar la oferta en función de los intereses de los estudiantes y sus familias y priorizar a aquellas adoles-

cencias con las trayectorias más débiles. Una de las entrevistadas aporta la siguiente perspectiva:

Se trabaja con cada centro, pero se traslada a los espacios más territoriales. En cada Unidad Educativa Territorial (UET), tratamos de instalar el discurso del trabajo colectivo interinstitucional y público, de la construcción de lo común y de un territorio educativo por sobre el trabajo de cada una de las instituciones. Esto toma forma muy distinta en cada territorio, hay algunos que tienen una fortaleza interinstitucional particular donde el trabajo puede rápidamente trasladarse hacia ahí y fluyen algunas cuestiones en el territorio. Y hay otros donde el trabajo es mucho más concreto y particular con cada institución, donde lo comunitario, lo particular y lo interinstitucional implica un esfuerzo mucho más profundo, donde no siempre permea todo el trabajo que se hace, sobre todo con las instituciones de media que es con quienes más trabajamos la continuidad educativa y todo lo que implica. (E9)

En la necesidad de construcción de estrategias departamentales, aparecen otras instituciones y espacios territoriales como centrales para la implementación y viabilidad de la política como lo son el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), los gobiernos locales, las intendencias departamentales y otros ministerios y organizaciones de la sociedad civil (OSC) con su experticia de trabajo en el campo socioeducativo. Vinculamos este ejercicio de articulación interinstitucional que realiza la UCDIE para desplegar soportes que mitiguen los condicionantes que hacen a la interrupción de las trayectorias educativas reales con las competencias del LP que implican promover la identificación y articulación de la visión de la política, así como la generación de metas grupales. A propósito, otra persona entrevistada plantea:

Las estrategias van cambiando y se modifican en función a las características de cada zona en particular. Hemos ido tratando de tejer todo lo posible en el marco de la interinstitucionalidad, pensando en la complementariedad entre educación formal y no formal, esa también es una línea para hilar del equipo de trabajo. Siempre tratamos de recostarnos en la experiencia y herramientas que tiene la educación no formal, intentando enriquecer a la educación formal, aspirando a que se metan para adentro: en el discurso es divino, en la realidad es un desafío inmenso. (E9)

CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LAS UCDIE

Luego de finalizado el trabajo de campo, identificamos similitudes y diferencias en las acciones de las distintas unidades, por lo cual, decidimos destacar tres aspectos que consideramos hacen a la esencia de esa diferenciación y es uno de los hallazgos de la investigación.

Identificamos, a partir de la contextualización y caracterización de los equipos y sus respectivos territorios, tres elementos que explican -en buena medida- la diversidad de prácticas encontradas. Los tres elementos son los siguientes:

1. Características del territorio: se pueden identificar diferencias en la gestión y en el trabajo de una unidad a otra de acuerdo con las particularidades de su

- territorio y la lectura que se realice de sus prioridades, complejidades y necesidades.
2. Perfiles profesionales: el rol de la coordinación permite la presencia de un espectro amplio de profesiones, elemento crucial en la construcción de la tarea, ya que determinan de una manera u otra la estrategia, potencian algunas acciones y desestiman otras. Por ejemplo, hay quienes creen que lo esencial es el trabajo con los centros educativos y, por otra parte, quienes proponen que la esencia está en las redes territoriales y vida comunitaria, lo que hace que -muchas veces- las UCDIE se reconozcan muy diferentes entre sí, compartan poco la tarea, sus estrategias e –inclusive- cuestionen a la DSIE la poca claridad y encuadre de la tarea.
 3. Experiencia previa dentro o fuera de la educación formal: se presenta otro punto neurálgico en las definiciones y percepciones sobre el hacer, pero, sobre todo, en el sentido mismo de la tarea y sus alcances. Es interesante observar cómo las coordinaciones que tienen una trayectoria previa dentro de la educación formal destacan en ello una gran potencia y ventaja en relación con aquellas coordinaciones que incursionan en el trabajo en la ANEP. Por su parte, las coordinaciones que vienen de recorridos más comunitarios y/o socioeducativos, visualizan de gran aporte la “extranjería” en las lógicas de la educación formal, lo cual les facilita una mirada desde una perspectiva educativa en sentido amplio y no escolarizante.

