



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Programa Aulas Comunitarias

**La focalización de las políticas educativas
en tensión con el sistema educativo formal**

María Fernanda Pereira Soares

Tutor: Mag. Mateo Berri

Montevideo, 2023

Contenido

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. Metodología.....	7
2. Antecedentes.....	9
2.1 Estudios relacionados con las políticas de inclusión educativa.....	9
2.2 Estudios centrados en el funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias.....	11
3. Marco teórico.....	14
3.1 La focalización de las políticas públicas como una de las respuestas a la desvinculación educativa.....	14
3.2 Vulnerabilidad y desafiliación social.....	16
3.3 La educación igualitaria.....	18
3.4 Educación y estigma social.....	19
4. Análisis.....	22
4.1 Programa Aulas Comunitarias: conceptualización, despliegue y alcance.....	22
4.1.1 Conceptualización e institucionalidad.....	22
4.1.2 Cobertura y objetivos.....	24
4.2 Programa Aulas Comunitarias: su focalización: características, riesgos y potencialidades.....	28
4.2.1 El contexto y la relación con el trabajo de los y las profesionales.....	28
4.2.2 Los riesgos de la focalización: estigmatización y homogeneización.....	31
4.2.3 La respuesta focalizada: alcances, limitaciones y contradicciones.....	36
5. Reflexiones finales.....	40
Referencias bibliográficas y documentales.....	44
Fuentes documentales consultadas.....	47
Anexo documental.....	49

Resumen

La presente monografía aborda el estudio del Programa Aulas Comunitarias (PAC), orientado a promover el reingreso de estudiantes al sistema educativo formal y a fortalecer su paso por la educación media y que estuvo activo entre 2007 y 2021.

La investigación indaga en el funcionamiento del PAC valorando sus alcances y limitaciones y profundiza en el impacto de la focalización en los procesos de inclusión de las y los adolescentes, así como en las características del trabajo de las y los profesionales involucrados en él, para lo que se analizan sus documentos oficiales.

El análisis identifica tensiones que se expresan en la comparación de las tareas de los profesionales en espacios como el PAC y en los formatos educativos tradicionales. Estas tensiones también se visualizan en algunos aspectos negativos que conlleva la propia focalización. Surge de lo estudiado que sería de suma importancia que hubiera más políticas enfocadas a la continuidad educativa de adolescentes y que apunten a la transformación de las instituciones de carácter universal.

Palabras clave: Programa Aulas Comunitarias; educación secundaria; inclusión educativa; políticas focalizadas.

Introducción

Esta monografía de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República procura, mediante la exploración y el análisis de documentos oficiales y de un corpus teórico documental, reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones del Programa Aulas Comunitarias (PAC) como política educativa focalizada.

Desde sus orígenes en 2007, el PAC estuvo cogestionado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por el Programa Integral de Infancia Adolescencia y Familia en Riesgo Social (INFAMILIA) de Presidencia de la República. Luego pasó al Consejo de Educación Secundaria (CES) de la ANEP y al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Dentro del CES estuvo en la órbita de los Programas de Exploración Pedagógica (PEP),¹ los cuales tienen diferentes propuestas para diversos grupos poblacionales con problemas de permanencia y acceso al sistema educativo formal.

Este programa pretendió generar alternativas para incluir y trabajar con adolescentes que se encontraban fuera del sistema educativo. Comenzó en 2007 con doce aulas, y en su mayor momento de expansión contó con veintiséis aulas distribuidas en todo el país, cuatro de las cuales permanecieron en funcionamiento hasta febrero de 2021, momento en el que el programa dejó de ejecutarse.

La motivación para estudiar el PAC surge del interés de la estudiante a raíz de su ejercicio preprofesional en el Aula Comunitaria (AC) n.º 3 en la zona de Nuevo París, desarrollado entre 2019 y 2020, tiempo durante el cual tomó contacto con la compleja realidad de la educación media de adolescentes en la periferia de Montevideo.

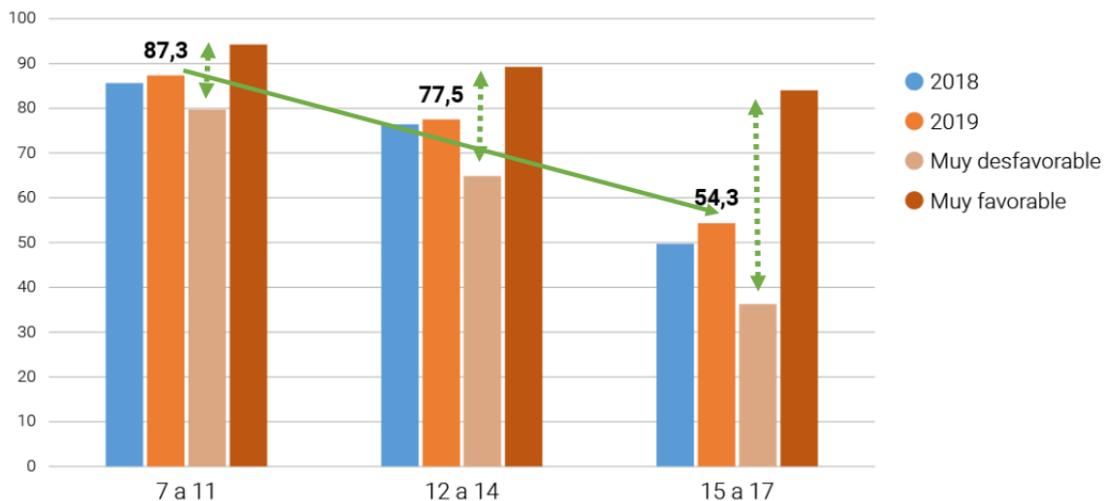
Esta preocupación personal encuentra correlato en los datos nacionales. En Uruguay la brecha de cobertura educativa entre adolescentes de quince a diecisiete años de contextos económicos muy favorables y muy desfavorables, es de más del 40% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2021, p. 5). A esto se suma que menos del 20 % de los jóvenes de veintiuno a veintitrés años de contextos económicos muy desfavorables, completaron la

¹ Los Programas de Exploración Pedagógica (PEP) comprenden propuestas diversas para grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

educación secundaria (INEED, 2021, p. 6). Estos datos contrastan directamente con los egresos de la educación primaria, que son prácticamente universales desde la década del ochenta del siglo XX (Marrero, 2008).

Figura 1.

Rezago escolar: cobertura oportuna en enseñanza primaria, media básica y media superior



Nota: el gráfico representa el rezago educativo entre estudiantes de diferentes contextos económicos.

Fuente: INEED (2021, p. 5)

Es así que la creación del PAC en 2007, responde a un contexto de marcada desigualdad educativa. En palabras de Tabaré Fernández Aguerre, al inicio del primer gobierno del Frente Amplio, encontramos a la «educación media sumida en una crisis estructural» (2010, p. 148), realidad que, entre 2005 y 2009, impulsó el desarrollo y la puesta en práctica de diferentes programas educativos orientados a mitigar la crisis educativa.² Entre ellos se destaca el Programa Aulas Comunitarias como política de revinculación educativa (Fernández Aguerre, 2010; Conde, 2018a). El PAC se crea como «dispositivo puente que busca garantizar el

² «... el Plan de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico de Secundaria (PIU), los Liceos del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), los Bachilleratos Nocturnos de Secundaria (2009) y el Programa Uruguay Estudia (PUE). Un segundo grupo de políticas están orientadas a revincular a los adolescentes y jóvenes desafiados: el Programa Aulas Comunitarias (PAC); el nuevo plan de Formación Profesional Básica (FPB) iniciado por la UTU; el Programa Nacional de Educación y Trabajo (pnet) impartido en los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) dependiente del Ministerio de Educación y Cultura; Acreditación de Saberes, de la UTU; el Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno del Consejo de Secundaria, y los Programas PRO-CES» (Fernández Aguerre, 2010, p. 149).

derecho a la educación, a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender» (División de Evaluación, Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo [DINEM], 2014, p. 7). Como se planteó antes, el PAC fue diseñado para reincorporar al sistema a aquellos adolescentes que, habiendo culminado el ciclo de educación primaria, desertaron o no se inscribieron a la educación media básica. Así lo evidencia la siguiente entrevista citada por Alonso y Fernández (2011):

Vienen gurises que han dejado la escuela hace tiempo. Hay que refrescar conocimientos que por desuso no se acuerdan de leer y de escribir, son gurises que andan bien académicamente pero que por motivos familiares han dejado de estudiar. [...] Son gurises que en su mayoría tuvieron una experiencia negativa con el sistema formal (p. 22).

Como se afirma en el reporte de monitoreo del PAC (CES e Infamilia, 2011) «las historias de fracaso escolar afectan en un alto porcentaje a la población de adolescentes del PAC. Este dato se muestra prácticamente invariado a lo largo del período comprendido entre los años 2007-2011» (p. 6). Es por eso que el PAC establece como población objetivo a las y los adolescentes que egresan de la escuela con gran riesgo de abandonar el sistema educativo. Estos estudiantes son quienes han enfrentado dificultades en el pasaje de la escuela al liceo, que presentan un tránsito intermitente o con períodos de ausentismo escolar, que han repetido por rendimiento o que aprobaron a través de los denominados pases sociales.³ Estas problemáticas influyen en que los adolescentes no egresen con los conocimientos necesarios para enfrentar la educación secundaria o no se adapten al formato de la educación media. Asimismo, se plantea el desafío de revincular a los estudiantes que no hayan logrado culminar el primer año de educación media básica y a quienes que no hayan encontrado una respuesta que se adecue a sus necesidades en el sistema clásico (DINEM, 2014), situaciones que pueden derivar en que su asistencia se vuelva intermitente hasta la desvinculación.

Otro aspecto que resulta relevante del vínculo entre los adolescentes y el sistema de educación media básica es el que plantea Gonzalo Dibot (2015) en su estudio sobre los programas de inclusión de educación media en Uruguay. El autor destaca que en la mayoría de las entrevistas que realizó, los estudiantes del PAC se culpabilizan de su fracaso educativo,

³ Esta expresión se utiliza socialmente en referencia a la promoción de alumnos extraedad y sin conocimientos básicos, sin embargo ANEP afirma que se trata de «un tema que no tiene ningún antecedente en la historia educativa del país, por lo tanto, no existe ni como categoría administrativa ni como concepto pedagógico en todo el ámbito de Educación Primaria, motivo por el cual difícilmente se pueda cuantificar» (Dirección General de Educación inicial y Primaria [ANEP], 2014).

expresando, por ejemplo, que no entendían al docente o no prestaban suficiente atención (Dibot, 2015). En palabras del autor:

Los argumentos interpretativos de la situación y los motivos por los cuales se ha ido gestando y conformando ese vínculo intermitente con el sistema educativo se asocia a ellos mismos: «no me gustaba», «no podía con las materias, me aburría», «estaba para la joda», «no me acordaba de las cosas, tenía todas bajas», «no prestaba atención», «tenía problemas en mi casa», son las razones más frecuentes (Dibot, 2015, p. 66).

Como se dijo, es frente a las problemáticas referidas que el PAC surge como intento por adaptar el sistema educativo a diversidad de situaciones de las y los estudiantes y por ofrecer un abordaje integral: «Debemos procurar generar dispositivos que se adapten a los adolescentes y su realidad, y no adolescentes que se adapten a los dispositivos que creamos, más allá de mantener ciertos principios y marcos rectores» (Infamilia y Consejo de Educación Secundaria, s. f., p. 4). En este sentido, se considera congruente su pertinencia como objeto de estudio, procurando valorar su pertinencia, potencialidades y limitaciones.

Es entonces que esta monografía, de carácter exploratorio, busca estudiar la puesta en práctica del PAC, con énfasis en algunas de sus peculiaridades, como la tarea específica de los profesionales, el trabajo con el núcleo familiar de las y los adolescentes, su focalización y su repercusión en los estudiantes.

A partir de ello, y teniendo en cuenta los alcances de este trabajo, el análisis tiene como objetivo general analizar el funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias, valorando sus fortalezas y limitaciones en los procesos de inclusión educativa de los estudiantes.

