

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Entre la utopía y la realidad:
inclusión educativa en Uruguay.
Resultados y reflexiones a partir del
Programa Aulas Comunitarias**

Giovanna González

Tutor: Ximena Baraibar

2012

Índice.

Introducción.	4
Capítulo I.	
1. Estado y Educación.	
1.1. <i>Aproximación a la relación ente Estado y educación.</i>	10
1.2. <i>Características ideológicas que inspiraron al sistema educativo en Uruguay.</i>	13
Capítulo II.	
1. Educación media en el Uruguay.	
1.1 <i>Aproximación a la realidad de la educación media, en el Uruguay actual.</i>	20
1.2. <i>Los jóvenes y la educación media en cifras.</i>	22
Capítulo III.	
1. Programa Aulas Comunitarias.	
1.1. <i>Presentación y características del programa.</i>	28
1.2. <i>Sistema de seguimiento y evaluación del PAC.</i>	32
2. PAC en cifras.	
2.1 <i>¿Cómo son los estudiantes del PAC? Cobertura y perfil de los estudiantes.</i>	34
2.2 <i>Potencialidades y dificultades del Programa.</i>	40
Capítulo IV.	
Reflexiones finales.	
<i>¿Utopía o realidad?</i>	47
Bibliografía utilizada.	53

"Antes el liceo era la antesala para la carrera liberal; el organismo encargado de seleccionar para el profesionalismo. En definitiva, constituía un organismo de selección de capacidades y, también hay que reconocerlo, de selección de clases sociales. [...] no era un liceo para todos, sino para una élite social e intelectual. Pero los tiempos han cambiado. Hoy no se concibe un ciclo completo de cultura elemental sin el aporte del liceo. [...] En el viejo concepto, el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes. En el concepto actual sucede una cosa distinta: es el mejor y el más meritorio el liceo que lucha contra la desigualdad cultural, buscando la formación del mayor número, aun en detrimento de la sabiduría académica de los menos".

Maestro Julio Castro, 1949.

(En De Armas, Retamoso. 2010).

Introducción.

El presente trabajo constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Tiene como objetivo, realizar el estudio y análisis sobre la desafiliación en educación media en Uruguay; tomando como objeto de estudio la incidencia que tiene ante la problemática, el Programa Aulas Comunitarias (PAC), implementado en Uruguay a partir del año 2007, y que tiene como objetivo dar respuesta a los problemas de acceso y permanencia en educación media básica, dirigido a jóvenes provenientes de los estratos más vulnerables de la sociedad.

Tratar el fenómeno de la desvinculación educativa, se entiende implica un abordaje del mismo como multicausal, puesto que son una serie de factores los que afectan transversalmente a adolescentes y jóvenes que los llevan a alejarse del sistema educativo formal.

Se partirá entendiendo que el acceso a la educación de calidad a lo largo de toda la vida para la totalidad de la población, constituye un derecho humano fundamental, no sólo por su utilidad como herramienta para superar la pobreza material, sino también para incrementar las capacidades de las personas como ciudadanos.

En nuestro país desde la Constitución del año 1967, la educación es obligatoria hasta la enseñanza media básica. Pero los datos y la realidad, como se verá más adelante, nos indican que no se está cumpliendo totalmente con este mandato. La última declaración jurídica dada en el país respecto a la educación, es la Ley General de Educación, Ley 18.437, Artículo 1º, con aprobación el 12 de diciembre del 2008¹. Dicha ley, se entiende constituye uno de los pilares fundamentales de cualquier estrategia de desarrollo social que pretenda ser sustentable en el mediano y largo

¹La ley General de Educación, surge en el año 2006 dentro del período de administración del Presidente Tabaré Vázquez, quien junto con su equipo de gobierno apostaron a un proceso de elaboración de una normativa general de educación. Para ello, se diseñó un esquema de deliberación y decisión compuesto por dos grandes momentos, el Debate Educativo y posteriormente el Congreso Nacional de Educación. Luego de la etapa de discusión y debate, se aprueba la Ley General de Educación en el Parlamento.

plazo. Esta normativa extiende la obligatoriedad de la educación en nuestro país hasta el bachillerato.

Esta situación, respecto al mantenimiento y la acreditación de los jóvenes de los niveles mínimos de educación media, lejos de ser una problemática estrictamente nacional se visualiza a nivel de la región.

En este sentido las Naciones Unidas en los Objetivos del Milenio 2005-2015, plantea la necesidad (entre otros aspectos), de que los países de la región modifiquen las condiciones de acceso y las posibilidades de culminación de la educación media.

La realización de al menos nueve años de escolarización mínima, se entiende es fundamental para posibilitar la concreción de empleos de calidad; es decir, con la cobertura de seguridad social asegurada, niveles mínimos de remuneración, y condiciones laborales adecuadas.

Respecto a la educación media (EM) en Uruguay, casi el 30% de la población urbana no logra completar el ciclo básico (Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia - ENIA, 2008). Según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2008), únicamente 36.5% de los jóvenes de entre 20 a 29 años finalizó la educación media superior (EMS) en alguna de sus modalidades, (es decir Liceo o UTU).

La desvinculación de los adolescentes de la educación media básica (EMB), es una problemática que afecta fuertemente al país. Mientras que se ha logrado ampliar el acceso de los adolescentes a la educación media, los procesos de acreditación no se corresponden con el aumento de la cobertura. Es decir, los jóvenes ingresan a la educación media, pero no logran culminar, desvinculándose del proceso y accediendo a un mínimo de conocimiento.

Desde el punto de vista de la calidad de la educación impartida, los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2009 muestran que si bien el rendimiento de los alumnos uruguayos es, en promedio, uno de los más altos de América Latina, presenta importantes desigualdades entre aquellos provenientes de contextos socio-económicos más vulnerables y los que muestran mejores

condiciones de partida. Por tanto, incluso dentro de los que logran ser retenidos en el sistema, se constatan importantes niveles de desigualdad en cuanto al aprendizaje.

Se entiende que la desvinculación de lo/as adolescentes y jóvenes del sistema educativo formal es un fenómeno complejo. No es una responsabilidad exclusiva de los y las adolescentes y jóvenes, sino que deben tenerse presentes, las dificultades inherentes al sistema para motivar la permanencia de los mismos dentro del sistema educativo.

Desde hace un tiempo está en agenda política, la preocupación por una problemática social y cultural, que se puede caracterizar por un desencuentro entre el mundo adolescente, que tiene necesidades insatisfechas y el mundo de los adultos, que parece no comprenderlas y no encontrar aún las respuestas adecuadas para ello. La compleja situación por la que atraviesa la educación, determinaron que fuera uno de los pilares a trabajar en el primer gobierno del Frente Amplio, convirtiéndolo en un tema prioritario en la agenda de gobierno.

A nivel de política pública, se comenzaron a implementar y profundizar a partir del año 2007, una serie de planes y programas que tienen por objetivo la continuidad y re-vinculación de adolescentes y jóvenes al sistema de educación media formal. Nos referimos al Programa Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (PIU) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Programa de Formación Profesional Básica (FPB de UTU) del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), el Programa Maestros Comunitarios (MC), administrado conjuntamente por la ANEP e Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y el Programa Aulas Comunitarias (PAC) de la ANEP-CES e Infamilia del MIDES, que se estudiará y analizará en el presente trabajo.

Todas las políticas mencionadas parten de la concepción de que la inclusión educativa contribuye y es fundamental a los procesos de inclusión social y la disminución de las brechas de desigualdad que afronta actualmente la sociedad uruguaya. Se caracterizan por brindar espacios alternativos de aprendizaje donde el adolescente cobra mayor relevancia como sujeto educativo a través de una serie de elementos, como por ejemplo, espacios de participación en plenario, junto a docentes y/o educadores.

Finalizado el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) a finales del 2007, se implementa por parte del gobierno del Dr. Tabaré Vázquez, el Plan de Equidad. Dicho Plan, introduce reformas sustantivas en la organización de las estructuras e instrumentos de protección social y apunta a mejorar sensiblemente la provisión y regulación de los servicios sociales. El Plan incluye componentes cuya ejecución supone procesos de mediano y largo plazo, tales como las reformas tributarias, de salud, educativa y de las políticas de empleo; así como componentes de implementación inmediata que se orientan a conformar una red de asistencia y promoción social para la población que se encuentra por debajo de la línea de pobreza.

Particularmente en el área educativa el Plan se propone la reducción de la deserción en el ciclo básico y re-vinculación a la enseñanza media de adolescentes entre 12 y 15 años, y re-vincular al sistema educativo a adolescentes y jóvenes de 15 y 18 años, que no han completado la educación media.

Varios programas de inclusión educativa, se incorporan luego de su creación al Plan de Equidad, dentro de un marco político institucional, compartido que da sentido a cada uno y al conjunto de los dispositivos generados dentro de él, y que ha supuesto para la ANEP un trabajo de articulación con otros organismos estatales como el MIDES, el MEC, entre otros. Desde esta perspectiva, se promueve el diseño, implementación y evaluación compartida entre las distintas entidades del Estado y su interacción con la sociedad civil.

Dentro de dicho Plan, se encuentra el Programa Aulas Comunitarias (PAC), ejecutado por el MIDES, ANEP/CES, y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Como ya fuera señalado, el programa surge en el año 2007 como respuesta a los problemas de acceso y permanencia en educación media básica, sobre todo dirigido a aquellos jóvenes provenientes de los estratos más vulnerables de la sociedad.

Es el PAC la primera política de inclusión educativa ejecutada con tales características y objetivos.

En el entendido de que el ejercicio del Derecho a la educación constituye un aspecto ineludible para el logro de la inclusión social y el desarrollo democrático de la ciudadanía, el PAC desde su creación busca consolidarse como innovación socio-educativa que habilite el “puente” hacia la educación formal. Busca favorecer la

entrada al sistema nuevamente, preparando y acompañando al joven a un centro de educación media que haya optando, tanto sea el liceo como la escuela técnica.

Presentado el tema a estudiar, y planteada la justificación para el estudio del mismo, la pregunta central que guiará el presente trabajo será, ¿cuál es el impacto que tiene el PAC en la permanencia y en los resultados de aprendizaje de los jóvenes, dentro del sistema educativo?

Por otro lado, respecto a nuestra profesión, se considera que el Trabajo Social no puede estar ajeno a las tensiones y conflictos que el tema de los jóvenes y la educación provocan. Se deben pensar y buscar alternativas, para lograr un efectivo cumplimiento de la ciudadanía social de todos.

Iamamoto (2002) plantea que el Trabajo Social requiere de un profesional *“atento a las posibilidades presentadas por la realidad contemporánea, capaz de formular, evaluar, de recrear propuestas a un nivel de las políticas sociales y de organización de las fuerzas vivas de la sociedad. Requiere un profesional informado, crítico, proponente, que apueste a los protagonismos de los sujetos sociales, en una progresiva democratización de las relaciones sociales”* (Iamamoto, 2002:39).

Atendiendo al objetivo del presente trabajo, e intentado responder la pregunta que guiará el mismo, se describirá y analizará la situación por la que actualmente atraviesa la educación media básica en el Uruguay, y la incidencia del PAC, en el acceso, permanencia y resultados de aprendizaje, de los jóvenes en el sistema educativo formal a través de la estructuración del trabajo en cuatro capítulos.

Se acercará al lector en el **Capítulo I**, a los aspectos conceptuales referidos a la importancia de la educación, y la tradición de intervención del Estado Uruguayo en la materia.

En el **Capítulo II**, se estudiará la situación actual de la EMB en nuestro país y se realizarán consideraciones en general sobre la situación de la juventud en el Uruguay.

Posteriormente en el **Capítulo III**, nos detendremos a conocer y analizar una de las respuestas dadas al alto índice de deserción y desafiliación en el primer ciclo de

educación secundaria, el Programa Aulas Comunitarias. Seguidamente nos centraremos en el análisis de la incidencia del programa, como "puente" hacia la EMB y cuanto incide en la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo formal. Por último, se colocarán resultados de aprendizajes.

Finalmente en **el Capítulo IV**, se plasmarán reflexiones y contribuciones entorno al tema estudiado.

Vale mencionar, que respecto a la metodología que se utilizará para el trabajo, la misma tendrá carácter teórico, basada predominantemente en la investigación bibliográfica sobre el tema. Se consultaron datos secundarios, de fuentes estadísticas y se utilizaron las evaluaciones realizadas por la Unidad de Seguimiento del Programa Aulas Comunitarias del Consejo de Educación Secundaria, la Unidad de Evaluación y Monitoreo de Infamilia y un estudio realizado en el 2011 sobre el tema, por la Consultora Equipos Mori.

Capítulo I.

1. Estado y educación.

1.1. Aproximación a la relación ente Estado y educación.

Se considera pertinente comenzar definiendo que se entiende por educación. Sin desconocer la multiplicidad de sus objetivos, se la puede definir como *"el conjunto de mecanismos que la sociedad aplica para integrar nuevas generaciones a su esquema de valores socio-económicos, políticos y culturales. Supone la formación del individuo de acuerdo con una determinada concepción del papel que éste debe desempeñar en la sociedad. Toda educación es un acto de cultura orientado a un fin e implica necesariamente una ideología que la sustente (...)"* (Artucio y otros, 1983:11).