La conjunción de estas tres dimensiones en cada equipo explica la diversidad de interpretaciones en torno al deber hacer de cada UCDIE en cada territorio. Vinculamos este aspecto a la divergencia de narraciones que afloraron en las entrevistas con relación a la facilidad o dificultad en la llegada a los centros de educación formal, en impulsar una verdadera transformación en clave territorial con énfasis en los sujetos y en la promoción de una cultura de trabajo en y con la comunidad en sentido amplio y dinámico. Otro de los elementos con gran variación de relatos es el vínculo con las inspecciones departamentales de los subsistemas y cómo se adaptan las instituciones a la referencia de la UCDIE. Cada coordinación mencionaba en la entrevista su forma de implementación de la tarea, como lo plantea la siguiente entrevistada:

Hay particularidades porque la gestión nos permite trabajar con mucha independencia; va en la conformación del equipo lo que nos permite conformar cierta "metodología". Con los perfiles, nosotros por ejemplo, al principio éramos dos educadores sociales y un docente; un perfil claramente asociado al trabajo en territorio y en las redes como potencia, pero con mucha debilidad de llegada a los centros. En unidades donde el recorrido y los perfiles eran docentes mucho más estables dentro de secundaria o dentro UTU⁵, esa fortaleza estaba en la llegada en los centros y las redes quedaban por otro lado. Luego de tres años, logramos un equilibrio entre estas dos dimensiones más fuertes, logramos hacerlas convivir. (E 10)

⁵ Universidad del Trabajo del Uruguay.

En este punto, nos animamos a afirmar la importancia de profundizar el diálogo entre las unidades en relación a las estrategias significativas de trabajo implementadas en cada territorio y ahondar en la discusión político-filosófica para aportar a la actualización de la tarea, con la finalidad de enriquecer la mirada sobre el trabajo de los demás equipos, las interpretaciones sobre el saber hacer en cada territorio y la profundización de estrategias compartidas.

¿Qué hace una UCDIE?

Realizamos una síntesis y una articulación de las respuestas con la perspectiva del saber hacer. Esta categorización está cruzada con elementos que emergen de las entrevistas realizadas a la DSIE, donde se esboza una diferenciación en función de su anclaje territorial y la densidad de población y se destaca que:

Con relación a las Unidades del interior del país, tienen una forma de trabajar que mucho más cercana con las instituciones, generando un mayor conocimiento y llegada a las mismas. Las dos de Canelones están en un punto intermedio: hay mayor población, diversidad de centros educativos, con sus particularidades; pero sigue estando dentro de un marco de trabajo de lo posible. Montevideo ya es más complejo, tenemos el mismo equipo de trabajo para el departamento de Treinta y Tres que para el oeste de Montevideo donde se encuentra el 10% de la población del Uruguay. En ese equipo solo hay un integrante más con 20 horas, ahí este trabajo de priorización para hacer posible la tarea tiene que ser muy asertivo, se requiere mayor trabajo en red; el trabajo intra ANEP se hace más complejo; hay que hablar más de un trabajo territorial y no de descentralización, porque están en el centro. (E2)

Del análisis de las características del territorio y de los elementos que inciden en lo particular de la tarea, desprendemos las siguientes puntualizaciones:

Tabla 1.