Una vez definido este objetivo general se proponen tres objetivos específicos:

1. Describir la relación del PAC con la focalización de las políticas educativas.
2. Problematizar la pretensión de inclusión educativa del PAC.
3. Explorar las diferencias entre el trabajo profesional de los trabajadores del PAC y de los otros liceos.

Con la finalidad de alcanzar estos propósitos, este trabajo se organiza de la siguiente forma. Comienza con la presentación de la metodología utilizada, centrada en el estudio de la documentación oficial del programa según los temas mencionados. Habiéndose establecido el camino metodológico, se presentan los antecedentes de investigación provenientes de tesis de

postgrado de la Udelar que analizan el PAC en nuestro país. Entre las líneas principales de estudio que presentan estos documentos, se destacan la importancia del abordaje en equipo, el trabajo con los estudiantes, sus referentes familiares y afectivos, su entorno y comunidad. También establece una comparación entre los programas de inclusión educativa y los programas que pueden identificarse como clásicos o universales. Asimismo, intentan problematizar la culpabilización de los estudiantes y de sus familias por no acceder a las propuestas educativas formales y al evadir el abordaje de raíz de la problemática, haciendo una revisión profunda de las propuestas educativas que se ofrecen.

A continuación, se presenta el tercer capítulo, en el cual se desarrolla el marco teórico del cual partirá el análisis. Allí se presenta la focalización como una de las respuestas de los Estados para atender la situación de los grupos sociales empobrecidos. Luego se discute sobre los propósitos de los sistemas educativos y su relación problemática con dicha focalización. Se hará hincapié en el concepto de vulnerabilidad social de Robert Castel (1995) para luego problematizar el concepto de educación igualitaria.

El cuarto capítulo tiene como objeto presentar brevemente el PAC a través de su historia. Plantea su propuesta educativa alternativa y de carácter interinstitucional que pretende reducir la desvinculación en la educación media de los adolescentes de entre trece y diecisiete años. Se caracteriza su población objetivo, puntualizando en aspectos como el nivel socioeconómico y composición familiar, para luego desarrollar las modalidades que componen el programa. A su vez, se discutirán y analizarán los documentos oficiales a la luz del marco teórico referido. En este sentido, se estudia el contexto de los estudiantes y sus características comunes, Luego se indaga en los riesgos de la focalización resaltando las particularidades del PAC como política focalizada.

Por último, se presentan las reflexiones finales en las cuales se resumen los principales resultados de la investigación, así como algunas de sus limitaciones.

1.

Metodología

La presente investigación propone conocer el funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias mediante el análisis de documentos oficiales. Para esto se presenta una investigación de corte cualitativo de tipo exploratorio, siguiendo los criterios de Karina Batthyany (2011) sobre este tipo de investigación:

... es central la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende. Esta interpretación no es ajena a su contexto, historia y concepciones propias. También los participantes han interpretado los fenómenos en los que estaban involucrados y los propios lectores del informe de la investigación tendrán sus interpretaciones. Así se ve la emergencia de las múltiples miradas que pueden surgir sobre el problema de investigación (p. 79).

Se utilizará la técnica de revisión bibliográfica, que implica revisar y analizar críticamente diferentes fuentes documentales. Según Gálvez Toro (2002),

La revisión bibliográfica es un procedimiento estructurado cuyo objetivo es la localización y recuperación de información relevante para un usuario que quiere dar respuesta a cualquier duda relacionada con su práctica [...]. La naturaleza de la duda y, por tanto, de la pregunta que se hace el usuario, condicionarán el resultado de la revisión, tanto en el contenido de la información recuperada como en el tipo de documentos recuperados... (p. 25)

Se utiliza documentación publicada por oficinas estatales durante la implementación del Programa de Aulas Comunitarias, a partir de la cual se procuró distinguir sus propósitos y las diferencias de funcionamiento con otros programas de educación media existentes, así como evaluar la percepción de los trabajadores del programa respecto a este y a sus estudiantes. A partir de allí, se buscó problematizar los objetivos del PAC y sus riesgos de focalización.

En total, se estudiaron 22 documentos oficiales, entre los cuales el primero data de 2007 y el más reciente, de 2019. Para su codificación se utilizó el programa MAX-QDA 2020, que permite organizar los datos, reseñarlos y armar un sistema de códigos, extrayendo de cada documento las citas referentes a los temas solicitados.

Resulta relevante recordar que —como se dijo— la experiencia laboral preprofesional propia en el PAC fue también punto de partida para las indagaciones iniciales y motivó la selección

de temas a analizar. Es de igual importancia aclarar, en el entendido de que no es necesariamente obvio, que ningún análisis es objetivo, incluso si este involucra un software. Se intentará, en consecuencia, dar cuenta de las opiniones personales para diferenciarlas de lo que pueda surgir del análisis documental.

Por último, este trabajo tiene carácter exploratorio, en tanto pretende simplemente «preparar el terreno» para futuras indagaciones sobre el tema. En palabras de Batthyany (2011):

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos (p. 33).

2. Antecedentes

En este capítulo se retoman problemáticas y ejes que se indagan en estudios vinculados al funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias, sobre todo aquellos que atienden a los potenciales y a las debilidades del programa, dado su carácter focalizado. En la búsqueda de un corpus teórico, se analizaron tesis de diplomatura, de maestría y de doctorado que estudian al PAC, así como trabajos que presentan estudios situados en distintos momentos de su implementación, desde sus inicios hasta su finalización.

Así, organizamos estos trabajos en dos grandes bloques: estudios relacionados con las políticas de inclusión educativa y estudios centrados en el funcionamiento del PAC.

2.1 Estudios relacionados con las políticas de inclusión educativa

Dentro de los estudios que abordan de manera más amplia las propuestas para educación media, encontramos la tesis de Maestría en Sociología de Gonzalo Dibot (2015) *Tendencia no es destino: Jóvenes en programas de inclusión de Educación Media en Uruguay*. Este trabajo estudia el funcionamiento de la educación media básica y los programas de inclusión educativa, motivo por el cual se centra en las y los jóvenes que concurren a los programas PAC, CECAP y FPB. Analiza la relación que establecen con la educación media básica los jóvenes de contextos vulnerables a través de entrevistas cualitativas y encuestas. En este sentido, investiga los motivos por los cuales las y los jóvenes asisten a estos programas y qué expectativas tienen sobre su tránsito por ellos. Uno de los resultados que plantea es que en ningún caso se visualiza a la educación como ejercicio de un derecho que corresponde realizar en tanto ciudadano.

Al igual que en esta monografía, Dibot (2015) investiga peculiaridades que surgen entre los jóvenes que asisten a los programas de inclusión educativa y su comparación con el formato de enseñanza universal. El autor plantea que los estudiantes que participan de este último formato no sienten el reconocimiento y la escucha que sí tienen en los programas de inclusión educativa. También relatan que allí pueden expresar su opinión, lo que piensan y sienten y que esto es importante para el docente. Asimismo, Dibot (2015) expresa que los adolescentes ven

en la educación media el pasaje a una vida mejor, «esta concepción, encuentra sustento en la exclusiva creencia de la voluntad y mérito individual para lograrlo, ocultando así o desconociendo, las condiciones sociales que posibilitan o no dichas expectativas» (p. 148). Trabaja sobre el principio de internalidad analizado por Dubet, donde uno se considera causa principal de su vida y condición, hay sobreestimación de los factores individuales por sobre las causas externas. Como se planteó con anterioridad, se observa que en la mayoría de las entrevistas los estudiantes del PAC se culpabilizan y no suelen cuestionarse si la oferta de educación media es adecuada para ellos. En la presente monografía, los problemas de autopercepción y autoculpabilización se analizan a través de la teoría de la estigmatización⁴.

Otro estudio que analiza los discursos de las políticas de inclusión educativa en relación con el formato escolar tradicional es la tesis de Maestría en Ciencias Humanas de Stefanía Conde (2018a) titulada *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. Es una investigación centrada en las cuestiones pedagógicas, los datos que se analizan son documentos macro de la política educativa y entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados a las propuestas seleccionadas. Se analizan los problemas y los desafíos que evidencian que se debe intervenir en la educación media básica en materia de inclusión en el período 2005-2017, y la relación con el formato escolar tradicional. La autora observa en el PAC una intencionalidad más inclusiva, en el período referido, y que se tenía que dar respuesta a la situación de emergencia del momento debido al aumento de la deserción, de la asistencia discontinua, intermitente y del alto porcentaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Conde (2018a) plantea que la inclusión educativa en relación con el formato escolar no llega a ser una política integral, para lo que señala los ejemplos de Aulas y Áreas «que en sí funcionan, que es mucho mejor que nada, es mucho mejor que lo que había antes o que lo que no había, pero no es suficiente» (p. 152). Sobre los estudiantes, plantea que son una población con perfil de alta vulneración social y educativa.

Desde aquí se construye la idea de un sujeto definido por su situación de vulnerabilidad y/o bajos resultados educativos. No obstante, convive en una misma trama discursiva el intento por alejarse de esta visión de carácter determinista que fija a ciertos sujetos en el

⁴ «El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos» (Goffman, 2006p. 13).

lugar de la carencia, concibiéndolos desde la posibilidad en lo que respecta a los aprendizajes (Conde, 2018a, p. 99).

Según la autora, si bien las trayectorias personales están condicionadas, no están determinadas por el medio social y familiar. A su vez, y en paralelo, se debe confiar en la capacidad de aprendizaje y en la posibilidad de trascender lo que pareciera determinado.

En su investigación aparece una crítica a la focalización de las políticas públicas que también se sostiene en esta monografía. Además, en su estudio Conde (2018a) reconoce también las fortalezas del PAC, aunque su carácter focalizado genera dificultades:

Desde este lugar es que se sostiene la crítica a las políticas focalizadas, aunque algunos actores las consideren necesarias mientras no es posible consolidar cambios al formato universal, generándose de esta forma una lógica perversa (p. 152).

2.2

Estudios centrados en el funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias

Dentro de los antecedentes que se centran específicamente en el PAC se encuentra la tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de Matías Meerovich García (2018) *Exploración de las percepciones de adultos/as y adolescentes participantes del Programa Aulas Comunitarias con respecto a su implementación*. Es un estudio cualitativo centrado en la percepción de los actores que busca identificar elementos que representen o no algún nivel de variación al formato escolar tradicional.

En la presente monografía, así como en el estudio de Meerovich (2018), se destaca como significativo el trabajo en equipo de los profesionales y los espacios de reunión entre ellos, donde los profesores están contenidos, enfatizando el acompañamiento de procesos en situaciones emergentes y en relación a la comunidad y las familias. Entre otras cosas, la existencia de tiempos que van más allá del salón de clase permite manejar de otra forma las problemáticas y las frustraciones de los estudiantes. Sobre las percepciones desde la mirada adolescente las respuestas se agrupan en cuatro grandes dimensiones. Al igual que en la investigación de Dibot (2015), entre ellas se encuentra la que el autor denomina autopercepción desde el hándicap, grandes titulares que sirven como presentación personal de elementos que los ponen en inferioridad de condiciones con respecto a otros.

Los que venimos al aula somos todos burros... porque sí, yo qué sé, porqué nos cuesta, no entendemos. No estudiamos, nos va mal (Estudiante) Los que venimos al Aula es porque nos iba mal, en la escuela, o a veces porque repetimos en el liceo (Estudiante) Me trataron de tarado... En el Liceo me dieron unos papeles con todos las Aulas que había cerca. (Estudiante) (Meerovich, 2018, p. 35).

Estas afirmaciones se retoman en el apartado de análisis de datos.

Otro trabajo que aborda el estudio del PAC es el de Paola Barca (2016), «En el país Varela... ¿Qué familia puede? Estudio de caso sobre la relación entre el programa Aulas Comunitarias y la institución familiar», que se enfoca en una posible tensión entre el fortalecimiento de la familia como institución que acompaña al estudiante y su responsabilización. Para el PAC, la familia es aliada en el sostenimiento del proceso educativo de los adolescentes y se destaca la importancia del abordaje familiar como forma de evitar la desvinculación. Se pone el foco, desde el programa, en transmitir los logros positivos e involucrar a la familia en el proceso educativo de los y las adolescentes. Esto implica que la familia cumpla un papel activo en su proceso educativo. A su vez, el papel del trabajo social en el PAC se define principalmente vinculado al trabajo con la familia y la comunidad. En cuanto a las tareas en relación con la familia se encuentran las entrevistas, visitas a los domicilios y derivaciones a otras instituciones si es necesario. Por su parte, el trabajo con la comunidad supone desarrollar actividades de extensión junto con otras instituciones educativas, así como también con las familias y con la comunidad barrial. El trabajo en red es fundamental ya que hay situaciones familiares que el Aula Comunitaria no puede abordar, pero afectan al proceso educativo, por lo que a veces se hace necesaria la derivación y otras el trabajo el trabajo del aula no alcanza y se necesita intervenciones en conjunto con otras instituciones.