Se concibe a la educación, como un bien público, que es parte de la riqueza social de nuestro país, y es responsabilidad estatal ampararla ante los poderes e intereses que intentan dominarla.

La educación es una herramienta imprescindible en la construcción de alternativas, en la proyección de vida de cualquier persona. Además de transmitir conocimientos, en la práctica educativa se adquieren hábitos, valores, destacándose la trascendencia que tiene la educación como modeladora del individuo.

"La educación debe ser pensada para cada circunstancia histórica, geográfica concreta, para una determinada sociedad, es posible señalar objetivos esenciales que se enmarcan en una concepción democrática entendida en su más amplia significación, compartible por todas aquellas sociedades no dominadas por un desconocimiento y repudio de los valores humanos" (Artucio y otros, 1983:12).

Se entiende debe comprenderse a la educación como herramienta necesaria para "combatir" la pobreza, para estar integrado al trabajo y a la sociedad. La educación también como instrumento de poder, el cual permite determinar el lugar que ocupamos en la sociedad.

La educación es un conjunto de prácticas y de instituciones sociales que son producidas, creadas. Por lo cual, en tanto creación, no es dada de manera natural sino que es social. Durkheim (1974) entiende que las prácticas educativas humanizan a las personas, y las mismas se forman en la vida social. Las personas se constituyen en mediaciones como el trabajo, la educación, las relaciones primarias, etc. La personalidad se crea y se desarrolla en la sociedad, en la vida social de los individuos. Es decir a la educación como una interacción constante y un proceso permanente a lo largo de la vida, en el cual el ser humano se retroalimenta y teje sus relaciones sociales, laborales, afectivas, siendo determinante en el modo de vida de cada individuo.

Por otro lado, también ha sido destacado el papel de la educación para el funcionamiento democrático, de acuerdo a Fernández (2007), *“Nada ha hecho tanto por la institución escolar, como la democracia. Todos los regímenes políticos, desde la creación del Estado moderno (y algunos antes) se han servido de la escuela para fomentar una identidad colectiva, difundir unas normas de convivencia, y legitimarse a sí mismos; (...) pero la democracia, además de eso, ha valorado la educación como un requisito de la ciudadanía efectiva, ha suministrado las condiciones políticas de una dinámica credencialista y ha aportado una enorme legitimidad a las demandas expansionistas de las profesiones vinculadas a la institución” (:73).*

Pensando a la educación entonces, como herramienta de inclusión social, se entiende a la misma como un derecho de todas las personas. Debe ser el Estado el responsable de hacer efectivo este derecho, interviniendo en el acceso al sistema educativo para toda/os y sin diferencias de ningún tipo.

“Sólo la escuela puede considerarse (y configurarse) como un microcosmos de la sociedad más amplia y propiciar a todos la ocasión de vivir y convivir con el otro y de reflexionar con esa convivencia. Por eso es tan importante impedir que las escuelas se conviertan en burbujas o guetos, a los que sólo acuden públicos homogéneos, clónicos, no importa de que parte del espectro social” (Fernández, M. 2007:84).

Pablo Gentili (2009) analiza el hecho de que, en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, no hay una argumentación que asigne valor a la educación por su aportación a la generación de riquezas; por tanto da lugar a un binomio de objetivos opuestos entre la concepción socializante y la privatizadora: una

interpretación mercantilizada de los bienes educativos que reduce la función del Estado, garante del Derecho a la educación, a la subsidiariedad, y al asistencialismo.

Esto implicaría sin duda, que dicho sistema sea capaz de ser consciente y respetar las características de todos los individuos y sus realidades sociales. Se entiende que será permitiendo y entendiendo las diferencias, a través del desarrollo de las potencialidades individuales, que se alcanzará una educación de calidad para todo/as.

El postulado básico de todo sistema educativo es que la educación, en todos sus niveles, es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 parte 1, así lo considera: *"toda persona tiene derecho a la educación"*, refiriéndose a todos sus niveles, desde el inicial al superior.

"La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. (...) Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia" (Gentili, P. 2009:35).

Los Estados deben comprometerse a hacer accesible a todo/as la educación, en condiciones de igualdad total y según las capacidades de cada uno.

Será a partir de este enfoque crítico que reconoce por un lado, la responsabilidad del Estado en la promoción, impulso e inversión en educación, y por otro lado, de las instituciones públicas de educación la responsabilidad de la creación, difusión y transmisión de conocimiento adecuado a las necesidades de la sociedad, que podría consagrarse y consolidarse un nuevo contrato social para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

1.2. Características ideológicas que inspiraron al sistema educativo uruguayo.

El proceso de construcción nacional en donde una élite política crea la sociedad desde el Estado, data desde fines de la década de 1870. Fue la formación de un Estado capaz de controlar efectivamente todo su territorio, contando con el monopolio legítimo de la coerción física dentro de los límites nacionales.

Las administraciones de Batlle y Ordoñez, (1903-1907 y 1911-1915) son asociadas a este proceso constructor del Estado interventor en el diseño y ejecución de políticas públicas, por el auge e impacto que tuvo; aunque como se indicaba anteriormente encontramos antecedentes de este cambio en el último cuarto del siglo XIX. *“Bajo la conducción de Batlle y Ordoñez se inició un ciclo de transformaciones de tres décadas de duración, en el que se creó el Uruguay moderno y la democracia, y cuyo impacto en término de valores se proyectó hacia el futuro...”* (Rama, G. 1995:25).

Una de las reformas más importantes durante el gobierno del Coronel Latorre (1876-1879 (de facto) y 1879-1880 (constitucional)), fue la educativa, a cargo de José Pedro Varela, quien estaba a la vanguardia en materia de las nuevas corrientes pedagógicas; creando la Escuela de Artes y Oficios, llamada más tarde Escuela Industrial y luego Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

Es entonces a partir de 1825, con la reforma educativa que iniciara Varela como pilar trascendente, que se comienza a generar una nueva sociedad en el Uruguay.

Encontramos en este período uno de los cambios más importantes en nuestra educación, la estipulación de la misma, como laica (libre de influencias religiosas), gratuita y obligatoria.

Los sociólogos Carlos y Fernando Filgueira en su libro titulado “El largo adiós al país modelo”, afirman que *“La enseñanza pública se expandió notoriamente en este período, tanto en gastos como en servicios. De un 5% del presupuesto de la administración central en 1904 pasó al 10% en 1912, 15% en 1922 y 20% en 1932. Se creó una enseñanza secundaria pública también laica y se reformuló la enseñanza universitaria, creando nuevas escuelas de profesionales. En 1912 se crearon liceos en*

cada una de las 18 capitales departamentales del interior, que se agregaron a la Sección Enseñanza secundaria de la Universidad que funcionaba en Montevideo. En 1919 se creó un liceo nocturno, de modo que los adultos que no hubieran tenido la oportunidad de terminar la enseñanza secundaria pudiesen continuar con su educación formal” (1994:18-19).

La expansión de la obligatoriedad de la enseñanza media, la instalación de liceos y escuelas en el interior del país, el aumento también en la cobertura escolar, en el segundo gobierno de Batlle (1911-1915), sin duda fue una muestra del notable impulso con que contó la instrucción pública en este período. *“Los alfabetos, (en la franja de edad de entre los 5 y 14 años), era de 187.000 de acuerdo a las mediciones de la época, mientras que los analfabetos ascendían a 60.000” (Op. Cit.:20).*

Debe tenerse presente como afirma Germán Rama que *“Para crear una nación a partir del conglomerado heterogéneo que era la población residente y de la segmentación económica y cultural que la caracterizaba, era preciso (...) integrar culturalmente, a través de una decidida política de escolarización primaria y de la creación de una enseñanza secundaria presente en todo el territorio (...)” (1995:28-29).*

Se comienzan a crear así condiciones de movilidad social, entre otras, con el objetivo de comenzar a establecer una identificación con la nación naciente, con un Estado representativo de la democratización de la sociedad civil.

Como afirma Rúben Katzman *“La creciente centralidad del conocimiento como instrumento para el progreso de las naciones reafirma el papel que se asignó tradicionalmente a la educación como vía principal de movilidad social y ámbito privilegiado para la integración social de las nuevas generaciones” (1996: 176).*

La enseñanza pública y su concepción, son indicativos de una ideología liberal e igualitaria. Al decir de Vanger, *“La promoción de la enseñanza media a las mujeres, la enseñanza industrial y la ampliación de la enseñanza secundaria son ejemplos de ello” (1980:20).*

Este tipo de instrucción pública nace también con la necesidad de contar con mano de obra instruida mínimamente, para trabajar en los servicios y la industria urbana incipiente. Por otro lado, por la necesidad de integración social.

Fue un período de inmigración masiva y era necesario enseñar a esa nueva población, la lengua, la cultura. Sin duda que la educación pública cumplió la función de integrar socialmente a criollos e inmigrantes, hasta propiciar la movilidad social de amplios segmentos sociales y de dotar un patrimonio.

Como afirma Carmen Tornaría, *"Ésta escuela deriva de una concepción de ser humano donde la razón constituye el instrumento fundamental para el ejercicio responsable de la libertad"* (1983:164).

La convicción del valor de la educación se afirma respaldando en la ciudadanía y en el Estado un discurso igualitarista y meritocrático. Las clases medias constituyen el patrón del modelo democrático de convivencia. El sistema educativo en sus prácticas se desarrolla funcionalmente a las expectativas de sus impulsores. *"Los nuevos sectores medios asalariados y educados estaban plenamente identificados con un modelo societal que los promovía"* (Rama, G. 1995:42).

El Estado benefactor se apoya en un nutrido aparato burocrático y en el ascenso social generador de clases medias. Al decir de Artucio (1983), la ideología vareliana se distorsiona. El modelo educativo abierto permanece al servicio de la participación política pero también de una funcionalidad cuyas metas son las profesiones liberales, los empleos públicos y la actividad bancaria. La finalidad de alcanzar estas ocupaciones eran asegurar trabajo y brindar prestigio social en el Uruguay batllista. Aunque, *"...no era ajena una necesidad de control social. (...), se trataba de eliminar la barbarie y llegar a la civilización (...)"* (Op. Cit.: 24).

Al decir de Perelli (1985), la propuesta batllista, extremadamente voluntarista, era construir un pequeño Estado, que sería protector de los pobres. Lo que ocurrió en nuestro país no fue, una sociedad que presionó sobre el sistema político y el Estado; sino el propio sistema político a través del Estado, comienza a sentar las bases de una sociedad alternativa a la tradicional.

En palabras de Germán Rama, *"En este primer ciclo el polo dominante fue el Estado, y se podría hablar de una "estatización" de la sociedad; posteriormente cuando la sociedad devenga hiperintegrada y el Estado esté carente de un proyecto de desarrollo, la imagen correlativa será la de "societatización" del Estado"* (1995:43).

En los años treinta las políticas asistenciales llevadas adelante en el período batllista, ampliadas en su cobertura y con un carácter universalista, *"se trasmutaron en demandas amparadas en la noción del legítimo derecho...la matriz batllista empezaba a mostrar sus frutos y sus problemas"* (Op.Cit.:37).

En 1942 con el llamado por los historiadores "golpe bueno" de Alfredo Baldomir, se retoma la matriz batllista nuevamente en cuanto a las políticas sociales. *"El discurso de la integración y de la meritocracia educativa había penetrado en la sociedad; ahora había oportunidades de ejercerlo y en la práctica era fundamental ante una estructura ocupacional que se diferenció, se hizo asalariada, y exigía calificaciones educativas"* (Rama, G. 1995:72).

En cuanto a la educación pública, encontramos en la época un alcance universal y homogeneizador mayor. La educación secundaria continuó creciendo, pero en general no se aspiraba ni incentivaba más que a culminar hasta el ciclo básico.

El año 1955 es señalado por varios economistas e historiadores como el inicio de la crisis económica en nuestro país al terminarse las grandes exportaciones, en un contexto internacional poco favorecedor para el modelo económico que se llevaba adelante.

La crisis de los años 60 expresa el estancamiento económico y la debilidad amortiguadora del Estado. *"El sistema educativo engordado cuantitativamente se atrinchera entorno a sus principales fundadores, pero lamentablemente también a sus prácticas concretas sin animarse a cambiarlas. Son los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad los promotores de ciudadanía, no los programas y contenidos que solo contribuyen a ellos, si son flexibles y dinámicos a la cambiante realidad nacional e internacional"* (Artuccio y otros, 1983:166).

En palabras de Germán Rama, *"(...) se expandieron los liceos (...) con currículos humanistas propios del modelo francés de preguerra. No hubo orientación*

hacia las ciencias y las matemáticas, ni incorporaciones de la tecnología (...). En historia se dedica más tiempo a la antigüedad que a las etapas moderna y contemporánea. (...) La llamada enseñanza técnica seguía siendo de aprendizajes manuales, con equipamientos antiguos y orientaciones de cursos que no se corresponden con la industrialización sino con la artesanía” (1995:91).

Por tanto la orientación de la enseñanza era paralela a un proceso de industrialización sin investigación ni desarrollo tecnológico. Un Estado que no creaba ni incentivaba cuerpos técnicos para llevar a cabo sus nuevas actividades.