Densidad y demandas del territorio	Alcance y dispersión territorial	Cantidad de instituciones y personas a las que se debe dar respuesta
Calidad del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas (particularmente las que tienen mayor riesgo de interrupción)	Diversidad, pertinencia y grado de respuesta real que presenta la oferta educativa	Calidad de respuesta a las adolescencias que no cumplen con las trayectorias educativas esperadas
Desarrollo de redes comunitarias	Cultura de trabajo en equipo	Características socioeconómicas y culturales de cada TSE

Fuente: elaboración propia

En relación a los elementos vinculados a la tarea y las funciones que describen las personas entrevistadas, agrupamos una serie de competencias y características propias del rol que alcanzan un alto nivel de consenso. Esta identificación fue fundamental para situar las prácticas de las UCDIE como prácticas de LP y de LJS en Uruguay.

Competencias y características:

- El gran paraguas de acción es la protección de trayectorias, que es universal, tiende a amparar a todos, si bien hace foco en aquellas adolescencias que viven una mayor segregación debido a la vulneración de derechos a la que están expuestas en su ámbito cotidiano, familiar, institucional y socioterritorial.
- Prioriza los territorios socioeducativos, donde está la población más compleja para la trayectoria educativa, jerarquiza el trabajo en esos territorios y genera espacios de intercambios donde se aborda el tema socioeducativo directa o indirectamente.
- Contribuye a la filiación educativa de niños, niñas y adolescentes de entre 12 y 17 años de nuestro territorio.
- Debe ser muy inteligente en la lectura del territorio.
- Intenta instalar una mirada compleja contextual (familias y residencia territorial como un lugar de vulneración de otros derechos) en diálogo con los centros, para que las respuestas atiendan a esa complejidad y no queden signadas en el estudiante las causas de la desvinculación.
- Tiene capacidad de diálogo y articulación con la Administración Nacional de Educación Pública y otras instituciones existentes en el territorio, ya que su rol no es unilateral, sino que requiere dedicarle muchas horas al trabajo con otros y otras.
- Provoca escenarios de trabajo conjunto, problematiza, cuestiona en la premisa de favorecer el cuidado de las y los adolescentes, para que las cosas funcionen y sucedan.
- Transformar en una motivación pedagógica los espacios y escenarios de aprendizajes que pueden ser escolarizables, ya que son experiencias pedagógicas de la vida cotidiana y problemáticas auténticas que pueden transformarse en estímulos para el aprendizaje.
- Alcanza resultados, aunque muchas veces no son tan sencillos y a corto plazo.

Acciones y tareas:

- Gestiona la comisión descentralizada de la Administración Nacional de Educación Pública.
- Vincula a todos los servicios y las prestaciones sociales que puedan realmente proteger esa trayectoria educativa, dentro y fuera de la ANEP.
- Incide en la construcción de la oferta educativa.

- Realiza el acompañamiento de la preinscripción de niños, niñas y adolescentes, con énfasis en aquellos con mayor riesgo de desvinculación educativa.
- Realiza seguimiento interanual de las adolescencias.
- Articulación con los equipos de referentes educativos de los centros de educación media, en el sostenimiento de las trayectorias para establecer estrategias y recursos que es necesario desplegar a la hora de proteger aquellas trayectorias más débiles, porque se están desvinculando o hay dificultades para sostener la continuidad.
- Promueve, divulga y estimula el uso del modelo de asistencia informático, herramienta de información para educación media con un sistema de alerta que se activa ante tres inasistencias seguidas a la educación formal. En el contexto de la pandemia, se incluyó el trabajo con quienes no se conectaron ni asistieron a la institución.

Entendemos que la línea de trabajo que se presenta desde la DSIE y, en consecuencia, desarrollada por las unidades, contribuye a la forma de entender la educación, particularmente desde un enfoque relacionado a los planteos de Terigi (2007):

*Los procesos escolares por sí solos no garantizan la restitución de los derechos de los sujetos, si no están acompañados de estas otras políticas sectoriales. Pero **estas políticas se requieren** (hay que anotarlo) **no sólo para restituir derechos en otras áreas sino también para asegurar los derechos educativos**. Hay situaciones que afectan las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que no tienen solución desde la escuela y requieren de intervenciones del Estado desde otras áreas de gobierno (...) No alcanza con políticas educativas, se requieren políticas intersectoriales, pero éstas deben definirse con sentido preciso y a propósito de situaciones concretas. (pp. 35-36)*