Se considera que los estudios de Barca (2016) y de Conde (2018a) dialogan en torno a la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo de los estudiantes. También debe tomarse en cuenta que el sistema educativo y las políticas públicas tienen que estar preparadas para contener a los estudiantes incluso si vienen de hogares con poco interés en participar o interesados en que el adolescente no estudie aspecto que también se retoma en esta monografía. Otro punto fundamental es el trabajo con otras instituciones para abordar de la forma más integral posible al adolescente.

En suma, en los distintos estudios citados se presenta al PAC como una política con fortalezas por contar con equipos interdisciplinarios y brindarle mayor atención y contención a cada

estudiante, pero con debilidades que se relacionan a la focalización de la política. A lo largo de esta monografía se defenderá que esas fortalezas deberían universalizarse, y que la focalización puede crear problemas de estigmatización. En el siguiente capítulo, de marco teórico, se presenta cómo se abordarán estos temas.

3. Marco teórico

3.1 La focalización de las políticas públicas como una de las respuestas a la desvinculación educativa

Una de las respuestas de los estados a los grupos sociales desafiados del sistema educativo ha sido crear políticas públicas focalizadas. En esta línea encontramos a Ximena Baráibar (2005), quien plantea que en contraposición de las políticas universales que buscan dar «atención integral a las necesidades de la población, se pasa a enfatizar la focalización de proyectos que abarcaran a los grupos más vulnerables a los cuales les es posibilitado el acceso a un paquete mínimo de beneficios (Fleury, 1999)» (p. 161). Por otra parte, Baráibar (2005), basándose en Fernández Soto (1999), resume cuatro aspectos del peso de la lógica liberal en las políticas sociales:

En primer lugar, se presta ayuda social mínima a los grupos que se comprueba que no tienen medios para satisfacer sus necesidades. Luego, los criterios de otorgamiento de estos derechos son estrictos y estigmatizantes. En tercer lugar, el Estado participa estimulando al mercado, ya sea por omisión, desertando de su función social, como realizando entregas de subsidios a planes privados de acción social. Finalmente, los efectos de la desmercantilización son ínfimos debido a que coarta el alcance de los derechos sociales, lo que genera nuevos procesos de estratificación, impactando en la integración social (p. 162).

Siguiendo a Adela Claramunt (2010), este tipo de política se concentra en la población «excluida» del acceso a derechos como la vivienda y la educación.

Por otro lado, entre los argumentos a favor de la focalización, Fernando Filgueira (1998) reconoce los siguientes aspectos:

1. Menores costos con respecto a las políticas universalistas, reduciendo el déficit fiscal.
2. Mayor contundencia en tanto permiten dirigir los recursos hacia aquellos que más los necesitan de manera más eficiente a quienes más lo necesitan

A estos dos, podemos sumarles un tercer argumento a favor, en tanto Baráibar (2005) establece que la focalización «permitiría dar cuenta de la heterogeneidad de la pobreza» (2005, p. 161). Sin embargo, también puede, como se verá más adelante, homogeneizar en la diferenciación con las *normalidades* que asume la universalización de las políticas públicas.

A su vez, Juan Fernando Vargas (s. f.), argumenta que hay otra corriente que indica que en un mundo con recursos limitados, focalizar implica dirigir los beneficios hacia aquellos segmentos de la población que más los necesitan. Esto refleja una sociedad que reconoce a los menos privilegiados y busca la equidad. La focalización se basa en la idea de que la concentración de recursos aumenta la eficacia de las transferencias destinadas a combatir la pobreza (s. f., p. 2).

En el contexto del primer período de gobierno del Frente Amplio (2005-2010), se hace referencia en varios documentos a la focalización inscripta en una pretensión de universalidad, que configura de este modo una construcción híbrida (Bordoli, 2016). Se destacan la denominada focalización con «vocación universal e igualitaria» (Yarzabal, 2010, p. 18), el «movimiento focal universal» (MIDES, 2007, p. 36 en Conde 2018b) planteado en el Plan de Equidad,⁵ así como también la siguiente expresión de la ENIA (2008): «Los desafíos del presente sesgan las acciones al combate de la pobreza, la vulnerabilidad o la exclusión social. Más allá de las prioridades que habrá que establecer hacia los sectores en mayor desventaja social, la implementación de esta estrategia deberá tener un carácter universal» (p. 30 en Conde, 2018a, p. 89). Esta focalización estuvo orientada a hacer frente a la «desintegración y vulnerabilidad social que no encontraba respuestas en el entramado institucional existente», según la publicación del Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS) (Baráibar, 2010, p. 49).

Hablando de políticas del primer gobierno del Frente Amplio, Claramunt (2010) señala que varias siguieron un modelo focalizado que sin embargo implica estos riesgos:

... el trabajo focalizado exclusivamente en los sectores de extrema pobreza e indigencia, también denominados excluidos o desafiados (como prefiere denominarlos Robert Castel). Esto contiene problemas de diferente índole, particularmente que refuerzan el

⁵ Consiste en un monto mensual de dinero que administran las personas físicas o jurídicas que ejerzan la capacidad legal del menor. Si personas de distinto sexo cumplen con esas condiciones, tendrá preferencia la mujer. En: <https://www.bps.gub.uy/3540/plan-de-equidad.html#:~:text=Consiste%20en%20un%20monto%20mensual,condiciones%2C%20tendr%C3%A1%20preferencia%20la%20mujer.>

aislamiento, la estigmatización y la dependencia de los destinatarios de los programas sociales, contrariamente a las intencionalidades explícitamente planteadas. Suelen desestimular la posibilidad de enfrentar y transformar su situación de privación, pues en la medida en que se logra mejorar o directamente salir del circuito de la exclusión, se pierde el acceso a los subsidios económicos y servicios que vienen «recibiendo» desde el Estado, ya que para preservarlos deben ser indigentes y demostrarlo. Por otro lado, estas estrategias focalizadas contribuyen a generar redes sociales entre personas y grupos muy carentes, manteniéndolos en circuitos que conforman verdaderas islas de pobreza, las que no habilitan efectivamente a generar suficientes soportes de proximidad, ya que todos comparten la misma condición de vulnerabilidad y fragilidad social (p. 56).

Como se verá, pese a la voluntad de *hibridación*, que parece querer indicar un proceso hacia la universalización, el PAC mantuvo su carácter focalizado hasta el final. Se explorarán si los riesgos mencionados por las autoras pueden haber operado en este programa.

3.2

Vulnerabilidad y desafiliación social

Desde las conceptualizaciones de Robert Castel (1997) en torno a las posiciones sociales, elegimos para el análisis hablar de *vulnerabilidad* y de *desafiliación social* antes que de *exclusión*, porque esas categorías permiten un análisis que incluye la posibilidad del cambio y de la movilidad. Por otro lado, el término exclusión, para Castel, refiere a una vivencia más estática y sirve para expresar que alguien está fuera del sistema, prácticamente sin posibilidades de cambio. En palabras del autor:

La exclusión es inmóvil. Designa un estado [...] de privación. Pero la simple constatación de las carencias no permite captar los procesos que las generan. [...] Hablar de desafiliación, en cambio, no es confirmar una ruptura, sino retrasar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social. Desafiliado, disociado, invalidado, descalificado, ¿con relación a qué? Este es precisamente el problema (pp. 16-17).

Además, el término *exclusión* parece sugerir que la sociedad está dividida en dos: los excluidos, que están fuera de ella, y los incluidos, que están dentro. De esta manera, se borran todos los matices que se pueden encontrar entre esas dos situaciones.

Entonces, según Castel, el término *desafiliación* no refiere a una experiencia estática. sino que es un proceso mediante el cual una persona se encuentra disociada de las redes sociales que permiten su protección de los imponderables de la vida (Castel, 1995). Se habla de desafiliación con el objetivo de visualizar el recorrido hacia una zona de vulnerabilidad (zona inestable que puede conjugar, por ejemplo, precariedad laboral, fragilidad en los lazos, y pérdida de soportes), lo que permite, además, señalar la relación de disociación. Se comprende que un individuo puede estar vinculado, por ejemplo, más estrechamente con las relaciones sociales y menos con las estructuras institucionales de trabajo. Cuando se habla de vulnerabilidad se está haciendo referencia a

... personas que viven de un trabajo precario, que ocupan una vivienda pero de la que pueden ser expulsadas si no logran pagar su alquiler; también puede tratarse de alguien que parece estable, integrado a través de un trabajo regular, pero que va a perder su empleo por que la empresa ha decidido invertir sus capitales en otro lado y entonces esta persona va a caer en aquella «zona» (Castel, 2004, p. 58).

Cuando Castel (1997) se refiere a «zonas», lo hace metafóricamente y distingue en la vida social *tres zonas* de cohesión social. Para esto se basa en una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo, la participación en redes de sociabilidad y en los sistemas de protección. Las zonas son: 1) *integración*: hace referencia a una zona donde individuos en general tienen trabajo estable y poseen soportes relacionales sólidos; 2) *vulnerabilidad*: zona inestable que conjuga la precariedad del trabajo y situaciones relacionales frágiles, y 3) *exclusión*: a esta zona prefiere llamarla de «desafiliación», lo que implica por lo general el aislamiento relacional y estar desprovisto de recursos económicos y de protección social. Los vínculos con las instituciones que aseguran la integración social son extremadamente laxos.

Esta correlación de estar en una zona u otra no actúa de manera mecánica y de manera invariante, lo que quiere decir que no están dados de una vez y para siempre, ya que los individuos pueden pasar de una zona a otra, así como también pueden pertenecer a una u otra en relación con diferentes dimensiones de lo social. Estas zonas pueden ser un indicador privilegiado para evaluar la cohesión social de un grupo en un determinado momento, así como su composición y equilibrio. Las zonas no tienen la función de etiquetar a los individuos en una u otra, sino de analizar los procesos que los llevan a trasladarse de una a otra zona.

3.3

La educación igualitaria

Como vimos con Castel, una persona está desafiliada en relación con una institución que implementa y representa una normalidad. En el caso de los sistemas educativos, la desafiliación existe respecto a una educación que se considera universal e igualitaria.

Este modelo, desarrollado en los siglos XIX y XX, busca asegurar la igualdad entre todos los y las estudiantes. Para esto, va eliminando las pruebas de ingreso, las matrículas y las prohibiciones por sexo u origen étnico-racial. El aula típica del modelo republicano cuenta con un docente que emite el mismo mensaje para todos los estudiantes e imparte la misma prueba, buscando que todos reciban los mismos aprendizajes y tengan las mismas oportunidades de éxito.

Sin embargo, pese a que las reglas pueden ser igualitarias en teoría, las diferentes trayectorias y contextos económicos de los estudiantes influyen en el aprendizaje y resultado educativo. El sistema educativo tiene dos alternativas para enfrentarse a esta realidad: o bien tratar esas diferencias como si no existieran, dejando a los estudiantes a su suerte, o trabajar con la particularidad de cada uno para asegurar la mejor trayectoria educativa posible para todos.

Dubet (2005) señala en este sentido que «la igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad» (p. 14). Específicamente, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2009) señalan que el sistema educativo francés perjudica a los estudiantes más pobres ignorando sus desventajas respecto a los más ricos. Como los estudiantes se convencen de que el sistema es justo (porque todos son tratados como iguales), se culpan a sí mismos del «fracaso», cuestión que ocurre hoy en día en Uruguay, como se mencionó en la justificación y en los antecedentes.

