

INFORME FINAL DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS (PAC)

División de Evaluación,
Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM)

Documento de trabajo N° 29, Agosto 2014

Ministerio de Desarrollo Social

Autoridades

Daniel Olesker – Ministro
Lauro Meléndez- Subsecretario

Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. Director: Juan Pablo Labat

División de Evaluación. Director: Martín Moreno

Departamento de Evaluación de Programas: Virginia Rojo

Equipo: Emilio Aguirre, Javier Chiossi, Leonardo Cosse, Cecilia De Rosa, Ana Ermida, Tomás Evans, Meliza González, Carolina Haselbeck, Lucía Olivera, Valentina Perrota, Mario Real

Departamento de Evaluación Institucional y Dispositivos Territoriales: Federico Da Costa

Equipo: Fabricia Assandri, Andrea Fernández, Cecilia Giambruno

Departamento de Trabajo de Campo Evaluación: Carolina Ortiz de Taranco

Equipo: Magdalena Aguiar, Noel Alpuin, Claudia Barboza, Karen Cuelho, Victoria D'Onofrio, Matilde Goñi, Javier Landinelli, Belén Masi, Juan Meyer, Natalia Reyes, Cecilia Reynaud, Valeria Santana, Alberto Zas

División de Monitoreo. Directora: Virginia Sáenz

Departamento Sistemas y Procesos: Gonzalo Dibot

Equipo: Luciana Bonilla, Lucía del Castillo, Elina Gómez, Diego Tuzman

Departamento Planificación y Diseño: Ana Laura Casotti

Equipo: Paola Castillo, María del Carmen Correa, Leticia Glik

División de Estudios Sociales y Trabajo de Campo. Directora: Lorena Custodio. Adjunto: Luis Lagaxio

Departamento Análisis y Estudios Sociales: Karina Colombo

Equipo: Natalia Caballero, Elisa Failache, Ana Victoria González, Federico González, Gabriela Mathieu, Martina Querejeta, Lucas Suárez, Mariana Tenenbaum, Laura Zacheo.

Departamento de Geografía: Federico Carve. Adjunto: Guillermo D'Angelo

Equipo: Carlos Acosta, Richard Detomasi, Martín Hahn, Gonzalo Macedo, Demian Minteguiaga, Nicolás Paz, Lucía Vernengo, Jimena Torres, Germán Botto.

Supervisores de Oficina de Búsqueda: Mercedes Rodríguez y Mathías Bleier.

Departamento Administración y Soporte: Diego Martínez

Supervisores: Vanesa Bogliacino, Manuela Likay, Marcelo Ruival, Gimena Zugasti

Departamento de Trabajo de Campo de Programas: Israel Falcón. Adjunto: Jorge Vera.

Coordinadores: Melissa Faggiani, Jhonny Reyes, Leonel Rivero, Valeria Unibazo

Observatorio Social. Director: Manuel Píriz

Departamento de Estadísticas Sociales: Gabriela Pedetti

Equipo: Julio Llanes, Rodrigo Zaragoza

Departamento de Repertorio de Programas Sociales: Paola Castro

Equipo: Rafael Giambruno, Alejandro Guedes, Fanny Rudnitzky, Susana Tomé, Fabián Carracedo, Florencia Lambrosquini.

Sistema de Información Integrada del Área Social. Director: Milton Silveira

Coordinador informático: Guillermo Gelós

Equipo: Andrea Acosta, Serrana Alonso, Diego Cabrera, Marcelo Lozano, Diego Olave

Autores

Martín Moreno
Virginia Rojo
Javier Chiossi
Thomas Evans
Meliza González
Lucía Olivera

Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo
Diciembre de 2013.
18 de Julio 1453.
CP. 11200. Montevideo, Uruguay
Teléfono: (+598) 24000302 Int. 1852
Correo electrónico: mmoreno@mides.gub.uy
www.mides.gub.uy

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO I: PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS	7
1.1. Presentación del programa	7
1.2. Objetivos del Programa Aulas Comunitarias	8
2. CAPÍTULO II: DISEÑO DE EVALUACIÓN	9
2.1. Estrategia y metodología de investigación	9
2.2. Objetivos de evaluación	9
Objetivo general:	9
Objetivos específicos:	9
2.3. Abordaje Cuantitativo	10
Breve descripción de la metodología de emparejamiento	11
2.4. Abordaje Cualitativo	12
3. CAPÍTULO III: COBERTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES	14
3.1. Cobertura	14
3.2. Características de los estudiantes	15
Demográficas	15
Antecedentes educativos	15
Situación laboral del estudiante	17
Situación de la familia	17
Expectativas laborales y educativas	18
Percepción de los equipos socioeducativos y docentes sobre las características de los estudiantes	19
Criterios de captación de estudiantes	19
4. CAPÍTULO IV: PROCESOS Y OPINIONES SOBRE LA PROPUESTA PAC	21
4.1. Diferentes tipos de abordaje con las familias	23
4.2. Rol docente	24
4.3. Trabajo en red con otras instituciones	25
4.4. Herramientas y potencialidades de contar con equipo socioeducativo	27
4.5. Accesibilidad a materiales específicos/Infraestructura	27
4.6. Modalidad A	28
Semestralidad	29
Acompañamiento y vínculo personalizado entre Docentes y Estudiantes	31
4.7. Modalidad C	33
Miradas de los estudiantes sobre la Modalidad C y el Rol de Profesor Referente y Operador Social	33
Miradas de los adultos	35

Vínculo entre centro educativo y OSC	36
Mirada sobre los estudiantes de PAC	37
4.8. Experiencia Piloto PAC	38
4.9. Segundo año PAC	39
Necesidad de continuar el proceso de los participantes	39
Fortalezas, debilidades, y aspectos a mejorar de Segundo año en Aulas	40
Valoración general de la experiencia Segundo año PAC	42
4.10. Aula comunitaria en el liceo (ACL)	43
Implementación del ACL. Marco institucional de Secundaria	43
Fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar del ACL	44
Valoración de la experiencia ACL	48
5. CAPÍTULO V: RESULTADOS E IMPACTOS DEL PAC	49
5.1. Resultados de los estudiantes del PAC	49
Grupos de comparación	51
5.2. Comparación de resultados en Modalidad A y Primero de liceo/UTU	56
6. CAPÍTULO VI: SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES	63
7. CAPÍTULO VII. AULAS COMUNITARIAS COMO UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA. PERSPECTIVAS DESDE LA UNIDAD COORDINADORA PAC.	66
7.1. Comentarios al Informe Final de Evaluación (IFE)	68
7.2. Pensando en el futuro...	70

0. INTRODUCCIÓN

El siguiente informe contiene los resultados de la evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC) en la modalidad A y C. El PAC es un Programa del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y gestionado en conjunto con la División socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs) dedicadas al trabajo con adolescentes y seleccionadas en llamado público.

Abarca a adolescentes de 13 hasta 17 años que, habiéndose inscripto anteriormente en EMB, no han logrado superar primer año, y muestran al presente voluntad de seguir estudiando, por lo que buscan una nueva oportunidad de regresar al sistema educativo. El PAC es pues una estrategia para adolescentes en situación de vulnerabilidad social, una de cuyas manifestaciones es la desafiliación del sistema educativo.

La estrategia de evaluación fue acordada entre la DINEM y los responsables del programa, desde Mides y el Consejo de Educación Secundaria y su diseño está basado en la combinación de estrategias metodológicas *cuantitativa*¹ (análisis de resultados e impacto del programa) y *cualitativa*² (análisis de procesos y percepciones).

En el primer capítulo se presenta el programa, dando cuenta de sus diferentes modalidades.

En el segundo capítulo se plantean los objetivos de la evaluación: analizar el efecto del programa como dispositivo de revinculación en la trayectoria educativa formal; y conocer la percepción de estudiantes, profesores y coordinadores sobre su experiencia en el Programa en la edición 2012 y 2013. En tal sentido, se describe el diseño, metodología y las técnicas empleadas para dar cuenta de dichos objetivos.

El tercer capítulo se describe la propuesta educativa PAC en base a la concepción de quienes llevan adelante el Programa y participan del mismo así como de los documentos del Programa.

Finalmente, en el capítulo cuarto se presentan los principales resultados del programa.

Por último, un apartado con consideraciones generales sobre los resultados de la evaluación.

Se destaca a lo largo del informe la visión de dos modelos educativos que sin ser antagónicos, muestran focos y procesos de trabajo diferentes de acuerdo a sus conceptualizaciones, objetivos y posibilidades materiales de concretarlos.

De acuerdo a lo señalado en los relatos desde PAC se plantea como objetivo primordial el incidir en aspectos sociales, comportamentales de los estudiantes como prerrequisitos para lograr mejoras en los aprendizajes, inserción educativa y sostenibilidad. Esto se busca a través del acompañamiento del equipo socioeducativo, del trabajo en red, la atención personalizada de la trayectoria del estudiante desde el punto de vista académico y social.

¹ Datos obtenidos de registros existentes para los adolescentes participantes del PAC, liceos y escuelas técnicas y bases de datos administrativas de PAC, SECLI y AFAM-PE)

² Mediante la realización de entrevistas semi estructuradas a los principales actores vinculados al programa (Coordinador de Aula, Equipos socioeducativo, Docente PAC, Directores de liceo, Adscriptos, y estudiantes de Modalidad A y C.)

1. CAPÍTULO I: PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS

1.1. Presentación del programa

El Programa Aulas Comunitarias (PAC) es un programa de inclusión educativa, de carácter interinstitucional (Consejo de Educación Secundaria de la ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social), que busca mediante una propuesta pedagógica que plantea alternativas al CES y al CETP, trabajar a efectos de reducir la desvinculación educativa en EMB, especialmente en primer año liceal. El PAC constituye un dispositivo puente que busca garantizar el derecho a la educación, a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender.

El programa nace en el año 2007, ante la problemática de los adolescentes desvinculados del sistema educativo, promoviendo su inclusión en la educación media, como un modo de garantizar el derecho a la educación.

Tiene como población objetivo a los adolescentes de entre 13 y 17 años que culminaron Primaria y nunca se matricularon en Educación Media, presentan antecedentes de fracaso en primer año y se han desvinculado de dicho nivel.

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

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

En cada AC y según el tipo de población, se desarrollan tres modalidades de trabajo, a saber:

Modalidad A: Inserción efectiva en Primer Año del Ciclo Básico. Bajo esta modalidad de trabajo, los adolescentes cursan el Primer Año del Ciclo Básico (dividido en dos módulos semestrales) dentro del AC y pueden aprobar cada asignatura mediante una evaluación de proceso, de acuerdo a sus actitudes, aprendizajes de contenidos básicos esenciales, rendimientos positivos y una evaluación sumativa final (prueba especial). Esta modalidad supone que al completar Primer Año el adolescente egresa hacia el Liceo, con el apoyo desde el PAC bajo la modalidad C (que se detalla a continuación).

Modalidad B: Introducción a la vida liceal. Dirigida a los adolescentes que habiendo culminado el ciclo de Educación Primaria, nunca ingresaron al liceo, o bien se inscribieron y nunca concurren al mismo. Se trabaja con ellos en lengua oral y escrita, pensamiento lógico – matemático y estrategias para aprender a aprender.

Modalidad C: Acompañamiento al egreso del PAC. Esta modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento a los adolescentes al egreso del PAC (de las modalidades A y B), favoreciendo su re-vinculación con el Liceo o UTU de la zona, de forma de continuar sosteniendo su vida con proyectos educativos. Para realizar esta tarea se incorporó

una nueva figura: el Profesor Referente, quien depende del Consejo de Educación Secundaria.

El PAC completó en 2013 un conjunto de 25 Aulas localizadas en barrios o zonas de contexto crítico, en Montevideo y el interior del país, distribuidas como muestra el cuadro 1.

Cuadro 1: Distribución de aulas comunitarias por departamento. Año 2013

	Cantidad de Aulas Comunitarias
MONTEVIDEO	15
CANELONES	4
DURAZNO	1
MALDONADO	1
PAYSANDU	1
ROCHA	1
SAN JOSÉ	1
TREINTA Y TRES	1
TOTAL	25

Fuente: DINEM, elaboración propia en base a datos del programa

Entre ellas son de destacar dos experiencias piloto que el programa viene llevando a cabo en el 2013 para facilitar la continuidad educativa de los estudiantes.

La primera consiste en el desarrollo de dos aulas comunitarias (en modalidad A) insertas en dos liceos (ACL), siguiendo la hipótesis de que el hecho de estar dentro del liceo puede favorecer la continuidad en 2º año.

La segunda experiencia piloto es la realizada en otras dos aulas comunitarias donde los estudiantes puedan cursar también 2º año bajo el régimen de modalidad A, lo cual permite continuar con la modalidad de trabajo personalizada del PAC, buscando consolidar el proceso y fortalecer su continuidad educativa posterior.

1.2. Objetivos del Programa Aulas Comunitarias

El objetivo general del programa es promover la inclusión educativa de adolescentes de 13 a 17 años que se encuentran desvinculados de la EMB.

Sus objetivos específicos son:

1. Ofrecer una propuesta educativa formal y de calidad para cursar primer año de EMB en el marco del sistema de educación pública (Modalidad A).
2. Facilitar la introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de mayor duración y de carácter más personalizado (Modalidad B).
3. Dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que habiendo cursado primer año en el PAC se insertan en segundo año en un centro educativo convencional (liceo o escuela técnica) (Modalidad C).

2. CAPÍTULO II: DISEÑO DE EVALUACIÓN

2.1. Estrategia y metodología de investigación

Considerando que desde la implementación del Programa no se habían realizado evaluaciones de impacto, ni de procesos (si bien sí se ha monitoreado el Programa desde el inicio y se cuenta con amplia información de los participantes y su proceso en el Programa), resulta necesario formular una propuesta pertinente para la evaluación del Programa la cual se concretó en 2013.

Dicha propuesta combina técnicas de análisis de información cualitativa y cuantitativa. La primera estrategia se basó en entrevista semi-estructuradas a los principales actores vinculados al programa, mientras que la segunda consistió en explorar los resultados del programa en aprobación, retención y matriculación utilizando registros administrativos del CES, CETP y MIDES.

Las preguntas que guiaron esta evaluación fueron:

- ¿Cuáles son las percepciones de los jóvenes sobre la propuesta educativa del PAC?
- ¿Cuáles son las percepciones de los profesores y coordinadores acerca de la propuesta educativa del Programa?
- ¿Cuáles son los principales factores que motivan la desvinculación del sistema formal?³
- ¿El PAC tiene efectos en la permanencia en el sistema educativo formal y el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Existen resultados diferenciales en el egreso de Modalidad A y permanencia en el sistema educativo por Aulas?, ¿a qué dimensiones o aspectos de las Aulas se encuentran asociados dichos resultados?⁴

2.2. Objetivos de evaluación

Objetivo general:

- Analizar el efecto del programa como dispositivo de revinculación en la trayectoria educativa formal en el nivel Medio Básico de los adolescentes.
- Conocer la percepción de estudiantes, profesores y coordinadores sobre su experiencia en el Programa en la edición 2012 y 2013.

Objetivos específicos:

- Examinar si existen diferencias en las trayectorias educativas, especialmente en relación a la permanencia y rendimiento académico, entre los alumnos del PAC y de los liceos y en caso de ser así, identificar los factores determinantes.
- Dar cuenta de resultados diferenciales entre aulas⁵.

³La respuesta a esta pregunta es incompleta, dado que se cuenta con los motivos de desvinculación previos al PAC, pero la cantidad de entrevistas a estudiantes desvinculados –luego de pasar por PAC- no fue suficiente para extraer motivos de desvinculación.

⁴Esta última pregunta finalmente no se desarrolló debido a que no fue posible hacer estimaciones discriminando por funcionamiento de las Aulas por insuficiencia en los tamaños de muestra.

⁵Ver nota al pie 3.

- Estudiar el efecto de las estrategias educativas del PAC en la continuidad educativa de los alumnos.
- Indagar sobre la percepción que tienen los adolescentes de las estrategias educativas que se desarrollan en el PAC (Modalidad A Y C)
- Indagar sobre la percepción que tienen los profesores y coordinadores de las estrategias educativas que se desarrollan en el PAC (Modalidad A Y C)
- Analizar los motivos de abandono y desvinculación de la educación formal, de los adolescentes que asistieron y egresaron de la Modalidad A en 2012
- Conocer las motivaciones y obstáculos para la continuidad educativa en el sistema educativo formal luego de cursar la modalidad A del PAC⁶.

Como forma de dar cuenta de los objetivos planteados se consideró pertinente la adopción de un diseño metodológico integrado, es decir, sustentado en la combinación de aspectos cualitativos y cuantitativos. Se entiende que este diseño puede brindar una mayor interpretación a los datos obtenidos cuantitativamente y viceversa, y de esta forma obtener una mirada holística acerca del objeto de estudio.

2.3. Abordaje Cuantitativo

Mediante el análisis cuantitativo, en una primera instancia se estudiaron los resultados educativos del PAC a través de las variables que constituyen el objetivo del programa: aprobación, abandono dentro del año y matriculación en EMB al año siguiente.

Además, se exploraron las trayectorias educativas posteriores de los egresados de la modalidad A. Si bien se reconoce que el accionar de la modalidad A del PAC puede únicamente remitirse al año en que efectivamente cursa esta modalidad la cohorte seleccionada, y a la re-matriculación de la misma al año siguiente, resulta de interés realizar un análisis que permita conocer la trayectoria de los estudiantes PAC en el sistema educativo formal.

Para la realización de los distintos análisis, se optó por el aprovechamiento de los registros existentes para los adolescentes participantes del PAC, liceos y escuelas técnicas, entendiendo que, disponiendo de éstos, no ameritaba realizar un trabajo de campo específico. Esto supuso, a su vez, acotar el alcance del análisis a la información disponible en dichos registros.

Concretamente, se utilizaron las bases de datos administrativas del PAC y SECLI, para los años 2010, 2011, 2012 y 2013, que aportaron información acerca de la inscripción y los resultados (en 2012 y 2013 sólo inscripciones), los registros de la bedelía informática de UTU para el mismo período (sólo inscripciones ya que no se cuenta con resultados) y las bases de datos de AFAM-PE para esos años, que permitieron reconstruir la información socioeconómica de los estudiantes de los liceos.

De manera de aproximar los efectos o impactos del programa, es decir, en relación con los resultados educativos que los estudiantes del PAC hubiesen tenido de no haber transitado por el programa, se compararon los resultados de los participantes de la modalidad A y los de los adolescentes que cursan 1º en el liceo. Esta comparación se realiza en primer lugar con la totalidad de los estudiantes y luego, con los grupos considerados “comparables” a partir de un

⁶Los dos últimos objetivos no lograron desarrollarse debido a que fue difícil ubicar y entrevistar a los adolescentes luego de haberse desvinculado.

análisis de perfiles, utilizando la técnica de *matching* o emparejamiento para minimizar el sesgo.

Breve descripción de la metodología de emparejamiento

El problema básico de la evaluación de impacto no experimental reside en que los individuos podrán observarse en uno de los dos potenciales estados (tratado o no tratado) pero nunca en ambos. Por esta razón, para poder estimar el impacto del tratamiento, es decir el cambio en la variable de resultado que no habría tenido lugar de no ser tratado, es necesario construir un “contrafactual”. No es suficiente utilizar los resultados medios de los no tratados y compararlos con los tratados para ver si el tratamiento tuvo impacto o no. Esto introduciría sesgos que derivan del proceso de selección al tratamiento que depende de las características observables e inobservables de los individuos.

Una metodología para la construcción de dicho contrafactual es el emparejamiento (*matching*) en un grupo de características relevantes de los individuos. La idea básica del método es encontrar un grupo de individuos con características pre-tratamiento similares al grupo que recibe tratamiento.

Dado que realizar el emparejamiento con una matriz de características de gran dimensión conlleva lo que se conoce como la “maldición de la dimensionalidad” (*curse of dimensionality*), Rosenbaum y Rubin (1983) proponen el emparejamiento a través del *propensity score* balanceado (PSM). El *propensity score* es la probabilidad estimada de participar en el programa, dadas las características observables de los individuos. Una vez estimado, permite realizar el emparejamiento en una sola dimensión.

Esta metodología se basa en dos supuestos:

- Independencia condicional: es decir, que dado un conjunto de características observables que no están afectadas por el tratamiento, los resultados potenciales del grupo de tratamiento y del de control son independientes de la asignación al tratamiento. Esto significa que las características observables determinan la participación en el programa. En este sentido, si existen características inobservables que determinan la participación, PSM no será una metodología adecuada.
- Existencia de un soporte común: lo cual implica que los individuos tratados y los no tratados deberán ser similares respecto a sus características observables.

Cabe mencionar que a pesar de las ventajas de tal método, una limitación importante es que el PSM asume que no existe sesgo de selección en otras variables más allá de las utilizadas. Es decir, que las características no observables se mantienen constantes y no intervienen en los resultados pos tratamiento.

Una vez que se aplica el PSM, en la etapa de análisis de los resultados, deben considerarse varias cosas antes de afirmar la existencia o no de impacto: además del valor obtenido y su significatividad estadística, es necesario tener en cuenta, el llamado “balance” del emparejamiento. La existencia de balance significa, en términos generales, que los grupos de control y tratamiento contruados a través de la técnica son “iguales” en las variables consideradas, por lo cual puede atribuirse al programa las diferencias en el desempeño de unos y otros, mientras que, de darse la situación contraria, sería incorrecto realizar dicha imputación.

2.4. Abordaje Cualitativo

Este abordaje asume que existe cierto tipo de información que no puede ser generada si no es a partir del discurso de los involucrados, que atañe a la profundidad, a la riqueza, a la exhaustividad y a los significados y razones mentadas desde lo intersubjetivo.

Con un diseño de este tipo se pretende aproximarlas trayectorias de los participantes a la vez desconocer las percepciones que ellos tienen sobre la propuesta educativa de Aulas así como la de los equipos socioeducativos y demás actores involucrados que participaron desarrollaron la propuesta en el 2013.

En particular, en cuanto a los estudiantes se indaga en las percepciones y situación educativa actual de los estudiantes que transitaban por la Modalidad A del Programa en 2012 y que en 2013: a) participaron de la Modalidad C del Programa es decir cursaron 2º grado de EMB; b) cursaron 2º grado de EMB pero no en Modalidad C del Programa; 3) No se matriculó al sistema educativo formal (SEF)⁷.

Las técnicas para el análisis cualitativo se basaron en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a distintos actores vinculados al PAC. De manera de contemplar la diversidad de actores del aula se seleccionaron para entrevistar a coordinadores de los Equipo Técnico, operadores sociales, profesores referentes y docentes. A su vez, se entrevistaron estudiantes del PAC y del liceo, así como actores vinculados a los Liceo o UTU, como adscripto/a y director/a.

Para la selección de las aulas a incluir a la investigación se utilizó un muestro teórico, contemplando la distribución en las dimensiones área geográfica (Montevideo e interior del país), evaluación de gestión del aula y tasas de aprobación.

Además se incluyeron las cuatro aulas que desarrollan las experiencias piloto, de modo de conocer de manera exploratoria los procesos que se generan a partir de las nuevas modalidades.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de agosto a diciembre de 2013 con la intención de conocer las modalidades, fortalezas y debilidades presentes en el programa.

A continuación se detallan las Aulas seleccionadas para la evaluación cualitativa y los actores entrevistados al interior de cada una.