Desde este enfoque, la perspectiva de la justicia social aparece como una asociación ineludible. El trabajo focalizado en los territorios socioeducativos se fundamenta en que es allí donde se acentúa la vulneración de derechos de las adolescencias que tienden a la desvinculación educativa, pues son los territorios en donde hay mayor concentración de injusticia social. En este sentido, la diversificación de la oferta educativa y los soportes necesarios para un tránsito protegido, así como la redistribución de recursos, son condiciones indispensables para promover la revinculación y continuidad educativa.

Resulta imprescindible desplegar políticas que tengan como soporte el reconocimiento, en tanto no es posible construir acciones situadas y adecuadas a la particularidad de cada territorio sin el reconocimiento de la diversidad cultural y social. La justicia social implica, además, la participación de las personas protagonistas y su incidencia en la construcción de la narración de su trayectoria y de su realidad circundante.

Estos elementos hacen a una posición del sentido de la educación y su rol social que –entendemos– va estrechamente vinculado al sentido de la creación de las UCDIE y a las funciones y a los espacios que ellas ocupan en el territorio.

CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS COORDINACIONES DE LAS UNIDADES

Casi toda la literatura vinculada al liderazgo estudia y se construye en la figura de la dirección de instituciones educativas formales y, en algunos casos, se conceptualiza en la docencia. Sin embargo, seleccionamos el caso de las Unidades Coordinadoras De Integración Educativa, pues entendemos que dichas unidades presentan un hacer íntimamente vinculado a las definiciones planteadas en el liderazgo pedagógico y en el liderazgo para la justicia social.

En el marco de las entrevistas, presentamos dieciséis competencias y solicitamos la elección de tres de ellas que resultaran necesarias para el ejercicio de su tarea. Mencionaremos a continuación las tres más elegidas y algunas apreciaciones que fueron agregando las personas en relación a esas competencias:

Desarrolla relaciones que favorecen la tarea con familias, instituciones y comunidad. Esta competencia planteó un mayor nivel de acuerdo entre las personas entrevistadas al poseer una estrecha relación con el concepto de educación que promueve esta política y porque hay una convicción en la necesidad de desplegar acciones en esta triple dimensión para favorecer el acceso a la educación como derecho y la protección de las trayectorias educativas en el tiempo. En las narraciones, se agrega la dimensión de la lectura territorial, las redes y el trabajo interinstitucional como elementos destacados en el hacer.

Realiza seguimiento del progreso de las líneas de trabajo, competencia que vincularon a la de *rendir cuentas de los logros y resultados del trabajo en equipo:*

Los resultados del trabajo en equipo está bueno porque le devuelve al sistema información que hace a esto que queda muy invisibilizado de nuestra tarea, pero sobre todo visibiliza lo que una va zurciendo de la intersectorialidad del sistema, de la intra ANEP, puede convertirse en algo valioso en el sentido de que esto es parte del logro colectivo interinstitucional, no del equipo de la UC-DIE sino de lo que UC-DIE provoca en este zurcido intra ANEP e inter ANEP que puede estar interesante ver porque no se vería de otra forma. (E6)

Si bien podríamos pensar que toda coordinación implica un seguimiento, de acuerdo a lo específico de las líneas de trabajo, es menester subrayar esta dimensión. Aquí emerge la necesidad de buscar el equilibrio entre los procesos educativos (que son siempre un intento al mediano y largo plazo) con la expectativa de algunas transformaciones, movimientos en la cultura institucional, donde la mirada y los esfuerzos estén centrados en incluir y sostener las adolescencias que han sufrido mayor vulneración y sean esas las más protegidas.