Tanto el planteo de Dubet (2005) como el original de Bourdieu y Passeron (2009) indican que los resultados educativos están condicionados por los contextos sociales de los estudiantes. Las políticas educativas que ignoran estos contextos solo empeoran esta situación, por lo que «hay que promover la igualdad distributiva de oportunidades. Es decir, velar por la equidad de la oferta escolar, dando más, a veces, a los menos favorecidos, en todo caso tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia» (Dubet, 2005, p. 15). En esa línea, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2013) señalan que

Toda institución se sostiene en una serie de supuestos. Por ejemplo, la institución escolar necesita suponer que el alumno llega a la escuela bien alimentado; la institución universitaria supone que el estudiante llega sabiendo leer y escribir; la institución fabril necesita suponer que el empleado posee tales o cuales habilidades. En definitiva, las instituciones necesitan suponer una marca previa.

Ocurre, entonces, que las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presupone para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ha ocurrido que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy, la distancia entre el supuesto y lo que se presenta es abismal (p. 106).

Si esa diferencia no se resuelve, la institución puede volverse inhabitable para los estudiantes. Recordemos que los estudiantes del PAC son menores de edad y que las instituciones tienen la principal responsabilidad de que el sistema educativo sea habitable para ellos. La responsabilidad tampoco es de las familias. Depender de ellas significaría que los estudiantes que provienen de familias desafiadas de estas instituciones queden abandonados a su peor suerte. Entonces, es así como el objetivo de una buena política educativa es construir «Un colegio cuya función sea garantizar a todos, hasta los más débiles de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tienen derecho» (Dubet, 2005, p. 16).

3.4

Educación y estigma social

En la introducción de este trabajo se muestra que la mayoría de los estudiantes del PAC vive en hogares vulnerables y desafiados, porque sus integrantes se encuentran con relaciones precarias con el mercado laboral y en muchos dependen de ayudas del Estado y de organizaciones no gubernamentales para sobrevivir económicamente. En Uruguay la clase social y los resultados educativos están muy relacionados entre sí y los estudiantes del PAC están desafiados o en riesgo de desafiación por razones económicas y por razones educativas.

Se vio con Dubet (2005) y con Bourdieu y Passeron (2009) que las y los estudiantes pueden culparse a sí mismos y ser culpados por los demás por sus resultados educativos como si estos dependieran totalmente de ellos. En un sistema educativo que dice ser igualitario y meritocrático el «fracaso» sería culpa de los estudiantes o de sus familias, cuando en realidad

la responsabilidad debería ser de las instituciones educativas que no pueden cumplir con su deber de educar. Si el éxito de cada estudiante en el sistema educativo es lo normal y lo esperado, entonces ser expulsado de él y aislado en otros institutos alternativos puede hacer que el entorno vea al estudiante como alguien defectuoso y que él o ella piense lo mismo. Es decir, es frecuente que se responsabilice a los estudiantes o a sus familias, que muchas veces son vulnerables, por problemas sociales.

Así, las familias y los y las adolescentes vulnerados pueden ser vistos como defectuosos, como si lo mejor que pudieran recibir son políticas focalizadas en lugar de ser integrados en políticas universales. Es decir que en lugar de cambiar las instituciones educativas para que integren a todas las personas, se excluye a algunas y se las divide socialmente. Sobre esto, Erving Goffman (2006) dice que

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con «otros» previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontramos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su «identidad social» [...] Apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas (pp. 11-12)

Goffman hace planteos similares a Castel (1997), cuando este último afirmaba que son las instituciones sociales las que definen qué está dentro y fuera de la normalidad. Es decir que la normalidad o anormalidad no son características del sujeto sino que son construidas socialmente y usadas de forma cotidiana. Ello hace que incluso personas con buenas intenciones (como docentes) puedan usar el estigma para relacionarse con los estudiantes o para explicar sus dificultades para relacionarse con ellos. Por ello, Goffman (2006) dice que «El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos» (p. 13).

En el análisis se verá la aparición de un estigma social cuando la documentación oficial y los datos secundarios se concentran en hablar de las dificultades de los estudiantes, como si fueran propiedad de ellos, en lugar de hablar de los defectos de los sistemas sociales como el educativo y el económico, que no cumplieron con sus deberes. También se hará la pregunta de

si una política focalizada como el PAC refuerza la estigmatización al separar a algunos de los estudiantes de todos los demás.

4. Análisis

El siguiente análisis se contrasta con una breve historización del PAC, frente a la problemática del contexto en el que se creó y a que se pretendía dar respuesta. También se analiza su implementación y la organización del estado sociedad civil. Posteriormente se habla del contexto de los estudiantes que participaban en el Programa.

4.1 Programa Aulas Comunitarias: conceptualización, despliegue y alcance

4.1.1 Conceptualización e institucionalidad

El PAC es un programa híbrido, diseñado en 2007 conjuntamente por Infamilia del Presidencia de la República y el CES de la ANEP, que luego pasó a encontrarse dentro del área de los PEP del CES. Comenzó a funcionar con doce centros en Montevideo, Canelones, Maldonado y San José. Su creación busca integrar y revincular a las y los adolescentes a la educación media, el mismo surge como:

una respuesta a los problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. En el entendido de que el pleno ejercicio del derecho a la educación constituye un aspecto ineludible para el logro de la inclusión social y el desarrollo democrático de la ciudadanía, las aulas comunitarias buscan consolidarse como una innovación socioeducativa que habilite el puente hacia la educación formal (DINEM, 2012, p. 289).

Este programa plantea una organización innovadora —además de en lo educativo— diferente a la tradicional, no solo porque su funcionamiento se da fuera de los liceos clásicos, sino también porque es una convergencia entre el Estado y la sociedad civil organizada. «... el PAC es un programa “alternative schools” (AS) que requiere la creación de un nuevo centro educativo, gestionado por una organización de la sociedad civil, la que ha sido seleccionada a través de un llamado hecho por el MIDES» (Fernández Aguerre, 2012, p. 4). En cuanto a los docentes que trabajan en las aulas comunitarias, ellos están supervisados y contratados por el

CES y el equipo —compuesto por coordinador, trabajador/a social, educador/a, tallerista— es seleccionado por la organización de la sociedad civil (OSC) que coordina cada AC. El MIDES estuvo a cargo del monitoreo y del seguimiento del programa, así como de la difusión de formularios, cuestionarios y boletines de los estudiantes. También se encargó de financiar durante un año a las OSC que gestionaron las aulas, que luego quedaron en manos del CES (Conde, 2018a).

La incorporación de las OSC además de proveer el espacio físico donde funcionaría el Aula debían conformar el equipo técnico: coordinador/a, trabajador/a social, educador/a y tallerista. «La OSC ofrecerá para esta Modalidad al menos dos talleres complementarios (de carácter expresivo/recreativo, sociolaboral o de fortalecimiento de los aprendizajes académicos) y un taller temático» (CES, 2019, p. 5). Con el vínculo con las OSC se buscaba fomentar el anclaje territorial debido a que estas organizaciones ya tenían otros proyectos en el territorio por lo que poseían conocimiento de la población y recursos existentes en la zona que favorecían al proceso del estudiante en el aula comunitaria.

El seguimiento y la evaluación estuvieron a cargo de Infamilia junto con la coordinación del programa, mediante un software desarrollado específicamente para el PAC compuesto de distintos formularios aplicados en diferentes momentos que permitían evaluar distintos aspectos de la aplicación del programa, entre ellos el Formulario de ingreso y familia, que cada adolescente completaba al ingresar, lo que permitía «reconstruir la trayectoria educativa de los adolescentes antes de su ingreso al pac e información básica sobre la familia de cada participante del PAC» (DINEM, 2012, p. 288). Además de los formularios de seguimiento de los estudiantes y el de calificaciones estaba el «Formulario de autoevaluación: lo completa el adolescente participante. Busca aportar información sobre su opinión respecto al PAC y diversas situaciones de la vida cotidiana. Lo llena a fin de año» (MIDES, 2012, p. 290). Este software permitía sistematizar información de enorme relevancia que luego podía nutrir las prácticas y plantear ajustes pertinentes. Aquí se puede apreciar el papel que ocupaba el estudiante, debido a que su visión del proceso se incorporaba en la sistematización del PAC.

Para su mejor funcionamiento, las aulas comunitarias se componían de tres modalidades: a) Inserción efectiva en Ciclo Básico; b) Introducción a la vida liceal, y c) Acompañamiento al egreso (DINEM, 2014, p. 7).

- *Modalidad A.* Está pensada para adolescentes luego de finalizar la primaria no se inscribieron nunca a Educación Media o para quienes sí lo hicieron pero no aprobaron

nunca primer año. Los estudiantes que aprueban modalidad A están aptos para cursar segundo año en cualquier institución de educación media.

- *Modalidad B.* La Introducción a la vida liceal reúne adolescentes que terminaron la escuela y nunca se inscribieron en Educación Media. Es un año bisagra, no es la escuela pero tampoco es o acredita como Educación Media. Esta modalidad está pensada para fortalecer y «enseñar» a ser estudiante, se busca la incorporación gradual a la educación media. En el correr de ese año cursan materias como Idioma español, matemáticas, inglés, educación física y aprender a aprender. En esta modalidad los adolescentes también participan del taller que realiza el equipo social y el taller temático.
- *Modalidad C.* Acompañamiento al egreso, en esta modalidad se realiza seguimiento al adolescente que egresa del Aula en diferentes aspectos desde la inscripción al otro centro educativo, acompañamiento durante el transcurso del año, comunicación con los estudiantes y referentes educativos. También se brindan varios espacios de encuentro para compartir con sus compañeros exparticipantes de aulas. Es importante aclarar que el acompañamiento no es exclusivo para quienes van a cursar el segundo año en otra institución educativa, quienes realizaron introducción a la vida liceal y van a cursar primer año de Educación Media también tienen seguimiento. En el caso de los estudiantes que no se inscriban se brindará información. Estas tareas son llevadas a cabo por el profesor referente y el operador social (DINEM, 2014, p. 7).

4.1.2

Cobertura y objetivos

Desde sus inicios el PAC busca el reintegro y la continuidad educativa de adolescentes de entre doce y diecisiete años que nunca se inscribieron en el liceo, no aprobaron primer año o dejaron de asistir a la educación media. Las y los adolescentes que se inscriben comparten ciertas características:

A partir de la información brindada por el SIIAS [Sistema de Información Integrada del Área Social] se estima que aproximadamente el 50 % de los estudiantes del PAC pertenece a una familia beneficiaria de Tarjeta Uruguay Social (TUS), más del 70 % cobra Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE), programa dirigidos a familias con condiciones de vulnerabilidad (DINEM, 2014, p. 18).