Cuadro 2: Aulas comunitarias y actores seleccionados para la evaluación.

Aula	Técnico PAC			Centro Educativo		Estudiantes				Total Aula
	Coordinador	PR/OP	Docente	Adscripto	FPB	Mod C	Mod A	No matric	Desvinc	
Aula A	1	1	1	1	0	5	6	1	0	16
Aula B	1	1	1	0	0	5	6	0	0	14
Aula C	1	1	1	0	1	5	6	0	1	16
Aula D	1	1	1	1	1	5	6	0	0	16
Aula E	1	1	1	1	0	4	7	1	1	17
Aula F	1	1	1	3	0	5	6	0	1	18
Total actores	6	6	6	6	2	29	37	2	3	97

Fuente: DINEM, elaboración propia.

⁷Este último grupo puede estar integrado por jóvenes que no estudian en el sef pero que se encuentran realizando cursos no formales, por jóvenes que no estudian en ningún ámbito del sistema entre otras situaciones como la actividad laboral o la inactividad asociada al hogar o fuera del mismo.

Cuadro 3: Aulas comunitarias piloto y actores seleccionados para la evaluación.

Aula Piloto	Técnico PAC			Centro Educativo		Estudiantes	Total Aula
	Coordinador	ES	Docente	Adscripto	Director		
Aula G	1	1	1	0	0	0	3
Aula H	1	1	1	0	0	0	3
Aula I	1	1	1	1	1	3	8
Aula J	1	1	1	1	1	3	8
Total actores	4	4	4	2	2	6	22

Fuente: DINEM, elaboración propia.

3. CAPÍTULO III: Cobertura y características de los estudiantes

En esta sección se presentan los datos de cobertura y una breve descripción de las características principales de los participantes del PAC en sus siete años de funcionamiento.

3.1. Cobertura

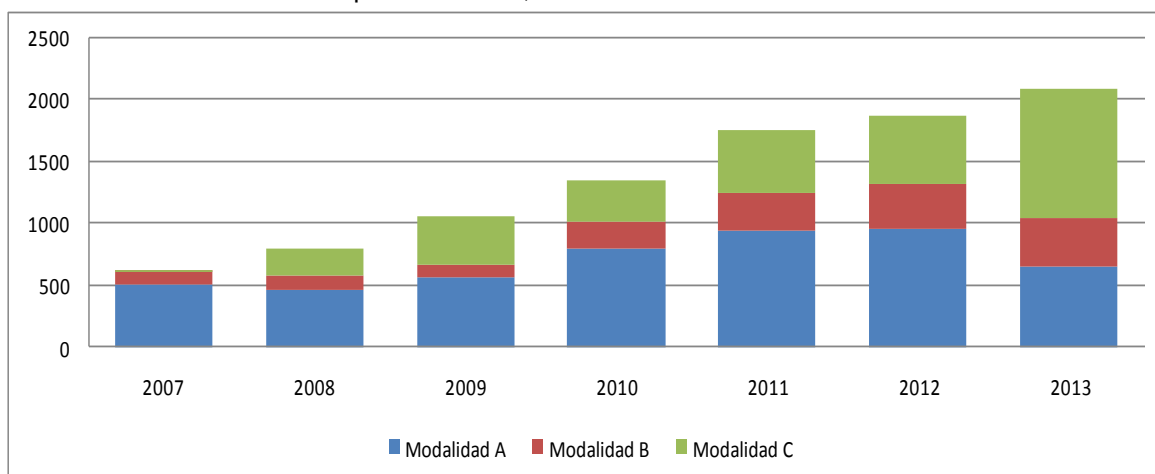
El cuadro 4 presenta, como primer dato, la cobertura del programa desde su inicio en 2007. En los seis años involucrados, el número de participantes pasó de 632 a 2092, más que triplicándose, como se observa gráficamente. La distribución entre modalidades refleja el mayor peso de la modalidad A para todos los años, seguida del acompañamiento al egreso (C).

Cuadro 4: Cobertura del PAC por modalidad, 2007-2013

Modalidad	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
A (Inserción efectiva en 1er año CB)	511	464	568	797	942	956	1046
B (Introducción a la vida liceal)	109	123	101	215	302	360	389
C (Acompañamiento al egreso)	12	211	395	345	512	566	657
Sin dato	0	0	0	6	0	1	0
Total	632	800	1064	1363	1756	1883	2092

Fuente: DINEM, elaboración propia.

Gráfico 1: Cobertura del PAC por modalidad, 2007- 2013



Fuente: DINEM, elaboración propia.

Mayoritariamente son adolescentes del área metropolitana del país (60% Montevideo, 17% Canelones, 4% San José), el 20% de la matrícula pertenece a departamentos del resto del interior.

Cuadro 5: Distribución de los estudiantes del PAC según departamento. Año 2013

	Estudiantes	%
Montevideo	1254	59,9
Canelones	362	17,3
Durazno	38	1,8
Maldonado	93	4,4
Paysandú	80	3,8
Rocha	91	4,3
San José	91	4,3
Treinta y Tres	72	3,4
Sin datos	11	,5
Total	2092	100,0

Fuente: DINEM, elaboración propia.

3.2. Características de los estudiantes

Demográficas

En el Cuadro 6 se muestra la distribución de la cobertura en términos de edad y género muestra. Según edades, los alumnos del PAC se concentran, principalmente y para todos los años considerados, en los 14 y 15 años (el porcentaje varía, pero nunca baja de la mitad del total), aunque también es importante el número de estudiantes de 13 y 16 años.

Cuadro 6: Distribución por edad y sexo, 2007-2012 (%)

Año	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Edad							
12 años	5	2	1	2,2	7,9	3	3,4
13 años	17	11	9	13,3	21,2	14,2	16,3
14 años	38	29	25	28,8	28,7	30,2	28,7
15 años	33	32	32	31,3	25,6	27,9	27,6
16 años	7	18	23	16,7	13,4	17,2	15,7
17 años	0	8	8	6,7	2,9	6,5	6,2
18 años o más	0	0	2	0,6	0,1	0,8	1,8
Sin datos	0	0	0	0,4	0,2	0,2	,1
Sexo							
Femenino	41	42	44	42,9	41,7	40,7	43,1
Masculino	59	58	56	57,1	58,3	59,3	56,9

Fuente: DINEM, elaboración propia.

La distribución por sexo de los estudiantes muestra, para todos los años, un predominio de los varones, que se ubican en torno al 60% de los alumnos para todos los años.

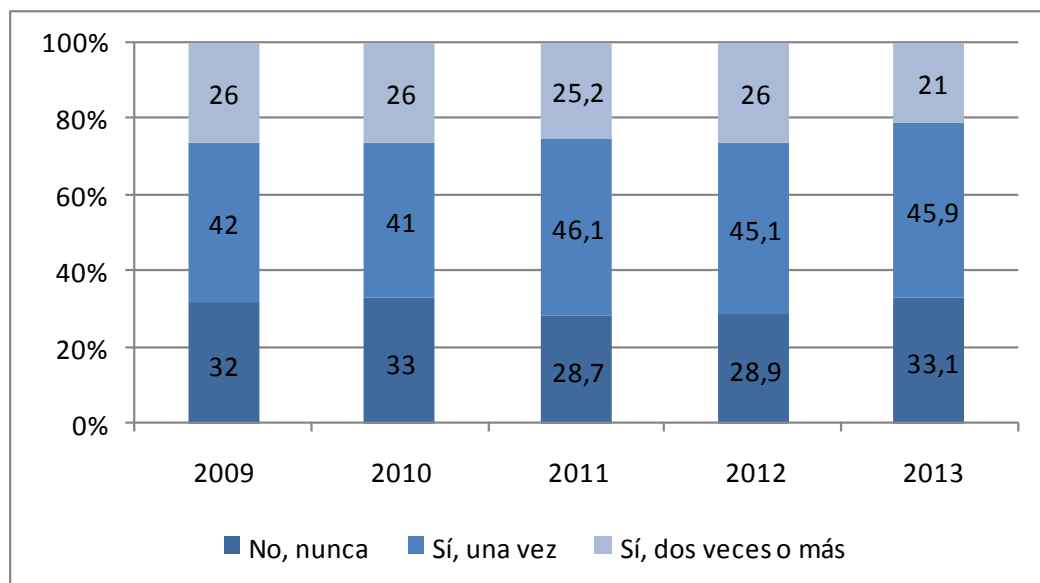
Antecedentes educativos

El 66% de los estudiantes tiene antecedentes de repetición en primaria, porcentaje que se mantienen en todas las cohortes que participaron del PAC. Esto se explica por la población que busca captar el Programa, es decir aquellos adolescentes con trayectos de “fracaso” escolar,

los cuales frecuentemente ocurren ya desde la primaria. Lo cual a su vez determina la trayectoria educativa en Educación Media⁸.

Esta situación no es percibida como desfavorable por algunos estudiantes, quienes “naturalizan” esa trayectoria: “[me fue] bien, repetí un año nomás”.

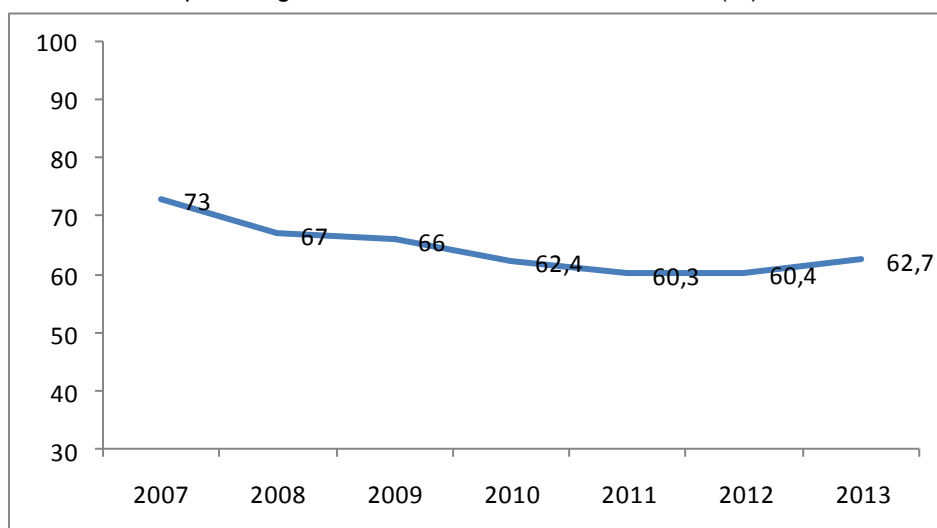
Gráfico 2: Antecedentes de repetición en Primaria, 2009-2012 (%)



Fuente: DINEM, elaboración propia.

Como muestra el Gráfico 3, la mayoría de los alumnos del PAC (mayor a 60%), se inscribió antes en algún centro educativo de enseñanza media.

Gráfico 3: Inscripción alguna vez en liceo o UTU, 2007-2013 (%)



Fuente: DINEM, elaboración propia.

Más allá de las motivaciones que en principio este grupo de estudiantes tuvo para ir al liceo⁹, la experiencia allí fue de fracaso escolar con la consecuente desafiliación educativa¹⁰.

⁸Según datos de la Encuesta Nacional de la Juventud de 2008, de cada 10 jóvenes que finaliza la escuela con rezago, sólo uno logra finalizar la Educación Media.

⁹Las razones que surgen del discurso de los alumnos para ir al liceo son “para no estar aburrido en la casa”; “porque lo obligaron los padres”; “como medio para mejor inserción laboral”.

Los motivos de la repetición y desvinculación educativa que mencionan los estudiantes entrevistados son diversos y van desde problemas de conducta, problemas con docentes/compañeros, falta de interés, bajo rendimiento y problemas familiares. En varios casos, los propios estudiantes asumen la responsabilidad, por cierta percepción de sí mismos de poca actitud para el estudio:

«Porque soy muy vago», «yo qué sé, decía que sí, que iba a ponerme las pilas pero seguía paveando».

Ello va en consonancia con los motivos de abandono mencionados por estudiantes en las auto-evaluaciones aplicadas desde el Monitoreo del Programa en el año 2012, donde las respuestas vinculadas al propio estudiante son las más mencionadas como razones de abandono (dificultades personales, dificultades de aprendizaje, problemas de salud, etc.). Es decir el problema lo asumen ellos, no lo atribuyen ni a su entorno familiar, ni a los profesores ni al centro educativo.

Si bien algunos sí hacen referencia al contexto educativo, el cual impone una dificultad para concurrir.

«Me tocó una clase que era demasiado jodida...», «eran muchos compañeros, que uno jodía y ahí se juntaban todos...».

Finalmente, más allá de dificultades personales particulares, los estudiantes señalan que el liceo de por sí es difícil en comparación con la escuela. En este sentido, como tercera mención surgen los problemas para aprender una vez que está dentro del Centro. Sobre estos aspectos se profundiza más adelante.

Situación laboral del estudiante

De acuerdo a datos de monitoreo en 2013, la mayoría de los entrevistados declara no trabajar de forma remunerada (90%), ni buscar trabajo (96%). Esto se condice, con las edades de los estudiantes y con la proyección a futuro que mencionan en las entrevistas, donde se observa una focalización en el estudio más que con el trabajo, en un corto-mediano plazo.

Quienes tienen experiencia laboral (10%), mencionan en las entrevistas que ha sido principalmente colaborando en tareas de algún familiar, como por ejemplo, algunos varones que ayudaron en albañilería.

Pese a no trabajar de forma remunerada, casi un 70% de participantes 2013 realizan tareas no remunerados, con diferencias leves a favor de mujeres.

Situación de la familia

En el discurso de los actores se otorga un rol central a la familia para explicar facilitadores u obstáculos en la trayectoria educativa de los jóvenes.

La información recabada por el programa y reportada sistemáticamente en los informes de monitoreo muestra que los adolescentes del PAC provienen de hogares vulnerables en cuanto

¹⁰ Por desafiliación se entiende, siguiendo a Fernández, el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, que suele estar acompañada de pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela, (Fernández, 2010:19)

a trayectorias educativas, situaciones familiares, socio-económicas, etc., lo cual es parte de la propia focalización que pretende realizar el programa.

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

Respecto los antecedentes educativos de madres y padres se tiene que es en su mayoría el nivel educativo más alto alcanzado es Primaria (60% de madre y padre en 2013), cerca de un tercio tuvo trayectorias en Secundaria y una porción menor (alrededor del 10%) en Enseñanza Técnica. Esa característica se mantiene desde el inicio del programa.

De la misma manera, se tiene que el 58,4% de las madres y el 91% de los padres tienen trabajo en el año 2013. Cabe señalar que en las dimensiones educativa y laboral, la disponibilidad de la información de madres y padres, es del 90% y el 50% respectivamente¹¹. En las entrevistas las ocupaciones que más se mencionaron fueron auxiliar de limpieza en las madres y tareas de albañilería en los padres.

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

Por último, en relación con la tenencia de elementos de confort en el hogar, se observa que no todas las familias cuentan con elementos que se pueden considerar básicos. El 88% declara tener heladera, un 62 % tiene en su hogar calefón y el 68% dispone de algún medio para calefaccionar el hogar.

Expectativas laborales y educativas

En cuanto a las expectativas a futuro, entre los entrevistados escasamente figura la opción de completar el bachillerato, Esto puede interpretarse a la luz de los niveles educativos máximos alcanzados por los padres de los jóvenes, donde para el 60% y más de los casos no superan Primaria¹².

Sólo en casos puntuales se mencionaron algunas carreras terciarias, como maestro, escribanía o profesor de educación física.

Se mencionan principalmente oficios tradicionales: soldadura/metalúrgica, mecánica, carpintería (varones), panadería, cocina, peluquería (mujeres). Quienes mencionan estas orientaciones, manifiestan intención de continuar los estudios secundarios en UTU. Con menor frecuencia se mencionan otras profesiones como bombero, policía, marina, partera, profesora de danza, futbolista, vendedor, administrativo o enfermería.

¹¹La menor accesibilidad a información de los padres está asociada a la no convivencia con el adolescente).

¹² Monitoreo 2010-2013. Todas las modalidades (A; B;C).

Percepción de los equipos socioeducativos y docentes sobre las características de los estudiantes

Desde la visión de los adultos entrevistados (Equipos Socioeducativos del Programa), se mencionan algunos tipos de dificultades presentes en los estudiantes: comportamiento, falta de confianza o baja autoestima, conocimiento curricular insuficiente y dificultades familiares.

Sin embargo, no existe consenso entre los actores sobre si existen diferencias marcadas entre las características –socioeconómicas, de comportamiento, de aprendizaje- de los estudiantes de Aulas y las de los estudiantes de centros educativos.

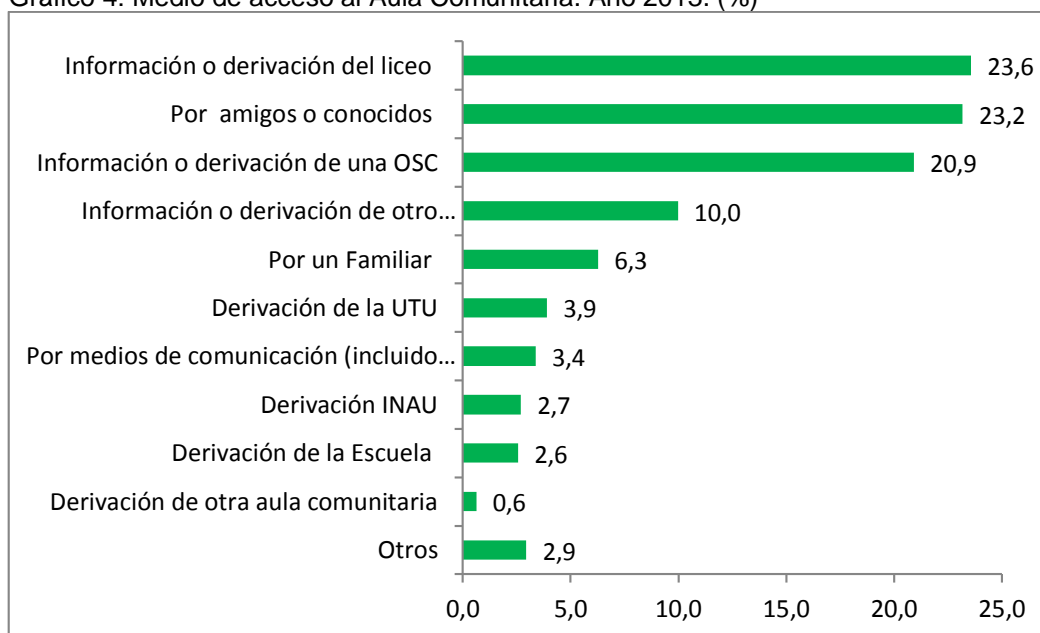
Los coordinadores de las Aulas son quienes consideran en mayor medida que no existen grandes diferencias, en el sentido de que las dificultades que se observan en los estudiantes de Aulas, también se observan en los de Liceos y UTUs. Esta visión también es compartida por algunos de los técnicos, y podría estar vinculada a una intención de no estigmatizar a los estudiantes.

Por otra parte, los docentes y técnicos (en menor medida) del programa, coinciden en que se trabaja con una población que además de las dificultades socioeconómicas o de aprendizaje, muestra problemas comportamentales, siendo este uno de los rasgos que más los distingue de los estudiantes del liceo¹³.

Criterios de captación de estudiantes

De acuerdo a lo manifestado por los estudiantes en el año 2013, las formas de acceso al Aula son diversas. El 24% manifiesta haber sido derivados desde una institución educativa (porcentaje poco mayor a los registrados años anteriores); el 23% dice haber llegado a partir de la sugerencia de sus pares y un 21% por información recibida en una OSC (21%).

Gráfico 4: Medio de acceso al Aula Comunitaria. Año 2013. (%)



Fuente: DINEM, elaboración propia.

¹³Como se verá a continuación, la derivación del liceo por diversos motivos entre los que se incluyen problemas de comportamiento, son casi la cuarta parte de las formas por las que acceden los estudiantes al Programa (datos de 2013).

Respecto a las derivaciones desde las instituciones educativas, uno de los actores describe cómo se realiza en su centro:

“Nosotros, por ejemplo, a principio de año, cuando tenemos las inscripciones nuestras habitualmente hacemos un listado de alumnos a los cuales le sugerimos esa posibilidad de concurrir al Aula, se los presentamos también a los compañeros de allá, ellos entrevistan a los padres. Y esa cosa la estamos haciendo hace un par de años y está funcionando bastante bien”.
(Adscripto Liceo)

Asimismo, en las entrevistas varios estudiantes mencionan que se vincularon al Aula a través de algún hermano, primo, o amigo, que participó del programa en otro momento y le sugirió inscribirse al Programa, como es el caso de uno de los estudiantes, a quien le dijeron:

“...enseñan mejor, no tenés todas las materias así desde el principio, todo el año, una mitad tenés unas y el resto tenés en las otras. Es más fácil”.

Como se verá más adelante, la semestralidad de las materias es uno de los aspectos más destacados por los estudiantes.

Por otra parte, lo que se observa en las entrevistas realizadas a los técnicos y coordinadores de las OSC es que en todos los casos existen “listas de espera” de estudiantes y por tanto se establecen criterios de selección, que son fijados por la propia OSC. Por tanto, pueden encontrarse diferentes formas de selección y convocatoria entre un Aula y otra. Por ejemplo, algunos ponen el énfasis la selección de estudiantes derivados de instituciones educativas de la zona. En otros casos, prima el interés mostrado por la familia y el estudiante, operando como una suerte de filtro. Otro criterio es el conocimiento previo que se tenga de la familia por el trabajo con técnicos de la OSC. Por otra parte, se seleccionan estudiantes a través de la relación con el Club de Niños y/o Centro Juvenil de la OSC.

Algunos ejemplos al respecto:

*“Otros se anotan más a medida como cualquier proyecto. **[El Programa] es conocido en el barrio...** siempre hermano, primo, familiar, “conozco a uno que venía, etc.” esos son sus propios mecanismos de difusión. Después es un trabajo como les digo, más como nivel comunitario... siempre hay una maestra comunitaria en la escuela... que nos dice, “iban el año pasado a la escuela y este año no están haciendo nada”... **Son como varios los mecanismos;** el más grande es gurises que llegan al liceo y ya en la entrevista de inicio, lo ven en el liceo que no les va a ir bien, que no va a ser positivo. (...) **Priorizamos las derivaciones de las organizaciones del barrio, también del liceo**” (Coordinador Aula B)*

“Hay una entrevista, que es bastante exhaustiva y para nosotros lo más importante es el interés demostrado por el estudiante primero y por la familia después. Ellos se acercan, porque no es por derivación, es por interés, se necesita ese interés de cambiar un poco la historia, de salir adelante, de intentar nuevas trayectorias”. (Coordinador Aula E)

Se observa que si bien existe una definición del perfil de ingreso de los adolescentes (de 13 a 17 años que se encuentran desvinculados de la EMB), el Programa permite cierta flexibilidad para la conformación final de los grupos, donde las Aulas priorizan a veces diferentes características. Según informa la Coordinación del Programa esta etapa también se supervisa centralmente.