En materia educativa, ¿qué datos arroja ésta época?, *“la enseñanza se expandió marcadamente en este período. La nueva Constitución de 1967 impuso la obligatoriedad de la enseñanza durante nueve años (...) Para el año 1967 la matrícula en la enseñanza primaria cubría a prácticamente el 100% de los niños en edad escolar. Sin embargo no todos lograban egresar del ciclo escolar, siendo el índice de repetición bastante alto. El 40% egresaba del ciclo y sólo una 60% llegaba a cuarto año escolar. Comparativamente a países del llamado primer mundo, se estaba en una situación muy similar. Algunos estudios editados en este período, (...) no veían en la educación primaria un problema grave” (Filgueira, C y Filgueira, F. 1994:53).*

La educación en la segunda mitad del siglo XX era la prestación social más universal. Es decir, no había prácticas clientelísticas para que la población accediera a la educación pública. Pero como mencionan Carlos y Fernando Filgueira, si se observan las tasas de repetición y retención del sistema en sus diferentes niveles socio-económicos, puede notarse que el sistema tiende a la relativa igualdad de acceso formal antes que a la igualdad de oportunidades en el desempeño. *“El efecto redistributivo en la educación buscando la igualdad mediante la gratuidad y el acceso formal irrestricto para todos, tuvo menores resultados que si se hubiese instrumentado modalidades más selectivas en la distribución del beneficio. El tipo de cultura doctoral-liberal predominante en el currículo de la enseñanza media, el desprecio por la actividad manual (...) y los elementos de status vinculados a la educación clásica y formal, presentes en Uruguay, se vieron reforzados por un contexto económico que no ofrecía salidas laborales a los jóvenes” (1994:54).*

En síntesis, la crisis económica que vivió en esa época el país, motivo el deterioro del sistema de prestaciones sociales.

Al decir de Real de Azúa, *“Que la inflación devoraría a la larga, la relativa eficiencia de nuestros servicios públicos, arruinaría los institutos de tutela social convertidos en vergüenza y tugurios, y que ese habilidoso arbitraje haría a nuestra sociedad desdeñosa de todo cambio de estructuras, de todo impulso radical y valeroso (...) no son sin duda, la culpa del batllismo, pero sí del estilo político de facilidad y conformismo, de piedad y contemplación del “interés creado” que en la vida nacional impuso” (1964:62).*

El modelo vareliano funcionó durante más de medio siglo, y efectivamente, una educación igual para todos fue necesario como mecanismo relativamente igualitario y con cierta capacidad compensatoria de las diferencias sociales que se generaban en razón de los diversos orígenes sociales de los integrantes del sistema educativo.

Sin embargo a partir de la segunda mitad del siglo XX resultó cada vez más evidente, que no era suficiente ofrecer una enseñanza igual para todos para que se mantuviese y se consolidase la igualdad social.

El año 1973, fue un período durante el cual Uruguay fue regido por un gobierno cívico-militar no ceñido a la Constitución y surgido tras el Golpe de Estado del 27 de junio de 1973 y hasta el año 1985. Dicho período estuvo marcado por la prohibición de los partidos políticos, la ilegalización de los sindicatos y medios de prensa, y la persecución, encarcelamiento y asesinato de opositores al régimen.

La educación no estuvo ajena a grandes cambios dentro del período mencionado; en materia económica, *“el segundo rubro del gasto social fue la educación pública que pasó del 3% del PBI en 1964 a oscilar alrededor del 2% entre 1972 y 1980, bajando al 1,5% en 1984” (Filgueira C; Filgueira F. 1994:62).* Además de la reducción en términos absolutos se destaca el incremento de la matrícula, especialmente en la enseñanza media y muy marcadamente en la superior.

En cuanto a los programas de estudio, si bien se realizaron cambios, se siguió igualmente con varias de las pautas heredadas del pasado.

Luego de 12 años de gobierno de facto, el resultado en materia educativa fue negativo. *“Se había reprimido pero no reformado, y creado el mito de una enseñanza*

pública, destruida por la dictadura. Mientras tanto la demanda siguió creciendo, aunque mucha se canalizó fuera del sistema público" (Op. Cit: 66).

Posteriormente con la restauración democrática la educación volvió a ser orientada y dirigida por un órgano autónomo, con tres consejos para cada área (primaria, secundaria y técnica). Pero fue el final de un lento y prolongado agotamiento de un modelo de sociedad considerada excepcional en la región.

El panorama actual es un profundo deterioro del sistema de enseñanza que había sido ejemplar en América Latina, por su alto nivel de escolaridad primaria, su bajo índice de analfabetismo y el crecimiento acelerado de la enseñanza secundaria hasta 1968.

Este modelo sembrador de ideología democrática y capacidad crítica, convierte a la enseñanza en parte de un proyecto de país frustrado. *"En el libre juego de la democracia, ésta debe admitir su ineludible controversia y el control social que todo gobierno ejerce a través del sistema educativo pierde vigor. La educación que el Estado uruguayo había levantado como bandera y fundamento, se torna en un peligroso foco de disenso" (Artucio y otros, 1983:58).*

Capítulo II.

1. Educación media en el Uruguay.

1.1 Aproximación a la realidad de la educación media, en el Uruguay actual.

El país ha sido considerado a lo largo de su historia como uno de los países con mejor educación dentro de la región; comparable, incluso, con los países más desarrollados; distinguido y llevando éste galardón, como se vio en el capítulo anterior, por la temprana alfabetización de su población y por la también temprana universalización del acceso a la educación primaria.

A partir de 1950, el país comienza a mostrar signos de estancamiento económico, que se entiende responden al agotamiento de un modelo de desarrollo que había sido exitoso hasta ese entonces.

Un estudio realizado por De Armas y Retamoso, indica que, *"Si se compara a las personas que en 2008 tenían 70 o más años de edad (quienes habían ingresado al sistema educativo hasta 1944), con quienes tenían entre 50 y 59 años (quienes ingresaron a la educación entre 1955 y 1964, tiempo en el que Uruguay comenzó a padecer los primeros síntomas de la crisis económica), fácilmente se puede observar la tendencia al aumento del nivel educativo de la población: la tasa de finalización de la educación primaria aumentó de 62,9 % a 85,9 %; la de media básica, de 21,8 % a 50,3 %; la de media superior, de 11 % a 27,5 %; la de terciaria, de 4,4 % a 10,4 %"* (2010: 15).

Pero, a partir de 1950, puede notarse, como muestra el informe, el estancamiento mencionado anteriormente, iniciándose un larga fase (hasta hoy en día) de modestos incrementos en la tasa de egreso; *"En el presente sólo 36 de cada 100 jóvenes uruguayos de entre 25 y 29 años de edad han logrado completar la educación media superior, apenas 8,5 puntos más que la tasa registrada entre las personas de 50 a 59 años, la generación de sus padres, por así decirlo"* (Op. Cit: 16).

Se entiende por tanto, que estos datos indican que el país no ha logrado que las generaciones más jóvenes alcancen un nivel de formación, más alto que el de sus mayores.

Si se compara a Uruguay con los países vecinos, puede afirmarse que nuestro país ha progresado en el terreno educativo a un ritmo más lento.

Aunque Uruguay sigue exhibiendo indicadores positivos en los niveles de educación inicial y educación primaria, presenta datos muy preocupantes en educación media (De Armas, Retamoso, 2010). Al examinar la evolución de las tasas de egreso en los distintos niveles de enseñanza, se advierte claramente una tendencia al estancamiento.

En 2005, *“Uruguay se ubicaba en el tercer puesto entre los países con mayor nivel de graduación de la educación primaria (96 %), apenas superado en unos puntos por Argentina (98 %) y Chile (99 %). Al avanzar hacia la educación media básica, Uruguay baja al séptimo puesto, con una tasa de egreso del 71 % (un punto menos que el promedio registrado dentro de este grupo de países y 25 menos que el valor registrado en Chile). Al ordenar a los países por el porcentaje de jóvenes que culminaron la educación media superior a mediados de la década pasada, Uruguay cae al último puesto, con una tasa de egreso del 39% (16 puntos inferior al promedio de la región y casi la mitad del valor registrado en Chile)”* (Op. Cit.: 18).

Pese a los esfuerzos realizados por las sucesivas administraciones de gobierno desde la restauración democrática, en el campo de la educación, el sistema educativo nacional no ha logrado incrementar significativamente los niveles de egreso de la educación media. Podría decirse que el país se enfrenta actualmente, a lo que en los comienzos del modelo vareliano, representaba culminar la educación primaria; todo un desafío.

En ese sentido, luego de vistos los datos disponibles, no hay duda que el país no ha logrado aún, pese a los intentos, modificar sustancialmente los niveles de egreso en educación media. Más inquietante se entiende resulta constatar, que la brecha que existía a comienzos de los años setenta del siglo pasado entre la realidad y los objetivos declarados en el marco legal (Constitución de 1967) no se ha reducido significativamente en las últimas cuatro décadas.

1.2 Los jóvenes y la educación media en cifras.

En este apartado se comenzará describiendo puntualmente el panorama general de la realidad por la que se encuentran transitando los jóvenes del país.

Según un estudio realizado por la consultora Equipos Mori (2011), respecto a los datos de jóvenes entre 14 a 29 años, nos dicen que:

Estudia	Estudia y trabaja	Trabaja	No estudia Ni trabaja
34.%	11.%	38.%	17.%

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

Del total de jóvenes que tienen ente 14 y 29 años en Uruguay, que son 132,072; el 34% está vinculado a alguna institución educativa (formal o no formal), un 11% a alguna institución educativa y a su vez trabaja o trabajó en la última semana; una mayoría representada en un 38% de lo jóvenes únicamente trabaja o trabajó en la última semana, y un 17% de los jóvenes del país ni está vinculado a alguna propuesta educativa ni está buscando empleo o trabajó en la última semana.

Sería interesante observar que ocurre cuando vemos estos datos, pero en perspectiva geográfica, y enfocándonos en los jóvenes entre 14 y 29 años que ni estudian ni trabajan (NI-NI):

Montevideo	Localidades del interior hasta 5000 o +	Localidades del interior con -5000	Interior Rural
17.%	23.%	25.%	21.%

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

A grandes rasgos podemos ver, que nos enfrentamos a un porcentaje alarmante y preocupante, tanto en la capital como en el interior del país; tanto sea en ciudades con más o menos de 5000 habitantes, como en el interior mismo del medio rural. (Se debe tener presente que si observamos éstas cifras en términos absolutos, el 17% de jóvenes de Montevideo, representan muchos más que el resto).

Volviendo a ese 17% de los jóvenes que Ni-Ni, observemos que ocurre a continuación, cuando realizamos la comparación con la variable sexo:

14.%	27.%	25.%	26.%	MUJERES
13.%	15.%	11.%	7.%	HOMBRES
14-17	18-21	22-25	26-29	AÑOS

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

Observando la tabla anterior, podemos ver que en la primer franja de edad, no se produce mayor diferencia entre hombres y mujeres; en cambio cuando nos detenemos a observar la franja siguiente y la posterior, encontramos que la brecha entre ambos comienza a diferenciarse mayormente; despegándose notoriamente en la franja etaria entre los 26 y 29 años, en donde los hombre que ni estudian ni trabajan son 19 puntos porcentuales menos, que las mujeres. Varios pueden ser los factores que puedan explicar esto último, pero sin duda el hombre proveedor del hogar que continúa primando en la sociedad, se entiende es el más significativo, así como las condiciones laborales diferenciales entre hombre y mujeres, las expectativas sociales y culturales diferenciadas por género (como el cuidado de hijos), entre otras.

Según el último estudio de Equipos Mori (20011) el 35% de la población de Uruguay que se encuentra en el decil más pobre, tiene a sus hijos sin estudiar ni trabajar. En cambio la población más rica del país, tiene tan sólo a diferencia del anterior un 4% de hijos que ni estudian ni trabajan.

La segregación socio-económica y territorial se refleja en el vínculo con el sistema educativo y en la educación media en particular. Vemos como la desigualdad, llega también a la distribución del conocimiento, como lo demuestran los datos mencionados anteriormente.

"Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media, y los pobres a colegios de pobres, parece claro que el sistema educativo poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos. Por ello es importante destacar no solo la contribución que el sistema hace a la equidad por medio de una mayor igualdad en las oportunidades de acceso, sino también su contribución a la integración de la sociedad, al crear las condiciones que facilitan la interacción entre desigualdades en condiciones de igualdad" (Katzman, R. 1996:177).

Seguendo a De Armas y Retamoso, *“(…) tres de cada diez adolescentes en los cuales habrá de recaer en buena medida la reproducción de la sociedad uruguaya en las próximas décadas, no alcanza a desarrollar hoy las competencias más básicas para desempeñarse en el mundo del conocimiento y en el mercado laboral” (2010:20).* Siendo éste dato, realmente preocupante para el país si no logra revertirse a tiempo.

Rúben Kaztman ve en la educación un factor trascendente de movilidad social, y afirma que *“(…) la concentración de los recursos de los sistemas educativos en los niños de hogares de bajos niveles socioculturales es uno de los medios más eficientes para quebrar los mecanismos de reproducción de la pobreza y de la segmentación social” (1996:176).*

Puntualmente, para tener un panorama general con lo que ocurre respecto a la educación media superior, vemos que *“las diferencias entre los jóvenes pobres y quienes no lo son, resultan evidentes. (...) los que viven en barrios de mayores ingresos de Montevideo, presentan tasas de egresos cercanas al 80%, ente los jóvenes de barrios pobres, sólo uno de cada diez consigue esa meta.” (De Armas, G. y Filgueira, F. 2007: 22).*

Al decir de Santiago Cardozo *“la enseñanza media coincide con las etapas biográficas en que comienzan a procesarse los tránsitos de una parte importante de la población hacia el mundo del trabajo, la conformación de uniones conyugales y lo que genéricamente podría llamarse las trayectorias de emancipación juvenil, el sistema educativo comienza a “competir” con otros ámbitos institucionales por la captación de los jóvenes” (2009:19)*

Como menciona la Socióloga Verónica Filardo (2009) y aporta al planteamiento de Cardozo, las diferencias culturales se agigantan y no estamos siendo capaces de visualizar la fragmentación que existe en la sociedad, y en particular en los jóvenes.