Es decir que la mayoría de los hogares de los estudiantes son entendidos como económicamente vulnerables. A esto se suma que en el contexto familiar, la mayoría de los referentes de los estudiantes tienen como máximo nivel educativo alcanzado la primaria completa. Hablando de un aula, en 2008 un docente decía:

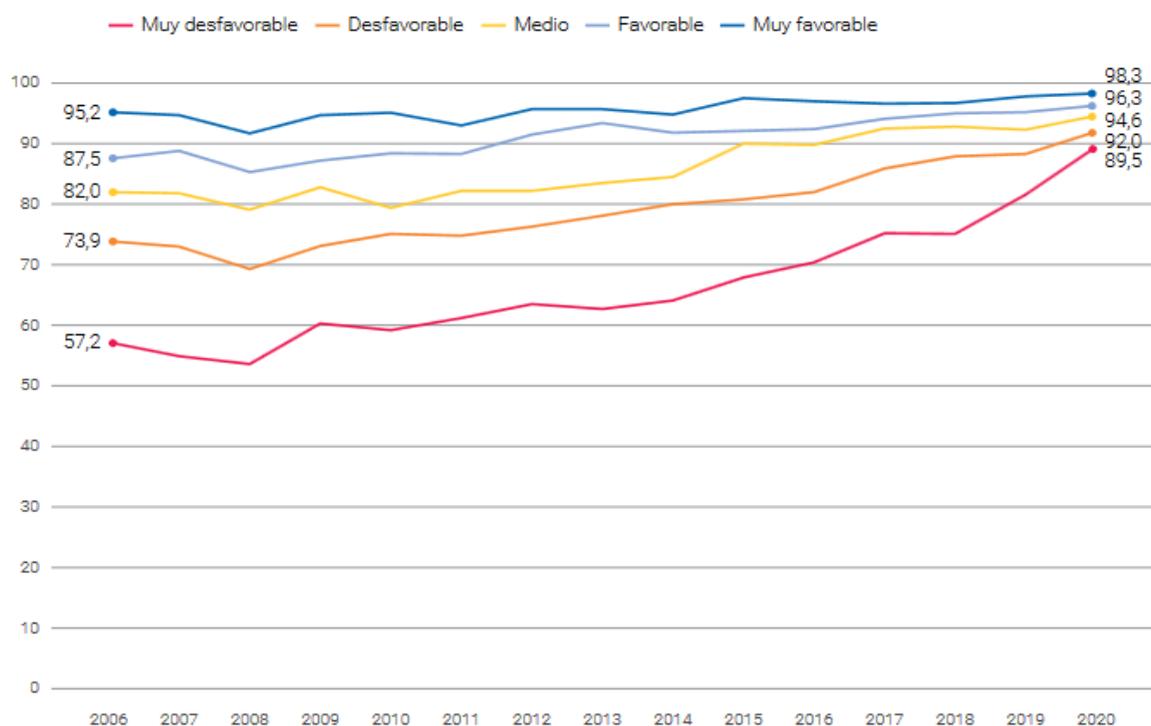
De los 24 adolescentes que se encuentran cursando primero este año, hay 22 que trabajan sistemáticamente, cortando juncos, cociendo esteras, en la zafra de la frutilla, haciendo jardines, cuidando niños, descargando pan, lavando ropa. Además, cuando sus padres consiguen trabajo ellos tienen que cuidar sus casas y a sus hermanos. En estas condiciones pasan de ser niños hasta sexto de escuela a ser adultos de golpe, las vivencias actuales de un adolescente de otras clases sociales para ellos están muy recortadas (Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia, 2008, p. 64).

Esto es visto desde los inicios del programa y el último documento que lo señala es de 2014

... el 22 % de los estudiantes vive en condiciones de hacinamiento, porcentaje que disminuyó levemente en comparación con los años anteriores. Como referencia, esta característica llega al 5 % del total de hogares del país según los datos del INE, al 30 % de la población objetivo de AFAM PE y al 70 % de la población objetivo de TUS (DINEM, 2014, p. 18).

Estos datos se correlacionan con la evidencia nacional. Es así que, según datos de INEED (2021), la brecha de cobertura educativa entre jóvenes de entre quince y diecisiete años de hogares con nivel socioeconómico muy favorable y muy desfavorable se redujo en el período 2006-2020 —coincidente con el periodo de implementación del PAC— en más de un 35 %.

COBERTURA ENTRE LOS 15 Y 17 AÑOS DE EDAD, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2006-2020



Fuente: INEED (2021)

Es normal que los documentos oficiales del PAC resalten el abordaje integral, multidisciplinario y focalizado en las necesidades de los estudiantes para lograr su mejor desempeño:

El PAC considera la sinergia de las tradiciones de la educación formal y la educación no formal y habilita respuestas integrales frente a la problemática de la desvinculación educativa. Desde el punto de vista pedagógico busca atender a los diversos modos de aprender de los estudiantes, sus posibles dificultades y potencialidades, y hacer el conocimiento más significativo para ellos a través de innovaciones pedagógicas como propuestas interdisciplinarias y el fomento de su participación y la creatividad (DINEM, 2014, p. 7).

En cuanto al abordaje multidisciplinario,

Cada Aula trabajará un equipo compuesto por un Coordinador, un Trabajador Social, un Educador Social, un Operador Social y Talleristas quienes actuarán en coordinación con docentes designados por el CES, para la implementación de las distintas modalidades (CES, 2019, p. 2).

El PAC apunta al trabajo en equipo dentro del Aula y en conjunto con las demás instituciones de la zona (educativas, recreativas, de salud, etc.). Se realiza una coordinación semanal del equipo técnico y el docente sumado a una reunión del equipo técnico también una vez por semana. «Tal organización requiere de arreglos entre un equipo orientado a la intervención (sociopsicológica) y docentes tradicionales (aunque autoseleccionados) que eligieron enseñar en las aulas. Este es un proceso lento y conflictivo: son muy escasos los tiempos y espacios para realizar encuentros o desarrollar una visión conjunta entre ambos tipos de profesionales» (Fernández Aguerre, 2012, p. 9).

En tanto la metodología del PAC implica una concepción de aula abierta a la comunidad con acciones de cara al territorio —el barrio o la comunidad de pertenencia de sus estudiantes—, se coordina con otras instituciones con despliegue local para vincular, revincular y garantizar el acceso de adolescentes al sistema educativo, siempre en contacto con sus referencias cercanas en territorio

Esta propuesta socioeducativa tiende a un abordaje educativo integral, que considera como plataforma la articulación interinstitucional e incorpora distintas dimensiones: salud, alimentación e intervenciones familiares. Dicha modalidad de trabajo implica articular con otros actores: SOCAT [Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial], OTE [Oficinas Territoriales del MIDES], INDA, MSP, gobiernos departamentales, INAU, MEC [Ministerio de Educación y Cultura], Plan Ceibal, entre otros (DINEM, 2014, p. 7).

El tiempo de permanencia de las y los adolescentes en el programa suele ser acotado, de un año si comenzaban en la modalidad A o de dos años si ingresaban y cursaban primero “Introducción a la vida liceal” para seguir su trayecto hacia la modalidad A. Por eso se lo denomina programa puente, en tanto los adolescentes cursan primer año para luego cursar segundo año en un liceo o UTU: «El PAC constituye un dispositivo puente que busca garantizar el derecho a la educación, a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender» (DINEM, 2014, p. 7). Esto es normal en las políticas públicas focalizadas, que suelen ser acotadas en el tiempo y con el fin de que la población objetivo logre reintegrarse a las instituciones sociales universales.

4.2

Programa Aulas Comunitarias: su focalización: características, riesgos y potencialidades

A continuación, se intentará un acercamiento hacia la labor de las y los profesionales del PAC, con el propósito de ahondar en algunas de las acciones que les permitieron un trabajo integral con sus estudiantes. Además, se plantean las diferencias con las tareas que desempeñan en los liceos convencionales y establecen algunos lineamientos respecto a los riesgos que conlleva la focalización en esta política educativa.

4.2.1

El contexto y la relación con el trabajo de los y las profesionales

Si bien los estudiantes del PAC compartían cierto contexto barrial y algunas características comunes que se explicitan en los reportes de monitoreo del PAC y del MIDES (DINEM, 2012; 2014) también presentaban diversidad en cuanto a sus individualidades. Así, las y los profesionales involucrados en cada PAC debían tener en cuenta no solo la caracterización que justificaba la focalización general de la política, sino también la generalización que surgía de los monitoreos de DINEM sin perder de vista la situación particular de cada estudiante y su núcleo social cercano para definir una intervención específica pero a su vez enmarcada en los objetivos generales del PAC.

En consecuencia, se debía hacer un trabajo artesanal, teniendo en cuenta cada una de las particularidades, sin perder de vista que el fin era obtener que los estudiantes logaran una fuerte vinculación educativa.

la concepción del adolescente como centro de la propuesta educativa, como protagonista en la construcción de su proyecto de vida. La planificación de estrategias de trabajo personalizado con cada estudiante se ve profundizada a partir de los aportes desde psicopedagogas, quienes brindan insumos para la atención de la diversidad cognitiva (MIDES 2012, p. 288).

Sin embargo, no siempre se conseguía trabajar con un referente adulto, con el núcleo familiar o, incluso, con la o el estudiante en particular, por lo que en estas situaciones se debían desplegar otro tipo de estrategias buscando apoyo también en las redes locales.

El contacto con las familias es un aspecto en el que PAC pone énfasis, y que lo diferencia de otras propuestas de Educación Media Básica. De esta forma se pueden abordar aspectos que hacen a la integralidad del estudiante, y que permiten comprender y desarrollar formas de trabajo adaptadas a las circunstancias sociales del estudiante. No obstante, dichas formas de trabajo están dadas también por la propia impronta del equipo técnico o de la OSC. Como se vio, la periodicidad, la intensidad, y la forma de contacto con las familias son diferentes entre un equipo y otro (DINEM, 2014 p. 24).

Si bien se considera central el acompañamiento del núcleo familiar o referente, que el estudiante no lo tuviera no implicaba que no se pudiera trabajar con su formación y permanencia en el programa. Las instituciones tenían la responsabilidad de brindarle acompañamiento al estudiante aunque las familias estuvieran ausentes. En muchas oportunidades se desarrollaban tareas de acompañamiento y cuidado que excedían lo estrictamente educativo, como por ejemplo: sacar hora para control de salud, control de vacunas, otras vinculaciones a instituciones recreativas, educativas y de salud.

Trabajando con el núcleo familiar también se podían desarrollar intervenciones que involucran a todos, o que se centraran particularmente en acciones específicas con alguno de ellos, por ejemplo, alfabetización para los adultos de la casa, facilitar horas de control en salud para otros niños, niñas y adolescentes (NNA) o adultos, así como acompañamiento en situaciones de vinculación con INAU (estudiante u otro NNA), acompañamiento y coordinación y, sobre todo, cuando se requiriera, búsqueda y derivación a equipo de atención específica de todo el núcleo familiar. El equipo del aula podía acompañar algunas situaciones familiares complejas, pero su centro era garantizarle al adolescente una buena vinculación con el sistema educativo. Esto se podría desarrollar con mayor facilidad si el equipo de AC tenía buen anclaje territorial y conocimiento de las prestaciones existentes.

De todos modos, más allá de los ejemplos existen una infinidad de situaciones imprevistas. Por lo tanto, es importante contar con un equipo informado y formado, y trabajar desde la planificación, ya que los trabajos con el núcleo familiar o cuestiones particulares de un adolescente debían conjugarse con las tareas diarias de un día habitual de clase. No podemos perder de vista que la prioridad es lo educativo, pero siempre teniendo en cuenta que se trabaja con el estudiante y su contexto.

Los docentes también destacan el trabajo colectivo entre ellos y el equipo socioeducativo, a nivel de coordinación, definición de las estrategias pedagógicas a desarrollar y resolución de

eventuales dificultades. Al respecto emerge la idea de que a diferencia de lo que puede ocurrir en Liceos y UTU, «el docente no está solo» (DINEM, 2014, p. 27).

La propuesta de trabajo implicaba poder trascender una forma de ser docente en soledad, atravesada por la tensión autonomía-soledad con la que los docentes conviven y que preocupa a muchos. La experiencia del aula comunitaria habilita una experiencia diferente en este sentido. Compartir espacios de trabajo y coordinación con otros profesionales facilita el ejercicio de compartir las prácticas (CES e Infamilia, 2008, p. 44).

La organización y la planificación diaria basada en las coordinaciones docentes y las reuniones de equipo enfrentaban situaciones emergentes. Debe verse si esto estaba previsto por el programa o dependía de cada centro y grupo de profesionales:

Se considera que se trata de una problemática que es importante poder conceptualizar, en primer lugar, ya refiere a un programa focalizado que a nivel discursivo apunta a una universalización de la educación media, siendo una herramienta innovadora en el trabajo con adolescentes desvinculados del sistema educativo luego de que han terminado la educación primaria (Barca, 2016, p. 257).

En cuanto a los estudiantes en clase, algunos docentes planteaban que era difícil conseguir que se involucraran en las tareas, pero no se debe perder de vista que esta afirmación surge de la comparación con los liceos comunes:

Decidí hacer cambios porque fui descubriendo que el desinterés se vinculaba con el vocabulario, con la forma de presentar los planteos y problemas, si tenían poca relación con ellos, con sus gustos, con los sentidos que ellos construyen y con los problemas que de alguna manera tienen más que ver con su realidad (CES e Infamilia, 2008, p. 52).

Si bien este programa busca específicamente la revinculación de los jóvenes que abandonaron o fueron expulsados de las instituciones educativas, al igual que en los liceos comunes, sería conveniente que la propuesta que se brinda también pueda vincularse a los intereses de los estudiantes y responda a sus inquietudes.