4. CAPÍTULO IV: Procesos y opiniones sobre la propuesta PAC

La propuesta PAC es en términos generales, valorada positivamente por los diversos actores entrevistados. Se mencionan varias diferencias con respecto a la Educación Media en Liceo y UTU, que permiten destacar la propuesta de PAC. Algunos de los aspectos que se mencionan en tal sentido, y que son transversales a las tres modalidades que se propone el programa son:

- Atención/acompañamiento a procesos individuales de los estudiantes
- Rol docente
- Trabajo en red con otras instituciones
- Herramientas y potencialidades de contar con equipo socioeducativo
- Accesibilidad a materiales específicos/Infraestructura

Particularmente, como se verá más adelante, la Modalidad A del programa pone de manifiesto procesos que son novedosos en el sistema educativo y que con sus fortalezas y bemoles, propone atender los problemas de deserción y expulsión que se dan en las instituciones educativas.

Retomando los objetivos que se plantean en el diseño PAC, el programa se propone como objetivo central promover la inclusión educativa de adolescentes de 13 a 17 años que se encuentran desvinculados de la EMB. Asimismo, se plantea entre sus objetivos específicos facilitar la introducción al primer año del CB para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de mayor duración y carácter más personalizado. También se busca dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que se insertan en segundo año de CB luego de haber cursado primer año en PAC.

Por otra parte, los objetivos señalados por los entrevistados son más concretos, y pueden ser interpretados como medios para llegar a los objetivos generales que se propone el programa.

Partiendo de que se está ante una población compleja en sus características, los diferentes actores ponen el énfasis en la necesidad de trabajar en factores que son previos, o que operan como prerrequisitos para el desarrollo de una trayectoria educativa, como por ejemplo los aspectos actitudinales hacia el estudio, o de comportamiento y relacionamiento interpersonal.

Al respecto, se observa un consenso entre los entrevistados en que el objetivo central es incidir positivamente en las pautas actitudinales del estudiante para lograr una inserción educativa y social. De esa forma, se pone el foco en los aspectos comportamentales como condición necesaria, pero no suficiente, para lograr las metas académicas.

*«En el liceo lo actitudinal se sanciona, acá hay que evaluarlo y tratar de cambiarlo, esa es nuestra finalidad. Entonces yo creo que cuanto más logremos cambios actitudinales con ellos, es más fácil reinsertarlos, **creo que pesa incluso hasta más que la parte académica**» (Docente)*

*“Encontrar las fortalezas de los gurises y que ellos las puedan visibilizar y apropiar y seguir creciendo en eso que saben hacer. Después también todo lo que es **el trabajo de autoestima** en esto de cambio de imagen, porque a veces los gurises vienen con una mochila cargada de fracasos que se suma a la imagen que trae la familia también, que no saben qué hacer con él, que es la última oportunidad, que es lo último que prueban, entonces uno de los cometidos es revertir esa imagen desvalorizada del adolescente y reforzarla tanto a nivel de la familia como a nivel del estudiante con todo lo que tenga que ver con la autoestima. **Por lo general no son gurises que tengan problemas de aprendizaje, son gurises que vienen con una mochila importante de frustraciones y la manera de trabajar es revertir un poco esa mochila** y que lo*

malo se convierta en un potencial para seguir adelante. Si se logra un buen proceso en ese sentido, los gurises andan bárbaro después, porque después que se prueban a sí mismo que pueden aprender, que pueden cambiar y controlarse, eso sigue". (Coordinador Aula E)

Esta última cita condice con el espíritu general del Programa que se ha plasmado en sus documentos; "El desafío de quienes trabajamos en este Programa es promover en nuestros estudiantes el autodescubrimiento de sus potencialidades y capacidades, educarlos, en el más profundo sentido de la palabra "educere" que significa "sacer afuera", estimularlos intelectual y afectivamente a desarrollar sus habilidades, confiar en ellas para adquirir nuevos conocimientos que puedan integrar a su vida cotidiana (...) desde una perspectiva de superación basada en el ejercicio de derechos y deberes, en un marco de mutuo respeto y construcción comunitaria" (PAC, Cuadernos de Trabajo N°2, 2013).

* Atención/acompañamiento a procesos individuales de los estudiantes

El trabajo "desde el diálogo", el acompañamiento y la atención individualizada que se les brinda a los estudiantes es un elemento que es destacado por parte de los diversos actores.

*"Creo que **la atención individualizada, evidentemente es una de las cosas** que, a ver, primero los conocemos muy bien a todos entonces eso me parece que es algo bien **característico del PAC** por lo menos lo que conversamos con los otros coordinadores. Conocemos bien a los chiquilines, su familia, si tenemos que ir a buscar lo vamos a buscar, ellos se sienten contentos de que eso pase. Eso creo que son una de las fortalezas que tiene el PAC con el resto del sistema educativo básicamente".* (Coordinador Aula D)

"Es más personalizado, te da más libertad como docente para trabajar con los chiquilines, para tratar los emergentes, y siempre apuntando al tema de la autoestima del chiquilín y no tan encasillada en un programa, que eso es lo que por lo general sucede en un centro de formación...en una institución formal, común, que tenés que regirte por un programa, entonces como que no podés... acá como que te dan más amplitud en ese tema y vos podés abordar diferentes temáticas yéndote un poco del programa y viendo mucho los intereses de los chiquilines, eso para mí es importante". (Docente Aula E)

Asimismo, en las entrevistas se destaca la importancia del rol de la familia para explicar las trayectorias educativas y en tal sentido, el valor de poder mantener contacto con éstas como forma de atender todo el proceso del estudiante.

"Si el alumno no tiene apoyo de su familia, no importa el plan que tú le pongas al alumno, el alumno depende mucho de nosotros, pero también depende de su familia, si él no tiene apoyo de su familia, porque acá en Aulas, no sé si está bien o está mal, acá continuamente lo están llamando al chiquilín. '¿Por qué no viniste?', '¿Por qué no estás?' o nosotros que conocemos al hermano o algo '¿por qué no vino tu hermano?' Y en el liceo al ser tantos alumnos eso se pierde, ellos están acostumbrados acá que vos están continuamente, 'vení fulanito, vení para acá' y en el Liceo a veces no. Entonces ellos a veces llegan al Liceo y se encuentran con eso, pero nosotros ya vamos conversando a los otros compañeros, como estamos trabajando en todos lados, 'ah, este vienen de Aulas, vamos a seguir a este chico, para que este chico no se pierda'". (Docente Aula A)

El vínculo que se mantiene con las familias se da en gran medida en función de la propia situación del estudiante, pero también por la propia impronta de trabajo del equipo de la OSC o de la articulación con las instituciones de la zona, sobre esto se detalla más adelante.

4.1. Diferentes tipos de abordaje con las familias

Del monitoreo del programa surgen los siguientes datos acerca de la participación de la familia en el proceso educativo evaluada en el correr del proceso por el equipo socioeducativo: en 2013 el 14% de los adolescentes tiene una familia comprometida y presente en la actividad educativa del estudiante; la mayoría (60%) de las familias son medianamente comprometidas y están presentes cuando se las convoca. Un 20% se califica como poco presente, ya que no responden a todas las convocatorias y en el 6% de los casos la familia se muestra desinteresada.

Del discurso surge que en términos generales los equipos técnicos tienen buena comunicación y recepción con las familias de los estudiantes. El contacto es principalmente telefónico más que personal, y es considerado por los actores relevados como un aspecto fundamental para el trabajo que se realiza en el programa. En los casos que el acercamiento con las familias sea difícil, por la problemática que se aborda, desde el programa se busca realizar articulaciones con instituciones de la zona.

Contacto telefónico: *“Mantener un vínculo lo más posible fluido con la familia. En principio y a veces cuando estamos muy desbordados lo que hacemos es el uso del teléfono por cualquier motivo que creamos que es conveniente”*. (Coordinador Aula D)

Articulación con instituciones de la zona: *“La verdad es que es súper difícil el abordaje familiar y terminamos como pudiendo derivar y conectarnos con instituciones de la zona porque los tiempos no nos dan”*. (Coordinador Aula C)

Contacto telefónico y encuentros personales: *“En realidad se trabaja con las familias, nos reunimos sistemáticamente con ellas para la entrega de boletines y para informarles determinadas cosas tanto a principio de año, cambio de semestre y demás. Personalmente creo que es algo que todavía nos queda mucho por andar, es algo que se podría hacer mucho más y en realidad de buscarle la vuelta para ver cómo hacemos. (...) Se vienen haciendo cosas, tenemos comunicación y mantenemos instancias y hacemos visitas, tenemos una comunicación bastante fluida en lo telefónico y con muchos de ellos en lo personal también. Pero yo anhelo un proyecto en el cual podamos estar mucho más en contacto aun, yendo mucho más a las casas”*. (Coordinador Aula A)

“En eso también de reuniones de familia a las 11.00 de la mañana y capaz que a esa hora no puede ir, estas cuestiones que hay que ir como pensando y repensando y adecuando a la modalidad también. En general las familias cuando llamamos responden, no es muy frecuente que las familias estén presentes acá, pero si las llamás responden”. (Equipo Aula B)

Los estudiantes también hacen referencia al contacto con las familias y lo marcan como una diferencia fundamental en relación a la realidad del Liceo/UTU, en que el trato es más impersonal, y la comunicación con las familias es poco frecuente.

“Mi madre viene a veces cada una semana, viene un día a la semana... cuando no puede venir por la bebé o algo yo vengo y le digo a Carlos, y él la llama”. (Estudiante Modalidad A – Aula B)

“A veces llama Mamá y pregunta cómo estoy yo, si asisto a clases, que tiene miedo que no asista, que me vaya por ahí y le pregunta.

I: ¿Cada cuánto se comunica?

E: Cada un mes más o menos”. (Estudiante Modalidad A – Aula B)

“O si hay que informar algo siempre llaman. O te preguntan cuándo faltas por lo general, siempre te llaman a ver por qué faltaste, si precisas algo, si faltaste por algo en especial (...)”

Me parece que está bien (...) en el Liceo te llamaban sólo si tenías algún problema. No prestan mucha atención. Por eso te digo acá es muchísimo más diferente". (Estudiante Modalidad A – Aula A)

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

4.2. Rol docente

Partiendo de estos enfoques o percepciones sobre la importancia del acercamiento a la realidad familiar y personal de los estudiantes, hay docentes del PAC que marcan algunas diferencias entre el rol que deben cumplir en Liceos y UTUs y el de Aulas. Lo primero, es la necesidad de una consideración social del estudiante, y no sólo individual, es decir, trabajar con el adolescente teniendo en cuenta aspectos de sus comportamientos subjetivos y su vida social fuera del Aula.

"También el involucrarte con cuál es la historia de ese chiquilín, para entender qué pasó, por qué ese día no vino, o por qué hace una semana que no viene, qué puede estar pasando atrás, involucrarte con eso, ir a preguntarle al equipo, qué está pasando con tal... Hablar después de la clase, '¿qué te pasó? ¿Por qué decís estas cosas?'" Perderte un rato, que a veces en el liceo no..." (Docente Aula C)

Por otra parte, algunos docentes de PAC destacan de esta propuesta pedagógica la flexibilidad que tienen a la hora de elegir algunos contenidos que se enseñan en el aula. Si bien los programas curriculares ya están pre establecidos y se cumplen, se resalta la posibilidad de poder abordar los temas curriculares de forma diferente en contraposición a algunos esquemas que rigen en Secundaria y UTU.

Respecto a ello, hay docentes que manifiestan acuerdo en que los criterios de evaluación de Aulas deben ser diferentes a los de Liceo y UTU.

"I: ¿Qué pensás de los criterios de evaluación ¿crees que deben ser similares a los del sistema tradicional o distintos?"

*E: Yo creo que distintos, porque **estamos enseñando de una manera distinta, estamos apuntando a un público distinto en el hecho de que se desvincularon y volvieron**, o sea que tienen una mínima esperanza de volver a vincularse, porque no es que ya están perdidos. Entonces hay pila de veces que vos tenés que valorar logros, no sólo las metas, sino todo lo que se ha logrado en ese proceso".* (Docente Aula D)

Se observa una combinación de criterios. Puede haber orientaciones para la evaluación establecidas desde la Unidad Coordinadora del PAC (pautadas por el CES), pero donde los docentes también hacen sus consideraciones particulares y cada uno puede tomar diferentes opciones al momento de evaluar. Esta combinación de criterios puede estar más volcada hacia un lado u otro (UCPAC – docente), dependiendo del Aula que se trate.

Otro punto importante, es el trabajo interdisciplinario entre docentes de distinta disciplina que se da en PAC, así como los intercambios constantes con los equipos socioeducativos.

“Yo a veces presento, diseño clases con otros docentes. Este año todavía no lo he hecho pero el año pasado presentamos una clase de historia en la que trabajamos conceptos matemáticos a partir de la historia. Con la materia que se llama 'Aprender a Aprender' trabajamos, hacemos evaluaciones juntas. Por lo menos esas dos instancias son importantes y diferentes”. (Docente, Aula D)

Por otro lado, para algunos entrevistados hay docentes que cuentan con perfiles más adecuados que otros para cumplir la tarea que implica el trabajo en Aulas.

“I: ¿Crees que los docentes que van a trabajar en PAC deben tener un perfil distinto?”

*“E: **Si, no sé si un perfil distinto, pero tienen que estar conscientes que no es lo mismo que en el liceo. Vos acá vivenciás realidades distintas, no es como ‘voy, doy la clase y me vuelvo’”.** (Docente Aula D)*

“Creo que los que nos quedamos es porque nos sentimos identificados con el proyecto y tenemos un perfil para eso, eso es como por decantación...” (Docente Aula E)

Por otra parte, los docentes mencionan lo desgastante que resulta el trabajo.

*“E2: La experiencia a nivel educativa... cada vez los alumnos están cada vez con menos nivel. De 3 años a esta parte, **tenés cada vez alumnos más problemáticos y menos alumnos de los que vos decís, ¿por qué está acá? ¿No? A nivel económico cada vez es menos el atractivo para los que estamos hace más tiempo, así que yo tenía 3 Aulas, ahora tengo una sola y el año que vienen no sé si voy a tener...***

E: Y también es un Programa que desgasta, yo estoy desde el 2007 y yo ya en estos últimos años me vengo preguntando y cuestionando si es que voy a seguir, si voy a permanecer en el Programa o no. Bueno, eso es algo que me vengo como preguntando...” (Docentes Aula C)

Si bien este tipo de tarea donde se trabaja con población vulnerable es señalado por parte de los técnicos como desgastante, también aparece en algunos discursos como una elección que reconforta y retroalimenta a los técnicos/docentes a nivel personal. Se destaca el aprendizaje de este trabajo a nivel social, vinculado a la proximidad en el relacionamiento con los alumnos.

“Me encanta trabajar con gurises, todo lo que yo pueda hacer con los gurises de Aulas lo voy a hacer. Porque a mí me cambió la vida Aulas, de verdad, sí, me cambió la vida. Porque o sea, vos faltás o algo y ellos ya están, “¿por qué faltó fulanita?” “¿Por qué esto?” “¿Por qué lo otro?” un montón de cosas. En el liceo también pero acá vos vistes, que acá te abrazan, te dan besitos, “¿por qué faltaste?”, un montón de cosas.” (Docente Aula A)

4.3. Trabajo en red con otras instituciones

Los coordinadores de las Aulas sostienen que la referencia institucional con la que cuentan es el MIDES, operando desde un doble rol, entre la supervisión y el acompañamiento. En tal sentido destacan positivamente la autonomía de trabajo –en términos de lineamientos– con respecto a la institucionalidad del CES y del CETP. No obstante, en el territorio se establecen formas de articulación con los centros educativos de la zona. Esto se da particularmente con los procesos de derivación, donde se genera un “ida y vuelta” entre el equipo del Aula y los actores territoriales de los centros educativos, centros de salud, SOCAT, CAIF, Nodos, entre otros.

“En realidad, tenemos una relación con el programa y después nosotros territorialmente vamos construyendo relación con los liceos de la zona que son a los que mandamos chiquilines, los que nos mandan gurises, o sea hay una relación constante de ida y vuelta”. (Coordinador Aula B)

La articulación se da fluidamente cuando la OSC cuenta con arraigo local y es conocida por los actores de la localidad. En esos casos, las coordinaciones por PAC se insertan en dinámicas de articulación que ya existían previamente.

*“Nosotros formamos parte... además hace años ya, de la red educativa y de salud de la zona, que tiene reuniones cada, creo cada 1 mes o puede ser cada 3 semanas. **En realidad el vínculo con las otras instituciones es como súper fluido**, nosotros en cuanto a derivaciones al Aula Comunitaria a posibles derivaciones nuestras para el tratamiento de salud, como participación de otros proyectos o de otras... es bastante fluida, a veces hay dificultades que nos exceden, trabajar con Centro de Referencia Familiar que está a veces como muy sobre-exigido y no tiene como tiempo pero sí, bastante bien (...) también nos derivan a nosotros bastante, por ejemplo de la policlínica han derivado muchos alumnos. A veces vos decís ‘es raro de una policlínica’, trabajamos mucho en contacto con la psicóloga o psiquiatra de la policlínica tanto de un lado como del otro. A veces hemos pedido hora para que algunos gurises vayan a hacerse un diagnóstico en ese sentido”.(OS-PR Aula C)*

*“Con la comunidad creo que es bueno o sea en el sentido de que **somos una referencia más para el barrio. Participamos en cuestiones más colectivas como esto de...desde el nodo armamos lo del Expo Educa** que fue en la cancha de enfrente. Utilizamos espacios en común con la comunidad como este predio de al lado que no es nuestro, es público y en realidad al estar varios años en el mismo lugar también vas conociendo como a todas las familias y el que no vino al aula, vino el hermano, vino el primo entonces como sos una referencia”. (Coordinador Aula A)*

Ello, que opera como un facilitador para la articulación, también es un obstáculo cuando no se cuenta con un conocimiento previo entre la OSC y las instituciones, o cuando los mecanismos de articulación local no están aceitados previamente.

*“Es necesario **fortalecer la red con los centros educativos: más reuniones y articulaciones (...)** generar algo en común, porque parece que la educadora tiene su objetivo, la dirección tiene otro objetivo y en realidad el objetivo es el mismo, de sostener la continuidad educativa del chiquilín, pero se generan diferentes discursos y en esa diferencia es que el chiquilín queda atrapado y se cae también, porque el educador piensa una cosa, la directora [de un centro educativo de la zona]piensa otra, entonces no nos ponemos de acuerdo para qué lado vamos. Es necesario fortalecer la red”. (Coordinador Aula E)*

La posibilidad de articular con las instituciones de la zona es vista como un factor clave para lograr el acompañamiento del estudiante, y en particular, en los aspectos que se vinculan con sus familias. Como se dijo, desde los técnicos se entiende que la familia del estudiante juega un papel clave en la trayectoria educativa.

*“Nosotros lo que hacemos a nivel familiar es esto, **a veces nos sentimos muy desbordados frente a las problemáticas que tenemos que abordar y tratamos de trabajar como en red y de conectarnos con otras instituciones que están en el barrio** y que puedan trabajar más. Quizá bueno, si hay un caso de violencia familiar poder derivar esa familia y que lo pueda trabajar más otro equipo que este más especializado en ese tema y tenga más tiempo. Lo mismo si hay un tema de consumo, adicción, que todos los años nos pasa. Y a su vez cuando vemos gurises con más dificultades de que pasan mucho tiempo en la calle que necesitan otros espacios de socialización con Centros Juveniles, con Club de Niños, con CAIF porque el adolescente no puede venir porque se tiene que quedar cuidando a la hermana, bueno tratamos de vincularlo con el CAIF para que el hermanito pueda ir al CAIF o al Club de Niños y que el adolescente pueda ir al aula. Es como que se abordan las dificultades que tienen los gurises para asistir”.(Coordinador Aula C)*

4.4.Herramientas y potencialidades de contar con equipo socioeducativo

Los docentes también destacan el trabajo colectivo entre ellos y el equipo socioeducativo, a nivel de coordinación, definición de las estrategias pedagógicas a desarrollar y resolución de eventuales dificultades. Al respecto emerge la idea de que a diferencia de lo que puede ocurrir en Liceos y UTUs, *“el docente no está solo”*.

“I: En cuanto a la estrategia educativa, ¿hay parte que se elabora con el equipo docente?”

E: Sí... sí, sí, claro, desde la coordinación se abordan cuestiones como es el proyecto interdisciplinario el trabajo interdisciplinario, sentarte a pensar salidas didácticas por ejemplo para los chiquilines y después las intervenciones concretas cuando se dan como situaciones como más complejas, con respecto a determinados estudiantes, siempre se analiza. Creo que es el caso a caso y se piensan estrategias puntuales para cada uno de los chiquilines. Y eso se hace colectivo y no sólo entre los docentes, sino con el equipo también, socioeducativo”. (Docente Aula C)

“Capaz que eso es lo innovador del programa, hay un equipo que acompaña al docente, el docente no está solo, que eso en el liceo no pasa, el docente se siente solo, se siente fragmentado. Acá lo que se intenta es que el aula, por lo menos nuestra aula y en otras igual, seamos un solo equipo, el equipo educativo y los docentes somos el mismo equipo”. (PR/OS Aula A)

“O el intercambio también. Nosotros tenemos reuniones con el equipo toda la semana, en cambio en el liceo, los ves cuando tienen ganas de aparecer, o cuando se los convoca por algún caso en especial si no uno nunca sabe qué pasó con tal o cuál. Si se fue a visitar, si vuelve, si no vuelve, de repente cae uno... justo un mes no vino y cae uno y no sabés... le preguntás y te tenés que enterar por el chiquilín qué es lo que pasó, en cambio acá es diferente porque todas las semanas están diciendo, “miren que tal no va a venir esta semana porque le pasó tal cosa...” Dentro de lo que se pueda comentar siempre uno sabe y está al tanto de lo que pasa”. (Docente Aula C)

Según mencionan algunos profesores, un aspecto a rever del programa es en relación a las horas docentes. Desde el programa se apunta al trabajo interdisciplinario entre profesores de diferentes asignaturas, pero en los hechos se presentan dificultades debido a que no coinciden los horarios de los docentes para poder coordinar actividades conjuntamente.

“Algo que me parece que pudiese estar bueno es la implementación de un sistema de designación de horas bastante flexible, que pudiera configurar un horario que los docentes puedan compartir el espacio juntos, porque muchas veces las cosas que uno quiere hacer de corte interdisciplinario por decirlo así, porque en realidad no es así pero, o sea en el sentido de trabajar varias asignaturas un contenido, a veces uno tiene la dificultad que tiene que ceder una hora que no tiene o quedarse, y en realidad estaría bueno buscar un mecanismo en que eso se pudiera garantizar que sean horas designadas” (Docente Aula I).

4.5.Accesibilidad a materiales específicos/Infraestructura

Por último, hay lugares en los que se valora la accesibilidad a materiales de trabajo que se brindan desde el programa.

“Acá tenemos la posibilidad de la fotocopia y todo eso que el Aula nos brinda todo ese tipo de servicio que son sumamente útiles. El hecho de poder traer un ejercicio que ellos no tengan, si

bien están todas las instancias, ellos tienen que copiar del pizarrón, tiene ellos que sacar apuntes en algunos casos, pero el hecho de que puedan ver el material pueda ser mucho más didáctico, facilita mucho y eso te lo aporta acá el Aula". (Docente Aula D)

No obstante, en algunas Aulas se menciona como dificultad la inadecuación del espacio físico, ya que en esos lugares, los espacios no han sido diseñados para albergar una clase.