Produciéndose por tanto, disparidades entre los jóvenes que no, y los que sí logran realizar el “modelo esperado” en una sociedad; es decir, la finalización de un ciclo de estudios largos, con algunas combinaciones de trabajo a medida que el ciclo educativo va finalizando, luego la emancipación del hogar de origen y posteriormente la constitución de una pareja y la tenencia de hijos.

A partir de estos datos, podemos observar que sin duda la condición material es un indicador influyente en la vida de las personas, y particularmente en sus estudios, que es lo que nos atañe en este trabajo; pero debe tenerse presente que no es el único.

Desde la Constitución del año 1967, como ya se ha mencionado en este trabajo, la educación media en nuestro país es obligatoria. Pero la realidad como estamos observando con estos datos, nos indica que no se está logrando cumplir con este mandato. Vale considerar que la última ley de educación (también mencionada al comienzo del trabajo), extiende la obligatoriedad hasta el bachillerato, por lo cual la situación se entiende, es doblemente preocupante.

En cuanto a las transiciones de un ciclo educativo a otro, lo que ocurre es lo siguiente:

<i>Culminan Primaria</i>	96.%
<i>Aprueban algún año de Ciclo básico</i>	83.%
<i>Terminan Ciclo básico</i>	67.%
<i>Aprueban algún año de bachillerato</i>	56.%
<i>Terminan el bachillerato</i>	33.%

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

Según el estudio realizado a jóvenes entre 20 y los 29 años, observamos que un 96% de esos jóvenes consultados culminan primaria; un 83% aprueba algún año de ciclo básico y sólo un 67% lo culmina; un 56% aprueba algún año de bachillerato, y tan sólo un 33% de ese 96% inicial que culminó primaria, logra finalizar los seis años del liceo.

Parafraseando a Fernando Filgueira (2005), el sociólogo afirma, que no es posible brindar una educación orientada y focalizada únicamente a la universalidad, porque ya tenemos trayecto transcurrido para darnos cuenta que con esto sólo no alcanza. La clave para retener a los jóvenes dentro del sistema educativo, es brindar una oferta más amplia, atractiva, con orientación pragmática, que no tiene que significar bajar la calidad de la educación impartida. Un buen sistema educativo de calidad, será aquel que logra retener a los jóvenes dentro de él, con buenos niveles de aprendizajes por parte de los mismos.

Según los últimos datos obtenidos, veamos que ocurre cuando comparamos a Uruguay con los países de la región:

Pobres que culminan el Bachillerato.		
ARGENTINA	CHILE	URUGUAY
42%	60%	6,35%

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

Los datos que arroja el cuadro, son realmente alarmantes. La diferencia entre la población pobre de Uruguay que logra culminar el bachillerato, comparada con la población pobre de Chile y Argentina es muy grande. Un 6,35%, frente a un 60% y 42% de respectivamente.

Continuando con el análisis, veamos los resultados que arrojó el estudio realizado por De Armas y Retamoso (2010), cuando analizan en donde se produce el estancamiento en los logros educativos.

En el año 1991, el porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años que completan primaria es de un 96%, en el 2010, la cifra es muy similar, un 97%. Los jóvenes entre 18 y 20 años que en 1991 completaban educación media básica referían a un 68%, y los jóvenes de entre 21 y 23 que completaban educación superior, un 36%. Nueve años más tarde, en el 2010, las cifras son iguales para cada caso respectivamente. Es decir, en el 2010 los jóvenes entre 18 y 20 años que culminan ciclo básico son un 68%, y de esos mismos jóvenes, los que continúan y culminan el bachillerato son un 36%.

Por último, se entiende sería pertinente saber que motivos dan los jóvenes, respecto a su desafiliación del sistema educativo.

Los resultados que arrojó el estudio de Equipos Mori (2011) indican que:

Razones educativas referidas a los intereses de los adolescentes y la oferta educativa:	71.%
Razones educativas referidas a aspectos organizativos del centro educativo:	8.%
Razones educativas referidas a la situación social o personal del adolescente:	21.%

Fuente: Equipos Mori Consultores Asociados (2011).

Según los adolescentes consultados, dejan de estudiar, por motivos principalmente educativos (no coinciden los intereses de los adolescentes con la propuesta o modalidad de la oferta educativa), reflejados en una 71%. En segundo lugar, por situaciones sociales o personales del joven, y un 8%, por aspectos organizativos del centro de estudio.

Sin duda que debería entenderse a la educación, cuanto antes, como una herramienta indispensable para el pleno desarrollo de la vida como ciudadanos. Por lo cual, visto el contexto de los jóvenes en relación a la educación, buscar soluciones a estas alarmantes cifras, debe ser de urgencia para las autoridades de gobierno que tienen la competencia para comenzar a trabajar e intentar revertir esta situación.

Como afirma Katzman *"Sin duda el sistema educativo es el principal – y muchas veces el único – ámbito institucional que tiene la potencialidad de actuar como un crisol integrador, según sea su capacidad para generar contextos en que niños y adolescentes pobres tengan la posibilidad de mantener una relación cotidiana con sus pares de otros estratos y desarrollar con ellos códigos comunes y vínculos de solidaridad y afecto bajo condiciones de igualdad"* (1996: 177).

Estudios de prestigiosos sociólogos y otros profesionales existen y abundan en el medio. Modelos educativos que arrojan deserción cero en otros países también. Por lo cual, recurrir a ellos cuantos antes, comprenderlos con las características de nuestra sociedad y lograr un consenso en la materia entre aquellos que deben tomar las decisiones para combatir esta alarmante situación, es una tarea que se entiende ya no puede ni debe esperar más.

Capítulo III.

1. Programa Aulas Comunitarias.

Con el cometido de entender los motivos que impulsaron al gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005- 2010) y actores involucrados a crear el Programa Aulas Comunitarias (PAC), fue imprescindible estudiar y comprender en el capítulo anterior, el contexto que atraviesa la educación de nuestro país, y en particular la educación media.

Es por ello que a continuación se presentará una de las respuestas dadas, que intenta contribuir a revertir la compleja situación antes descrita. Se observará y analizará seguidamente el Programa Aulas Comunitarias (PAC).

1.1 Presentación y características del programa.

Comprendiendo a la desafiliación en el tránsito de la educación básica superior, el principal problema para cualquier política educativa que se proponga construir igualdad de oportunidades, se cree pertinente definir, que se entiende por la misma.

“Definimos la desafiliación como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable (...)” (Fernández, T. Cardozo, S. 2010: 25).

El PAC surge en el año 2007, como expresión de las estrategias que el Consejo de Educación Secundaria junto con el MIDES comienzan a desarrollar para captar una población juvenil que se encuentra al borde de la desafiliación y por ende, con grave riesgo de exclusión social.

Se encuentra dirigido a adolescentes entre 12 y 17 años (al momento de inscripción), que hayan terminado la Escuela y no asistan a centros de educación media (liceo o Universidad de Trabajo del Uruguay), o se hayan desvinculado sin haber culminado primer año de ciclo básico.

El programa fue y es pensado como espacio de inserción social para la inclusión y posterior permanencia en la educación media formal. Intenta promover un apoyo integral a los adolescentes con historias de fracaso escolar, deserción o desvinculación con la institución liceal o técnica. Apuntado a un trabajo en equipo y desde un lugar de encuentro, trabajando desde el Aula, y en talleres, donde la propuesta consiste en ir construyendo su vida con proyectos compartidos a mediano y largo plazo, en los que su vinculación (o re-vinculación) con la institución educativa juega un rol central.

El ámbito socio-educativo que plantea el programa está pensado para que los jóvenes puedan vincularse desde sus propias vivencias y expectativas, tanto con los docentes como con sus pares.

La idea original que dio origen al Programa, se basa en la complementación entre las formas de vinculación con los adolescentes y los enfoques pedagógicos de los educadores del área formal y no formal.

Vale considerar que existieron tres programas ejecutados con características similares, pero diferentes en sus objetivos generales, que operaron como antecedentes del PAC. Los mismos permanecen hasta hoy en día. Se hace referencia a la Red de Casas Jóvenes, que desde fines de los años noventa ofrece talleres de capacitación dirigidos a adolescentes en situación de vulnerabilidad social; está la gestión a cargo de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

En segundo lugar, el Programa de Áreas Pedagógicas, que por casi dos décadas ha promovido la realización del ciclo básico de la educación media por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad social. Intervienen en la ejecución del programa el CES, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y OSC's.

Finalmente, el Programa de Maestros Comunitarios² (PMC), aunque con menos años de trayectoria, es igualmente otro antecedente de PAC. Nace en el año 2005 en el seno del Consejo de Educación Primaria (CEP) de la ANEP, en co-ejecución con el MIDES, con el objetivo de trabajar con los escolares y sus familias.

²El PMC contó, en su primer año de ejecución, con el asesoramiento técnico de la OSC, El Abrojo, de larga trayectoria en el país.

En estos tres casos, los programas supusieron alguna modalidad de articulación entre el Estado y la sociedad civil, y permitieron sin duda comenzar a evaluar algunas de las potencialidades de ese trabajo conjunto.³

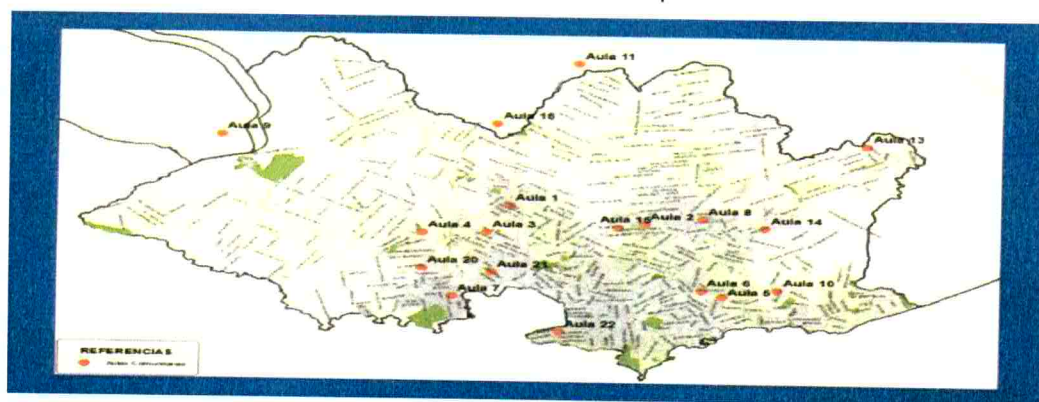
El PAC se presenta bajo la forma de articulación inter-institucional. En efecto, surge un dispositivo compuesto por el CES de la ANEP y el Programa Infamilia del MIDES. Dichos actores convocan a OSC, para complementar la tríada institucional que sostiene el programa.

El resultado de este acuerdo inter-institucional ha sido la creación de una organización educativa con características propias y únicas hasta el momento en nuestro país.

Se implementa en un espacio denominado Aula Comunitaria, gestionado directamente por OSC. Los docentes del aula son de educación secundaria, habilitando el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios “no convencionales”, y equipos técnicos contratados por la OSC (PAC, 2007: 97).

Las zonas en las que funciona el Programa, han sido elegidas por Infamilia, quienes ejecutan en el territorios diferentes programas⁴, que les permite bajo los datos que arrojan los mismos, monitorear y analizar lo que ocurre en otras zonas de Montevideo y el Interior del país. A su vez esos datos dan cuenta de en que zonas del territorio del país se concentra la tasa de desafiliación más alta, para evaluar la instalación entonces de una nueva AC.

Actualmente hay 22 Aulas Comunitarias funcionando en todo el país, desplegadas de la siguiente manera en el territorio metropolitano:



Fuente: Infamilia – MIDES (2010).

³ Vale considerar que ninguno de estos programas mencionados, comparte la característica del programa Aula de acreditar primer año de ciclo básico.

⁴ Nos referimos a los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial, sub-componentes del Programa Infamilia.

Las mismas se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 15 se ubican en los siguientes barrios de Montevideo: Conciliación-Sayago, Nuevo Colman-Casavalle, Nuevo París, Paso de la Arena, Malvín Norte, Unión-Villa Española, Cerro, Piedras Blancas-Manga, Cruz de Carrasco, Punta de Rieles, Borro-Marconi, Villa García, La Teja, La Paloma-Rincón del Cerro, y Ciudad Vieja; y 8 fuera de Montevideo, en Delta del Tigre (San José), Pinar Norte (Canelones), La Paz (Canelones), Las Piedras (Canelones), Maldonado Nuevo (Maldonado), Chuy (Rocha), Paysandú, y Treinta y Tres.