Aparece una amplia satisfacción con la tarea y los avances vinculados al sistema de información que permite la preinscripción temprana, la confirmación y -eventualmente- el seguimiento; con los procesos de mejora en el interciclo tanto de primaria a educación media como (en forma más incipiente) de educación media básica a educación media superior; con la apuesta y puesta en diálogo de las instituciones para generar estrategias comunes que den respuesta a las necesidades de cada territorio y de cada adolescente; así como con las transformaciones institucionales que dan lugar a nuevas narraciones. No obstante, este punto también tensa -muchas veces- la relación entre la macro y la micropolítica, ya que por momentos la direccionalidad

del trabajo o de las líneas de acción no son tan claras y que la existencia de un plan estratégico como tal aún presentaba más soporte discursivo que insumos solventes para la tarea.

Escucha con empatía: esta dimensión se relaciona con la concepción filosófica de la tarea educativa y qué tipo de educación pretenden desarrollar las personas en el rol de coordinación. Emergen algunas voces que plantean que no solo la escucha debería ser empática, sino que la empatía (en el marco de sus limitaciones) debería ser un elemento transversal y motor humanizante que posibilite la transformación que se aspira en las finalidades de la DSIE.

A continuación, tomamos de la mirada de las personas entrevistadas otras características que emergieron y que relacionamos al liderazgo que se manifiesta en el quehacer de las UCDIE. Las palabras en cursiva son dimensiones transcritas en forma textual de las entrevistas. Entre ellas se remarca *ser muy creíble* y, para serlo, además de la solvencia profesional se debe tener una *sensibilidad para trabajar con la gente*. Esta perspectiva introduce dos dimensiones relevantes. Por un lado, diferenciar la imagen de un líder que se posiciona desde la distancia, que guía, pero que tiene en su figura la respuesta; sin negar el rol y la responsabilidad que tiene en el marco de la gestión, sino *que reconoce su influencia y conducción* desde un planteo horizontal y *con una construcción colectiva, que integra la lectura del ida y vuelta del territorio*.

Por otro lado, en el mismo sentido que aparece la *empatía*, podríamos decir que aparece la *credibilidad* en tanto *autoridad pedagógica* concedida en el marco de una labor que desempeña en, desde y con la comunidad amplia.

La capacidad de *entusiasmar* como factor muy relevante y de mucha coincidencia, de crear ese compromiso, convocar, el respeto por la opinión de los demás independientemente del rol es una cuestión de *responsabilidades*. Una de las entrevistadas plantea:

Siempre le digo a mi equipo, yo quiero que ustedes se levanten y tengan ganas de venir a trabajar, eso es lo más importante. Después las competencias profesionales están avaladas por el llamado y demostrar se da con la responsabilidad con la tarea que nos convoca. Mi premisa de trabajo es esa: hay que ser feliz haciendo lo que se hace. Que les guste lo que se hace tiene mucho que ver con los resultados. Poder empoderar al otro es muy importante, que crezca el otro.
(E 11)

La referencia institucional, CODICEN/ANEP, aparece como otro aporte interesante con relación a este aspecto, que se vincula con las competencias planteadas en el marco de la colaboración:

Como es un trabajo que actúa en el orden de lo institucional, entiendo que lo institucional es el diseño que apela a la estructura, sin sentirme demasiado omnipotente. Aportamos a los andamios que hacen a una cultura colaborativa desde lo institucional o lo colaborativo interinstitucional como andamios que componen la estructura social. Lo vínculo con el desarrollo de la cultura colaborativa. (E 6)

En el proceso, retomamos la caracterización de las tareas presentadas por Saraso-la y Da Costa (2016), realizando la siguiente adaptación:

- Identificar y articular una visión de la política con foco en la justicia social.
- Potenciar una cultura de territorio en y para la justicia social.
- Las trayectorias educativas completas y protegidas y su desarrollo personal, social y profesional son la máxima prioridad.
- Se centra en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adecúa la oferta educativa a las demandas y necesidades de las adolescencias y asegura los soportes necesarios para la continuidad educativa.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, redes fortalecidas y acciones organizadas y articuladas intra ANEP y con el territorio.