"Y además si es un programa educativo especial vos tenés que trabajar como mucho más individualizadamente... son muchos alumnos en un salón de clase, que no es un salón de clase. Que es incómodo también trabajar, ese es un tema" (Docente Aula C)

El espacio físico donde se implanta el Aula es un aspecto muy importante a la hora de desarrollar la tarea docente. La disposición de las mesas, de los pizarrones, la luminosidad del salón, etc. son elementos que circunscriben el funcionamiento del aula, y pueden condicionar la atención de los estudiantes en clase.

También es fundamental que el docente tenga la posibilidad de conocer y vincularse pedagógicamente con todos los alumnos presentes en el aula, lo cual no es posible en todas las aulas ya que algunos locales de las OSC no tienen las condiciones edilicias adecuadas.

*"Porque son salones que no están diseñados para dar clase. Y esta Aula está buena, porque hay otras Aulas que están mucho peores, he trabajado en Aulas que era un garaje, y en el medio tenía una columna. Entonces el pizarrón estaba acá y si veía la mitad, la otra mitad no la veía porque estaba atrás de la columna. **U otros salones que juntaban dos locales y entonces quedaba como desfasado vos tenías que dar clase en el medio, mirando para un lado y para el otro. O en un gimnasio donde tenías que estar dividiendo con biombos, las clases también. Acá, dentro de todo está privilegiado, tenemos 3 salones, eso está mucho mejor.**" (Docente Aula C)*

A continuación se abordan las especificidades de la Modalidad A y C.

4.6. Modalidad A

En gran medida, las valoraciones positivas sobre el programa se vinculan a la propuesta educativa de la Modalidad A. Los propios estudiantes, son los que más remarcan los diferenciales positivos del programa, al valorarlos en sí mismos, y contraponerlos a las propuestas educativas de Secundaria y UTU.

Tomando en cuenta las visiones de todos los actores (estudiantes y equipos técnicos de las Aulas), se pueden destacar los siguientes diferenciales positivos de Aulas:

- Grupos reducidos / atención más personalizada
- Semestralidad de las materias
- Acompañamiento / Trabajo con emergentes
- Apoyo del equipo socioeducativo
- Vínculo con familias de los estudiantes

Una de las nociones que está presente en las percepciones de los estudiantes acerca del programa, es que cursar en Aulas, es "más fácil" que el Liceo o la UTU. En efecto, es una de las razones que mencionan para haber decidido inscribirse y/o participar.

"I: Te vinculaste a Aulas a través de este amigo que contabas, pero ¿Cómo fue eso?, ¿Qué te contó tu amigo?"

E: Me dijo que te ayudaban un poco más, que había más apoyo que eran grupos más reducidos que estaban más cerca de tuyo y eso. Que te seguían que te acompañaban en eso que después cuando salías que por ejemplo ahora viene Andrea a ver cómo nos va y eso y ta y te apoyaban un poco más en eso para ayudarte a pasar de año y que te vaya bien”. (Estudiante Modalidad C – Aula C)

“Me motivó que fueran semestrales las materias, seis materias por semestre y ta era más fácil también te exigían pero no tanto como en el Liceo, te daban mucho más ayuda”. (Estudiante Modalidad C – Aula C)

La idea de mayor facilidad, tienen relación con otros factores que son mencionados como positivos por los estudiantes, como se muestra en el siguiente gráfico:

Ilustración 1. Dimensiones de valoración de la propuesta pedagógica PAC, modalidad A.



Fuente: DINEM, elaboración propia

Semestralidad

La propuesta de materias semestrales es una de las novedades que propone PAC¹⁴, y una de las principales diferencias que tiene con los programas de los Liceos y con algunas de las propuestas de la de los de UTU. Esto es destacado por la mayoría de los entrevistados, y en particular por los propios estudiantes. La idea que éstos manifiestan es que les resulta más fácil tener que atender menos materias por semestre.

“I: ¿Y qué te parece que te ayudó a terminar el primer año en el Aula?”

*E: **Para mí que es porque el Aula es más fácil que el liceo.***

I: ¿En qué sentido?”

E: Porque en el liceo tenés todas las materias juntas, en el Aula tenés primer semestre y segundo semestre, te cambian las materias”. (Modalidad C Aula A)

“Sí, porque esos 6 meses le prestas más atención a esas materias que tenés y después... En el liceo es diferente porque tenés que estar en las 12 materias todo el tiempo, con todas”. (Modalidad A Aula B)

Docentes y técnicos en general coinciden en que la semestralidad atrae a los estudiantes. No obstante, no existe consenso sobre la conveniencia de esta metodología. La reducción del programa curricular que exige el tener menos tiempo, para algunos entrevistados implica que “se enseña menos de lo que deberían aprender” y por tanto, no se prepare académicamente lo suficiente a los estudiantes para que continúen sus trayectorias educativas satisfactoriamente en el sistema educativo tradicional.

¹⁴Esta característica debe ser matizada ya que asignaturas como Idioma Español, Matemática, Inglés, Informática y Educación Física, aunque con algunas variaciones metodológicas, están presentes en los dos semestres.

En ese sentido, se ejemplifica con uno de los cuestionamientos más frecuentes entre los coordinadores de las Aulas, a las asignaturas que están semestralizadas:

*“La semestralización, lo que igual a mí me genera algunas controversias. **Me parece que la semestralización es algo que atrapa a los chiquilines, les gusta, los atrae porque de alguna manera ya tenemos una cantidad que tienen medio año salvado por lo tanto el esfuerzo lo van a hacer en el otro medio año.** Lo que a mí me parece, la controversia viene en que es menos carga horaria y yo creo que la carga horaria tiene mucho que ver mucho con el aprendizaje de los chiquilines. Si yo tengo más carga horaria voy a adquirir mayor cantidad de conocimientos”. (Coordinador Aula D)*

Por su parte, es en los docentes que se observa un nivel de mayor escepticismo, al considerar que la semestralidad implica una adaptación curricular donde se reducen los contenidos y el tiempo pedagógico.

“Vos les enseñás menos de lo que ellos deberían aprender. La principal deficiencia que yo le veo es esa (...) Son nueve meses y de eso todavía la mitad. No sólo el hecho de los contenidos, sino que el tiempo que estás con ellos no permite formar el vínculo que después termina de todo un año, nueve meses trabajando, no es lo mismo que un vínculo de tres meses”. (Docente Aula D)

“Yo ahí no estoy de acuerdo en que el Aulas comunitarias sea un programa que sirva como un pasaje para llegar de nuevo a la educación formal. Primero, por el tema de que acá tienen un montón de materias que son semestrales (...) Se reduce la cantidad de horas que van a tener de la materia a la mitad y entonces el profesor tienen que adecuar un programa, que después cuando se vayan a insertar en la educación formal, en el Liceo o en la UTU, van a haber conocimientos, por una realidad cronológica que no los van a tener adquiridos. Y eso les juega en contra, obviamente. Yo no voy a decir que haya una diferencia entre los gurises de Aulas y los del liceo, porque yo trabajo en el liceo y he tenido alumnos de Aulas en segundo o en tercero y el adolescente es el mismo, tiene las mismas características”. (Docente Aula B)

En otros casos, algunos docentes identifican aspectos positivos como la visualización de logros a corto plazo por parte de los estudiantes:

*“Eso es relativo también, o sea, para ellos, que tienen esta cultura del inmediatez, pero además que vienen también de toda una realidad social donde cada cosa que ellos hacen es importante evaluarla y valorarla, porque hoy los tenés, mañana no, me parece que es importante. **Porque son como plazos como mucho más concretos y más cortos, entonces si vos tenés un gurí que... nos pasa esto, que hoy lo tenés pero mañana se dio una situación familiar y no va seguir viniendo, entonces está bueno que vos puedas ir viendo como el paso a paso de lo que hacen, y que eso vaya acreditando,** bueno sí, hizo el primer semestre y aprobó, no sé, Matemáticas, Historia, Geografía, Biología... bien, y después poder retomar el trabajo con ellos, no sé, más adelante, o al otro año... Pero sí reconociendo su pasaje por la institución, me parece que eso está bueno y que el semestre lo aporta. Después, en cuanto a continuidad, por ejemplo, eso es relativo, porque vos decís, trabajás, ponele, yo de Historia trabajo con un grupo de chiquilines de marzo a julio, agosto... y después ellos no ven más la asignatura. Entonces en el liceo van a tener Historia recién en marzo del año siguiente, entonces vos tenés todo un semestre que ellos no vieron nada, de esos contenidos, ni avanzaron con respecto a esos contenidos, entonces me parece que eso no sé si está del todo bueno. Porque hay como esos desfasaje, vos decís bueno, trabajás con determinadas asignaturas en un primer semestre y con determinadas asignaturas otro segundo semestre y después cuando vos retomás al año siguiente...” (Docente Aula C)*

No obstante, vale la pena preguntarse si la modalidad de la educación tradicional (materias anuales) redundaría necesariamente en mayores niveles de aprendizaje, ya que los antecedentes de los estudiantes de PAC que cursaron dicha modalidad, son de fracaso.

La semestralidad de las materias es destacada como un atractivo para los estudiantes, algo que “engancha”, y que los adolescentes valoran de forma positiva como una de las principales diferencias con el sistema educativo tradicional. Pero por otro lado, la semestralidad implica reducir los contenidos curriculares y estar varios meses sin trabajar sobre determinada disciplina. Ello, para algunos docentes y técnicos, implica que no se transmita la suficiente cantidad de contenido académico que se requiere para un óptimo desarrollo de la trayectoria educativa: algo que atrae, atrapa, reinserta y contiene en el corto plazo, puede conllevar un efecto no deseado de generar el efecto inverso cuando el estudiante retorna al sistema educativo.

Acompañamiento y vínculo personalizado entre Docentes y Estudiantes

La superpoblación que se da en centros educativos, es una de las principales dificultades que se dan en el sistema, y uno de los factores que incide en la falta de sentido de pertenencia del estudiante y en la deserción. El nodo central ante esta problemática radica en la realidad de los centros educativos formales (liceo/UTU) masificados, y la falta de recursos humanos (equipos multidisciplinarios) que se requieren para acompañar el proceso educativo de los jóvenes que presentan situaciones de vulnerabilidad social.

“Somos pocos en la clase, en un Liceo muchos alumnos estaba de menos” (Estudiante Modalidad A – Aula A)

“I: ¿Qué diferencias encontrás entre ir al Liceo e ir al Aula?”

*E: **Somos menos y al ser menos como que te están cuidando más, que están siempre encima de ti, pendiente tuyo.***

I: ¿Vos te sentís mejor acá?”

E: Sí”. (Estudiante Modalidad A – Aula B)

El poder trabajar con grupos reducidos es algo que todos los actores destacan acerca de PAC, por diversos factores que redundan en una mayor dedicación a estudiantes que la requieren: permite generar un trato de mayor cercanía, se posibilita el trabajo de emergentes y atención de temas “personales”, facilita la concentración del estudiante y se puede tener una atención más individualizada.

*“La diferencia que hay es que **en el Liceo yo tengo 37 alumnos por clase, y acá tengo 20**, esa es la diferencia. Acá puedo dedicarme más a los chiquilines, desarrollar un vínculo mejor y través de un buen vínculo, puedo desarrollar otras estrategias para el aprendizaje. En el liceo cuesta un poco más, porque al ser más chiquilines, casi el doble en cada grupo, obviamente por una cuestión lógica no dan los tiempos. Sería como un poco la diferencia”.* (Docente Aula B)

*“O este año trabajo acá y trabajo en un liceo y el vínculo es otro, **tenés muchas más oportunidades de conocerlos, de relacionarte, de ver sus dificultades, cómo podés llegar a explicarles mejor la materia**, sobre todo la mía viste que es una materia que ya te dicen matemática no entiendo nada, o no me gusta o lo que sea. Entonces el hecho de que el trato sea más cercano ayuda mucho en la labor docente”.* (Docente Aula D)

El hecho cuantitativo de ser menos alumnos dentro de la clase, va de la mano de componentes cualitativos que se diferencian, a decir de los entrevistados, en lo que acontece en las instituciones educativas. Es frecuente observar en las opiniones de los estudiantes la idea de que en Aulas “te explican más”, que los profesores “te prestan más atención”.

“Encontré diferente que... que acá te lo explican varias veces hasta que entiendas ya... en el liceo no, te lo explican dos o tres veces y si no lo entendés mala suerte”. (Modalidad C- Aula D)

“Las horas, las materias, las personas, los profesores... las materias son más horas en el liceo y te aburrís, los profesores no son lo mismo tampoco porque acá ellos hablaban con nosotros y nos preguntaban si nos pasaba algo si nos veían mal y trataban de ayudarnos y allá como somos más no pueden estar para cada uno”.

*“**Acá tienen más paciencia para explicar, que vos entiendas y todo.** Me gusta más acá mi (...) Claro son más atentos que en el liceo. En el liceo si vos no entendiste algo ta, lo siento, no entendiste y seguí con lo que sigue. Acá no, acá te explican, te ayudan, está bueno”. (Estudiante Modalidad A – Aula A)*

“I: ¿En el liceo no explicaban o nadie se animaba a preguntarles?

E: Explicaban sí, pero ya si llamabas 3 o 4 veces ya te empezaban a hablar mal y todo”. (Estudiante Modalidad A – Aula C)

Se puede apreciar una conexión con lo mencionado anteriormente, donde se señala que las formas de evaluar y de enseñar se ajustan a las características de los estudiantes, atendiendo los diferentes procesos que implican a cada estudiante y dando un enfoque más de contención y comprensión, que de sanción directa. Varios estudiantes grafican esta idea al señalar la diferencia que se da entre Aulas y en una institución educativa cuando se da algún tipo de conducta no deseada.

*“Un montón [de diferencias entre Aulas y el Liceo], **por ejemplo acá te enseñan que es lo que no tenés que hacer cuando vayas a un Liceo.** Si te portás mal adentro de clase o le decís algo a la profe que no le gustó, te llevan para afuera y te hablan, te tienen un montón de rato ahí explicándote y explicándote... y después volvés. Pero en liceo, es diferente si vos decís algo ya te suspenden, o te ponen una observación o te dejan afuera”. (Modalidad A- Aula C)*

*“Y después así, te comprenden más, porque **en el liceo por ejemplo a vos te echaban o te sacaban de la clase y ta, te dejaban ahí sentado afuera. Acá si te sacan de la clase o algo, porque hiciste algo mal, viene Marcelo o los del equipo, vienen y hablan y dicen, ta. Te traen la tarea que estabas haciendo para terminarla y ellos te ayudan**”. (Modalidad A- Aula C)*

“Sí, porque siempre me dan para adelante, siempre si tengo alguna dificultad le pregunto a ellos van y me ayudan. Eso me gusta porque siempre están ahí pendiente tuyo, te pasa algo y ya están”. (Estudiante Modalidad A – Aula B)

Cuadro 7: Debilidades y Fortalezas de la Modalidad A

Fortalezas	Debilidades
Centros y grupos reducidos/Atención más personalizada	Inadecuación de la infraestructura de algunas aulas para atención pedagógica
Semestralidad de las materias es atractivo para los estudiantes	La semestralidad para algunos actores implica reducir los contenidos
Acompañamiento/ Trabajo con emergentes	
Apoyo del equipo socioeducativo	Desde algunos discursos PAC es visto como un modelo alternativo, y no complementario al Liceo/UTU
Vínculo con familias de los estudiantes	

Fuente: DINEM, elaboración propia

4.7.Modalidad C

La participación en la Modalidad C implica el retorno o la inserción del estudiante que cursó Modalidad A en Aulas, al sistema formal en el 2º año de Ciclo Básico, con el acompañamiento de un Profesor Referente y un Operador Social (de aquí en más PR/OS). Estas figuras tienen un rol protagónico trabajando como nexo y articulación con los centros educativos, para facilitar la re-inserción y el seguimiento de los estudiantes provenientes del PAC. El PR se vincula con el personal docente y equipos que se desempeñan en los centros educativos, y actúa en coordinación continua con los técnicos de la OSC que gestiona el AC y con las familias de los egresados. El OS trabaja en el proyecto educativo de cada adolescente, contribuyendo también en el seguimiento de los egresados en conjunto con el PR. Desarrollará además el Taller temático en conjunto con el PR, donde trabajará sobre proyecto de vida, ser adolescente hoy, comprender la vida liceal, etc.

El PR y OS son los responsables de contactar periódicamente a los adolescentes re vinculados al Liceo/UTU de forma de sostener un seguimiento personalizado. En tal sentido, se lleva adelante un registro de los alumnos y su proceso en cada centro educativo en coordinación con los equipos de dichos centros.

Teniendo en cuenta los 7 años de implementación de PAC, se observa que la mayoría de los estudiantes que cursan en Modalidad A, luego se inscriben en la Modalidad C, es decir, la mayoría de los estudiantes logra una continuidad en el sistema educativo formal, al menos en el corto plazo (se matriculan para cursar el 2º año en CB)¹⁵. Este aspecto es valorado positivamente por los coordinadores de las Aulas, teniendo en cuenta que es uno de los objetivos centrales del programa.

Miradas de los estudiantes sobre la Modalidad C y el Rol de Profesor Referente y Operador Social

Desde los jóvenes que participan en PAC, aparece cierta visión de “temor” al Liceo. Señalan que los profesores no les “dan bola”, y “a nadie le importa qué te está pasando a vos personalmente”. Esta despersonalización que desde la visión de los jóvenes es característica del Liceo/UTU, es un aspecto que desmotiva la continuidad educativa, oficiando como un elemento que expulsa. Precisamente, es la contención y el trabajo personalizado presentes en PAC uno de los puntos que se destaca de esta propuesta en relación a Liceo/UTU.

¹⁵Sobre este aspecto se profundiza en el capítulo de resultados.

Al observar las opiniones de los estudiantes, se vuelve a ratificar su preferencia por la propuesta educativa de la Modalidad A de Aulas, en comparación con Liceos y UTUs (por la semestralidad, acompañamiento, grupos reducidos, equipo socioeducativo, flexibilidad, etc.). Siguiendo con lo mencionado en el capítulo anterior, la trayectoria en Liceo y UTU (Modalidad C) es percibida como “*más difícil*”.

Exigencia académica y semestralidad

“Estaba mejor tener materias semestrales. Era más fácil”. (Estudiante, Aula F)

“[En la Modalidad A] Tenía que estudiar un poco menos”. (Estudiante, Aula B)

Acompañamiento, atención personalizada

“Pero en el Aula se toman la paciencia de explicar las cosas muchas veces”. (Estudiante Modalidad C, Aula B)

“Si hacías algo [En la Modalidad A], ta, no te sacaban para afuera, te sacaban sí, pero te trataban... directo, no sé... En el liceo no. Son muy estrictos en el liceo”. (Aula C)

“Las horas, las materias, las personas, los profesores...las materias son más horas en el liceo y te aburrís, los profesores no son lo mismo tampoco porque acá ellos hablaban con nosotros y nos preguntaban si nos pasaba algo si nos veían mal y trataban de ayudarnos y allá como somos más no pueden estar para cada uno”. (Estudiante Modalidad, Aula F)

Grupos reducidos

“En el liceo eran 30 en un salón y el profesor no puede ir por todos, y acá en Aulas hay 20 y el profesor puede ir para todos los lugares”. (Aula D)

“A nivel de docentes no, pero ta, acá las materias es que ponele vos tenés que tener siempre lo que estás estudiando alto”. (Aula C)

En efecto, estas diferencias entre la propuesta de PAC con las de Liceo y UTU, son vistas como factores que generan dificultades en la trayectoria educativa de los estudiantes en el segundo año de Ciclo Básico, de manera que ésta no sea la esperada.

Uno de los factores que se mencionan como facilitador para la continuidad educativa inicial del estudiante, es el vínculo que se genera con los técnicos de la OSC durante su participación en la Modalidad A, es decir es un vínculo que excede al formal. Es el ejemplo del siguiente estudiante, quién menciona a varios integrantes del equipo de la OSC,

“A veces como tengo que hacer unos trabajos, está Andrea, una que me ayuda a hacer los deberes y todo eso, y con Carlos y Matías también (...) A veces vengo tres veces por semana, a veces nunca vengo, depende”. (Estudiante Modalidad C, Aula B)

Los Profesores Referentes y Operadores Sociales representan el nexo formal entre el estudiante y la OSC, a través del trabajo de acompañamiento con los estudiantes. Éste el factor diferencial de PAC, que está presente en la Modalidad A y continúa en Modalidad C. Es así que en gran medida, las opiniones de los diferentes actores sobre la Modalidad C en sí misma –más allá de la propuesta de Liceo o UTU-, se enfoca en el rol que cumplen dichos actores.

En líneas generales existe una valoración positiva acerca de sus roles, por parte de estudiantes y actores de los centros educativos. Diferentes actores señalan que existe un vínculo estrecho entre PR/OS y estudiantes, que en algunos casos se diferencia del que los jóvenes mantienen con el cuerpo docente del centro educativo.

En general, los estudiantes marcan la buena relación que se construye con los PR/OS, valorando el acompañamiento que se establece, ya que en última instancia, la única fortaleza que los estudiantes señalaban en la Modalidad A, y que se mantiene en la Modalidad C.

“Sí dejás de ir [al centro educativo], te van a buscar, te motivan para que vayas otra vez. Si dejás un tiempo y no vas, llaman acá primero y después te van a buscar, te preguntan por qué dejaste de ir”. (Estudiante Modalidad C, Aula E)

“Viene acá a la UTU [el Profesor Referente], y una vez por semana y ta nos pregunta cómo nos está yendo. Si ella ve que tuvimos algún problema en la semana nos pregunta a ver cómo podemos resolverlo o para la próxima como tenemos que actuar y eso.

I: ¿Y algún problema que hayan tenido este año?

E: Yo no pero un compañero tuvo un problema con un profesor y ella le hablo ahí y le dijo que si llegaba a pasar de nuevo cómo tenía que actuar y eso”. (Estudiante Modalidad C, Aula C)

Pese a estas valoraciones positivas, en varias de las entrevistas a estudiantes de la Modalidad C, no se menciona claramente el acompañamiento de los PR/OS, relatándolo como visitas esporádicas, como vínculos cordiales, pero que no siempre están siendo considerados como acompañamiento efectivo. Vale decir también, que tampoco emerge de los relatos de los estudiantes una demanda explícita de acompañamiento.

“Cada dos meses, más o menos (...) me preguntan cómo me va y eso” (Estudiante Modalidad C, Aula A)

“Sé que son muchos los gurises. Pero estaría bueno ver a [La Profesora Referente] más seguido, sí.”(Estudiante Modalidad C, Aula D)

“[La Profesora Referente] va a veces nomás. Porque va a hablar, a ver cómo nos está yendo y eso”. (Estudiante Modalidad C, Aula 10)

Miradas de los adultos

Por su parte, algunos de los adscriptos entrevistados destacan positivamente, el vínculo entre PR/OS y estudiantes.