Estos grupos del aula comunitaria denotan lo que podríamos llamar «una falta de cultura de aula» o, mejor dicho, tienen otra forma de estar en el aula. Con ellos no funciona lo que sí funciona con algunos grupos del liceo; por ejemplo, explicar una propiedad, escribirla con símbolos, poner ejemplos e inmediatamente hacer una actividad de aplicación. Podría decirse que en el liceo se interesan con mayor naturalidad. En cambio, estos estudiantes

son más demandantes y necesitan saber para qué sirve tal conocimiento. Su atención no es tan larga y exigen explicaciones más cortas, con sentido para ellos, con planteos que los incluya, que los impliquen (CES e Infamilia, 2008, p. 52).

Como se ha visto, el PAC conglomeraba estudiantes que reúnen características comunes, pero también se debe tener en cuenta que la falta de heterogeneidad puede ser un aspecto negativo de la focalización y ser parte de la ruptura de los mecanismos de integración social, en lugar de generar transformaciones en la educación universal para que los y las adolescentes permanezcan allí.

4.2.2

Los riesgos de la focalización: estigmatización y homogeneización

Una consecuencia indeseable del PAC es que producía la estigmatización en sus destinatarios (DINEM, 2014 p. 37), desde 1) adolescentes hacia sus pares, y 2) las instituciones educativas (como docentes y otros profesionales) hacia los estudiantes, así como, además, 3) la focalización agrupaba a los estudiantes problemáticos en las AC, quitándole variedad a las AC y al liceo normal de los barrios. Se agregan en este sentido algunas citas de los documentos que ayudan a ver algunas de estas consecuencias.

Primero sobre la estigmatización entre adolescentes, varios estudiantes y sus familiares (destinatarios y no destinatarios del programa) entendían que participar del PAC era algo negativo, como si fuera un programa destinado únicamente a estudiantes con dificultades especiales y menos capacidades individuales.

Simultáneamente, la OSC deberá trabajar en el barrio para hacer conocida la oferta, identificar, informar y motivación a los adolescentes desafiados para que se integren al Aula Comunitaria. En particular, debe «negociar sus fines» con otros actores para evitar que puedan ser definidos como centros de «educación especial», en el sentido que tiene este vocablo en Primaria (Fernández Aguerre, 2012, p. 14).

Segundo, el entorno del estudiante (barrial y educativo) veía al AC como un espacio negativo donde deberían asistir todos los estudiantes *problemáticos*, incluso cuando hubieran podido continuar su trayectoria en el centro educativo de origen.

Las formas de evaluar y de enseñar se ajustan a las características de los estudiantes, atendiendo los diferentes procesos que implican a cada estudiante y

dando un enfoque más de contención y comprensión, que de sanción directa. Varios estudiantes grafican esta idea al señalar la diferencia que se da entre Aulas y en una institución educativa cuando se da algún tipo de conducta no deseada. (DINEM, 2014, p. 32).

El PAC está pensado para los estudiantes con desvinculaciones y deserciones que se pueden deber a problemas de conducta, pero no quiere decir que todo adolescente con problemas de conducta deba asistir al PAC. Se notaba una visión en los nodos⁶ donde se le atribuía a este espacio todo lo que está fuera de la norma, tratando de evitar un fracaso para el adolescente o una complicación para la institución. Es importante destacar que todos los adolescentes tienen problemas y dificultades de diferente índole pero no es cuestión exclusiva de los estudiantes del PAC.

La gran mayoría de los docentes que trabajaban el PAC lo hacían en liceos y UTU por lo que la comparación entre estudiantes estaba presente. En los documentos suele leerse el deseo de que los estudiantes del PAC se parezcan a los de las demás instituciones tradicionales.

Después de las primeras clases evalué que era un grupo con dificultades de concentración; chiquilines que tienen casi toda su atención puesta en otros temas (en la inmediatez de lo que pasa en la clase, en temas de sexualidad, en competir entre ellos hasta generar situaciones de agresividad verbal, psíquica y física). La mayoría de ellos proviene de hogares en situación de vulnerabilidad social, con un alto grado de sensibilización e implicación en temas de violencia doméstica y con una primera respuesta de rechazo hacia el planteo de cualquier práctica sistematizada de estudio (CES e Infamilia, 2008, p. 51).

La mirada muchas veces está puesta en las dificultades del estudiante en cuanto a la falta de lo que debe hacer, no en revisar al sistema que en muchas oportunidades lo expulsó. Si bien las causas de expulsión sean híbridas, no se las plantea de esa forma: concentrar la responsabilidad en el interés de la familia es otra de las dificultades que se observan, estigmatizando a las familias del PAC y no asumiendo la responsabilidad de las instituciones.

Lo primero que entendí fue que estos alumnos no tienen la motivación que tienen los alumnos del liceo al entrar a primer año. Mis alumnos de primer año del Liceo de Libertad, que es algo así como la cara opuesta del Aula de Delta del Tigre, tienen padres que se

⁶ Los nodos son espacios coordinados por el SOCAT. donde se reúnen las instituciones de la zona para trabajar sobre temas y problemáticas del territorio, de ahí surgen coordinaciones, derivaciones que favorecen las mejoras de las situaciones.

preocupan en decirles que tienen que anotar lo que dice el profesor, que tienen que atender en la clase, cómo se tienen que comportar en un salón de clases, que no se olviden de las fotocopias, etc. La situación era totalmente diferente en el aula, porque no había nada de eso (CES e Infamilia, 2008, p. 70).

En esta monografía se entiende que puede ser más difícil trabajar como docente en el PAC que en otras instituciones tradicionales. El tema es no responsabilizar principalmente a los estudiantes y sus familias, que vienen de contextos vulnerables, por este problema. Quizás un mejor funcionamiento de las instituciones educativas tradicionales podría haber ayudado a revertir estas situaciones. De todos modos, encontramos otro tipo de reflexiones sobre este tema que, por ejemplo, valoran el impacto de los años anteriores cursados en el sistema educativo en lugar de responsabilizar completamente al estudiante por su desvinculación:

Es una historia narrada, digerida, caricaturizada, muy concreta. No hay posibilidad de hacer análisis críticos. A mí me genera frustración porque no es el sentido de la Historia, pero me estoy dando cuenta de que la poca experiencia educativa que tienen ellos está marcada por ese tipo de aprendizaje, ese aprendizaje que viene muy digerido, muy memorístico. Una educación que no los motiva a una participación activa en el proceso. No están acostumbrados. Presentan las mismas debilidades que un estudiante de cualquier parte del país pero acentuadas (CES e Infamilia, 2008, p. 72).

Como se veía antes, la mirada no solo está puesta en las dificultades de los estudiantes del PAC sino que las comparaciones con el liceo también surgen frente a estudiantes que son demandantes o interesados por saber para qué sirve ese conocimiento. No está bien visto interpelar al docente, se visualiza como algo negativo. No podrían ser cuestionadores por estar en el AC,

Estos grupos del aula comunitaria denotan lo que podríamos llamar «una falta de cultura de aula» o, mejor dicho, tienen otra forma de estar en el aula. Con ellos no funciona lo que sí funciona con algunos grupos del liceo; por ejemplo, explicar una propiedad, escribirla con símbolos, poner ejemplos e inmediatamente hacer una actividad de aplicación. Podría decirse que en el liceo se interesan con mayor naturalidad. En cambio, estos estudiantes son más demandantes y necesitan saber para qué sirve tal conocimiento. Su atención no es tan larga y exigen explicaciones más cortas, con sentido para ellos, con planteos que los incluyan, que los impliquen (CES e Infamilia, 2008, p. 52).

Teniendo en cuenta que el PAC se encontraba dentro de los PEP y en este caso específico trabajan con población que no acceden al sistema regular los docentes deben desplegar

estrategias para que los estudiantes alcancen los contenidos previstos para el año lectivo, deben tener en cuenta las características específicas, atender cuáles son sus demandas, sus intereses, desde donde hay que partir para dar ciertos contenidos. Otra de las ideas posiblemente perjudiciales que podrían generarse es ver al PAC únicamente como espacio de socialización. Es cierto que un aspecto importante de la trayectoria de los estudiantes en el PAC es la socialización, pero siempre teniendo en cuenta que están dentro de un espacio de educación formal por lo que deben culminar su trayecto preparados para poder cursar un segundo año, es un enfoque integral.

Por eso el equipo de coordinación tiene más resultado, porque se trata de un ámbito de socialización. Es trabajar con lo que se espera de ellos en el liceo. Para que no se olviden de que el año que viene van a ir al liceo. Ahí se ven resultados, en la asignatura no. El costo que tiene la inclusión de todos estos jóvenes es que el nivel educativo pasa a segundo plano (CES e Infamilia, 2008, p. 72).

En oportunidades el ingreso de los estudiantes al PAC es acompañado por algún equipo que puede ser de INAU o derivación de la escuela tanto por el Programa Maestros Comunitarios (PMC) o del Programa Escuelas Disfrutables (PED). Puede surgir también de los espacios de nodo de la zona, pero en muchas ocasiones asisten porque un familiar o amigo ya asistió. Recordemos que más allá de las situaciones particulares y personales por las que ingresen al PAC, todos los estudiantes asistieron a la escuela, transcurrieron de alguna manera u otra por una institución de asistencia obligatoria que los albergó y debería brindar contención. Es de relevancia tener presente esto para poder cuestionar y revisar también cómo acompaña la educación primaria a los estudiantes.

Son gurises que no tienen contención alguna al momento de entrar, diferentes de lo que puede ser de repente en Áreas Pedagógicas que hay una contención previa, porque vienen ya sea de INAU o cuando vienen a través de una ONG, pero que ya han sido socializados, trabajados por la ONG, estos llegan como vírgenes, podríamos decir, sin ningún tipo de contención de ninguna clase. [...] Ingresan a la ONG a través del PAC (B) (CES e Infamilia, 2008, p. 78).

Por último, Clarmunt (2010) señala que la política focalizada, además de producir estigmatización, reafirma redes sociales homogéneas entre personas y grupos muy vulnerables donde todos comparten la misma condición de desafiliación social. Como vimos, muchos de los hogares de donde provienen los estudiantes perciben programas destinados a poblaciones vulnerables económicamente. El PAC agrupa a los estudiantes por dificultad para los estudios

en las instituciones normales, y por clase social. En el caso de las políticas educativas, y como señala Dubet (2005), «... La concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito incluso la de los buenos alumnos» (p. 28).

En la misma línea, luego del paso de los adolescentes por el AC se debe afrontar y trabajar el egreso, lo que en ocasiones se ve comprometido por la búsqueda de propuestas que se encuentren dentro de los espacios barriales conocidos. La búsqueda de propuestas educativas que no están en la cercanía barrial suelen ser descartadas, promoviendo que los estudiantes mantengan las mismas relaciones. Este tipo de política puede disminuir los encuentros entre personas de clases sociales diferentes en la ciudad. Así, según Sebastián Aguiar (2011), «... la movilidad estructura la visibilidad, la aparición de Otros: la distancia social se expresa en el establecimiento de fronteras, de barreras de acceso» (p. 55). La segregación espacial concentra pobreza y riqueza en zonas. Levanta muros invisibles entre las personas y condiciona sus oportunidades. Cuando las instituciones públicas y educativas segregan a los estudiantes, en lugar de transformarse en un espacio de encuentro entre diferentes formas de vida, las separa y determina: «las restricciones en este sentido disminuyen la provisión de oportunidades. Como la mayoría de los capitales, tiende a reproducir las distancias existentes en la estructura social en una dinámica de desarrollo desigual» (p. 63).

La situación económica muchas veces dificulta la continuidad de los estudiantes, que deben enfrentar otras responsabilidades. Esto es un riesgo para afrontar otro espacio educativo, teniendo en cuenta que continúan estudiando. Este riesgo fue visto en los documentos del PAC en sus primeros años:

Creemos que si liceos y aulas se piensan desde la contraposición se corre el riesgo de profundizar la fragmentación social que viven diariamente los adolescentes y que aquellos adolescentes con múltiples derechos vulnerados se distancien aún más de las posibilidades de construir nuevos lazos sociales (CES e Infamilia, 2008, p. 64).