ANÁLISIS

En el marco de integración educativa, en pro de desarrollar una política de protección de trayectorias, se crea la DSIE con el cometido de desarrollar dicha estrategia e impulsar una transformación estructural en la educación en Uruguay. Se despliega una serie de estrategias y se crean roles, actores que vienen a impulsar dicha política del trabajo en y con el territorio.

En el 2016, se crean las UCDIE como un andamiaje sustancial para el cumplimiento de los objetivos de la política junto a otros roles, recursos y espacios existentes que se redefinen en la administración. Se establece que los TSE (donde se identifican problemas estructurales que hacen a la vulneración de diversos derechos) son prioridad para el trabajo de las UCDIE.

Se crea un sistema informático que ofrece importantes insumos para realizar una profunda lectura de las posibilidades y dificultades reales para la continuidad educativa. Se prioriza como estrategia de trabajo la preinscripción temprana en la educación media, la confirmación de las inscripciones y, luego, un seguimiento anual a aquellas trayectorias que presentan mayor riesgo de desafiliación o interrupción de la trayectoria educativa.

Se despliega una serie de acciones que apuntan a la comunicación, integración y articulación entre los subsistemas de la ANEP junto con la gestión, promoción y acompañamiento tendientes a la protección de las trayectorias en clave territorial.

Se promueve un modelo de gestión territorial educativa que atraviesa el ámbito departamental y de lo microterritorial, que problematiza los diferentes escenarios desde una visión global y trasciende la idea de escolarización para situarse desde una perspectiva de educación amplia, dinámica, compleja y que requiere el involucramiento de diversos actores estatales, redes, familias, barrio, comunidad, junto a las propias adolescencias en la construcción de cada narrativa territorial.

Se trabaja, particularmente, en la construcción y diversificación de la oferta educativa, en algunos territorios con mayor éxito que en otros, lo cual implica una adaptación de las instituciones a las necesidades e intereses de las adolescencias y no lo contrario. Esta es una de las tareas que presentan mayores resistencias y limitaciones para el propio sistema. Este fue un punto que se desarrolló ampliamente en muchas

de las entrevistas, en coincidencia con que, cuando se logra incidir en la misma, representa una gran oportunidad y satisfacción para todas las personas involucradas en el proceso de trabajo, así como accesos reales a una oferta adecuada y situada que redundan claramente en la direccionalidad de la política.

Es así que las UCDIE y, particularmente, las coordinaciones vienen a cumplir una función estructurante en la transformación que se busca y que en algunas dimensiones se entiende que sucede y, en otras, aún faltan tiempos, recursos y situar en lo macro las problemáticas reales de lo micro, en toda su diversidad y vastedad. No obstante, podemos visualizar una gran complacencia con la tarea, sentido de pertenencia y convicción en el aporte al sistema educativo y el reconocimiento gradual, pero sostenido, del lugar estratégico de las UCDIE para las instituciones intra ANEP y en los territorios donde se desempeñan las mismas, a propósito, menciona una entrevistada:

Cuando las políticas no tienen contacto con el territorio, o se llenan de polvo, suenan vacías. Creo que en los últimos años ha sido una innovación desde el punto de vista de los dispositivos educativos. Las UCDIE jugaron en los últimos 5 años un rol distintivo a la hora de la innovación educativa. (E 3)

Este proceso no es sin tensiones como lo son las resistencias de las instituciones formales; la cultura de cada territorio vinculado al trabajo colaborativo en red; la diversidad de problemáticas existentes a las que se debe dar respuesta, inclusive en una misma jornada; la limitación de los recursos y, a veces, la falta de claridad en el qué priorizar en cada tiempo, en cada unidad.

Es en la posibilidad de seguir afinando los encargos, las características y fundamentos y el saber hacer común de cada UCDIE desde una lógica colaborativa y situada que proponemos tomar los aportes surgidos de las experiencias de las coordinaciones, de las personas que integran o integraron la DSIE y del marco conceptual del LP centrado en los aprendizajes y del LJS para seguir avanzando en la optimización de la política.