“No es menor que de repente uno salga a la cantina, yo qué sé, con el PR y el OS, con otras, y vengan y los saluden, le den un beso, porque acá no pasa con los docentes, no les dan un beso”. (Educador FPB, Aula D)

“Viene Federico (Operador Social) o viene Elena (Profesor Referente) y todos los chiquilines están ahí alrededor, los de aulas, como que vienen, los saludan, les encanta, como así cuando viene un papá o una mamá (...) sienten como que tienen un apoyo. Eso está bueno (...) vinieron varias veces a ver en qué grupos se iban a integrar y hacerle el seguimiento de cómo se estaban vinculando, cómo estaban insertándose, que al principio a algunos les costó más, a otros menos, pero como que se logró. Y después también venía a hacer relevamientos cerca de las reuniones, antes y después, para la entrega de boletines como que ella estaba siempre en la vuelta. Y después en temas puntuales, problema con un alumno o alumna se llama a Elena o se llamaba a Federico y ellos venían en seguida o algún tema con ellos”. (Adscripto – Liceo)

Se observa que el nexo entre PR/OS y centro educativo, se da principalmente a través de los adscriptos, quienes ven al PR/OS como un apoyo a su tarea. En este sentido, se observa que el rol de los adscriptos juega un papel central para la incorporación de la propuesta del programa en las dinámicas de trabajo del centro educativo.

*“Fijate que nosotros acá somos tres adscriptos y hay quinientos alumnos, entonces claro, tenemos ciento veinte alumnos cada uno y no es que no queramos hacerlo pero a veces ya te digo, la propia dinámica te lleva a que no lo estemos haciendo como se debiera. Creo que sería también una cuestión de institucionalizar eso, de que no siga siendo como hasta ahora que en realidad es lo que te digo, está dependiendo mucho de que tengamos **la voluntad de hacerlo**”.* (Adscripto Liceo, Aula A)

“Yo he trabajado... Me parece bueno el tema de que son todos actores que apoyan al chiquilín. Y yo he trabajado, en estos últimos tiempos ha venido Eduardo, que hace un seguimiento y todo lo demás. Y me parece bueno porque él me ha apoyado en determinadas oportunidades de que el chico no se acerca a la escuela, de que lo llamamos por teléfono, o por ejemplo la educadora también que se acerca al hogar y todo lo demás. A mí me parece bien y como que se trabaja acompañado digamos también que es lo que se necesita para este tipo de curso”. (Adscripto UTU, Aula F)

“Claro, lo estudiantes de acá incluidos los del aula. En los del aula por ejemplo lo que hacemos, como sabemos que tenemos otro apoyo, entonces inmediatamente yo me comunico por ejemplo con Elena (Operadora Social), ‘pasó tal cosa con fulanito’ o ella se comunica conmigo”. (Adscripto Liceo, Aula C)

Vínculo entre centro educativo y OSC

En algunos casos ya existe un vínculo previo entre la OSC y el centro educativo por la articulación institucional de la zona, donde se dan por ejemplo derivaciones de estudiantes desde el centro al Aula (Modalidad A).

No obstante, se mencionan algunas dificultades en la inserción del programa, que se dan principalmente al comienzo del año, y que según los PR/OS, responde generalmente a incertidumbres o prejuicios –en el cuerpo docente- dados por el desconocimiento o falta de información acerca de PAC.

“Los objetivos del programa de Aulas, de Aulas mismo no sé clarísimo cuáles son” (Adscripto Liceo- Aula F)

*“**Acá no se conoce el programa, debería venir alguien del centro a explicar, si me animo a decir como adscripta que estoy en Aulas, me cierran las puertas, capaz que no, pero en las reuniones de centro no me he animado a decir, a explicar lo que es el programa, de empapar a los docentes de lo bueno que es estar en Aulas Comunitarias, que eso no existe. Porque los profesores lo primero que te dicen, ‘vienen de Aulas no saben nada’, y no es así, no saben la trayectoria que tiene el programa, y te duele que digan que no saben nada si nosotros estamos preparándolos para que se inserten en la educación y después que los tienen dicen que no era así, pero lo primero es la etiqueta que te ponen**”.* (Adscripto Liceo- Aula F)

Por otra parte, en relación al trabajo conjunto entre actores del centro educativo y del PAC, se señalan algunas dificultades en el intercambio de información sobre los estudiantes. En particular, se señala que desde PAC se solicita diversa información sobre los estudiantes, que se desconoce la finalidad o su uso.

“Lo que me pasa particularmente con Aulas es que yo siento que vienen, les damos la información, le planteamos los problemas que tenemos con los chiquilines, con algunos, y no hay como una devolución. Eso es lo que yo siento, mi perspectiva, que siento que damos la información pero bueno ¿Pero para qué la damos? ¿Para ponerla en un registro? No. ¿Qué se hace después con esos chicos?” (Adscripto Liceo Aula F)

Mirada sobre los estudiantes de PAC

Si bien se señala cierta estigmatización -no generalizable- hacia el programa y sus estudiantes, los adolescentes no mencionan sentirse discriminados por provenir de Aulas. La estigmatización aparece en los relatos de los adultos.

*“Después también **hay una visión hacia el Aula como que ahí aprendés menos, te enseñan menos, no sé si es tan realista, algo de realidad tiene pero... Desde el liceo, de colegas docentes y de los chiquilines también**”. (Docente Aula B)*

*“E1: En general no siempre es así, pero en general cuando conversas con los profesores te dicen si viene de Aulas y es como **‘Pah!, yo no sé qué hacen ustedes el año pasado pero acá no hace nada’**. **Hay como esa carga con los profesores**. Y también con muchos adscriptos, no todos pero si te tuviera que decir cuál es la mayoría, la mayoría tienen esa carga digamos que le simboliza al chiquilín venir del Aula Comunitaria.*

*E2: Muchas veces ha salido en las reuniones de Operadores Sociales, **a veces el estigma parte de los adultos y no de los otros adolescentes que estudian en los Liceos y en las UTU, sino que sale de los docentes y a veces sale de los profesores de Aulas mismo**”. (PR/OS Aula C)*

*“**Hay algunos docentes que a los gurises de Aulas los estigmatizan**, y no sé por qué esa estigmatización de los gurises de Aulas, porque en realidad la población ha ido cambiando y hoy en día en el Liceo, la UTU, en todos lados tenés gurises de la misma población, del mismo barrio, del mismo lugar. No ha sido fácil en realidad la concurrencia al centro educativo (nombra a uno en particular), desde la dirección, no me he sentido resguardada o acogida en lo que es el trabajo como Profesora Referente. No así con las educadoras y los adscriptos, excelente la relación saben que soy la Profesora Referente”. (PR/OS Aula D)*

En tal sentido, los PR/OS demandan mayor difusión del programa en los centros educativos.

“Nosotros los profesores referentes por ejemplo les hemos demandado en muchísimas instancias que fueran a presentar el programa a los liceos y UTU donde tenemos gurises egresados o por lo menos los que concentran más. Capaz que hay un liceo que tenés 2 gurises, otro que tenés 1 capaz que no pero en aquellos liceos que tenemos muchos chiquilines sí. Que no seamos los únicos que vamos con el profesor sino que el programa se presente, se presente a los profesores. Las 2 veces que lo hice en el liceo 60 o 61 y en el que está por allá por Santos también y la vez que se hizo en UTU Unión estuvo bárbaro. En realidad la respuesta fue buena, fue buena de los profesores, estuvo bárbaro. Y eso es una demanda que tenemos que no siempre es atendida”. (PR/OP Aula C)

Cuadro 8: Fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar de la Modalidad C

Fortalezas	Debilidades	Aspectos a mejorar
Presencia de los PR/OS y actores de la OSC como facilitadores para la inserción de los estudiantes en Liceos y UTU	Estigmatización no generalizable hacia el programa y sus estudiantes.	Demanda de mayor información sobre el programa y de mayor seguimiento de los estudiantes por parte de los actores del centro educativo (Liceo/UTU)
Nexo PR/OS con el centro educativo (adscriptos) es percibido como un apoyo a su tarea	Otra debilidad (no generalizable) es “base” con la cual vienen de primer año que implica dificultades para transitar con “éxito” segundo año	Hay casos en los que no se denota un trabajo efectivo de acompañamiento.
	Se pierden las potencialidades que los estudiantes valoran de la Modalidad A (“más fácil”, semestralidad, “te entienden”, grupos reducidos, etc.)	

Fuente: DINEM, elaboración propia

4.8. Experiencia Piloto PAC

En 2012-2013, se implementaron dos modalidades piloto del Programa Aulas Comunitarias en cuatro aulas de Montevideo y Canelones.

Una consiste en la modalidad A de PAC inserta en el espacio físico del liceo (ACL), y tiene como finalidad aportar los elementos propios del PAC, tales como la experiencia de la OSC en educación no formal, talleres complementarios, apoyo pedagógico específico a estudiantes y docentes, trabajo con familias y comunidad, y desarrollarlos en el marco institucional dado por el Centro Educativo de Secundaria.

La otra experiencia piloto implica que los estudiantes puedan cursar 2.º año en el Aula, bajo el régimen de modalidad A en el espacio físico de la OSC, teniendo así un trabajo más extenso que apunta a consolidar el proceso realizado en el aula y fortalecer su continuidad educativa posterior.

Fueron invitadas a participar del piloto las Aulas que cumplían determinadas características (infraestructura, historia de la OSC, perfil del equipo socioeducativo) y se seleccionaron aquellas que obtuvieron la mayor puntuación respecto de las ofertas técnicas presentadas.

Las experiencias piloto implementadas mantienen las características específicas del PAC como ser la semestralización de materias, grupos reducidos, talleres, y acompañamiento del equipo técnico a los estudiantes.

Cuadro 9: Aulas piloto

Tipo de piloto	Año de implementación	Objetivos
ACL (Aula Comunitaria en el Liceo)	2012 2013	Tiene como fin aportar los elementos propios del PAC, tales como la experiencia de la OSC en educación no formal, (talleres complementarios, apoyo pedagógico específico a estudiantes y docentes, y trabajo con familias y comunidad), y desarrollarlos en el marco institucional dado por el Centro Educativo de Secundaria (el Liceo)
Segundo año en PAC	2013	Consiste en que los estudiantes puedan cursar 1º y 2º año en el aula, bajo el régimen de modalidad A, teniendo así un trabajo más extenso que permita consolidar el proceso realizado en el aula y fortalecer su continuidad educativa posterior.

Fuente: DINEM, elaboración propia

4.9. Segundo año PAC

Esta propuesta piloto consiste en que los estudiantes de PAC tengan la posibilidad de continuar cursando segundo año en Aula, bajo el régimen de modalidad A en el espacio físico de la OSC. Las Aulas que cuentan con esta experiencia desde 2013 son el aula 2 y 21 del departamento de Montevideo, sus resultados han sido positivos: el 68% de los estudiantes logró aprobar segundo año.

Necesidad de continuar el proceso de los participantes

Todos los actores entrevistados coinciden en que era necesario continuar trabajando con los estudiantes PAC en segundo año, ya que un año no era suficiente para consolidar los procesos realizados en el Aula.

El trabajo de los equipos PAC con los estudiantes, apunta a generar hábitos de estudio (en muchos casos los jóvenes llevaban varios años de desvinculación educativa), enfatizar la importancia que tiene estudiar y culminar la educación media, así como también revertir hábitos comportamentales de estos jóvenes para que la reinserción a futuro en Liceo/UTU sea más adecuada.

*“Es algo que se viene hablando ya hace tiempo que **la propuesta de Aula Comunitaria es una propuesta a la que vale la pena apostar pero que a veces vemos que en realidad el tiempo es un tiempo acotado**, que los gurises es verdad que se reinsertan pero que después cuando vuelven al liceo o a la UTU nos quedamos con las idea de que hubiesen precisado un poco más de tiempo sobre todo en esto de los hábitos, algunos que han pasado por ejemplo, que vienen de Introducción capaz ha sido como más fácil generar hábitos”* (Coordinadora Aula J)

“Se busca la continuidad educativa, que es parte del tan ansiado proceso. Nosotros más que números y cantidades, lo que buscamos es que los gurises pueden hacer un proceso que les permita incorporar elementos claves que tienen que ver con su continuidad educativa. Más que nada esa era la expectativa. Y entendiendo también que a veces un año sólo de éste tipo de propuestas, tan diferentes con lo que es la educación más formal, lo que puede ser un ciclo básico, no alcanza. Cuando hablamos de procesos, yo creo que mínimamente tenemos que pensar en dos años y más con una población con estas características contextuales, pero que además están transitando su propia adolescencia, con lo que eso implica.” (Equipo Aula H).

Fortalezas, debilidades, y aspectos a mejorar de Segundo año en Aulas

Contacto desde el Aula con la Dirección de los liceos

Los equipos establecieron contacto con la dirección de los liceos a los que concurrirán los estudiantes en tercer año, con el fin de acordar que los alumnos de PAC puedan estar en una misma clase. De esta forma, se favorece la inserción de los estudiantes al liceo (conocen a sus compañeros de Aulas), y facilita el seguimiento a los ex alumnos PAC por parte de los equipos.

“(...) hay una propuesta del Liceo [nombre del Liceo] de tenerlos juntos en un grupo, de hacer el acompañamiento, el seguimiento no sólo nuestro Profesor Referente y la Operadora Social están muy cerca en el liceo sino también de parte de los profes, que vean realmente que los gurises capaz que a veces como se mezclaban con otros, no hemos hecho nunca esa prueba porque siempre ellos se dividían en diferentes grupos, los separaban de grupos a todos y bueno, la concepción del docente es 'éste viene de Aulas, éste va a marchar en cualquier momento' (Coordinadora, Aula G).

En este aspecto surge la interrogante de si los Liceos/UTUs están preparados para recibir a estos estudiantes provenientes de PAC, habituados a contar con un seguimiento y acompañamiento mayor. En Aulas, los centros y grupos son reducidos, y los estudiantes cuentan con un equipo multidisciplinario exclusivo para atender sus necesidades y demandas, lo cual no sucede a nivel de los Liceos.

Importancia de la edad para la inclusión educativa

Otro aspecto que surge respecto a los estudiantes y su inserción educativa luego del pasaje por PAC, es en torno a la edad con la que ingresan al Liceo o UTU. Muchas veces, al egresar del Aula los jóvenes ya están cercanos a la mayoría de edad, y el hecho de compartir el aula con estudiantes que tienen varios años menos que ellos, puede dificultar este proceso de reinserción en el Liceo/UTU.

A esto se suma la expectativa de estos jóvenes de ingresar al mercado laboral, aspecto que es abordado por el equipo socioeducativo.

*“(...) pensando en que la mayoría ya sale con 18 años porque ya es casi seguro que salgan de tercero con 18 años, o los que ya están cumpliendo ahora, y ellos pueden ir a hacer nocturno y un nocturno es diferente porque es con gente adulta que quiere realmente estudiar y que los profesores también tienen un nivel de tolerancia porque saben que están trabajando. Son cuestiones que a veces parecen tontas pero no son tontas. **Salir con 17 años e ir a un grupo donde los gurises tienen 13 es una diferencia porque a veces decís “son más maduros” pero a veces los maduros se aniñan con los de 13,** quieras o no a mí me cuestiona ese tema de la franja etaria porque son gurises que tres veces hicieron primero, ya tienen 15 entonces hacen 15, 16, salen con 16 cumpliendo 17 para hacer segundo. Hay otros que son más chicos pero son los menos.” (Coordinadora Aula H)*

*“Y también el tema de la edad, **algunos tiene 17, ya están cumpliendo la mayoría y su expectativa es el trabajo** también, no solo el estudio, dicen 'yo quiero estudiar algo, terminar el Ciclo Básico para después poder tener un trabajo un poco mejor' y a veces vemos que cuando entran al liceo, continúan y hacen 2do en el liceo o en este caso, van a hacer 3ero y ya están en esta edad de trabajar a veces priorizan el trabajo y no el liceo, que les exige un nivel que bueno, que no pueden, más el tema comportamental que nosotros vemos que eso les cuesta un poco; de hablar a un profesor, decirles lo que piensan en buenos términos no están acostumbrados y es todo un esfuerzo hacerlo acá, trabajar con ellos, decir “no estoy de acuerdo con esto” pero*

de buena forma y a veces no sentirse atacados y ya directamente responder con un ataque, que muchas veces pasa eso” (Coordinadora Aula J)

Propuesta de culminar Ciclo Básico en Aulas

Desde los equipos se propone continuar con el programa hasta tercer año en el Aula, partiendo de la consideración que muchas veces los jóvenes culminan el primer año de PAC (o segundo en esta modalidad), y posteriormente no logran permanecer en la educación formal y culminar Ciclo básico.

A esto alegan que secundaria muchas veces no está en condiciones de brindar las herramientas para contener a los adolescentes que vienen de PAC habituados a un mayor seguimiento y acompañamiento, lo que determina que los alumnos acaben desvinculándose nuevamente.

Ante esta situación, surge en los discursos de los actores la propuesta de concluir el ciclo básico en Aulas.

“Para mí, lo mejor sería si realmente hubiera Ciclo Básico completo, yo creo que está bueno seguir apostando por la experiencia de 2do pero también está bueno apostar por la experiencia de 3ero, que realmente sea un programa que pueda tener Ciclo Básico y que los gurises puedan insertarse en bachillerato o en la UTU de bachillerato Técnico pero que sea, que este programa, yo sigo pensando que ese grupo de Introducción se podría quitar y tener el Ciclo Básico completo. “Pude lograr algo y tengo esto, puedo esto, voy a poder lo otro”. “Son dos años, tres años más que voy a poder seguir estudiando otra cosa que quiera”. O seguir hasta 6to, mejor, terminar.”(Coordinador Aula I)

“Las expectativas que tenemos es tener 3ero. Ya que estamos en el baile, bailemos, no es una cuestión caprichosa, tiene que ver con esto, con poder cerrar y completar un ciclo y poder ofrecerles los tres años de Ciclo Básico a los gurises y si en dos años obtuvimos mejores resultados que solo con un año, me imagino que en tres podemos llegar a hacer cosas realmente positivas” (Equipo Aula H)

Segundo año en Aulas: ¿Se establecen dos tipos de educación?

La discusión que se asoma es entorno a la conformación de dos tipos de “educación”, ya que continuar cursando segundo año en Aulas dilata la reinserción educativa al sistema educativo formal de los jóvenes rezagados. El objetivo principal del programa se mantiene, lo que se está considerando es si después de dos años en PAC se abre la ventana de oportunidades para la reinserción.

El hecho de prolongar el proceso de revinculación de estos jóvenes (ya no es un año de trabajo en el Aula comunitaria sino dos), para algunos actores no estaría fomentando la inclusión en el sistema educativo tradicional de Liceo y UTU, sino que estaría delineando dos caminos paralelos en la trayectoria educativa de los jóvenes.

“Yo tengo una ambivalencia con la experiencia de hacer segundo. Siempre lo dije acá desde el principio. Porque depende de qué punto de vista que lo veamos. Si lo miramos del punto de vista de los chiquilines que están acá y la interna nuestra de la propuesta, no me parece malo en el sentido de que los chiquilines tienen más recorrido acá, y bueno eso siempre implica que se pueden trabajar más cosas. Pero si lo miro desde el punto de vista de las políticas educativas en general ya ahí me empieza a generar dudas porque consolida esto de hacer recorridos distintos para los chiquilines de acuerdo a las características. Se consolida, o va en camino de consolidar esto, que de acuerdo a las características de los chiquilines tienen

educaciones distintas. En el formato inicial de aulas que era solo con primero, se supone que el pasaje de Aula es solo para re-enganchar con el sistema formal universal, digamos. Esto parece ser una tendencia que se desengancha un poco de eso. Entonces en ese sentido tengo como esa ambivalencia.” (Equipo Aula J)

“En realidad el programa empieza hablando o planteando dentro de sus objetivos la **revinculación de los jóvenes con el sistema educativo formal**. Desde el 2009 que yo estoy en el programa entiendo que ese objetivo debería modificarse o pensarse hacia otro lado. Porque creo que cuando decimos reinsertar, visualizamos como otro lugar. **El programa es un puente, entonces yo digo, del otro lado del puente hay otra cosa, que es el sistema educativo de enseñanza secundaria y que no se ha movido, y está igual que es el mismo sistema que fue expulsivo para estos adolescentes que tenemos**. Entonces yo creo que desde esta Aula, y creo que estamos en condiciones de empezar a pensar, que **el programa Aulas comunitarias es otra forma de cursar la enseñanza media**. Porque si yo lo hubiese visto como un puente, siento que dejamos a los gurises en la mitad del puente, que no hemos logrado, no sé si nosotros solos, o el otro lugar del puente, flexibilizarse.” (Coordinadora Aula H)

Valoración general de la experiencia Segundo año PAC

A nivel general la propuesta de Segundo año en PAC, es catalogada positivamente por el conjunto de los actores consultados. Existe consenso en que las dificultades que presentan los estudiantes de Aulas, no refieren tanto a lo académico, sino que son principalmente dificultades de tipo comportamental, actitudes y formas de relacionarse.

En este sentido, se considera fundamental contar con segundo año en PAC, ya que un año de programa no es suficiente para lograr procesos completos en los alumnos en estos aspectos.

El hecho de continuar segundo año en PAC, fortalece el vínculo entre los estudiantes y de éstos con el equipo técnico. Conocerse durante dos años, aporta significativamente en la esfera relacional, y el equipo socioeducativo tiene la posibilidad de comprender más a fondo la realidad de cada alumno, su familia, las problemáticas existentes etc.

“(...) **Nosotros siempre entendíamos que un año no nos daba para poder hacer que los chiquilines hagan procesos** y nosotros pudiéramos acompañar ese proceso, segundo te da esa oportunidad. En general los chiquilines cuando llegan a primero no son tantas dificultades desde lo académico sino otras, desde actitudes o de vínculos, que teniendo un tiempo más largo podemos visualizar otros resultados y acompañarlos más desde otro lugar.” (Coordinadora Aula H)

“A mí una de las cosas que **me llamó mucho la atención fue cómo se modificaron los vínculos entre ellos, el relacionamiento entre ellos**. Desde el punto [de vista] del grupo y del trato, la forma que tenían de tratarse en primero cuando recién entraron, que era una forma capaz con una percepción del otro distinta a la que tienen hoy y hay un Nosotros construido en este tiempo.” (Equipo Aula H)

A modo de síntesis, el siguiente cuadro resume las principales fortalezas y debilidades de esta modalidad piloto de Segundo año en aulas.

Cuadro 10: Fortalezas, debilidades, aspectos a mejorar de 2do año en modalidad A en PAC

Fortalezas	Debilidades	Aspectos a mejorar
-Permite profundizar los logros alcanzados en el primer año de trabajo con los estudiantes.	-Se retrasa la reinserción de los estudiantes al marco institucional de Liceo/UTU	-Profundizar el vínculo entre Liceos de inserción de los egresados de segundo y Aulas Comunitarias
-Se afianza el vínculo entre los estudiantes PAC y la comunidad de educadores del Aula permitiendo un conocimiento mayor de la realidad familiar de cada estudiante a partir de lo cual poder trabajar sobre estos aspectos como condicionante del vínculo educativo del participante		

Fuente: DINEM, elaboración propia

4.10. Aula comunitaria en el liceo (ACL)

Para dar cuenta del funcionamiento de esta experiencia piloto y conocer la percepción de los actores involucrados, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los siguientes actores: Coordinador de Aula, Equipo socioeducativo, Docentes PAC, Adscriptos, Director de liceo, y estudiantes de primer año de ACL.

Implementación del ACL. Marco institucional de Secundaria

En esta modalidad piloto, el Aula se instala dentro de un centro educativo de secundaria, lo que conlleva la adecuación de algunos procedimientos en el trabajo de los equipos socioeducativos, así como también la adaptación de los estudiantes PAC al marco institucional del liceo.