Más adelante, el mismo documento sigue reflexionando sobre el tema, pero no se cuenta con información aquí de que se haya hecho algo al respecto:

Si bien el aula mantiene un muy buen relacionamiento con los liceos y escuelas técnicas de la zona y los docentes del aula en general trabajan en ellos, la continuidad y permanencia de los adolescentes en la educación formal reviste múltiples complejidades más vinculadas al proyecto de país y de educación que se proponga. En este sentido entendemos que no se puede seguir accionando e interviniendo siempre en los mismos lugares, que es con los pobres. Si hay una verdadera intención de inclusión social tienen que producirse cambios

en las instituciones educativas y en las condiciones de vida de casi la mitad de los adolescentes del país (CES e Infamilia, 2008, p. 64).

4.2.3

La respuesta focalizada: alcances, limitaciones y contradicciones

Al ser una política focalizada, el PAC buscó el acceso eficiente de los adolescentes que pasaban por este dispositivo puente. Como fue señalado, el programa apuntaba a adolescentes de trece a diecisiete años que terminaron primaria y quedaron desvinculados del sistema educativo, ya sea por no inscribirse en secundaria o por no haber aprobado primer año de liceo.

En lo que refiere al ingreso se observa que a pesar de la definición del perfil para el ingreso de los estudiantes, el PAC «permite cierta flexibilidad para la conformación final de los grupos, donde las Aulas priorizan a veces diferentes características» (DINEM, 2014, p. 20). Estas situaciones eran supervisadas por la coordinación del programa, por lo que también ingresaban adolescentes sin dificultades curriculares, que al terminar la primaria ingresaban directamente al programa. Estas decisiones se planteaban en los espacios de nodo de familia de la zona, donde se reunían los técnicos institucionales que intervenían con las familias de ese territorio para trabajar de forma interinstitucional e integral frente a situaciones de vulneración de derechos. Por lo tanto, en los nodos se identificaban estudiantes que podrían correr los mayores riesgos de abandonar el sistema educativo. Así, el programa seleccionaba adolescentes con el supuesto de que no todos los que están en un contexto económico desfavorecido necesitan las mismas propuestas o respuestas.

La focalización fue la forma del sistema para trabajar con los adolescentes más necesitados desplegando un abordaje integral, incorporando acciones fuera de la currícula o el espacio institucional para asegurar su permanencia. Las siguientes acciones no se desarrollan en las instituciones educativas secundarias formales. Lo que sigue no es una defensa de la focalización de las políticas, sería positivo que sea universal.

Al tratar con estudiantes provenientes de familias carenciadas, el PAC implementó un desayuno y una merienda completa para todos los estudiantes, sobre lo que un documento de 2019 señala:

[Se] dispondrá de un espacio adecuado para tal fin y organizará el horario del equipo de forma tal que durante el tiempo del desayuno/merienda estén presentes al menos dos técnicos para la integración de esta actividad en el proyecto educativo que desarrolla el AC (CES, 2019, p. 35).

Además de alimentación, el equipo interdisciplinario abordaba situaciones problemáticas de los adolescentes y planteaba posibles soluciones desde diferentes perspectivas. Cuando el estudiante desertaba, el equipo de aula se reunía para diagnosticar un estado de situación que pudiera ayudar a prevenir otras situaciones de riesgo:

Por cada alumno que dejó de asistir el equipo del aula realizó un informe de desvinculación de ese chico/a. En él se da cuenta de los antecedentes familiares e institucionales, del proceso realizado, de las acciones del equipo de educadores para evitar esa deserción y de la situación en que quedó el/la adolescente (CES e Infamilia, 2008, p. 67).

El equipo multidisciplinario (principalmente los integrantes capacitados, como los trabajadores sociales) establecía además un contacto asiduo con la familia, con comunicación telefónica prácticamente diaria. Durante la comunicación se abordaban las diferentes situaciones por las que atravesaba el estudiante. Se evitaba comunicar únicamente cuestiones negativas como inasistencias, problemas de conducta o bajo rendimiento. Si correspondía, se destacaba la participación positiva del estudiante, su buena asistencia y la mejora en el rendimiento. Con esto se buscaba que la familia u otro referente adulto estuviese involucrada asertivamente en el proceso educativo del estudiante. También se generaban instancias para acercar a las familias al AC, intentando que fuera un espacio de puertas abiertas. Por ejemplo, una evaluación del programa en 2014 dice:

El contacto con las familias es un aspecto en el que PAC pone énfasis, y que lo diferencia de otras propuestas de Educación Media Básica. De esta forma se pueden abordar aspectos que hacen a la integralidad del estudiante, y que permiten comprender y desarrollar formas de trabajo adaptadas a las circunstancias sociales del estudiante. No obstante, dichas formas de trabajo están dadas también por la propia impronta del equipo técnico o de la OSC. Como se vio, la periodicidad, la intensidad, y la forma de contacto con las familias son diferentes entre un equipo y otro (DINEM, 2014, p. 24).

En el marco del equipo multidisciplinario el trabajo con los docentes cambiaba. A sus reuniones semanales se sumaba la coordinación docente semanal, espacio en el que participan todos los docentes del AC y el equipo interdisciplinario. Si bien todos los liceos tienen

coordinación docente (averiguar frecuencia) la característica dentro del PAC es llevar adelante la planificación de tareas curriculares y recreativas en conjunto y también profundizar sobre las situaciones particulares de los estudiantes. A la hora de confeccionar los boletines, en este espacio se discutía el concepto general asignado a cada estudiante. Comparado con un liceo común, la participación de los docentes es más activa y conectada (en la medida de lo posible) a las demás actividades. Por ejemplo, podían participar en las salidas recreativas con los estudiantes.

En las reuniones semanales se ponía al tanto de las situaciones de los estudiantes. Se considera fundamental que los docentes estén al tanto de las situaciones que atraviesan los adolescentes para contextualizar su desarrollo y desempeño en cuestiones curriculares. De esta manera, se les podrán brindar alternativas acordes a la situación que estén atravesando. Así, el AC generaba las condiciones de un buen funcionamiento docente según Dubet (2005):

Aunque suene anticuado, debe decirse que la escuela justa supone que comunidades adultas tomen a su cargo niños y adolescentes para ayudarlos a crecer. Esto implica que el oficio de docente no consiste en la mera transmisión de conocimientos escolares; implica también aprender a medir un bien educativo propiamente cívico y cultural, que la escuela no humille a nadie y permita que todo que todos tengan un valor (p. 83).

En las AC se evitaba la masividad, por lo que los grupos oscilaban entre quince y veinticinco estudiantes. Este tamaño, sumado a otras actividades, permitía un trabajo y un seguimiento más personalizado del proceso educativo de cada estudiante. También ayudaba a hacerlos sentir más atendidos e involucrados en la institución.

Cuando hoy les preguntamos a algunos/as de ellos/as por qué y a qué vienen al aula nos responden: «¡Vengo al aula a estudiar! ¿A qué vi'á venir?». Y con respecto a ir al liceo el próximo año nos dicen: «Me gusta más acá... somos menos... nos tratan mejor...». Insistimos, «¿qué es *nos tratan mejor*?», y en broma... «¿en el liceo te pegaban?»: «¡Noo!, pero acá no te observan, te prestan más atención, yo que sé..., mil cosas más...». Nosotros volvemos a insistir: «¡yo que sé!, están atentos a todo», «los profesores nos explican mejor» (CES e Infamilia, 2008, p. 68).

En resumen, la focalización agregó equipos técnicos que permitieron profundizar en la situación de cada estudiante y sus particularidades. Se brindaba apoyo en las áreas específicas necesarias para cada uno de ellos. Dada su importancia, sería ideal que esto ocurriera de forma universal y que los estudiantes no tuvieran que estar en programas especiales para contar con ello. Como vimos, los riesgos eran la estigmatización y baja autoestima de los estudiantes.

También fortalecía redes sociales homogéneas, separando a los estudiantes del PAC de otros estudiantes con otros perfiles y trayectorias.

5. Reflexiones finales

El presente trabajo se propuso analizar el funcionamiento del Programa Aulas Comunitarias, dispositivo educativo puente para retomar la educación media en adolescentes, que estuvo activo entre 2007 y 2021.

De la exploración de documentos oficiales se desprende que la educación media en nuestro país no logra darle respuesta a las necesidades educativas de las y los adolescentes de sectores empobrecidos, sino que espera que estos se adapten a su propuesta estandarizada. Según se vio en este trabajo, esto sucede porque esta propuesta se basa en supuestos de que el estudiante llega a la institución educativa con los conocimientos, las aptitudes e, incluso, con la salud necesaria para cursar un año lectivo. Como afirman Corea y Lewkowicz (2013), en su análisis de las instituciones escolares en Argentina:

... las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ha ocurrido que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. [...] Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal (p. 106).

Esta distancia entre lo supuesto y lo real es una de las razones que fomentó la creación del PAC.

Las aulas comunitarias tenían grandes pilares que permitían que el trabajo con los adolescentes transcurriera de forma integral. Entre ellos se destacan el abordaje desde el equipo multidisciplinario, integrando al núcleo de referencia del adolescente, intentando brindar oportunidades para todos los estudiantes del PAC. Estos equipos concretaban acciones de trabajo con los vínculos más cercanos del adolescente. En este sentido, si no se lograba trabajar con el referente adulto se debían desplegar otras estrategias de acompañamiento para ese estudiante. Como se planteó, el medio social y familiar influye en las trayectorias personales pero éstas no son completamente definidas por dichos factores. No se puede perder de vista que asegurar la continuidad educativa también es responsabilidad de las instituciones. En este sentido, se desarrollaban estrategias de trabajo con las demás instituciones que trabajaban con el adolescente, apuntando a un abordaje integral. Otra manera de fortalecer estas estrategias era a través de la implementación del seguimiento y acompañamiento al

momento del egreso del PAC y revinculación al sistema educativo tradicional, fundamental para minimizar el impacto que puede generar este retorno. En tal sentido,

Uno de los factores que se mencionan como facilitador para la continuidad educativa inicial del estudiante es el vínculo que se genera con los técnicos de la OSC durante su participación en la Modalidad A, es decir es un vínculo que excede al formal (DINEM, 2014, p. 34).

Podría decirse que el PAC fue un intento de adaptar el sistema educativo a los estudiantes y ofrecerles un abordaje según las necesidades que cada uno de ellos presentaba. Fue una propuesta:

socioeducativa tiende a un abordaje educativo integral, que considera como plataforma la articulación interinstitucional e incorpora distintas dimensiones: salud, alimentación e intervenciones familiares. Dicha modalidad de trabajo implica articular con otros actores: SOCAT, OTE, INDA, MSP, Gobiernos Departamentales, INAU, MEC, Plan Ceibal, entre otros. (DINEM, 2014, p.7).

La posibilidad de trabajar con grupos de pocos estudiantes permitía una mayor atención y dedicación por parte del profesor o profesora y el equipo hacia cada estudiante. Este enfoque permitía identificar y adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante. Los grupos pequeños colaboraban con los profesores a familiarizarse con las fortalezas y debilidades de cada estudiante, de manera que su enseñanza pudiera estar adaptada a sus habilidades, conocimientos previos y situación actual. Este tipo de atención en muchos casos también fomentaba la participación activa por parte de los estudiantes, debido a que se sentían valorados y escuchados. En los otros liceos el tamaño de los grupos estudiantiles es considerablemente mayor que en el PAC, lo que puede dificultar la tarea de los profesores al tratar de adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Además, muchas veces los profesores se ven obligados a centrarse en la enseñanza de contenidos generales, sin la posibilidad de implementar cambios significativos en la forma de enseñanza para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Del análisis presentado, surge que el trabajo de los profesionales tenía otras características comparadas con las de un liceo común. En ese sentido, los factores más relevantes eran el trabajo con el núcleo familiar y el anclaje territorial. En algunos documentos (CES e Infamilia, 2008) este trabajo se define como *artesanal* debido a, por una parte, que los

profesores no recibieron una formación previa para trabajar en estos contextos, y, por otra, que era un tipo de trabajo necesario para desarrollar una estrategia basada en las necesidades de cada estudiante. En este sentido, el equipo técnico aparece como apoyo a los docentes. Todas estas variables debían conjugarse, intentando no perder de vista el objetivo prioritario que es la vinculación educativa de cada estudiante.