El Programa está compuesto por 3 modalidades de trabajo, que dan sentido al programa en su totalidad:

-Modalidad A_ *Inserción efectiva en Primer Año de Ciclo Básico.* Destinado a adolescentes que abandonaron ciclo básico, que no pudieron insertarse luego de haber culminado Primaria. Bajo esta modalidad, cursan primer año de ciclo básico en forma semestral. La misma supone que al completar primer año, los adolescentes egresan a liceo o escuela técnica de referencia, manteniendo el apoyo del Aula bajo la Modalidad C que se describirá más adelante.

Modalidad B_ *Introducción a la vida liceal.* Dirigido a los adolescentes que habiendo aprobado primaria, nunca ingresaron al liceo o bien asistieron a 1º año sin haberlo aprobado, permaneciendo por un tiempo prologando, fuera del sistema educativo. El objetivo de esta modalidad es realizar una introducción gradual del joven al Primer Año del Ciclo Básico. Se entiende que el estudiante necesita un proceso de mayor duración y de carácter más personalizado, antes de ingresar a cursar Primer Año en el Aula o en otro Centro de EMB.

Modalidad C_ *Acompañamiento al egreso del AC.* Se acompaña al joven al egresar de las Modalidades A y B, con el fin de favorecer su re-vinculación con los Centros Educativos formales, de forma de continuar sosteniendo el proceso comenzado. Tienen un rol protagónico en esta modalidad, el equipo inter-disciplinario del Consejo de Educación Secundaria del liceo a donde concurre el adolescente, en un trabajo coordinado con el equipo técnico del Aula, profesores referentes⁵, y los equipos

⁵Fue una innovación del programa a partir del año 2008. Se crea para acompañar y orientar a los estudiantes que egresan del Aula. El objetivo es articular todos los dispositivos necesarios para sostener al joven en el centro educativo junto al resto de actores involucrados.

técnicos de los SOCAT⁶, para facilitar la re-inserción y el seguimiento de los estudiantes.

La Modalidad C se implementó a partir del segundo año de ejecución del programa, en el 2008, viendo la necesidad de reforzar el vínculo entre el Aula Comunitaria, y los Liceos o Escuelas Técnicas elegidas por los alumnos y la continuación del trabajo comenzado con el mismo.

Talleres temáticos_ Los talleres tienen como objetivo el desarrollo de habilidades sociales y competencias expresivas. Así mismo pretenden brindar un espacio para desarrollar la capacidad de reflexión compartida con los adolescentes acerca de su proyecto de vida y sus vivencias personales en una institución de Educación Media. Estos talleres se articulan con la propuesta educativa del Aula, y se trabaja en distintas áreas, tales como comunicación, ser adolescente, recreación, expresión artística, etc. (PAC, 2007: 11-12).

1.2 Sistema de seguimiento y evaluación del PAC.

En la fase de diseño del programa, se elaboró un sistema para monitorear y evaluar el PAC desde el inicio de su implementación. Dicha tarea fue asumida en forma conjunta por el Área de Seguimiento y Evaluación del Programa Infamilia, del MIDES, y la Coordinación Técnica del PAC del Consejo de Educación Secundaria.

El sistema integra una serie de formularios que permiten el registro de información sobre las características de la población objetivo y sus familias, el desempeño de los adolescentes en las diferentes modalidades de intervención, la opinión de los docentes y de los coordinadores de las Aulas, entre otros aspectos.

Estos formularios se elaboraron considerando la posibilidad de establecer elementos comparativos con otras investigaciones que estudian a la población adolescente, y en particular a los adolescentes estudiantes.

Se tomaron en cuenta los formularios de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística; la encuesta de seguimiento de condiciones de vida que se realizó para el Plan de Atención a la Emergencia Social; el módulo de

⁶Actualmente hay 73 SOCAT gestionados mediante convenios con OSC en todo el país.

adolescentes de las encuestas de evaluaciones externas del programa Infamilia (IPES, 2004; CIESU, 2006); y las encuestas a estudiantes y directores de centros educativos que participaron en la evaluación de aprendizajes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés) en las ediciones 2003 y 2006.

Los diferentes formularios utilizados, que permitieron y permiten a la Unidad antes mencionada monitorear año a año el Programa son:

- Formulario de Ingreso.** El equipo técnico de cada OSC completa un formulario por cada adolescente que ingresa al Programa. Puntualmente éste formulario permite reconstruir su trayectoria educativa anterior.

- Formulario de familia.** El mismo equipo técnico registra información básica sobre la familia de cada alumno, con datos de edad, nivel educativo de los padres o referentes adultos, nivel socio-económico, situación ocupacional y acceso a servicios sociales.

- Planilla de seguimiento del alumno.** Lo completa bimestralmente la OSC. Se registra de cada alumno, la asistencia a las actividades del Programa, su evolución en el desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos, y un juicio global de los docentes sobre la afiliación/desafiliación institucional del adolescente.

- Formulario de seguimiento de actividades.** Es completado por el Coordinador del Aula, aportando información sobre el funcionamiento de la OSC, el Programa y el efecto del mismo sobre los estudiantes.

- Formulario de seguimiento de actividades.** El llenado de dicho formulario está a cargo del equipo técnico del Aula (Educadores, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Talleristas, Docentes, entre otros). Registran información acerca del funcionamiento, cómo se sintió el equipo y el efecto que ven del Programa sobre los adolescentes involucrados.

- Planilla de Control Interno.** Este formulario de carácter administrativo, completado por el coordinador, aporta información sobre el grado de cumplimiento de las funciones de los docentes.

La aplicación de los formularios descriptos anteriormente, es la que permite generar información relevante para el monitoreo y evaluación del programa. Dicha información da cuenta de su cobertura desde el año 2007, el perfil socio-demográfico del estudiantado y su trayectoria educativa.

Para la tarea de monitoreo existen los llamados Coordinadores Territoriales, que bimestralmente recogen y sistematizan los informes enviados por cada Aula. Respecto al seguimiento de los alumnos luego del egreso del programa, los profesores referentes tienen el protagonismo; mantendrán espacios de coordinación con los centros educativos que los jóvenes optaron continuar segundo año y a su vez mantendrán encuentros mensuales con cada joven, en el centro de estudio o en su casa en caso de no estar asistiendo a clase.

2. PAC en cifras.

A continuación se expondrán los datos que ha arrojado el PAC desde su creación en el 2007, hasta el 2010, según los datos de presentados por el programa en mayo del 2011⁷.

Se verá y analizará específicamente la cobertura y el perfil de los alumnos del Aula. Por otro lado, se expondrán y analizarán los resultados académicos arrojados por el programa en el mismo período, en sus tres modalidades.

2.1 ¿Cómo son los estudiantes del PAC?

Cobertura y perfil de los estudiantes.

La cantidad de adolescentes que se han inscripto en el PAC ha ido en aumento desde su creación en el 2007, hasta el presente. El período de inscripción al programa es en el mes de febrero. Se realiza en primera instancia una pre-inscripción, luego los padres o adulto responsable son citados al Aula Comunitaria con el/la adolescente, donde son entrevistados por el equipo técnico, y evalúan el ingreso o no del estudiante.

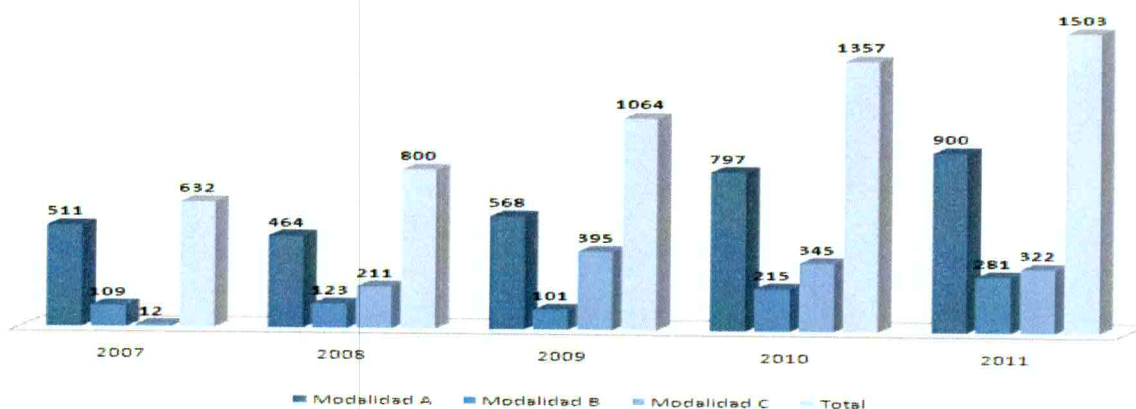
⁷ Los datos que se tomaron, fueron extraídos de la presentación que realizaron las autoridades del programa, en una recorrida hecha por varias Aulas del país. Dicha actividad llevó el nombre de "Abriendo Aulas Comunitarias".

Al momento de pre-inscripción, deben tener el pase escolar que se les entrega luego de culminado el ciclo en primaria, en donde deberá especificar que el adolescente realizará sus estudios en un Aula Comunitaria (AC).

Dicho pase a PAC, y no al liceo o UTU, es evaluado por el maestro, quien estando en conocimiento de las características del programa, y valorando el desempeño del estudiante en el último año escolar, entiende que el mismo debería concurrir a dicho centro; o de lo contrario, los padres, comprenden que el adolescente no pudo adaptarse (o desertó de la EMB), y tendrá mayor éxito en un AC. En este caso la familia del joven deberá concurrir al centro donde culminó sexto año y solicitar nuevamente un pase escolar, donde especifique el ingreso al PAC.

A Continuación observemos el siguiente gráfico:

Cobertura por Modalidad. Cuadro comparativo 2007-2011.



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

Como se puede observar, se inscribieron en Aulas un total de 632 estudiantes en el 2007, mientras que en el 2008 ese número aumentó a 800, y en el 2009 se elevó nuevamente a 1064 adolescentes, continuando éste incremento año a año.

La preocupación por la educación y a su vez por acciones que faciliten el acceso y permanencia de los jóvenes en la EMB, tiene entre otros como factor explicativo, el surgimiento del Nuevo Régimen de Asignaciones Familiares en el 2008.

Según datos del CES (2010), se incrementó significativamente la matrícula en el año 2008, esto se asocia a la universalización de la prestación antes mencionada.

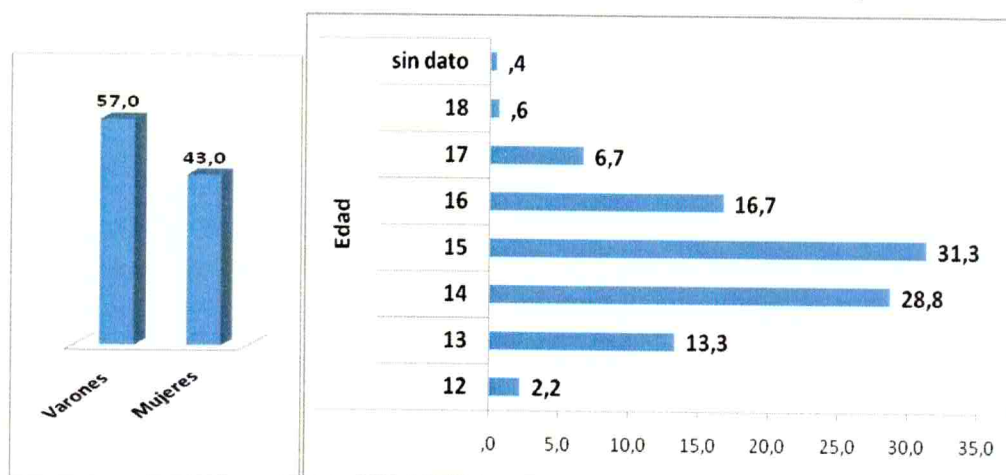
En dicho año ingresaron 222.165 alumnos, mientras que en el año 2007, solamente lo hicieron 218.096, manteniéndose éste incremento año a año; en el 2009 ingresaron un total de 4181 alumnos más que el año anterior; y se pasó de 226.975 en 2010 a 230.145 en 2011. Si se comparan las cifras de éste último año con las de 2007 que son las más bajas de los últimos siete años, el incremento fue de 12.000 jóvenes, es decir de un 5.2%.

Otro de los factores que explicarían éste incremento en la matrícula año a año sería el “boca a boca”; es decir, las buenas experiencias que comentan los alumnos y los familiares de los mismos, ha arrojado que cada vez más se apueste al programa.

Debe tenerse en cuenta también, que el incremento de la matrícula de alumnos, viene acompañado de la expansión de PAC, con la instalación de nuevas Aulas. En los años 2007 y 2008 el programa contaba con 12 Aulas, en el 2009 y 2010 pasan a haber 18, finalmente en el 2011 hasta el presente se incrementan 4 más, haciendo un total de 22 Aulas en todo el país.

Como puede observarse en el siguiente cuadro, es mayor la presencia de varones participantes del programa, con un 57%, que de mujeres, representando en el 43% restante.

Distribución por sexo y edad en 2010. En porcentaje.