A su vez, implica el surgimiento de nuevas relaciones a nivel de los actores involucrados en el programa (vínculo con el equipo de dirección del liceo, con el colectivo docente y adscriptos, y con los estudiantes del liceo).

En relación a la llegada del PAC al liceo, un aspecto que facilitó el acercamiento de los equipos al centro de secundaria, fue el trabajo que venían desempeñando a nivel de la comunidad con programas dirigidos a adolescentes en situación de vulnerabilidad como ser el Plan Extra Edad.

Otro aspecto facilitador, fue que los liceos en los que se implementó el piloto, ya venían trabajando con programas educativos diferentes, lo que determinó que la entrada del PAC no fuera ajena a la realidad del liceo.

*“Porque este liceo tiene la particularidad de ser un **centro de estudio que aborda diferentes propuestas educativas: además del plan 2006 de secundaria, ciclo básico y bachillerato, tiene un FPB de UTU, el Extra Edad y estamos nosotros.** Hay mucho movimiento, muchísimos estudiantes, son 1200 estudiantes en total en los tres turnos, y eso hace que es una diversidad inmensa. Entonces ese trabajo de la circulación de los gurises en este entorno es bien particular.”* (Equipo Aula J)

En lo referente al vínculo equipo-liceo, ambas partes debieron conciliar aspectos que se desprenden de visiones encontradas o procedimientos de trabajo diferente, para poder llevar a cabo el desarrollo del programa.

Tanto los coordinadores de Aula como el equipo de dirección visualizan como una dificultad que un centro educativo tenga propuestas educativas diferentes funcionando en simultáneo. En ocasiones las visiones diferentes sobre el significado de educar, conlleva a rispideces en relación a los procedimientos. Los equipos socio-educativos debieron adaptarse en ciertos aspectos y proceder según los protocolos de Secundaria.

Por ejemplo ante conflictos entre los estudiantes, en el liceo existen sanciones concretas (observación, suspensión) que deben cumplirse a nivel de Aulas.

Desde la dirección del liceo se enfatiza que no deben hacerse diferencias entre el alumnado independientemente de la propuesta educativa a la que pertenezca. De otra parte, los equipos de PAC se esfuerzan por pensar otras formas que no sea exclusivamente las sanciones a los estudiantes.

“Al principio es todo nuevo, es un programa nuevo que manejamos dentro del liceo. Para el equipo pedagógico del Aula también es nuevo trabajar dentro del liceo. Tuvimos que llegar a muchos acuerdos para poder convivir todos dentro de la misma institución, porque el perfil del alumno también es diferente. Porque no podemos perder la perspectiva que al estar dentro de una institución educativa a todos los alumnos los tenemos que considerar iguales. En su rol de alumnos son todos iguales, cada uno con sus diferencias personales.” (Directora Liceo Aula J)

“(…) quizás el trabajo sería un poco más tranquilo trabajar en un edificio en el cual todos tienen la misma mentalidad, todos tienen como el mismo proyecto; y que en el liceo una de las grandes dificultades que hemos tenido es el tema de la inclusión real por dentro del liceo.” (Coordinadora Aula K)

“A eso se le suman los protocolos de ante determinada cuestión una observación o una suspensión que ahí hemos logrado incidir, en esto de decir, podemos resolverlo de otra manera, ante alguna situación de pelea, la dirección decide que ese chiquilín va a estar suspendido. Entonces pensemos otras formas, pensemos en esto de la suspensión saquémosle quizá esa cuestión, si bien la directora se las pone, pero bueno el equipo tiene la posibilidad de ir a la casa de ese gurí, entonces vamos conversamos, trabajamos sobre lo que sucedió, hacemos acuerdos con el 'gurí', con la familia y retorna de otra manera, no es mirá te doy el papel, que es lo que le pasa a los estudiantes en general de secundaria. Te doy el papel, estás suspendido, sin explicación sin hablar con la mamá, sin hablar con el gurí, sin generar un cuestionamiento, en qué cosas se puede responsabilizar o comprometer, ese es el plus que tiene esto.” (Coordinadora Aula J)

Fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar del ACL

Inclusión de los estudiantes al espacio liceal

El principal logro del ACL percibido por todos los actores consultados, es la inclusión educativa de los jóvenes PAC al espacio liceal. Los actores entrevistados valoran positivamente que los alumnos de Aulas estudien en el mismo espacio físico que los del liceo, a modo de fomentar la inclusión educativa. Esto incentiva la socialización y el vínculo entre los estudiantes, a la vez que los alumnos PAC se reinsertan en un liceo en algunos casos luego de varios años.

“Yo estoy convencida de las Aulas adentro del liceo, de esta experiencia estoy convencida, me parece que tiene buenos resultados, me parece que es trabajar la inclusión dentro de la inclusión, dentro de la integración.” (Coordinadora Aula J)

“Para mi es importante que esté dentro del liceo. Ellos están dentro del liceo y con otros jóvenes y eso es una parte educativa fundamental, también de la socialización. Está bueno que ellos tengan también una educación un poco más personalizada, porque me imagino que el perfil del alumno que entra a 'Aulas' entra ya con una historia de fracaso escolar y eso está bueno revertirlo. Y dentro del liceo, está bueno como para reconciliarlos con el liceo. Y que sea en un lugar donde está lleno de jóvenes, me parece que es el lugar donde tienen que estar. A veces puede pasar que al ser programas distintos hayan algunas diferencias, pero no creo que sean irreconciliables.” (Directora Liceo- Aula K)

“Yo creo que para los gurises en particular, para ellos, es muy interesante porque el liceo es más que un centro educativo, es el espacio donde ellos tienen para venir a socializar y en un lugar como este donde está inserto este liceo, no hay muchos lugares donde puedan encontrarse o lugares para ellos, o sea, el liceo es el punto de encuentro. Yo creo que este tema no es menor a la hora de las asistencias, hemos tenido muy buena asistencia de prácticamente todos los estudiantes del Aula. Ellos vienen acá no sólo a estudiar, vienen a estudiar y a socializar y utilizan el centro para eso. Y eso es super rico, que ellos puedan apropiarse de este espacio en ese sentido, ¿qué mejor?” (Equipo Aula J)

Se destaca como positivo de esta modalidad que los estudiantes PAC funcionan bajo las normas del Liceo y se van preparando para adaptarse mejor a esas reglas. El Aula comunitaria fuera del Liceo, se caracteriza por presentar rasgos más flexibles (no se usa uniforme, se permite gorro dentro de clase, no hay sanciones directas) en comparación a la educación de Secundaria.

“Pero para mí es positivo que ellos vengán acá, porque de última si ellos quieren seguir en el liceo les estamos enseñando cuáles son las normas de la institución, cuáles son las modalidades de trabajo” (Coordinador Aula K).

Desde los actores, aparece la idea que el Aula dentro del Liceo, puede incidir en cuanto a difundir las características del PAC (como ser el acompañamiento a los jóvenes, trabajo con las familias, propuesta pedagógica diferente), al resto del colectivo docente, adscriptos y dirección. Los equipos consideran que secundaria debería adoptar estas líneas de acción pedagógica para mejorar los resultados y permanencia de los jóvenes flexibilizando la forma de educar.

“... y para mi le hace bien al liceo que vean otra modalidad de trabajo que no es la histórica, la tradicional que están acostumbrados, no sólo los docentes sino los adscriptos y todos.” (Coordinador Aula K)

Estigmatización a estudiantes PAC

Al igual que fue señalado con los estudiantes de la Modalidad C, se constata cierta estigmatización -no generalizable-, hacia el programa y sus estudiantes, los adolescentes no mencionan sentirse discriminados por provenir de Aulas. La estigmatización aparece en los relatos de los adultos.

Teniendo en cuenta las diferencias entre los estudiantes de PAC y los del Liceo -edad, uso de uniforme, vestimenta, entre otros-, los equipos realizaron actividades recreativas para integrar a los estudiantes.

*“...al comienzo del año a ellos les costó socializar con los chiquilines del liceo porque venían con ese rezago de 'si soy del liceo o no soy', 'si soy de la garita o soy de acá'. Entonces al comienzo como que les costó la integración. **Los chiquilines del liceo también, algunos me decían 'no, estos pichis por qué vienen acá a estudiar, si está el ladrón de bicicletas, ¿qué hace acá?',** y después nosotros comenzamos hacer talleres con ellos, de explicarles cosas obvias pero que ellos no lo tienen, de que todos tenemos derecho a estudiar, es más una de las cosas que nos decía uno de los chiquilines de cuarto, es que estaba todo bien con que estudiaran, pero no en el liceo, que no querían verlos. Entonces trabajamos todo el tema de la inclusión social y hoy se mejoró, es más hicimos una actividad de recreación acá y no identificabas quién era de Aula o no, eran como diez grupos en los cuales estaban mezclados chiquilines del liceo y chiquilines de aula.”* (Coordinadora Aula K)

En general, los estudiantes de Aulas consideran que no existen diferencias con los alumnos del liceo, sin embargo aparecen en los discursos referencias respecto a cómo fueron recibidos los estudiantes de Aulas al iniciar el año.

No aparece en los discursos de los estudiantes PAC la estigmatización hacia ellos por parte del colectivo docente y adscriptos, aunque la cita de un estudiante PAC que se presenta a continuación refiere a que en algún caso los docentes del liceo culpabilizaron a los estudiantes PAC frente a hechos concretos.

I: ¿Vos te llevas igual con los de Aulas que con los del liceo?

E: Sí.

I: ¿Y notaron alguna diferencia que hagan con ustedes por ser de Aulas?

E: Sí. A lo primero... al principio decían '¿quiénes son estos?'.

I: ¿Los compañeros?

E: Sí. Y casi siempre cuando se mandan una cagada les echan la culpa siempre a Aulas.

I: ¿Los compañeros de liceo?

E: Sí. Igual que los profesores también. (Estudiante Aula K)

Relación Equipo PAC/Actores del liceo

El relacionamiento entre los actores es un aspecto a trabajar, no solo entre los estudiantes, sino también de los equipos PAC con las autoridades del liceo y cuerpo docente. Los equipos señalan que a lo largo del año, se presentaron ciertas tensiones con la dirección y docentes del liceo, producto de diferentes visiones o procedimientos a la hora de educar.

Por un lado, existen diferencias en algunos procedimientos protocolares de Secundaria en contraposición a los empleados a nivel de los equipos de la OSC (sistema de sanciones a estudiantes, registro de horas docentes). Por otro, en cuanto a los abordajes pedagógicos diferentes (en PAC se apunta a un acompañamiento de los estudiantes signado por el seguimiento de los procesos de aprendizaje y relacionamiento, mientras Secundaria no tiene esa posibilidad).

Es de destacar que estas instancias de discusión e intercambio, son enriquecedoras para ambas partes, sirven para conciliar diferencias y mejorar el vínculo de los equipos con la dirección del Liceo, docentes y adscriptos.

*“Hay tensiones y yo creo que **naturalmente tiene que haber tensiones y es un indicador de que estamos confrontando formas distintas,** y a mí me parece que el día que eso no suceda o es que el sistema cambió para bien o que nosotros fuimos absorbidos dentro de la dinámica de las instituciones, o de Secundaria particularmente. Y cuando digo esto no es demonizando Secundaria, sé que éstas sinergias se dan por la lógica misma del sistema, por su formato que*

está dado desde la jerarquía de la organización de personal, horarios docentes, en fin, toda la lógica que se instala a partir de ese formato que tienen.” (Equipo Aula J)

*“En normas generales, **nosotros nos tenemos que adaptar a las normas del liceo. Pero hay instancias de discusión que son bastante enriquecedoras.** Instancias de intercambio o debate con respecto a los dos planos: con respecto a lo pedagógico, por ejemplo los docentes de aulas muchas veces se reúnen con los docentes de liceo y es algo que queremos potenciar para el año que viene. (...) Y por otro lado hemos tenido desde el equipo con los adscriptos del liceo, instancias para poder ver el tema de las normas de convivencia, de las reglas y alguna sala o hemos participado, Alejandra y yo, de las coordinaciones del liceo como para poder planear cosas juntos (...) Tratamos de fortalecer los vínculos y que las cosas sean un poco más flexibles. Después obvio que hay cosas que son así y son así, por más que a veces nosotros queremos darle una vuelta...” (Equipo Aula K)*

Otro aspecto que condiciona la relación de los equipos con los actores del liceo, es el desconocimiento del programa al momento de llegada del PAC. Este aspecto es relevante en la medida que se constata la misma situación en otros programas educativos que proponen trabajar dentro de los centros educativos. A nivel general se señala que es importante contar con una presentación previa a la llegada de los equipos a los liceos, dirigida al cuerpo docente y a los adscriptos.

*“Cuando entró Aulas como que fue todo raro para todos. **Acordate que Aulas entró en junio y no hubo una sensibilización previa para nosotros de lo que era Aulas.** Después bueno, nos fuimos acomodando, hablando y hablando, nos fuimos acomodando.” (Adscripta Liceo- Aula J)*

Comunicación entre Aulas Piloto

Desde los equipos se plantea como un aspecto a mejorar, la comunicación entre las Aulas piloto en modalidad ACL. En las instancias de reunión pautadas por el programa, participan todas las Aulas y los temas que se tratan refieren a las Aulas en su versión original quedando las modalidades piloto por fuera de los aspectos que se discuten en las reuniones. Es así que surge la propuesta de tener instancias de reunión aparte, ya que las especificidades de estas Aulas piloto difieren a la de las otras.

“Para mí falta un poco más de intercambio principalmente entre las dos aulas que estamos dentro del liceo, eso como fundamental, no hubo espacios planteados desde la unidad del programa y tampoco los hubo desde nosotros, eso es cierto; yo he estado una vez en la otra ACL coordinando, intercambiando con los compañeros de allí, pero tampoco nos hemos hecho un espacio para pensar.” (Coordinadora Aula J)

A modo de resumen, el siguiente cuadro presenta los principales aspectos señalados como fortalezas y debilidades del ACL.

Cuadro 11: Fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar del ACL

Fortalezas	Debilidades	Aspectos a mejorar
Marco institucional de Secundaria, favorece la adaptación de los alumnos PAC que continúen estudiando (en el Liceo/Utu).	Se pierden algunos aspectos de la propuesta pedagógica PAC. Los equipos de PAC deben respetar ciertos procedimientos que se aplican en el Liceo (ej.: sistema de sanciones a estudiantes), que contradice la forma de trabajo del Programa con una impronta más dialógica.	Relación Equipo PAC/ Dirección Necesidad de delimitar las competencias y especificidades del trabajo que realiza cada parte.
Compartir el espacio físico del centro educativo fomenta la integración y socialización de alumnos PAC con los estudiantes del liceo	Equipo PAC debe responder a protocolo de Secundaria. Se abre la interrogante de si a largo plazo la propuesta PAC no será absorbida por los lineamientos de secundaria.	Importante contar con reuniones entre equipos PAC exclusivas de modalidad piloto.
		Instancias de presentación institucional, difusión e información del PAC para los actores del centro
	Estigmatización a estudiantes PAC al inicio del año (por parte de estudiantes de liceo y algunos docentes)	
	Falta de espacio físico en el liceo para el trabajo del equipo socioeducativo PAC	

Fuente: DINEM, elaboración propia

Valoración de la experiencia ACL

La experiencia de instalar el Aula Comunitaria dentro de un Liceo es valorada por todos los actores relevados como positiva. Permite la inclusión educativa de los jóvenes a un Liceo, a la vez que los prepara para una mejor adaptación a las normas que rigen en Secundaria (uso de uniforme, aceptar las sanciones ante situaciones que lo amerite), y la adaptación a reglas de convivencia dentro del espacio físico, a la vez que mantiene los cometidos de la propuesta pedagógica de PAC (como ser el acompañamiento y seguimiento de estudiantes, y el trabajo con las familias y la comunidad).

“Yo creo que todo este equipo está convencido que es dentro del liceo donde hay mejores resultados porque justamente ese es el objetivo, que se incluyan dentro de la institución educativa, que es perfectible, por supuesto, y hay mucho que trabajar en las instituciones educativas. Pero estos gurises, todas las normas liceales, las tienen que cumplir, no están exentos a que en este liceo hay un uniforme, hay jerarquía, está la directora, hay adscriptos. Ellos tienen que aprender a circular dentro del liceo y con las normas que implanta esta institución. Y ese es el desafío también, además de cumplir su 1º año que puedan hacerlo dentro de esta institución y de manera exitosa.” (Equipo Aula J)

5. CAPÍTULO V: Resultados e impactos del PAC

5.1. Resultados de los estudiantes del PAC

En este apartado repasamos los resultados obtenidos por los estudiantes de la modalidad A del PAC, tanto durante el programa como en lo vinculado a sus trayectorias educativas posteriores.

Siguiendo ese esquema, el Cuadro 12 presenta los resultados de los estudiantes de modalidad A en los seis años considerados. Se aprecia que si bien el nivel de aprobación se ubica siempre en torno al 60%, la desvinculación, medida punta a punta, se reduce a la tercera parte, lo cual constituye un avance importante, más aun considerando la población con la que trabaja el programa.

Cuadro 12: Resultados educativos de los estudiantes de modalidad A, 2007-2013 (%)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aprobó	58	64	61	60	63	63	66
Repitió 1er. año	12	16	25	24	24	27	23
Abandonó	30	20	14	16	14	10	11
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos del PAC

Yendo más allá del resultado obtenido en el Aula Comunitaria, el cuadro siguiente presenta, a través de la inscripción en años subsiguientes, una aproximación a la trayectoria educativa de los estudiantes de modalidad A para las cohortes 2008-2012. Cabe aclarar que esto no analiza el avance en la EMB, sino sólo si se mantuvieron dentro del sistema.

Del mismo se desprende que el nivel de inscripción en la EMB de los estudiantes de modalidad A en el año siguiente a su egreso (t+1) está en torno al 70%, que el mismo cae a valores cercanos al 35-40% en el segundo año posterior al egreso (t+2), y sigue descendiendo a cerca del 20% a los tres años de culminado el PAC (t+3) en los años considerados.

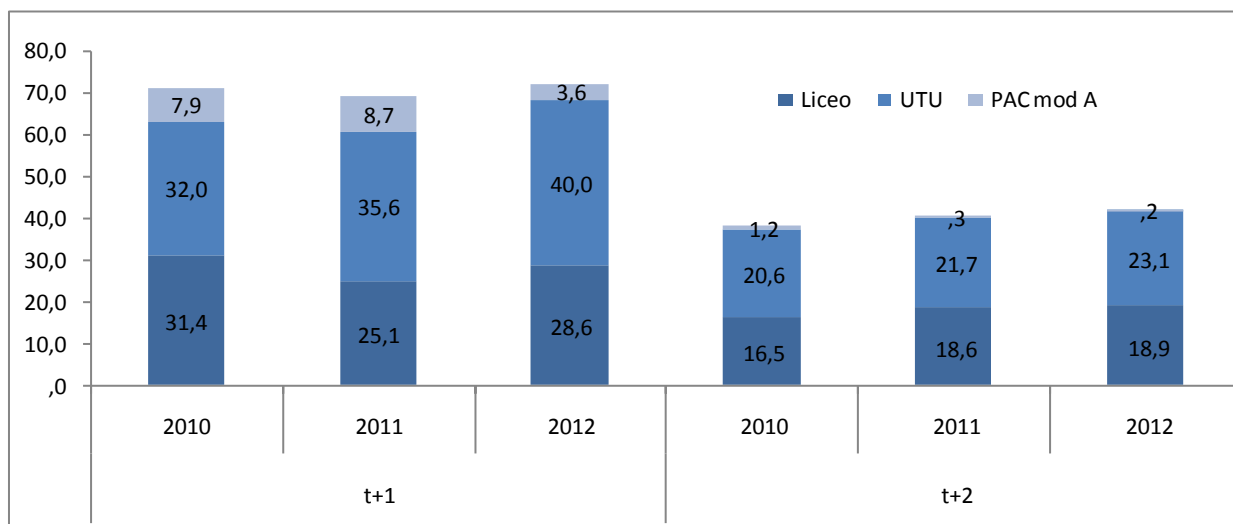
Cuadro 13: Trayectoria educativa posterior de los estudiantes de modalidad A, 2008-2012 (%)

	N	t+1	t+2
2008	448	73,4	37,5
2009	670	68,7	37,8
2010	781	71,3	38,3
2011	931	69,4	40,6
2012	951	72,1	42,3

*Por problemas en la información de 2007, se presenta a partir de la cohorte 2008. No se cuenta aún con los datos de matrícula 2014. Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y UTU

Al desagregar la inscripción posterior según subsistema en el gráfico 5 se observa que a partir de 2011 la matriculación al año siguiente en UTU tiene mayor peso, llegando al 40% del total de la cohorte en 2012. Esta relación se mantiene al estudiar la continuidad a dos años del PAC, con una magnitud en términos absolutos mucho menor como ya se venía observando.

Gráfico 5: Matriculación en EMB al años a los dos años después del PAC de los estudiantes modalidad A por subsistema, según año que curso modalidad A. Años 2010-2012. (%).



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y UTU

A su vez, se observa que del total que se matricula al año siguiente (71% en promedio), el 40% lo hace en el Liceo, 51% en la UTU y un 10% vuelve a inscribirse en la modalidad A del PAC. Del mismo modo se observa que en el total que logra matricularse dos años después del pasaje por el PAC (40% en promedio), el Liceo representa al 45%, la UTU al 54% y un 1% a la modalidad A del PAC.

Cuadro 14: Matriculación en EMB al años a los dos años después del PAC de los estudiantes modalidad A por subsistema. Promedio estudiantes de modalidad en 2010-2012 (%)

	t+1	t+2
Liceo	40,0	44,6
UTU	50,5	54,0
PAC modalidad A	9,5	1,4
Total inscriptos	100,0	100,0

Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y UTU

Por último, el cuadro 8 muestra los resultados que obtuvieron en el Liceo y la UTU los egresados de la modalidad en 2011, 2012 y 2013 con acompañamiento de modalidad C. En este punto, puede verse que el porcentaje de aprobación de los alumnos que participan en la modalidad C del programa tiene una tendencia ascendente que llega al 50% en el último año. Por su parte, puede verse que tanto en 2012 como en 2013 es en UTU donde los estudiantes consiguen mejores tasas de aprobación con respecto a los estudiantes que cursan segundo en el Liceo.

Cuadro 15: Resultados de aprobación estudiantes modalidad C16, 2011-2013 (%)

	2011	2012	2013
Aprobación	31,0	33,9	45,6
Aprobación en Liceo	31,6	27,2	37,0
Aprobación en UTU	31,3	39,8	50,3

Fuente: relevamiento realizado por las Profesoras Referentes del PAC

Grupos de comparación

Más allá de la valoración que pueda hacerse sobre los resultados académicos en sí mismos que obtienen los estudiantes de modalidad A es de interés estudiar los resultados en términos de impacto, es decir, en relación con los resultados educativos que los estudiantes del PAC hubiesen tenido de no haber transitado por el programa. Esto permitirá profundizar en el análisis de los desempeños educativos de los estudiantes de modalidad A atendiendo a sus características.

Como es habitual, en evaluaciones de tipo cuasi experimental para poder dar cuenta de esta situación se requiere generar un escenario contrafactual, en este caso con alumnos de características similares a los del PAC pero que cursan primer grado en el liceo.