Diferenciamos en el siguiente cuadro lo que hace al rol y las competencias personales que debieran desarrollar las personas que lo ocupan y, finalmente, algunas tareas específicas comunes a todas las coordinaciones.

Tabla 2.

Características del territorio Perfiles profesionales Experiencia previa	Cometidos del rol	Competencias de las personas	Acciones / tareas
	Promover trayectorias educativas completas y protegidas, donde su desarrollo personal, social y profesional es la máxima prioridad.	Hacen que las cosas funcionen y sucedan.	Priorizar la tarea en los tse.
	Contribuir a la filiación educativa de niños, niñas y adolescentes de entre 12 y 17 años de cada territorio.	Integran una mirada compleja contextual.	Realizar la preinscripción y confirmación de la inscripción, así como el acompañamiento de las trayectorias educativas con mayor riesgo de desvinculación.
	Identificar y articular una visión de la política con foco en la justicia social.	Tienen la capacidad de entusiasmar para el cumplimiento de los objetivos en función de la tarea y los resultados.	Incidir en la construcción de la oferta educativa.
	Potenciar una cultura de territorio en y para la justicia social.	Son creíbles para las personas y las instituciones con quienes trabajan, articulan y coordinan.	Gestionar la comisión descentralizada de anep.
	Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes, adecuar la oferta educativa a las necesidades y demandas de las adolescencias y asegurar los soportes necesarios para la continuidad educativa.	Tienen capacidad de diálogo y articulación con anep y las instituciones del territorio.	Promover, divulgar y estimular el uso del modelo de asistencia informática, herramienta de información para educación media.
	Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, redes fortalecidas y acciones organizadas, articuladas intra anep y con el territorio.	Ejercitan la empatía como un eje estructurante de la tarea.	Trabajar con los mandos medios y las jerarquías de los subsistemas.
	Traducir los encargos de la macropolítica a nivel de la micropolítica y dar visibilidad a nivel territorial.	Desarrollan sensibilidad para el trabajo con las personas y sus realidades circundantes.	Coordinar, acompañar y gestionar redes territoriales pertinentes a la tarea.
	Realizar seguimiento del progreso de las líneas de trabajo.	Aplican una lectura situada y eficaz del territorio.	Realizar seguimiento interanual de las adolescencias.
	Rendir cuentas de los logros y resultados del trabajo en equipo.	Cultivan una actitud de formación y actualización continua.	Realizar informes, producir materiales y compartir estrategias que favorecen el desarrollo de la tarea.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Del análisis de las entrevistas, presentamos un agrupamiento tentativo bajo la denominación del "saber hacer" de las UCDIE, que hace visible el vínculo entre los cometidos de la política, los perfiles de las coordinaciones y las características del LP y del LJS. Aspiramos a que este trabajo aporte insumos a la política educativa pensada desde y con las personas que trabajan en el territorio en pro de proteger, acompañar y cuidar las trayectorias educativas completas como punto de partida y de llegada.

Las UCDIE se encuentran en la órbita de la educación formal como agentes del Consejo Directivo Central de ANEP en el territorio, pero sin ser o instalar una nueva representación institucional, ya que se mueve en los intersticios del territorio, en el "entre" de las instituciones formales y no formales.

Sus acciones apuntan a la protección de las trayectorias educativas de las adolescencias, a la articulación entre los subsistemas de la ANEP, a la promoción y a la consolidación de un modelo de gestión territorial educativa y a la problematización de los diferentes escenarios. Para ello, trasciende la idea de escolarización para situarse desde una perspectiva de educación amplia, dinámica que requiere el involucramiento de diversos actores estatales, redes, familias y comunidad, junto a las adolescencias en la construcción de cada narrativa territorial.