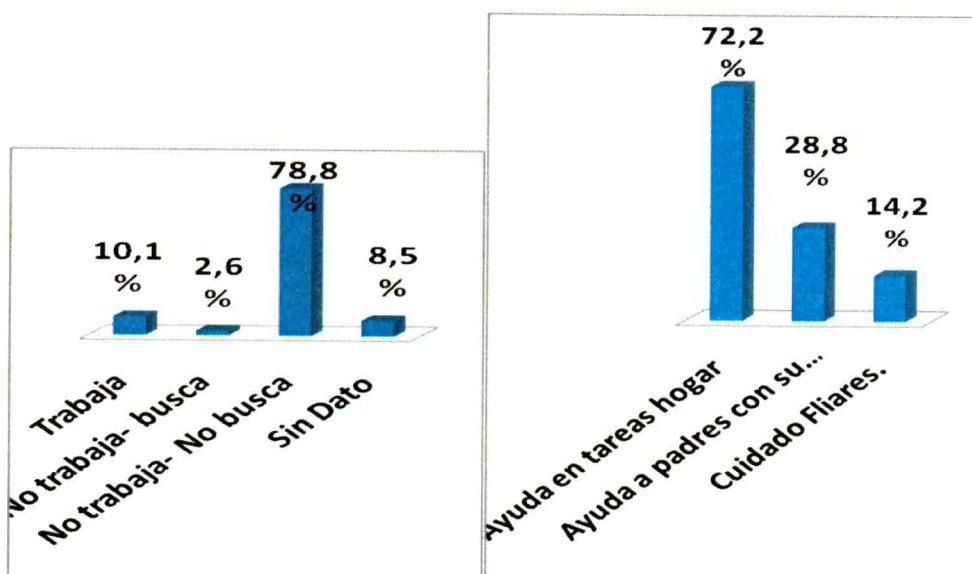
Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

Cuando se observan las edades, mayoritariamente lo/as jóvenes que se inscriben al programa tienen 15 años (31,3%). El programa no concentra alumnos con

edad en ninguno de los dos extremos permitidos. Esto puede deberse, al alto índice de extra edad en que varios alumnos culminan en su gran mayoría la Escuela.⁸

En lo que refiere al trabajo remunerado de lo/as adolescentes, los datos reflejan un perfil bastante estable a lo largo del período 2007-2010, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Trabajo remunerado y no remunerado de los estudiantes 2010.



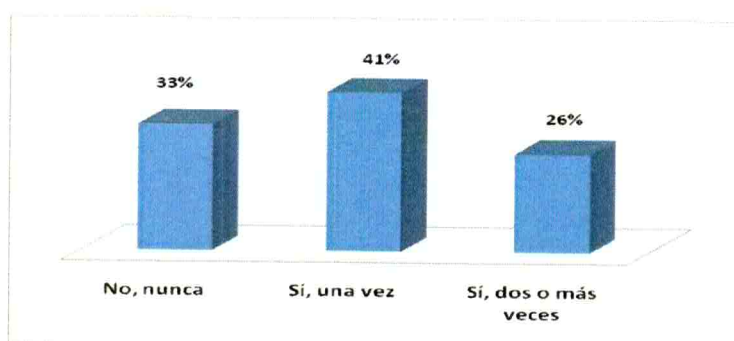
Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, febrero 2011.

Continuando con el análisis del perfil de los estudiantes, se puede observar que en su mayoría los alumnos no trabajan ni buscan empleos, esto representa el 78,8% del total de alumnos. El 10,1% afirma trabajar, en su mayoría en tareas del hogar, seguido de trabajar con sus padres y cuidar a algún familiar.

Respecto al siguiente gráfico, puede apreciarse que la historia de fracaso escolar afecta en un alto porcentaje a la población de PAC.

⁸ Vale considerar que ésta característica se da en Escuelas denominadas de contexto, ubicadas en los barrios más vulnerables y pobres del país.

Repetición en primaria de estudiantes del PAC 2010.



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento de Seguimiento y Evaluación –CES mayo 2011.

Se observa que el 41% de los jóvenes repitieron alguna vez la Escuela, seguido de un 26% de jóvenes que afirman haber repetido dos o más veces Primaria. Y nos encontramos con un 33% de estudiantes que nunca repitieron ningún año escolar.

Recordemos que el programa no está dirigido únicamente a jóvenes que tengan un alto porcentaje de repetición escolar, sino que el mismo también capta a aquellos adolescentes que si bien realizaron la escuela en los seis años, pudieron haber repetido más de una vez primer año de Ciclo Básico, o nunca continuaron sus estudios luego de culminado su paso por Primaria.

Veamos ahora, como es el perfil socio-económico de las familias de los alumnos del PAC, el cual se entiende puede explicar entre otros factores, la desmotivación de los adolescentes y/o la falta de incentivo para continuar los estudios en algunos casos.

Nivel educativo alcanzado de la madre y padre. Año 2010.

	Madre	Padre
Primaria	65,3%	65,9%
Secundaria	26,2%	20,0%
Enseñanza Técnica	7,8%	13,9%
Magisterio o profesorado	0,3%	0,0%
Universidad o similar	0,4%	0,0%
Terciario no universitario	0,0%	0,2%
Posgrado (maestría o doctorado)	0,0%	0,0%

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

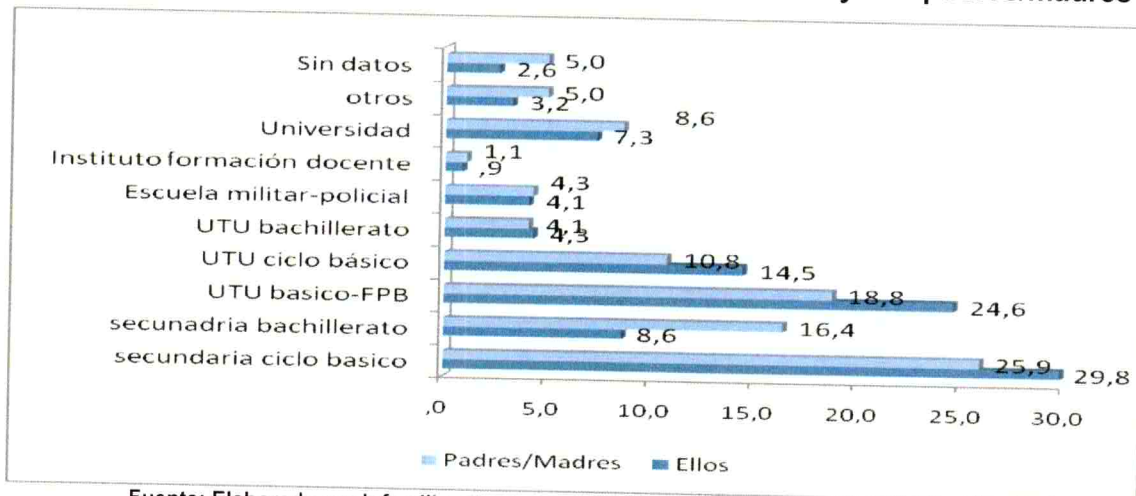
Observando el gráfico vemos que más de la mitad de los familiares, sólo han logrado culminar hasta sexto año escolar, dándose una mínima diferencia a favor de las madres respecto a los padres.

Menos de la mitad han logrado aprobar secundaria, tan sólo el 26,2% de las madres y el 20% de los padres. Le sigue la enseñanza técnica, en donde los padres son en su mayoría con un 6,1% más, quienes han optado por continuar sus estudios en alguna Escuela técnica.

Respecto a logros más allá de Secundaria, no se encuentran casi niveles tan altos, en cuanto a magisterio o profesorado sólo un 0,3% de las madres, y respecto a terciario no universitario, un 0,2% del total de los padres. En cuanto a la realización de algún posgrado, no se encuentra ningún caso.

Cuando las familias y los adolescentes son consultados sobre las expectativas educativas futuras, se puede ver que las mismas son diferentes entre ellos.

Expectativa educativa futura de los propios adolescentes y sus padres/madres



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

Respecto a culminar CB, los adolescentes tienen más expectativas que sus padres de continuar sus estudios, pero se revierte esta situación cuando se les consulta a sus familias si piensan que culminarán los jóvenes el bachillerato, el 16,4% de los padres afirma que sí, frente al 8,6% de los jóvenes.

En cuanto a las diferentes propuestas de las Escuelas técnicas, hay una expectativa mayor en los jóvenes de culminar tanto en modalidad de Formación Profesional Básica (FPB) en alguna UTU, como ciclo básico y bachillerato.

Entre las opciones consultadas también está la opción del liceo militar que hasta el momento no se había manejado. La misma arroja que una minoría tanto de las familias como de los jóvenes optaría por continuar sus estudios allí, representado esto en porcentajes, en un 4,3% del total de los padres, frente a un 4,1% de los hijos.

Cuando continuamos observando el gráfico y nos detenemos a ver que ocurre con las expectativas de continuar los estudios en un nivel terciario, podemos inferir que las expectativas de estudios de los alumnos y padres que concurren al PAC, se encuentran muy por debajo de las volcadas por ellos mismo en cuanto a culminar CB.

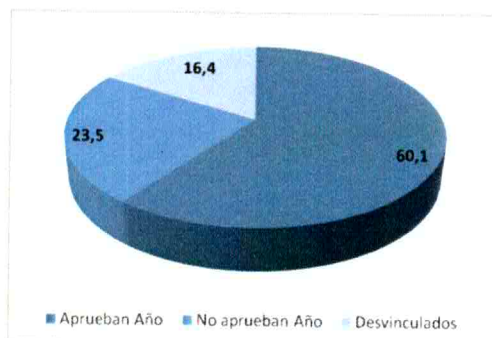
2.2 Potencialidades y dificultades del Programa.

Según datos de Evaluación y Monitoreo de Infamilia, en cuanto a los resultados académicos del PAC, *“se nota una evolución positiva desde el 2007 al 2009, dado que no solo aumentó la proporción que promovieron a 1er año, sino que también bajó la desvinculación del sistema educativo. El 80% de los jóvenes que asistieron a PAC en forma regular a lo largo del todo el año 2008, logró pasar de 1ero a 2do de Ciclo Básico”*⁹.

Respecto a resultados generales a febrero de 2011, se puede observar que en el 2010 el 60,1% de los adolescentes que realizan primer año en algún Aula, aprueban. Mientras que el 23,5% repiten. Respecto al resto de estudiantes que pasan por Aulas, se sabe que el 16,4%, se desvincula de las mismas.

⁹Datos tomados de la página www.infamilia.gub.uy/Adolescencia/Programa Aulas Comunitarias.

Resultados académicos de Modalidad A, a febrero 2011, en porcentaje.



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, febrero 2011.

Anteriormente se observó cual es el grado de éxito total en porcentajes que tuvo el programa desde su creación hasta el 2010. Pero, ¿qué ocurre en cuanto a la aprobación de primer año?; observemos a continuación como se da:

Nivel de aprobación sin considerar los alumnos desvinculados.

Modalidad A, Año 2010.

Cantidad de materias aprobadas	N	%
Hasta 7 materias	183	28,1
8	37	5,7
9	69	10,6
10	107	16,4
11	256	39,3
Total	652	100,0

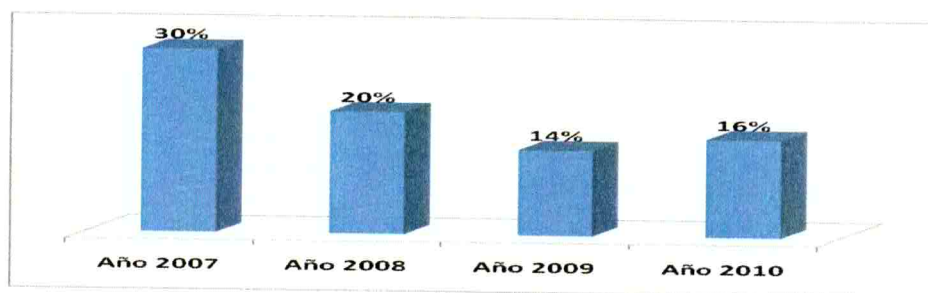
Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, febrero 2011.

Los últimos datos evaluados al respecto, refieren al año 2010. Según Infamilia y el CES, se da que la mayoría de los alumnos aprueba entre 8 y 11 materias; y tan sólo el 28,1% restante aprueba un poco más de la mitad de la currícula. Aquellas materias que no son aprobadas, deberán ser rendidas bajo la modalidad de examen al igual que en Secundaria.

Se entiende que dichos datos son un factor positivo que arroja el programa, ya que los alumnos logran aprobar en el año la mayoría de las materias con éxito e irse a examen con un promedio de entre 2 y 3 asignaturas.

Por otro lado, respecto al porcentaje de estudiantes que se desvincula del Aula, (en donde recordemos que anteriormente indicábamos que representa en total el 16,4% de los alumnos que se han inscripto al programa desde el 2007 al 2010), se puede observar que desde su creación hasta el 2009 ha bajado el porcentaje de abandono y/o deserción de los mismos. Sorpresivamente en el 2010, el porcentaje de desvinculación aumentó en un 2% respecto al año anterior.

Desvinculaciones en Modalidad A, comparativo 2007-2010.