Para esto la estrategia adoptada fue utilizar *matching* en las variables de control seleccionadas para la construcción del grupo de comparación, a partir de grupos de alumnos que se eligieron de acuerdo a un análisis de sus perfiles.

Una limitación de esta técnica es que empareja los grupos de comparación en variables observables mientras que no controla el sesgo generado por las características inobservables de los estudiantes (por ejemplo actitudes, motivación, apoyo familiar).

Análisis del perfil de los grupos y determinación de los grupos de comparación

Para la construcción de un grupo de comparación es necesario retomar la definición de población objetivo del programa. Según la definición del PAC, este trabaja con adolescentes desvinculados del sistema educativo o con riesgo de deserción. Idealmente se procura que no ingresen adolescentes que se hayan matriculado el año anterior en EMB.

Previamente se estudian los resultados en aprobación y continuidad educativa del total de los estudiantes de primero de liceo (los cuales superan los 40.000 alumnos).

Como puede verse en el cuadro 17 las tasas de aprobación presentan un leve descenso en el período 2008-2012, ubicándose para el 2012 en el 65% de los estudiantes. La tasa de abandono dentro del año (medida como la repetición por inasistencias) se ubica alrededor del 20% de la matrícula. Éstos resultados empeoran aproximadamente 5 puntos porcentuales en los centros que se ubican en la misma localidad del aula comunitaria.

¹⁶ En 2011 no se incluyen datos de aula 13. Para ambos casos, no se incluyen datos perdidos.

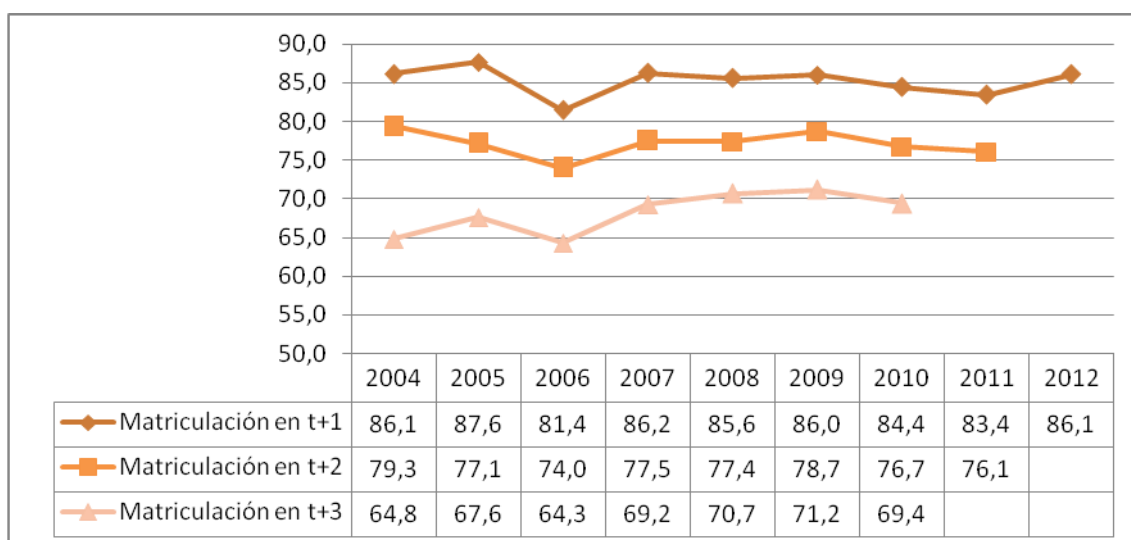
Cuadro 16: Estudiantes matriculados en primero de liceo en el período 2008-2012 y porcentaje de aprobación.

Cohorte primero de liceo	Aprobación	Abandono(*)
2008	66,9	26,7
2009	65,8	25,4
2010	64,8	19,7
2011	64,6	19,4
2012	64,9	S/d

Fuente: Monitor Educativo de Secundaria. / (*) DINEM, elaboración propia en base a registros de SECLI

En cuanto a la continuidad educativa de los estudiantes de primero de liceo, en el gráfico 6 se observa cierta estabilidad en el período 2004-2012 de la matriculación al año siguiente, a los dos años y a los tres años en el liceo o la UTU. De estos datos se desprende que aproximadamente un 15% se desvincula al año, un 25% a los dos años y el 30% a los tres años de pasar por primero de liceo, guarismos muy inferiores a los encontrados en los participantes del PAC.

Gráfico 6: Continuidad educativa (en los tres siguientes años) en liceo o UTU de los estudiantes que cursaron primero de liceo en los años 2004-2012



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a datos matriculación de SECLI y UTU

Es evidente que, considerados en su conjunto, los alumnos de primero de liceo no son similares en promedio a los estudiantes del PAC en sus características. De los datos se desprende que igualmente las tasas de reprobación y abandono en primero de liceo son altas, lo cual admite la hipótesis de que algunos de los adolescentes que fracasan en el liceo sí tienen un perfil similar a los estudiantes del PAC y, por lo tanto, encontrarían en el PAC una propuesta más adecuada.

Luego, antes de la elección de los estudiantes en condiciones de formar parte del grupo de comparación se realizaron además dos restricciones: una vinculada al nivel socioeconómico, que constituyó trabajar únicamente con aquellos estudiantes inscriptos en las bases de AFAM-PE a efectos de contar con información socioeconómica. Esto capta aproximadamente al 75% de los estudiantes de modalidad A para todos los años. Una segunda restricción es que los liceos se encontraran en la misma localidad que un Aula Comunitaria.

Después de aplicar estas restricciones, se comparan las características sexo, edad, región del país e índice de carencias críticas del hogar (ICC) de los estudiantes de modalidad A y los de primero de liceo.

Como puede observarse en el cuadro siguiente, la distribución por sexo es mayoritariamente masculina en el PAC y femenina en el liceo en todas las cohortes analizadas. Dado que se tomaron sólo liceos de la localidad del aula comunitaria, la distribución de estudiantes según región del país es pareja en ambos grupos.

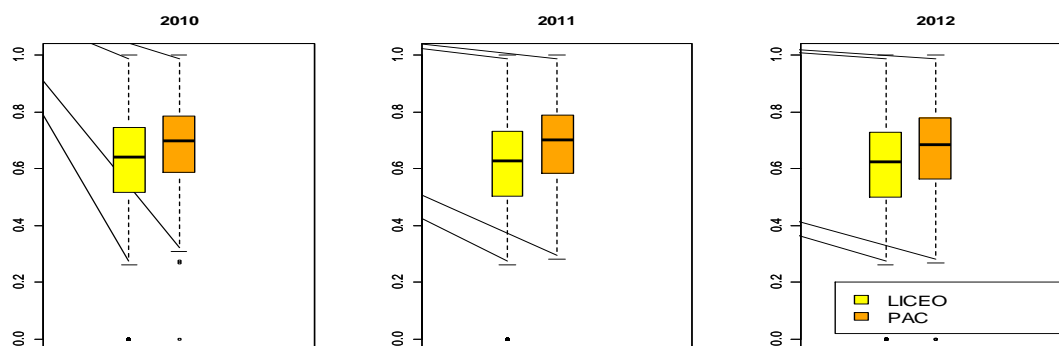
Cuadro 17: Distribución de los estudiantes de modalidad A y primero de liceo según sexo y región. Años 2010, 2011 y 2012

	2010		2011		2012	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Liceo	49,3	50,7	48,6	51,4	49,5	50,5
PAC	54,3	45,7	54,1	45,9	57,3	42,7
	Montevideo	Interior	Montevideo	Interior	Montevideo	Interior
Liceo	65,2	34,8	35,5	64,5	66,1	33,9
PAC	77,0	23,0	66,2	33,8	69,0	31,0

Fuente: DINEM, en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

En segundo lugar, si bien las personas consideradas pertenecen a hogares que postularon para la prestación de AFAM PE, se ve que en el grupo de estudiantes del PAC la distribución se concentra en valores más desfavorables del ICC con respecto al grupo del liceo. La mediana del ICC en el grupo de estudiantes del PAC es de alrededor de 0,7, mientras que en los estudiantes del Liceo supera apenas 0,6¹⁷.

Gráfico 7: Distribución del ICC en los estudiantes de modalidad A y primero de liceo. Años 2010, 2011 y 2012

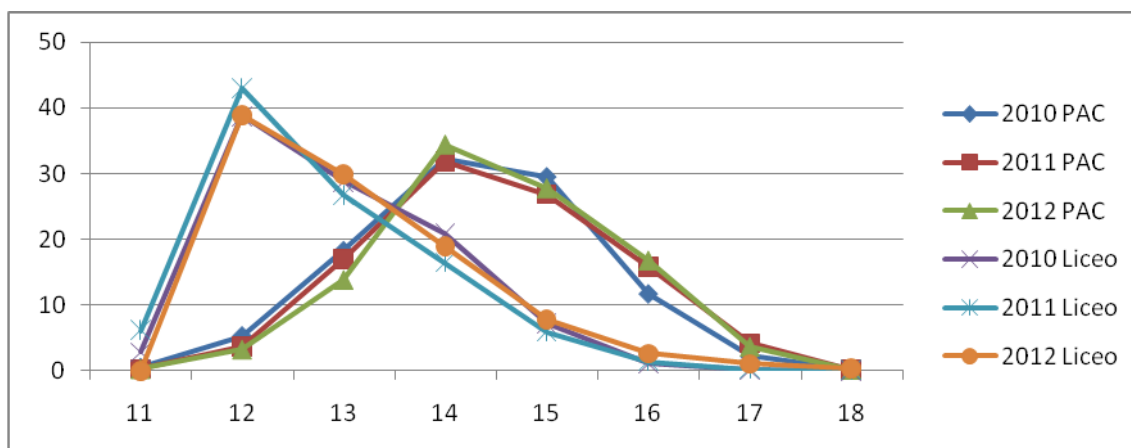


Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

Por último en cuanto a la edad de los estudiantes, característica que indica también el rezago escolar, se observan gráficamente claras diferencias entre los grupos. Los estudiantes del liceo tienen en su mayoría 12 y 13 años de edad, que en este caso se corresponden con alumnos que vienen cursando una trayectoria óptima (sin rezago escolar), mientras que los estudiantes del PAC tienen en su mayoría extraedad, con 14 años o más.

¹⁷A modo de referencia, el umbral para la prestación de la Tarjeta Uruguay Social es 0,62 y 0,7 según el hogar pertenezca a la capital o al interior del país.

Gráfico 8: Distribución por edad. Estudiantes primero de liceo y modalidad A PAC. Años 2010-2012 (%)



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

Por otra parte, si además discriminamos la información según matriculación el año anterior en el Liceo o UTU, lo cual da cuenta no sólo de la vinculación educativa previa sino que también de un precedente de fracaso escolar en primer año de Educación Media Básica, se constata que:

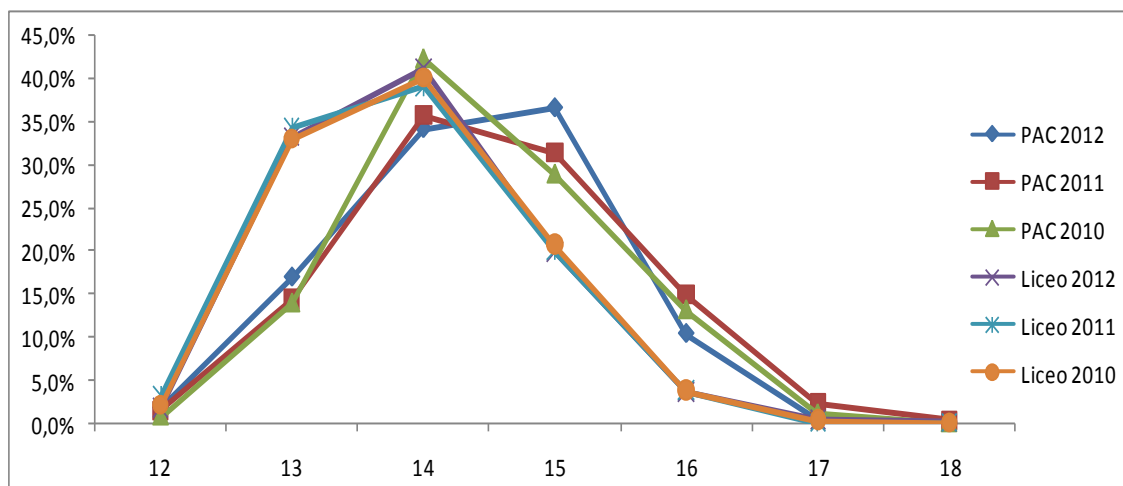
Los estudiantes del PAC que no se matricularon el año anterior en EMB, son adolescentes con extraedad y desvinculados del sistema educativo, mientras en grupo del liceo son estudiantes que provienen en su mayoría de la escuela, sin rezago escolar. En consecuencia, la comparación directa de estos grupos de estudiantes no es adecuada.

Sin embargo, observando el gráfico 4, en aquellos que se matricularon el año anterior en 1º de EMB, se observa que aunque los alumnos del liceo se concentran en torno a edades más bajas que los que cursaron la modalidad A del Aula en los mismos años, existe un importante grado de solapamiento, que es lo esencial para poder implementar el emparejamiento.

Por lo tanto, resulta posible construir un grupo de control para los estudiantes del PAC que estaban vinculados al liceo o UTU el año anterior (aproximadamente el 50% de los inscriptos en modalidad A), conformado por adolescentes que también presentan antecedentes de fracaso (repetición o abandono) en primero de liceo o UTU pero que cursan 1º de liceo.

Es necesario considerar que el hecho de que estudiantes del grupo de comparación permanezcan en el Liceo puede estar asociado a características que no están siendo controladas en este análisis (variables inobservables tales como mayor capacidad y motivación para sostenerse en la institución liceal, entre otras). Estas limitaciones pueden generar sesgos en las estimaciones, más allá de los controles explicitados.

Gráfico 9: Distribución por edad de los alumnos que cursan la modalidad A y primero de liceo y se matricularon el año anterior en EMB. Año 2010-2012



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

El cuadro 19 muestra que estas consideraciones llevaron, para el año 2010, a trabajar con 290 estudiantes de modalidad A del PAC y 1501 estudiantes de primer año de liceo candidatos a formar el grupo de control, mientras que para el 2011 se contó con 370 del PAC y 1681 estudiantes de liceo y para el año 2012, 381 estudiantes de PAC y 1672 del liceo.

Con estos grupos definidos, se procede a realizar un *matching* que minimice el sesgo en las variables de control seleccionadas (sexo, edad, región del país e ICC), ya que, como se acaba de ver, existe a priori un desbalance entre los grupos y las características generalmente asociadas a peores rendimientos educativos pesan más en los alumnos del PAC.

Cuadro 18: Tamaños de los grupos de comparación modalidad A y primero de liceo.

	2010		2011		2012	
	Mod. A	1º Liceo	Mod. A	1º Liceo	Mod. A	1º Liceo
Total	797	42.412	942	42.290	956	40.884
Estudiantes con AFAM-PE y misma localidad que AC	592	6567	707	10777	710	9961
Estudiantes con AFAM-PE y misma localidad que AC e Inscriptos el año anterior en EMB ("comparables")	290	1501	370	1681	381	1672

Fuente: DINEM, en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

5.2. Comparación de resultados en Modalidad A y Primero de liceo/UTU

Para cada variable de desempeño, se describen los resultados desde dos perspectivas. En primer lugar, comparando los estudiantes del PAC y el Liceo, distinguiendo según se hayan matriculado el año anterior en EMB, viendo que este es un clivaje clave para caracterizar distintos perfiles de estudiantes. Luego, se presentan las estimaciones de impacto a través del efecto promedio en los tratados (ATT), tomando los grupos de alumnos “comparables” definidos anteriormente.

Aprobación

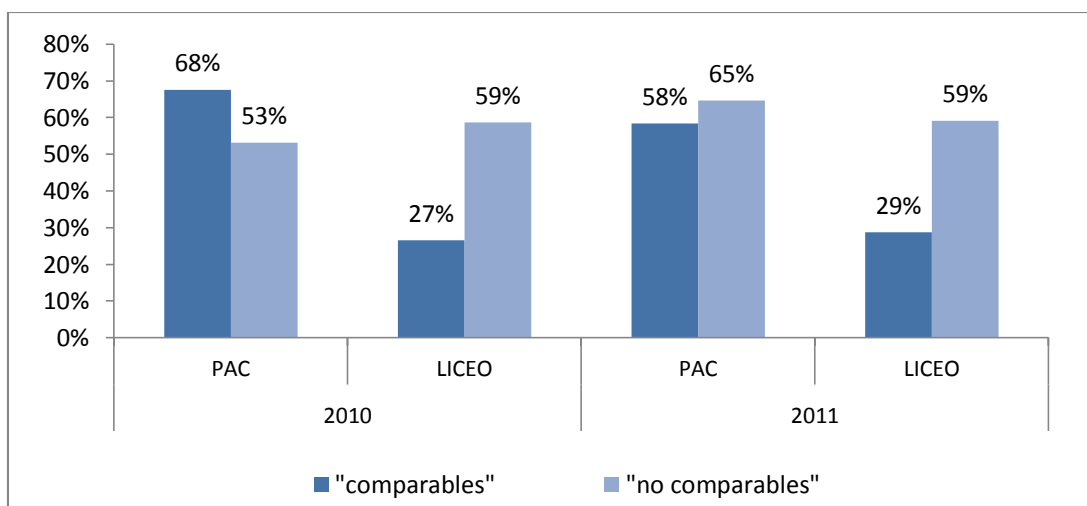
Si analizamos los resultados de los estudiantes que no estaban matriculados en EMB en el año anterior (“no comparables” en el gráfico), encontramos niveles similares de aprobación entre los estudiantes de modalidad A y primer año de liceo, teniendo en cuenta, como se mencionó anteriormente, que éstos se componen por adolescentes con trayectorias muy diferentes: en el caso del liceo son en general aquellos sin rezago escolar, mientras que para el PAC se trata de alumnos de estudiantes con rezago y desvinculados del sistema.

Para los estudiantes que estaban matriculados en EMB el año anterior (“comparables”), encontramos una marcada diferencia a favor de los alumnos de modalidad A, para ambos años. Como se observa, en 2010 aquellos que concurren al Aula Comunitaria presentaron un porcentaje mucho mayor de aprobación del año lectivo que quienes concurren al liceo (68% contra 27%). En el 2011, las diferencias persisten aunque con una magnitud algo menor (58% contra 29% a favor del PAC).

Una primera observación que puede hacerse es que aquellos estudiantes del liceo de las localidades seleccionadas que son población objetivo de AFAM y que repitieron en primer año de EMB tienen una altísima chance de fracaso escolar.

Una vez que se realiza el emparejamiento igualando sexo, edad, región e ICC de los estudiantes se sigue apreciando esta diferencia. Como muestra el cuadro 20 para el porcentaje de aprobación, las estimaciones del efecto promedio del PAC sobre los tratados (ATT) son de 46% en 2010 y un 30% en 2011.

Gráfico 10: Aprobación en la modalidad A del PAC y primero de liceo según matriculación en EMB el año anterior. Años 2010 y 2011



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI y AFAM

Cuadro 19: Aprobación de los estudiantes de modalidad A del PAC y el grupo de comparación de primero de liceo, y diferencia (ATT). Años 2010 y 2011

Año que cursó modalidad A	PAC	LICEO	Diferencia
2010	67,7%	22,0%	45,8%
2011	58,3%	29,1%	29,2%

Fuente: DINEM, en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Como se observa en la tabla anterior, el diferencial entre los guarismos que asume uno y otro grupo para las variables o fenómenos de interés –que bajo esta metodología es considerado el impacto del programa– no es desdeñable.

Para interpretar estos resultados es importante considerar que las evaluaciones que se llevan a cabo en los distintos centros de enseñanza se enmarcan y obedecen a una propuesta pedagógica específica. Esto es válido para la comparación realizada en este caso (entre PAC y Liceo), pero también sucede entre los distintos Liceos, donde no necesariamente las evaluaciones son fácilmente comparables más allá de ciertos lineamientos generales.

Esta idea también se desprende del discurso del equipo técnico que señala que la forma de evaluación del PAC es diferente a la del liceo y en general acuerdan con que así sea, como se mencionó en el análisis en el rol docente.

En este sentido, atendiendo el fuerte impacto del PAC encontrado en aprobación, y a efectos de fortalecer la validez del hallazgo se entiende conveniente la promoción de una evaluación de aprendizajes que permitiera medir los resultados de manera estandarizada.

Para el resto de las variables de resultado elegidas, abandono en el año e inscripción en los años siguientes, no parece claro que exista una situación de ese tipo, que amerite realizar la misma consideración a la hora de la lectura de los resultados.

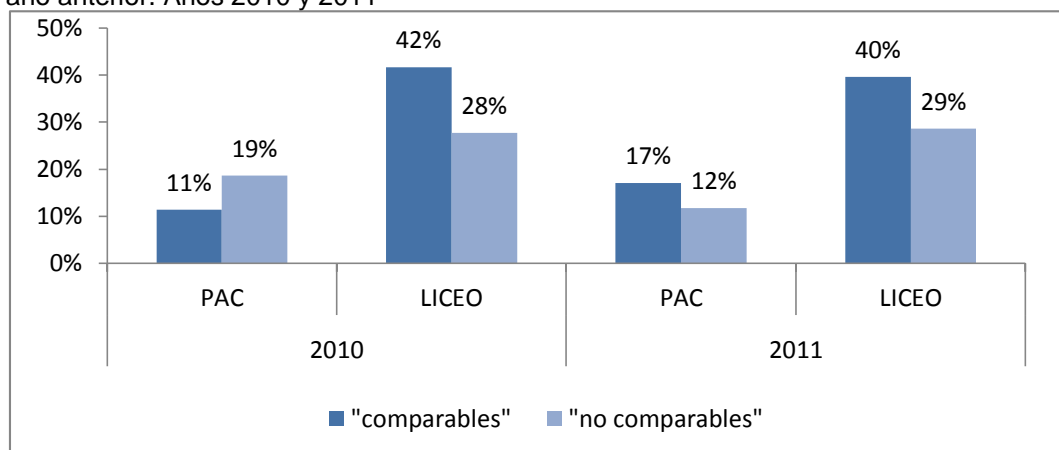
Abandono

Los resultados en cuanto al abandono dentro del año de los adolescentes, muestran que el mismo siempre es más elevado para los estudiantes de los liceos seleccionados, ya sea que estuvieran matriculados en EMB el año anterior o no.

En el grupo “no comparables” se observa, para el 2010, un abandono en el año de 19% para el PAC y 28% para los estudiantes de liceo, mientras que entre los “comparables” la diferencia es aún mayor: las tasas son 11% y 42% respectivamente. En 2011 los resultados son similares.

La diferencia entre los grupos emparejados en las variables mencionadas anteriormente muestra que la participación en la modalidad A redujo un 30% el abandono en 2010 y un 20% en 2011 (cuadro 21).

Gráfico 11: Abandono modalidad A del PAC y primero de liceo según matriculación en EMB el año anterior. Años 2010 y 2011



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Cuadro 20: Abandono dentro del año de los estudiantes de modalidad A del PAC y primero de liceo y diferencia. Años 2010 y 2011

Año que cursó modalidad A	PAC	LICEO	Diferencia
2010	11,5%	41,3%	-29,8%
2011	17,5%	37,5%	-20,0%

Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Los adolescentes con un perfil vulnerable presentan mejores resultados dentro del año en el PAC. Los factores que en parte pueden explicar las diferencias se vinculan a las características de dos modelos educativos que, como se vio a lo largo del informe, sin ser antagónicos, muestran focos y procesos de trabajo diferentes de acuerdo a sus conceptualizaciones, objetivos y posibilidades materiales de concretarlos.