Dichos cometidos requieren conciliación, priorización en función de las características de cada territorio, sensibilidad en la contemplación de las vicisitudes de las instituciones formales y de la cultura de trabajo en red. Implica influenciar y motivar en la búsqueda de acuerdos, acciones y recursos para que los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años estén vinculados a alguna propuesta educativa, en el ejercicio de su derecho de acceso a la educación. A propósito, al rememorar algunos aprendizajes devenidos del rol, una entrevistada señala:

Entonces el proponer comunidades de campo travieso o de cultivo de la intemperie institucional y capaz que de la alianza más interinstitucional en función a campos de problemas compartidos, sigue siendo el desafío. Como frente a determinados problemas generamos comunidad educativa en sentido amplio, no sólo en lo familiar, sino también interinstitucional e intersectorial. Que es fácil decirlo, pero también hay que provocarlo, sostener, no necesariamente los encuentros presenciales provocan eso. (E 6)

Consideramos necesario profundizar el diálogo entre las unidades en relación a las estrategias significativas de trabajo implementadas en cada territorio y en la discusión político-filosófica que aporta a la actualización de la tarea, con la finalidad de enriquecer la mirada sobre el trabajo de los demás equipos, las interpretaciones sobre el saber hacer en cada territorio y la profundización de estrategias compartidas.

Estimamos que los insumos del LP y del LJS, situados y traducidos al contexto de la política, representan una transversalización potente e interesante para seguir construyendo el rol, ya que el estudio de este tipo de prácticas aporta nuevos marcos exploratorios del liderazgo, porque contempla lo amplio, flexible e inédito del ámbito de anclaje y las funciones de las UCDIE.

Es un deseo que esta investigación motive la profundización de cómo estas prácticas han impactado en las instituciones educativas formales y su relación entre sí, en

la construcción de vínculos y redes territoriales y en las posibilidades de acceso educativo de las adolescencias, al priorizar aquellas con mayores condicionantes para el acceso a la educación como un derecho universal.

En tiempos de incertidumbre, poca anticipación y profundización de la brecha social, consideramos imprescindible no renunciar a estas políticas educativas que colocan en el centro la protección de las trayectorias educativas de las adolescencias, que sitúan a las instituciones y a la comunidad como garantes del ejercicio efectivo del derecho a la educación para mitigar así los efectos de la injusticia social.

REFERENCIAS

Administración Nacional de Educación Pública (2019). Territorialización en clave ANEP. Regionalización y descentralización 2015 – 2019. Recuperado en junio de 2021 de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/903/Territorializacion%20en%20clave%20ANEP.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Tesis de maestría. Universidad Rafael Urdaneta. Venezuela.

Consejo Directivo Central (s/f) Dirección Sectorial de Integración Educativa. Recuperado el 5 de junio de 2021 de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>.

Consejo Directivo Central (s/f) Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE). Recuperado el 5 de junio de 2021 de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/ucdie>.

Consejo Directivo Central (s/f) Todos por la educación. Recuperado el 5 de junio de 2021 de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>.

Filardo, V. (2016). Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, 41(1), 15-40. Recuperado el 8 de agosto de 2021 de <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pS8vd-gWSbGKbjY4xrVh7yRG/?lang=es>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1990). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado 3 de abril del 2021 de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/16137-1990#:~:text=Art%C3%ADculo%2039%20Los%20Estados%20Partes,o%20degradantes%3B%20o%20conflictos%20armados>.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (coord.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios de lazo*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Gajardo, J. & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LÍDERES EDUCATIVOS. Recuperado 7 de julio de 2021 en <NT-6.pdf> (lidereseducativos.cl).

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.

Ley N° 18.437 (2008). Ley General de Educación. Recuperado el 16 de enero de 2009 de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Murillo Torrecilla, F. Javier & Hernández Castilla, Reyes (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*

9(4),7-23. Recuperado el 7 de julio de 2021. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156002>.

Sarasola Bonetti, M. & Da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-139. Recuperado el 5 de mayo de 2016 en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/15290/15755>.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Recuperado el 28 de mayo de 2021 de SANTILLANA MAYO 2007 (ieo.edu.ar).

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. Recuperado el 6 de agosto de 2021 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/736>.