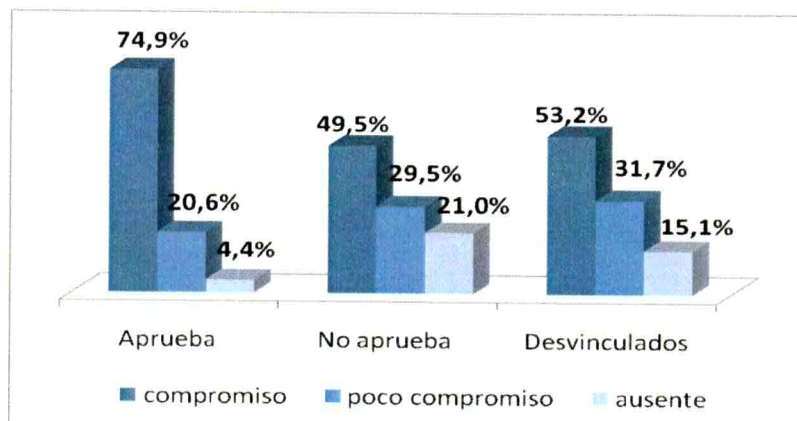


Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

Se entiende que éste es sin duda uno de los indicadores que se deberá monitorear y observar. En caso de permanecer el incremento, se deberían analizar con detalle las causas del mismo, e intentar revertir una situación que se comprende afecta el cumplimiento de uno de los principales objetivos del programa, que hasta el 2009 era una fortaleza del mismo.

El gráfico que se presenta a continuación muestra los resultados académicos de los alumnos en Modalidad A, vinculado al compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje del joven.

Resultados académicos en Modalidad A.



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia-CES, mayo 2011.

Se puede inferir que la mayoría de las familias de los estudiantes tienen un alto compromiso con el joven y el Aula; esto representa en porcentaje un 74,9%. Mientras que tan sólo el 4,4% de las familias, se encuentra alejada del proceso que el joven ha iniciado en el programa.¹⁰

Pero, centrémonos a continuación en estudiar, qué ocurre con los adolescentes luego que egresan del Aula, e intentemos responder la pregunta que guía el presente trabajo, ¿qué incidencia tuvo el PAC para la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo?

Recordemos que el programa a través de la Modalidad C, que es la que acompaña al estudiante en el centro de estudio que el joven y/o su familia optó para continuar estudiando, es quien arroja los resultados tanto del grado de éxito o no, del programa en este punto.

Observemos entonces a continuación los datos que se desprenden del siguiente cuadro.

¹⁰ Esto es evaluado por los equipos de cada aula, y elevado a Evaluación y Monitoreo, respecto a como responde la familia del joven cuando se los convoca o intenta involucrar a que participen en actividades llevadas a cabo por los jóvenes y el centro.

**Distribución de los estudiantes de Modalidad C, a febrero 2010,
según centro educativo.**

Egresados Modalidad A 2010	490 alumnos
Seguimiento en Modalidad C, 2011	469 alumnos

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento SECLI, mayo 2011.

A febrero del 2010, de 490 alumnos que cursaron sus estudios en Aulas, sólo el 4.3%, (21 alumnos) no se inscribieron en Modalidad C. Igualmente el programa, a través de sus Profesores Referentes¹¹, pudo acompañar en el 2011 a la mayoría de estudiantes que cursaron en el 2010 PAC; que representan un 95,7%.

Respecto a las opciones para continuar sus estudios, según datos de Infamilia (2011), en su mayoría los jóvenes optaron por realizar segundo año en un liceo, seguido de alguna UTU, Programa Formación Profesional Básica, y CECAP en su minoría.

Con los datos antes mencionados, puede deducirse que la mayoría de los jóvenes cursa sus estudios en un centro de educación formal, pudiendo afirmar por tanto, que el programa alcanza con éxito uno de sus objetivos, es decir, el de ser “puente”; y en menor proporción, si bien continúan estudiando, optan por otras opciones fuera del sistema de educación formal.

Pero vemos los datos que arroja el cuadro que se presenta debajo, cuando analizamos el resultado académico obtenido:

Resultados académicos de los estudiantes que continúan sus estudios en liceos*.

	Casos	Porcentaje
Aprueban	49	24,5
No aprueban	151	75,5
Total	200	100,0

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos del Relevamiento Infamilia, mayo 2011.

*21 estudiantes no se hallaron en la base de Infamilia. Estos resultados son únicamente de los estudiantes para los que hay dato (200).

¹¹ Los Profesores Referentes son elegidos mediante votación por los jóvenes el año anterior.

En el 2010, tan sólo el 24,5% del total de estudiantes que cursaron Aulas y se hallaron en la base de datos del Infamilia¹², aprobaron segundo año en algún liceo. Mientras que en su mayoría, exactamente el 75,5% de los jóvenes, no logra sostener con éxito el proceso iniciado en el PAC, y no aprueba segundo año en un liceo. Aquí se encuentra una fuerte debilidad del programa.

Con buenos resultados el programa logra que los jóvenes aprueben primer año de liceo, como se vio anteriormente con un promedio de dos o tres materias a rendir en examen. Pero al volver al sistema educativo de secundaria, estos jóvenes vuelven a desertar, desvinculándose de todo proceso educativo. Los motivos que explican esta alarmante situación, se entiende son varios. Se comprende que el principal motivo de explicación se da debido a que los jóvenes vuelven a un sistema poco personalizado, de evaluación no equivalente, no flexible en contenidos y tiempos, como tuvieron en AC.

Continuando con el análisis, según el último reporte realizado por ANEP/CES Y MIDES/Infamilia (2010), respecto a los resultados generales, la Unidad de Evaluación y Seguimiento del programa afirma que en el año 2008 se observa un incremento en la matrícula (se pasa de 268 a 344 adolescentes); sin embargo se mantienen constantes en ambos años los porcentajes de participación por centros educativos, 80% Liceos y Áreas, y 20% UTU y Formación Profesional Básica (FPB). En el 2009 se registra un total de 334 adolescentes, siendo 275 los que concurrieron a Liceos y Aulas Pedagógicas¹³; y 69 los que asistieron a UTU y FPB.

En cambio para el año 2009 los datos de promoción, fueron negativos respecto al año anterior:

	2008	2009
Promueven	44%	37%
Repiten	17%	22%

¹² Hay 21 estudiantes egresados del PAC como indica el cuadro elaborado por Infamilia, de los cuales no hay dato. Es decir, no se inscribieron en ningún centro de educación (formal o no), y/o se perdió vinculación con los mismos y sus familias. Los motivos de esto último, pueden ser varios, que se hayan mudado, que hayan cambiado sus teléfonos de contacto, o entre otras situaciones, algunas más complejas como jóvenes privados de libertad.

¹³ Alternativa al Sistema Formal de Educación Secundaria. Convenio CES-INAU. se imparte Ciclo Básico a aquellos alumnos con extra edad (15 a 19 años), que tienen alguna conexión con INAU, ya sea a través de Hogares Oficiales, Hogares por Convenio, Hogares Sustitutos, Dpto. Laboral, Dpto. de Adicciones, Hogares en Riesgo, Centro de Estudios y Derivación de INAU, o aquellos jóvenes que han sido sancionados por Ed. Secundaria y que se los envía a Áreas Pedagógicas para culminar el proceso. Los cursos se imparten en semestres, en grupos no mayores de 12 alumnos, con una modalidad flexible, de acuerdo a las diferentes características y problemáticas de los jóvenes.

Surge un dato interesante cuando observamos lo que ocurre en los resultados académicos, según el sexo del estudiante.

En este caso, podemos observar un comportamiento más satisfactorio por parte de las mujeres, *“quienes promueven más y repiten menos que los varones, ya sea por rendimiento o inasistencias; situación que condice año a año” (Ídem).*

Por último, otro de los datos a tener en cuenta respecto a la promoción de los estudiantes de PAC que arroja el informe es, que puede notarse mayor éxito en aquellos jóvenes que optaron por el Liceo o Áreas, con un 58%, no así, aquellos jóvenes que concurren a alguna UTU y/o FPB que representan el 47%.

Luego de todos los datos descriptos y vistos anteriormente, estaríamos en condiciones de realizar algunas reflexiones entorno a ellos.

Por un lado, podemos afirmar que el programa logra con cierto éxito ser “puente”, es decir, que los alumnos luego de aprobado primer año en Aulas, se inscriban en un centro educativo (formal o informal). Pero este logro pudimos comprobar que realmente es demasiado débil, ya que lo que consiguen es que los alumnos tengan la intención y se inscriban; pero luego en el curso del segundo año pudimos apreciar que los jóvenes fracasan, y en su mayoría desertan o repiten.

Por lo tanto, si el PAC es una política de inclusión educativa, creado como respuesta al alto índice de deserción de los jóvenes en EMB, como se estuvo viendo y analizando en el presente trabajo, podemos inferir que el mismo fracasa con un alto índice en uno de sus objetivos principales que le da origen.

Podríamos deducir por tanto, que es una política con cierto éxito en la inclusión educativa de los jóvenes del país, debido a que los datos comienzan a arrojar que los resultados se relativizan cuando se observa que los mismos fracasan ampliamente en la continuación de sus estudios, no logrando sostener el proceso iniciado en Aulas.

Capítulo IV. Reflexiones finales.

¿Utopía o realidad?

Conocer y analizar el programa Aulas Comunitarias, al igual que ver su incidencia para lograr el ingreso, la continuación y los resultados en cuanto al aprendizaje de los adolescentes y jóvenes participantes, fue un interesante desafío.

Fue necesario partir de los aspectos conceptuales referidos a la importancia de la educación, y la tradición de intervención del Estado Uruguayo en el tema, para posteriormente comenzar a comprender la compleja situación por la que atraviesa el país en materia educativa, particularmente en educación media.

Como se vio en el Capítulo II, pese a los esfuerzos realizados por las sucesivas administraciones de gobierno desde la restauración democrática en el campo de la educación, el sistema educativo nacional no ha logrado incrementar significativamente los niveles de egreso de la educación media.

Más inquietante resulta comprobar que la brecha que existía a comienzos de los años setenta del siglo pasado entre la realidad y los objetivos declarados en el marco legal (Constitución de 1967) no se ha reducido significativamente en las últimas cuatro décadas, sin olvidar que se le agrega desde el año 2008 con la sanción de la Ley general de Educación, la extensión de obligatoriedad hasta el bachillerato.

Debe tenerse presente como afirman Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso, que *“De no acortarse a mediano plazo las brechas en los logros educativos (...), el país podría estar comprometiendo a futuro los niveles de equidad que lo han distinguido históricamente dentro de la región y que, hasta los años sesenta del siglo pasado, lo hacían comparable, en dicha dimensión, a las sociedades más desarrolladas”* (2010: 54-55).

En cuanto a la situación de los jóvenes, se pudo observar que la desafiliación se produce en algunas fases específicas, es decir puntualmente, en la transición entre la escuela y el ciclo básico de educación media, y entre la finalización de éste y el acceso a la educación media superior. Se entiende que éste dato que permite identificar donde se produce el quiebre en el proceso educativo de los jóvenes, debe

tenerse presente al pensar, debatir, diseñar y ejecutar programas de carácter inclusivo.

Como afirma Santiago Cardozo, *“La evidencia sobre los muy malos resultados en aquellos grados que pautan las transiciones en cada uno de los ciclos obliga a profundizar en una reflexión que visualice las trayectorias escolares como un continuo en la experiencia de los alumnos y trascienda la mirada fragmentada derivada de los anclajes institucionales de la oferta en los distintos organismos o subsistemas en que se organiza el sistema educativo”* (2008: 32).

Continuando con la lógica de análisis, en el Capítulo III, nos detuvimos a conocer y analizar una de las respuestas dadas al alto índice de deserción y desafiliación en el primer ciclo de educación secundaria, el Programa Aulas Comunitarias. Seguidamente nos centramos en el análisis de la incidencia del programa, como “puente” hacia la EMB y cuanto incide en la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

En cuanto a los resultados que ha arrojado en estos años de implementación, se observó según datos proporcionados por Evaluación y Monitoreo de Infamilia, que hay una evolución positiva desde la creación del programa en el 2007 al 2009, en cuanto a la promoción de alumnos (de 1° a 2° año). Pero dicho logro, se entiende es relativo, debido a que luego de egresados de Aulas, los jóvenes se desafilian nuevamente del sistema educativo, (95,7% frente a un 4,3%).

Se entiende que uno de los factores que explica esto último, se da por la situación de que los jóvenes vuelven al mismo sistema educativo que anteriormente los “expulso”; un sistema educativo poco personalizado, de evaluación no equivalente, no flexible en contenidos y tiempos; es decir diferente al modelo del PAC.

Los logros del programa se producen mientras los jóvenes participan del mismo, en cualquiera de sus modalidades. Con bastante éxito, puede afirmarse que Aulas logra el objetivo de ser “puente”. Pero aún no puede afirmarse, que la Modalidad C (el acompañamiento del estudiante luego de egresado del programa) alcance hoy en día el logro esperado.

Se entiende que no debe descuidarse el último dato obtenido en cuanto a jóvenes que se desvinculan del programa antes de empezar o unos meses luego de iniciadas las clases. Recordemos que en el 2010 un 2% de jóvenes que se

inscribieron, se desvincularon del programa; hecho éste que no ocurría, desde la creación del mismo en el 2007.

Otro aspecto que se entiende positivo, es que PAC apunta a un trabajo de participación y motivación de los jóvenes, con una propuesta educativa que favorece la integración del adolescente con todas las actividades del Aula; y con una apuesta de compromiso e involucramiento por parte de las familias de los estudiantes.