El PAC se crea como política focalizada, para trabajar con una población específica —adolescentes de entre doce y diecisiete años de contextos vulnerables— y por un tiempo limitado. En base al desarrollo de este trabajo, se entiende que el PAC podría haber generado mejores resultados si hubiese logrado acompañar el proceso de esos estudiantes extendiendo el tiempo de trabajo a los tres años del ciclo básico, debido a que «el espacio de las aulas comunitarias se acerca al modo de vida de estos jóvenes, y las dificultades de temporalidad se atienden al concentrar la mitad de las asignaturas en cada semestre y al integrar talleres y actividades lúdicas» (CES e Infamilia, 2008, p. 5). Como se vio, otro aspecto relevante hubiese sido ampliar algunas de sus iniciativas a la educación pública universal, buscando procurar educación con un abordaje integral.

Como es característico de las políticas focalizadas, el PAC parece haber influido en procesos de estigmatización, al separar y categorizar a los estudiantes en instituciones diferentes e internamente homogéneas. Paralelamente, producto de la focalización, puede fomentarse la visión de que quienes asisten tienen menor capacidad que quienes permanecen en el ámbito educativo formal, sin que se visualice la falta de diversidad en las propuestas educativas. También está esta mirada desde las instituciones del anclaje territorial que en ocasiones ven al PAC como un espacio de descarte para lo que sobresale de la normalidad, lo que se profundiza en algunos países directos de la escuela al PAC. A la luz de lo observado, sería ideal que hubiera más políticas orientadas a que los adolescentes continúen estudiando, fomentando realmente la incorporación de todas y todos, apuntando a la transformación de las instituciones de carácter universal. Esto resultaría en grupos heterogéneos en Secundaria que trabajen para que los estudiantes con mayores dificultades para incorporar la currícula se puedan adaptar a ella.

A pesar de las fuertes críticas a su carácter focalizado, se entiende que la importancia del PAC es que es un programa que trabaja con las y los adolescentes que quedan fuera del sistema educativo formal, los que están desvinculados de la educación formal aunque actualmente no apunte a una universalidad. Que no exista un programa así mientras no se implementa un

cambio profundo en la educación media lleva a que muchos estudiantes queden condenados a la deserción estudiantil. Brindar una educación media accesible a todos es lo justo, y son las instituciones las que deben garantizar el acceso y la permanencia en el sistema.

En futuras investigaciones se podría entrevistar a exestudiantes del PAC, para conocer de primera mano sus experiencias, cómo vivieron la transición al programa y evaluar si este tuvo impacto en su continuidad educativa y laboral a futuro. Si bien la documentación oficial ofrece material para examinar al PAC con sus potenciales y limitantes, es de enorme importancia relevar la voz de los estudiantes que muy a menudo no es contemplada.

Es significativo que se evalúen los resultados de las políticas de focalización, en este caso específico, el PAC, para hacer ajustes y corregir sus posibles efectos negativos, de modo que se garantice una educación inclusiva y de calidad para todos. Es necesario comprender que la diversidad en el aula es una riqueza y que se deben implementar medidas que promuevan la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Solo así se puede garantizar una educación justa y de calidad para todos los estudiantes

Referencias bibliográficas y documentales

- Aguíar, S. (2011). Dinámicas de la segregación urbana: movilidad cotidiana en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(28), 55-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4536/453644789004.pdf>
- Arbondi, V. (2009). *Nuevas propuestas educativas en Uruguay: algunos aportes sobre el análisis de la educación a partir de la pertinencia del programa aulas comunitarias* (Tesis de grado, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9843>
- Baráibar, X. (2003). Las paradojas de la focalización. *Revista Ser Social*, (12).
- Baráibar, X. (2005). Transformaciones en los regímenes de protección social y sus impactos en el Trabajo Social. *Revista Katálysis*, 8(2), 155-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179616343003.pdf>
- Barca, P. (2017). En el país Varela... ¿Qué familia puede? Estudio de caso sobre la relación entre el programa Aulas Comunitarias y la institución familiar. En *Transformaciones sociales, protección social y trabajo social*. XII Congreso Nacional de Trabajo Social. Montevideo, 6 y 7 de julio. DTS, FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26891/1/XII%20Congreso%20Nacional%20TS.pdf>
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (Coords.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: CSE, Universidad de la República. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/05/FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf
- Bettosini, A. (2009). *Construir bienestar entre muchos : actores en aulas comunitarias y centros juveniles* (Tesis de grado. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24587/1/TS_BettosiniAndrea.pdf
- Boffano Botta, M. (2012). *La práctica profesional de docentes de secundaria y su concepción de riesgo social. Una mirada desde el Programa Aulas Comunitarias* (Tesis de grado. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9575>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)* (Tesis de Doctorado, Flaco, Buenos Aires, Argentina). Recuperado de <https://www.flaco.org.ar/wp-content/uploads/2013/09/Bordoli-Rodriguez-Eloisa-Tesis-doctorado.pdf>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando las fronteras*. Barcelona: Gedisa.

- Claramunt, A. (2010). Los programas sociales focalizados y centrados en el abordaje de los aspectos subjetivos: contribuciones y límites en la efectivización de los derechos humanos. *Fronteras*, (6), 47-59. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28290>
- Conde, S. (2018a). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia* (Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20388>
- Conde, S. (2018b). Políticas de inclusión educativa y formato escolar tradicional. Alteraciones y disputa de sentidos en el marco de la tensión focal-universal. Ponencia presentada en *VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación*, Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2018, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/viewFile/3855/2409>
- *Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS) (2008b). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030. Bases para su implementación*. Montevideo: CNPS. Recuperado de <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/4161/estrategia-nacional-infancia-adolescencia-enia-2010-2030-bases-su-implementacion>
- *Consejo de Educación Secundaria (CES) (2019). *Selección de una OSC que ejecute la instalación y gestión del Proyecto Aulas Comunitarias*. Términos de referencia. Recuperado de https://www.comprasestatales.gub.uy/Pliegos/pliego_675875.odt
- *Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2008a). *El Programa de Aulas Comunitarias en la fase fundacional: miradas complementarias*. Montevideo: ANEP-MIDES.
- *Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2011, julio). *Programa Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo n.º 27. Perfil de los alumnos*. Montevideo: MIDES-ANEP. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7186321/programa-aulas-comunitarias---reporte-nro-27-perfil-alumnos>
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- De Armas, G. (2005). *La reducción de la pobreza infantil en Uruguay durante 2005. Logros alcanzados, posibles impactos de las políticas y asignaturas pendientes*. Documento de Trabajo de la Oficina en Uruguay del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Dibot, G. (2015). *Tendencia no es destino Jóvenes en programas de inclusión de Educación Media en Uruguay* (Tesis de Maestría en Sociología, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7675/1/TMS_DibotGonzalo.pdf
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2014, setiembre 12). *Educación: una cuestión de derechos del niño*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/687-educacion-una-cuestion-de-derechos-del-nino/>
- *Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2012). *Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-mides-seguimiento-evaluacion-actividades-programas-2011-2012>
- *Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2014, agosto). *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Documento de Trabajo, (29). Montevideo: MIDES. Recuperado de

<https://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf>

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Duschatzky, S. (2013). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Aguerre, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), 143-163. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6980/1/RUCP_Fernandez_2010v.19.pdf
- Fernández Aguerre, T., y Alonso Bianco, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 161-182. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100008
- Filgueira, F. (1998). El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada. En B. Robert (Ed.), *Ciudadanía y política social* (pp. 72-113). San José de Costa Rica: Flacso. Recuperado de <https://blogs.fcpolit.unr.edu.ar/politicassocial1/files/2015/03/Filgueira-El-nuevo-modelo-de-prestaciones-sociales-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Gálvez Toro, Á. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas Profesión*, (10), 25-31. Recuperado de <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol3n10pag25-31.pdf>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, G. (2012). *Entre la utopía y la realidad: inclusión educativa en Uruguay. Resultados y reflexiones a partir del Programa Aulas Comunitarias* (Tesis de grado. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8934>
- Guidotti Bintancur, N. (2017). *Desde la exclusión hacia la inclusión en las políticas educativas: Programa Aulas Comunitarias posibilidades y límites* (Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22397>
- Grosso, S. (2010). *Factores promotores o bloqueadores del éxito educativo en poblaciones vulnerables: resultados y reflexiones a partir del Programa de Aulas Comunitarias*. Documento de Trabajo FCS-DE, (25/10). Montevideo: DE, FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/2179>
- *Infamilia y Consejo de Educación Secundaria (CES) (s. f.). *Programa Aulas Comunitarias*. Montevideo: MIDES-ANEP.⁷

⁷ Incluido en el anexo documental. Recuperado el 27 de mayo de 2020 de <https://www.infamilia.gub.uy/>. No disponible en línea al momento de la entrega de esta tesis.

- *Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2021). *Principales indicadores educativos Metas 2016 - 2020 y 20212 - 2024*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Presentacion.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020 Resumen Ejecutivo* (Edición revisada). Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Krisman, V. (2008). *Una mirada desde el trabajo social al campo educativo formal uruguayo. Un aporte para la discusión* (Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8147>
- Luzuriaga Abayian, A. (2015.). *La relación Estado-organizaciones de la sociedad civil en el diseño e implementación de las políticas educativas. Un acercamiento descriptivo a través del análisis de la experiencia «Programa de Aulas Comunitarias»* (Tesis de grado. Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5037>
- Marrero, A. (2008). La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la educación uruguaya en el siglo XX. En *El Uruguay del siglo XX* (Tomo III: La Sociedad, pp. 45-76). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Meerovich, M. (2018). *Exploración de las percepciones de los adultos y adolescentes participantes del Programa Aulas Comunitarias con respecto a su implementación* (Tesis de Maestría en Derechos del niño y Políticas Públicas, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay).
- *Ministerio de Desarrollo Social, Programa Infamilia (2005). *Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo*. Informe de Ejecución. Montevideo: MIDES. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2019-06/infamilia_2005%5B1%5D.pdf
- Vargas, J. F. (s. f.). *Políticas Públicas Focalizadas o Universales. ¿Dilema?*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/272866840/Politiclas-Publicas-Universales>
- Yarzabal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En L. Yarzabal (Comp.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el Codicen (2005-2009)*. Montevideo: ANEP.

Fuentes documentales consultadas

- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2015). Pliego Particular de Condiciones. Implementación en el periodo 2015-2016 del Programa Aulas Comunitarias, mediante la instalación de 25 aulas especializadas en trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad. Licitación Pública 1/2014. Recuperado de http://www.comprasestatales.gub.uy/Pliegos/pliego_446490.pdf
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2019). Pliego Particular de Condiciones. Implementación en el periodo 2019-2020 del Programa Aulas Comunitarias, mediante la instalación de 5 aulas especializadas en trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad. Licitación Pública 2/18. Recuperado de <https://www.comprasestatales.gub.uy/consultas/detalle/id/675875/mostrar-llamado/1>
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2015a). *Reporte de resultados 2014*. Montevideo: DINEM.

- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2015b). *Reporte de seguimiento de los alumnos*. Febrero 2015. Montevideo: MIDES. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/aulas-comunitarias.-informe-sobre-el-seguimiento-del-alumno.-2014.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007a). *Programa de Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo*. Mayo 2007. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007b). *Programa de Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo*. Situación laboral y atención de salud de los adolescentes participantes del PAC. Junio 2007. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007c). *Programa de Aulas Comunitarias. Programa Aulas Comunitarias n.º 3*. Setiembre de 2007. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007d). *Programa de Aulas Comunitarias. Programa Aulas Comunitarias*. Octubre de 2007. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007e). *Programa de Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo n.º 5*. Noviembre de 2007. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2007f). *Programa de Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo n.º 7 Perfil de los docentes del PAC*. Montevideo: MIDES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) e Infamilia (2008). *Programa de Aulas Comunitarias. Reporte de Monitoreo n.º 8*. Marzo 2008. Montevideo: MIDES.⁸
- Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (2009). *Programa Aulas Comunitarias. Monitoreo 2008 y 2009*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/programa-aulas-comunitarias-monitoreo-2008-2009>
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2013). *Programa Aulas Comunitarias. Presentación de resultados. Año 2013*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <https://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf>

⁸ Un texto parcial se puede encontrar en <https://www.google.com/url?q=http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/828&sa=D&source=docs&ust=1691112685372162&usg=AOvVaw1WYJBnZhEdUOgbQ5bNURc0>