En cuanto a algunos datos que arrojó el estudio del perfil de los alumnos del programa, se vio que al igual que sus familias (las cuales generalmente tienen un bajo nivel de escolarización), los jóvenes tienden a reproducir en su gran mayoría el nivel alcanzado por la misma.

En aquellos casos en que la familia acompaña al joven en el proceso iniciado en Aulas, los adolescentes tienden a tener mayor éxito de aprobación curricular que aquellos que no cuentan con el apoyo y acompañamiento familiar.

En cuanto a otros de los datos vistos, como la variable sexo, puede indicarse que hay una tendencia mayor de las adolescentes a aprobar 1° año, respecto del adolescente; pero no siendo muy relevante la diferencia entre ambos.

En cuanto a los antecedentes de repetición escolar, que como se observó en su mayoría, el perfil de alumnos de Aulas cuentan con un proceso escolar que llevo más de 6 años, puede afirmarse que el programa logra equilibrar tal situación, no siendo la misma decisiva en el éxito o fracaso del joven.

Si bien estos resultados muestran que incide el contexto de vulnerabilidad del adolescente y que el PAC no logra neutralizarlo, sí es exitoso en compensar el efecto de variables propias del alumno como el fracaso educativo previo, desmotivación, altas inasistencias, etc.; de modo tal que el alumno logra a pesar de los mismos aprobar primer año de liceo (Modalidad A).

En síntesis, como política educativa inclusiva PAC, a diferencia de Secundaria, contiene cambios y modificaciones en los contenidos educativos, en los enfoques, las estructuras y estrategias, con una visión común que intenta abarcar a la mayoría de jóvenes, alcanzando interesantes logros en el proceso pedagógico.

No puede dejarse de lado, que en cuanto a las opiniones, y percepciones de los propios jóvenes que han abandonado la educación media, los factores de desvinculación que estos señalan son estrictamente educativos. Por lo cual, el sistema

de educación propuesto por Secundaria, es el principal motivo de desvinculación; siendo un oferta educativa poco atractiva para los adolescentes y jóvenes del país.

Sin dudas, la búsqueda de alternativas técnicamente acertadas, socialmente justas y políticamente viables requerirá de altas dosis de creatividad, de una gran apertura que permita aprender de los aciertos y errores.

La heterogeneidad existente entre los jóvenes, debe tener su correlato en el diseño e instrumentación de las políticas. Si se entiende que el conjunto de jóvenes presenta realidades diferentes, las políticas sociales pensadas, no pueden dejar de lado tal heterogeneidad. Los desafíos se encuentran relacionados con la importancia de aumentar las posibilidades de los jóvenes de obtener y mantener un trabajo decente, lograr su re-inserción en el sistema educativo (tanto formal como no formal, y de calidad), entre otros.

Se entiende según lo estudiado y analizado, que la noción de la educación inclusiva como proceso, fortalece al sistema educativo en su búsqueda de alcanzar a todos los adolescentes y jóvenes, independientemente de su condición socio-económica o cultural, entendiéndose esto como clave para alcanzar una educación para todo/as.

Actualmente, se está ante la necesidad de un cambio y reformulación del paradigma educativo; esto implicaría *“(...) dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción” (Mancebo, 2010:15).*

La apuesta a la creación de políticas de inclusión educativa se entiende significa un cambio de perspectiva de las autoridades públicas en la materia, en relación con la preferencia por las políticas compensatorias o de equidad, propia de la década de los noventa.

Si se apuesta a una educación para todo/as, no debe dejarse de lado la diversidad de las trayectorias de cada joven. Se debe flexibilizar la lógica de las “trayectorias normales” donde los individuos pasan de un nivel educativo de manera sistemática. He aquí que quienes fracasan en este trayecto se ven disminuidos y frustrados. Todas las personas tienen diferentes tiempos de aprendizajes y ellos deben tenerse presentes. Se debe quebrar la homogeneidad de la oferta educativa, es decir no pretender que todos los jóvenes tengan los mismos gustos e intereses, y partan de los mismos conocimientos. Las políticas que tienen por objetivo la inclusión

educativa han cobrado gran relevancia recientemente y son parte de todas las agendas públicas de la región. El riesgo de esto podría ser que se consolide una diversidad de contenidos y exigencias, que repercuta en una diferenciación en la calidad de la educación impartida. Pero si se tiene esto presente y se evita, se podría diseñar e implementar una diversidad de propuestas educativas de calidad, en función de los gustos e intereses de cada joven.

Esto último, se entiende produce una tensión, entre las propuesta transitoria del PAC y su pretensión de resolver un problema estructural de la educación. La política pública, para ser universal, no puede ser particularista, es difícil que pueda atender las miles de heterogeneidades existentes entre todas las personas.

Por ello como menciona Ximena Baráibar *“las políticas focalizadas vienen a compensar la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismo globales de regulación” (2004: 8).*

Pero no debe confundirse; *“La focalización no es la antinomia del universalismo. Puede incluso complementarlo y facilitarlo si contribuye a introducir un mejor aprovechamiento de los recursos existentes, reduciendo duplicaciones y exclusiones y considerando la heterogeneidad en el tipo y magnitud de los problemas que afectan a la población” (Brawermann y Minujin, UNICEF, 1991, pág. 4).*

Se entiende que es necesaria la complementariedad entre ambas, buscando estrategias que den respuestas adecuadas a los problemas actuales y dificultades en las que se encuentra gran parte de la población del país.

Esto requiere sin duda, la búsqueda de innovaciones en los diseños y en los dispositivos de intervención sin caer en la generación de segregaciones, de diferenciaciones y de estigmatización social, teniendo como horizonte siempre, el ejercicio pleno de los derechos y la disminución de las desigualdades sociales.

Poder garantizar los derechos de la ciudadanía y generar una estructura de oportunidades que nivele el acceso a bienes y servicios sociales para el conjunto de la sociedad, son sumamente necesarios.

Por lo cual, surge la interrogante de si no sería interesante pensar y debatir en la extensión del programa, con los ajustes y salvedades correspondientes. Esto no implicaría generar un sistema educativo paralelo, pues el objetivo del programa es reinsertar a aquellos que la educación secundaria “expulsó”. Se considera que sería un desafío del CES lograr tomar aquellas políticas y/o programas que arrojan

resultados positivos, y lograr retenerlos, ofreciendo una oferta educativa adaptada a las heterogeneidades existentes, y que se ha visto, que si son tomadas en cuenta, el éxito educativo alcanzado por esa población es mayor.

El postulado básico de todo sistema educativo es que la educación, en todos sus niveles, es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, como se ha señalado anteriormente, así lo considera: *"toda persona tiene derecho a la educación"* (art. 26 par. 1), refiriéndose a todos sus niveles, desde el inicial al superior. Los Estados deben comprometerse a hacer accesible a todo/as la educación, en condiciones de igualdad total y según las capacidades de cada uno.

Será a partir de este enfoque crítico que reconoce por un lado, la responsabilidad del Estado en la promoción, impulso e inversión en educación, y por otro lado, de las instituciones públicas de educación la responsabilidad de la creación, difusión y transmisión de conocimiento adecuado a las necesidades de la sociedad, que podría consagrarse y consolidarse un nuevo contrato social para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Se entiende pertinente se plantee la necesidad de que se articule con mayor rigurosidad las diversas políticas públicas existentes, y sus acciones, para no superponer recursos ni esfuerzos. Sólo de esta manera se comprende sería posible, que la educación sea democrática y contribuya a la realización de una ciudadanía activa, con sujetos ejerciendo sus derechos y obligaciones.

Bibliografía utilizada.

- Baletto, Paula. *Sistematización de producciones escritas que relevaron opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008. UNICEF-Uruguay al proceso de elaboración de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010 – 2030*. Editorial s/d.
- Baráibar, Ximena. *Las paradojas de la focalización*. En Ser Social 12. Revista de Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais. Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília. 2004.
- Baráibar, Ximena. *Más que algo y menos que la nada*. En Ser Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 195-217, jul./dez. 2011. Revista de Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais. Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.
- Brawermann, Josette & Minujin, Alberto. *Focalización, ¿fábula o herramienta?* UNICEF Argentina. Documento de Trabajo No. 2. Buenos Aires, Argentina. 1991.
- Campanella, J., Mancebo, E., Martínez, P., Chiossi, J., Dibot, G., González, M., Gradín, V., Soto, S. *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen*. Inju – Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social. Editorial Sanfer. 2009.
- Cardozo, Santiago. *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. En cuadernos de la ENIA, Políticas de educación. Editorial s/d. 2008.
- De Armas, G. y Filgueira, F.: *En busca del tiempo perdido: las tareas del Uruguay social del siglo XXI*. En Arocena, R. y Caetano, G. (Coord): *Agenda 2020*. Editorial Santillana. Montevideo, Uruguay. 2007.
- De Armas, Gustavo. Retamoso, Alejandro. *La universalización de la educación media en el Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. Impresión, Gráfica Mosca. 2010.
- De Artuccio, Elías R., y otros. *El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques: del modelo democrático al intento autoritario*. Editorial. Fundación de Cultura Universal. Montevideo, Uruguay. 1985.
- Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Editorial Shapire. Buenos Aires, Argentina. 1974.
- Fernández, Mariano. *La participación democrática en los centros escolares*. Ediciones L'ullal. Buenos Aires, Argentina. 2008.
- Fernández, Tabaré. *La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, pp. 164-179. 2009.

- Fernández, T. Enfoques para explicar la desafiliación. En Fernández, T. (Coord): *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Editorial Central de Impresiones Ltda. 2010.
- Fernández, T., Cardozo, S., Pereda, C. Desafiliación educativa y desprotección social. En Fernández, T. (Coord): *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Editorial Central de Impresiones Ltda. 2010.
- Filardo, Verónica. (Coord). Cabrera, M. Aguiar, S. *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Publicación, Unidad de Comunicación Infamilia – MIDES 2010.
- Filardo, Verónica (Coord). Chouy, G., Noboa, L. *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Proyecto: Juventudes e Integración Sudamericana: diálogos para construir la Democracia Regional Resultados de la Encuesta en Uruguay, 2009.
- Filgueira C. Filgueira F. *El largo adiós al país modelo: Políticas Sociales y Pobreza en el Uruguay*. Editorial Arca; Montevideo, Uruguay. 1994.
- Filgueira, Fernando. *Panorama de la educación en el Uruguay: una década de transformaciones 1992-2004*. Editorial Rosgal. 2005.
- Garibaldi, L. Uruguay 2020: ¿quiénes querrán o podrán aprender qué y para qué? En Arocena, R. y Caetano, G. (Coord.): *Agenda 2020*. Editorial Santillana. Montevideo, Uruguay. 2007.
- Gentili, Pablo. *Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Revista Iberoamericana de educación. N° 49. 2009.
- Heslep, Robert D. *La educación en democracia. La función moral de la educación en el Estado democrático*. Grupo Editor Latinoamericano S.R.L. Buenos Aires, Argentina. 1993.
- Katzman, Rúben. *Marginalidad e integración social en Uruguay*. CEPAL. Montevideo, Uruguay. 1996.
- Iamamoto, Marilda. *Fenómeno social de la exclusión*. En Trabajo Social y mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión. VIII Jornadas de Servicio Social. Ed. Bs As, Argentina. 2002.
- Perea, M. Llambí, C. Enia 2010 – 2030. *Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia. Plan de acción 2010 – 2015*. Informe final. Montevideo, Uruguay, Febrero 2010.
- Pereli, Carina. *El proyecto ideológico Batllista*. Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay. Montevideo, Uruguay. 1985.
- PNUD. *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Chile. 2005.

- Rama, Germán. *La democracia en el Uruguay*. Editorial Arca. Montevideo, Uruguay. 1995.
- Real de Azua, Carlos. *El impulso y su freno. Tres décadas de batllismo*. Montevideo, EBO. 1964.
- Tornaría, Carmen. *Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de Estado*. Editorial Trilce. Montevideo, Uruguay. 1983.
- Vanger, Milton. *José Batlle y Ordóñez, 1915 – 1917: Humanizado el capitalismo. Uruguay y el Colegiado*. Editorial Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. 2009.

Otras fuentes documentales:

- Evaluación y Monitoreo - Infamilia. CES. Abriendo Aulas Comunitarias. 2011. Formato digital.
- Informe www.mides.gub.uy/notatecnica
- Evolución de la matrícula de ciclo básico en liceos oficiales diurnos. Consejo de Educación Secundaria. (2009). Disponible en www.anep.edu.uy
- www.anep.edu.uy/Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. ANEP/CODICEN.
- [www.anep.edu.uy/Evolución de la matrícula en Educación secundaria, según forma de administración y ciclo \(1992 – 2008\)](http://www.anep.edu.uy/Evolucion).
- www.canal10.com.uy/Enter
- [www.enia.org.uy/Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030](http://www.enia.org.uy/Estrategia). Bases para su implementación.
- [www.equipos.com.uy/Estadísticas](http://www.equipos.com.uy/Estadisticas)
- [www.infamilia.gub.uy/Adolescencia/Programa Aulas Comunitarias](http://www.infamilia.gub.uy/Adolescencia)
- [www.mides.gub.uy/Plan de equidad](http://www.mides.gub.uy/Plan)
- www.rau.edu.uy Artículo de, De Armas, Gustavo. Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia. Sustentabilidad Social.
- [www.unfpa.org.uy/informacion/Objetivos del Milenio](http://www.unfpa.org.uy/informacion)