Algunas diferencias entre los modelos educativos surgen claramente en el discurso de los entrevistados. Según éstos, como ya se planteó anteriormente, desde PAC se plantea como objetivo primordial incidir en aspectos sociales y comportamentales de los estudiantes para lograr su inserción educativa, a través del acompañamiento del equipo, del trabajo en red, la atención personalizada de la trayectoria del estudiante desde el punto de vista académico y desde el punto de vista social. Se entiende que estos factores son básicos para pensar en la inclusión del estudiante en el sistema.

*“Cuando corremos un poquito el cuerpo del chiquilín y vemos que él solo hace las cosas sin que uno le esté diciendo las cosas, que ya no hay que llamarlo, ni llamarle la atención porque llega tarde, porque no viene, no cumple, no entra a clases, sino que él mismo se va apropiando de eso, ahí consideramos que es **un objetivo bastante importante cumplido que tiene que ver con que ellos se apropien de ese hábito, que es el más importante, para estar el año que viene en el Liceo y en la UTU**”.* (Coordinador Aula E)

Esta visión suele chocar con el funcionamiento de los centros educativos. Los centros tienen más cantidad de alumnos, en general no cuentan con un equipo socioeducativo para trabajar con los estudiantes, lo cual ya de por sí, limita el acompañamiento al estudiante. La dificultad en el trabajo de los procesos individuales de los estudiantes, sumado a la propia lógica del sistema educativo –prioridad de lo académico, sanción directa ante inconductas, menor flexibilidad ante comportamientos no deseados-, hace que el foco se ponga más en lo académico, que en lo social.

Partiendo de estos modelos, se ve que la participación en PAC genera logros a nivel actitudinal de los estudiantes. Los adolescentes vuelven a estudiar con PAC.

*“A fin de año los ves. Por ejemplo ahora estamos viendo **cambios de los chiquilines, actitudinales, comportamentales, de respeto.** Que antes eran... que vos decís ¿cómo estos gurises van a ir a un liceo el año que viene? te ibas con ese pensamiento”.* (OS-PR Aula E)

Continuidad

Para analizar la continuidad educativa posterior, medida como la matriculación al año siguiente al transcurso por el PAC, se dispone de los datos para evaluar también la generación 2012.

Se plantearon los siguientes escenarios para la definición de continuidad educativa en el sistema formal:

- matriculación al año siguiente en el PAC, Liceo o UTU
- matriculación al año siguiente en Liceo o UTU

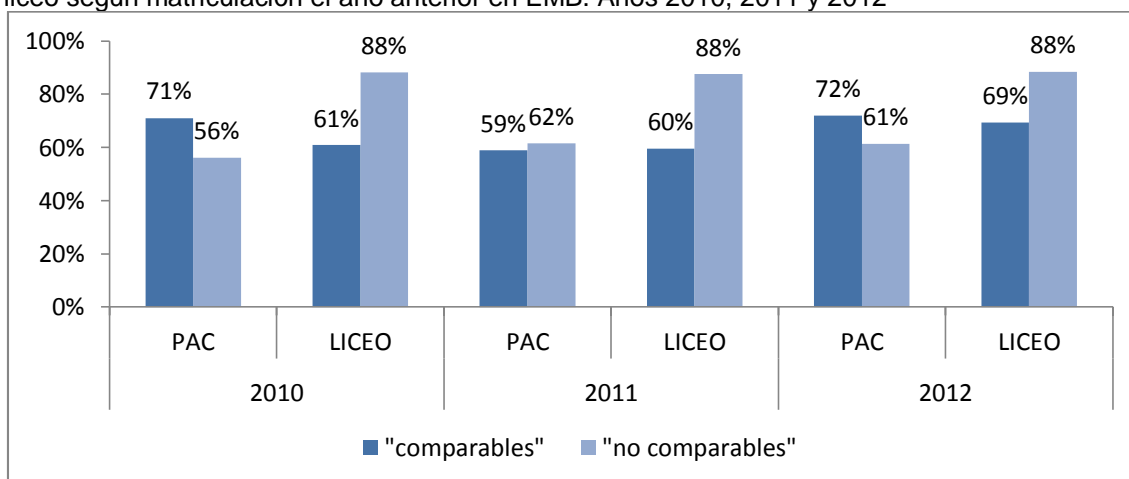
Para este análisis se consideró la segunda opción en el entendido que es la que mejor da cuenta del objetivo del programa de incluir a los participantes en un centro educativo general (liceo o escuela técnica).

Se encuentra, por un lado, que para aquellos “no comparables”, a diferencia de lo observado para aprobación y abandono, los resultados son bastante mejores en el grupo de los estudiantes del liceo.

Para los adolescentes que repitieron primer año en Liceo o UTU (“comparables”), la inscripción al año siguiente de los que cursan en la modalidad A es levemente mayor que en el grupo que re-cursa primero en el liceo.

Como muestra el cuadro 22, las diferencias entre los grupos, igualados en sus características, muestran un impacto del programa sobre los tratados en la matriculación al año siguiente que varía en las distintas generaciones. En 2010, la diferencia es máxima de 22%, en 2011 8% y en 2012 casi 15%.

Gráfico 12: Matriculación en EMB un año después, estudiantes de modalidad A y primero de liceo según matriculación el año anterior en EMB. Años 2010, 2011 y 2012



Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Cuadro 21: Matriculación en EMB un año después de los estudiantes de modalidad A del PAC y primero de liceo y diferencia (ATT). Años 2010 y 2011

Año que cursó modalidad A	Continuidad educativa un año después		
	PAC	LICEO	Diferencia
2010	72,0%	50,1%	21,9%
2011	59,4%	51,6%	7,8%
2012	73,3%	58,7%	14,6%

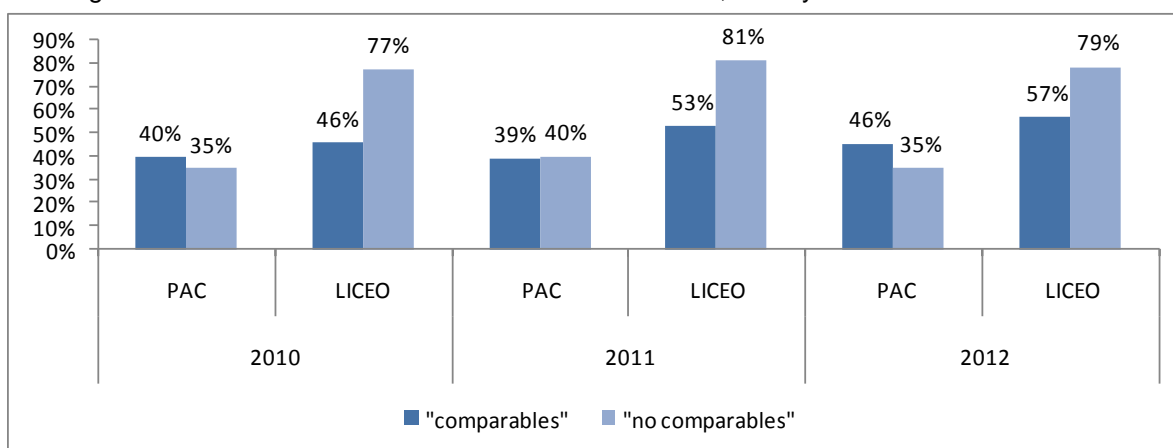
Fuente: DINEM, elaboración propia en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Como se señaló anteriormente, se realiza también el análisis de la trayectoria de los estudiantes del PAC más allá del año siguiente, por más que no es una variable sobre la cual el mismo tenga una incidencia directa.

En este sentido, el gráfico 13 muestra la inscripción dos años después del pasaje por modalidad A y primero de liceo para las cohortes 2010, 2011 y 2012. Se observa que los alumnos “no comparables” egresados del PAC, en ambos años, tienen tasas de matriculación muy por debajo de las obtenidas para los alumnos del liceo. En el grupo de estudiantes “comparables” las tasas de PAC y liceo son más parecidas aunque siguen estando por debajo en PAC.

La diferencia se revierte al igualar los grupos en sus características en la generación 2010. La matriculación dos años después del pasaje por el programa es 4,4 puntos más alta en los egresados del PAC. Sin embargo en 2011, la diferencia es negativa aún luego del emparejamiento (-4,6%) y en la cohorte de 2012 la diferencia es nula. Esto lleva a decir que en términos de trayectorias a mediano plazo no hay diferencias importantes entre los grupos.

Gráfico 13: Matriculación en EMB dos años después, estudiantes de modalidad A y primero de liceo según matriculación el año anterior en EMB. Años 2010, 2011 y 2012



Fuente: DINEM, en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

Cuadro 22: Matriculación en EMB dos años después de los estudiantes de modalidad A del PAC y primero de liceo, y diferencia. Años 2010-2012

Año que cursó modalidad A	Continuidad educativa un año después		
	PAC	LICEO	Diferencia
2010	40,5%	36,1%	4,4%
2011	40,3%	44,9%	-4,6%
2012	46,5%	47,2%	-0,7%

Fuente: DINEM, en base a registros administrativos de PAC, SECLI, UTU y AFAM

La percepción de los actores entrevistados también es coincidente con los datos cuantitativos en cuanto al alcance de los logros académicos de los estudiantes del PAC en el mediano/largo plazo. El estudio cualitativo arroja luz sobre los motivos que impiden a los estudiantes del PAC re-vincularse con éxito a la Educación Media Básica:

Se entiende que la participación en la Modalidad A es positiva en el corto plazo: los estudiantes durante su participación en PAC muestran cambios comportamentales, culminan con éxito la modalidad A y se inscriben en 2º año de EMS. Sin embargo, también se considera que por el planteo educativo (semestralidad, flexibilidad, etc.), no se alcanza un nivel académico compatible con las exigencias del liceo o UTU.

“En cuanto a los aprendizajes, convengamos que... vamos a ser bien sinceros, lo que uno da en un año en un liceo común en un año lectivo acá lo damos en mucho menos tiempo, creo que no es lo primordial, no es el objetivo fundamental, el objetivo para mí es que los chiquilines hagan el clic y superen esa baja autoestima, que crean en ellos mismos y a partir de ahí ellos mismos van buscando, interesándose y aprendiendo; creo que el nivel no es tan...creo que es un nivel bueno dentro de todo, lo ideal para mí sería que hubiera un segundo año”. (Docente Aula E)

«Del sistema formal no sé, pero lo que te decía, el tema de la semestralidad, que ellos no van con los contenidos tan firmes» (Docente, Aula C)

Los propios estudiantes mencionan diversos factores que dificultan la inclusión educativa, que pueden ser entendidos en dos sentidos. Por un lado los que son externos a la voluntad del estudiante y otros que atribuyen a su responsabilidad. Entre los primeros mencionan al contexto educativo como obstáculo, entendiendo que desde el centro se brinda menos apoyo que en el Aula, y que el tamaño de las clases dificulta la generación de un clima educativo propicio. También se ve como dificultad la cantidad de materias que se cursan al mismo tiempo –a diferencia de la semestralidad de Modalidad A-.

Por otro lado, hay estudiantes que asumen su responsabilidad o se “auto-culpabilizan” por las falencias curriculares, señalando su falta de interés, o la falta de esfuerzo -“estaba en otra”, “iba a hacer relajo”, etc.- para cumplir con las metas académicas y asistir al centro educativo.

“Que ta, más allá de que hay poca gente allá [en Aulas] y acá [en el Liceo] hay mucha, allá es mejor para aprender, estábamos todos tranquilos, no había tanto bardo y eso... y cuando ya había peleas se hablaba, no que se pegan como acá. Es mejor no sé, y todo, yo lo veo como mejor. Porque ahora tengo que pensar en lo que estaba el año pasado y lo que estoy ahora y nada que ver”. (Modalidad C, Aula A)

“«Una duda es la inserción en segundo año liceal y ese es nuestro gran reto y nuestra lucha que me da la sensación que por ahora no se viene logrando, se viene logrando con déficit»

(Coordinador Aula D)

Los actores de los centros educativos, retoman la noción de que los estudiantes provenientes de PAC, tienen dificultades académicas porque llegan con un nivel curricular diferente, y eso vinculado a la noción que desde algunos docentes existe sobre la propuesta de Aulas.

“Hay mucha intermitencia, faltan mucho. No tienen mucha continuidad entonces tenés que estar. Faltan mucho. Nosotros acá en el Aula toleramos mucho de esas llegadas tardes. Que es uno de los temas que se ha hablado en el equipo de empezar a marcar eso. Porque también hay que pensar no solo en este año sino en el futuro. Porque ellos el año que vienen no toleran eso. Las llegadas tarde, entran a una materia y a la otra no, y a la otra entran, ya tienen la falta del día. Ese es uno de los problemas que tenemos”. (PR/OS Aula E)

“En realidad los chicos que han venido de aulas como que no les está yendo muy bien en la inserción del liceo, les está yendo mal básicamente, tienen siete bajas, seis bajas, o sea, el rendimiento es malo y es como que vienen con otro nivel. A pesar de que muchos de ellos pasaron con buena nota, pero ta, la buena nota es de Aulas, entonces ya es como ‘ah viene de Aula’, para los mismos profesores, tipo un nueve de aula no es lo mismo que un nueve de secundaria como si viniera de primero de otro liceo (...) Necesitan otra apoyatura que seguramente acá no se la supimos dar porque por algo tienen varias bajas y allá de repente pasaban hasta con nota y todo”. (Adscripto Liceo Aula D)

Retomando esta última idea mencionada en la cita, otro adscripto de otro centro educativo también señala la diferencia entre las propuestas de Aulas y del Sistema Educativo, poniendo el foco en que para los estudiantes que provienen de Modalidad A, el centro educativo no tiene una oferta educativa que logre retener, integrar, motivar, contener, al estudiante que, o bien ya ha sido expulsado anteriormente del sistema, o presenta otros factores de riesgo de desvinculación.

*“Y bueno, ya te digo, yo creo que existe la mejor voluntad por parte de la gente del Aula, existe la mejor voluntad porque ellos, como te decía, si ellos les pedís que vayan a la casa van a la casa, llaman a la familias, hablan con los alumnos si es necesario. Yo creo que ellos hacen lo mejor, me parece... Pero yo creo que no es un problema de, no es un problema tanto del Aula como que es un problema del Liceo en realidad, de que **nosotros les seguimos ofreciendo lo mismo cuando vuelven**, los mismo que a ellos no les fue productivo es lo mismo que vuelven a encontrar cuando regresan. Entonces me parece a mí que el problema va por ahí, porque si partimos de la base de que son alumnos que acá les fue mal, que fracasaron porque necesitaban atención más personalizada, porque de repente necesitaban que se les atendiera alguna dificultad específica y con tiempo y con dedicación, y acá no se los podés dar porque vuelven a la misma clase de treinta alumnos, vuelven un poco a la despersonalización por más que este no sea un liceo frío en ese sentido, pero en realidad yo creo que se pierde un poco el trabajo que se hace allá, porque acá en realidad probablemente deberían tener otra atención que no se les puede dar”.* (Adscripto Liceo, Aula A)

De esta forma queda planteada una doble lectura para interpretar las dificultades que se dan en los estudiantes de Modalidad C cuando retornan al Liceo o la UTU. Por un lado, se podría interpretar que desde el Aula no se prepara lo suficiente a los estudiantes para que luego se sostengan y continúen sus trayectorias en el sistema educativo. Por otro lado, se entiende que el propio sistema educativo es el que no logra retener al alumnado por sus características, y que es necesario profundizar/cambiar aspectos en el pasaje que hagan que el Programa sea un puente hacia a la revinculación al sistema de educación formal.

6. CAPÍTULO VI: Síntesis y consideraciones

En primer lugar, los actores entrevistados destacan varios puntos diferenciales que hacen que la propuesta educativa del PAC, en sus distintas modalidades, se adapte mejor a las necesidades de los estudiantes que las opciones ‘tradicionales’ de la Educación Media Básica. En particular se valora el acompañamiento a los procesos individuales, el rol de los docentes en el Aula, el trabajo interinstitucional, la potencia de contar con el equipo socioeducativo y la posibilidad de acceder a materiales e infraestructura. La modalidad A es valorada como una innovación que permite avanzar en la inclusión educativa, logrando una mayor retención que el Liceo/UTU para este perfil de población. El PAC aparece como una alternativa educativa para un importante número de jóvenes que el sistema educativo tradicional no logra retener. Al respecto, es de destacar que el PAC es un programa que tiene la finalidad de abrir nuevamente el espacio educativo a esos jóvenes desvinculados del sistema de educación formal, en algunos casos desde hace varios años.

En este sentido, la propuesta PAC aparece como fundamental en cuanto al proceso de reinserción y revinculación no sólo educativa, sino también social, ya que el espacio educativo es central para la socialización con otros jóvenes e incorporación de competencias de carácter transversal.

En términos de resultados académicos, los estudiantes de modalidad A del PAC presentan una tasa de aprobación similar a la del promedio de los estudiantes de Liceo (por encima del 60%) y, si se compara con estudiantes de dichos centros con características similares (es decir con alumnos “comparables” de liceos a la población PAC), se observa que más que duplican el porcentaje de promoción de estos últimos. Los efectos estimados del programa en promoción, en términos de aumento de la probabilidad de promover al año lectivo de los alumnos/as PAC en relación a alumnos/as comparables de la EMB, son de 46% en 2010 y un 30% en 2011.

Estos resultados deben leerse teniendo en cuenta las diferencias entre la medición de la variable promoción en las dos propuestas. Este punto se ve respaldado por el discurso del equipo técnico que señala que la forma de evaluación del PAC es diferente a la del liceo.

Los resultados en abandono dentro del año de los alumnos de la modalidad A muestran una tasa menor en 30 y 20 puntos porcentuales en 2010 y 2011 respecto a estudiantes del liceo con similares características.

En cuanto a los resultados académicos de la Modalidad C (ya no en relación a un grupo de comparación), se observa que los niveles de aprobación de los estudiantes han ido incrementándose año a año, culminando en 2013 con un 45,6%, que para quienes cursaron alguna de las opciones educativas de la UTU fue de 50% y para los estudiantes insertos en liceos 37%. Esta diferencia podría atribuirse a las similitudes existentes entre la propuesta pedagógica del PAC con la de FPB en UTU (módulos semestrales, trabajo interdisciplinario, acompañamiento de un educador). Asimismo el número creciente de egresados del PAC que se inscriben en UTU podría deberse al mayor atractivo que esta propuesta posee, en particular para jóvenes con extraedad y necesidad de inserción laboral.

En síntesis, los adolescentes con un perfil vulnerable presentan mejores resultados dentro del año en el PAC. Los factores que en parte pueden explicar las diferencias se vinculan a las características de dos modelos educativos que, sin ser antagonicos, muestran focos y procesos de trabajo diferentes de acuerdo a sus conceptualizaciones, objetivos y posibilidades materiales.

Algunas de estas diferencias entre las propuestas educativas surgen claramente en el discurso de los entrevistados. Según éstos, el PAC se plantea como objetivo primordial incidir en aspectos sociales y comportamentales de los estudiantes para lograr su inserción educativa. Se entiende que estos factores son básicos para pensar en la inclusión del estudiante en el sistema.

Sin embargo del análisis es posible interpretar la existencia de dos propuestas que en la mayoría de los casos no son equiparables. Muchas veces, los mismos aspectos del PAC que lo hacen más exitoso en la retención y aprobación operan en contra de su éxito en la inclusión sostenida en la Educación Media.

El PAC logra un muy buen nivel de cumplimiento de su objetivo de revinculación y aprobación de 1º año–y posterior matriculación en Liceo/UTU en 2º al año siguiente de cursar la Modalidad A. Sin embargo, en un mediano plazo no se puede afirmar la existencia de efectos diferenciales del PAC en la continuidad educativa, una vez finalizada la intervención del Programa. Esto no supone en sí una falla del programa, en la medida que los objetivos que el mismo se plantea no superan a su implementación, pero sí señala una dificultad muy importante de la población atendida por el programa de incorporarse a la modalidad “clásica” de los centros educativos de enseñanza media, en términos de estructura organizativa, propuesta pedagógica, débil acompañamiento personalizado, etc.

En este sentido, el PAC parece ser un dispositivo eficaz mientras el mismo se implementa en su mayor intensidad (modalidad A), a la vez que pone de manifiesto –cuando comienza a reducir progresivamente su intensidad– que para el perfil de población con la que trabaja el sistema educativo tradicional no tiene una capacidad de retención suficiente.

Aspectos como la menor carga horaria y la semestralidad, tan útiles para lograr el sostenimiento de los estudiantes en el PAC, pueden tener el efecto contraproducente en su inclusión posterior al Liceo o UTU. Asimismo, se sostiene que la mayor flexibilidad (criterios de sanción, aprobación de los cursos, etc.) es otro factor que dificulta la inserción efectiva luego de modalidad A. Esto sugiere que la intervención del PAC –en sus modalidades A y C– no es suficiente para que adolescentes con tales características logren el objetivo de culminación del Ciclo Básico y que el sistema educativo tal como está concebido no se adecua a este perfil de población.

La pregunta es acerca de la posibilidad de que dos propuestas aparentemente inconmensurables se complementen y resulta relevante más allá del caso del PAC, ya que todo dispositivo de inclusión termina colidiendo, en mayor o menor medida, con la lógica de funcionamiento de la Educación Media.

Cabe agregar que al momento actual la lógica de funcionamiento de la Educación Media está experimentando algunas transformaciones. Algunas de éstas implican la creación de nuevos planes y propuestas pedagógicas (Plan 2013 semestralizado, Plan 2012 modular, Plan Marta Averborg semestralizado, orientación desde la Inspección General en 2014 a la enseñanza por macrohabilidades e interdisciplinariedad de asignaturas). UTU por su parte también cuenta con diferentes alternativas como FPB, Centros Educativos Comunitarios, Rumbos, etc.)

En referencia a las experiencias piloto, si bien no se dispuso para el análisis de los resultados obtenidos en tercer año de los egresados de segundo año en modalidad A, cabría preguntarse si la extensión del trabajo en el Aula a dos años efectivamente logra preparar a los estudiantes para la inserción posterior o simplemente dilata la desvinculación educativa posterior de los estudiantes que cursan un año en la modalidad A. En este caso debe valorarse la apuesta a una propuesta alternativa que complete Ciclo Básico, que a la vez que atienda algunas de los

hallazgos y consideraciones de esta evaluación, lleve al programa no quedar a “medio camino” tanto a nivel de diseño y objetivos como de resultados.

La segunda experiencia piloto –en la medida que el aula se encuentra inserta en el propio liceo–tensiona al centro “tradicional” al mostrar las dificultades de compatibilizar ambas propuestas, contraponiendo las características del PAC y las de los centros tradicionales y la incapacidad de los últimos de brindar seguimiento y acompañamiento personalizado, acordes a las necesidades de los alumnos menos aventajados o en mayor riesgo.

Sobre este punto, los entrevistados señalan que, más allá de los resultados del PAC en cuanto a inclusión, la Educación Media se beneficiaría de incorporar los elementos de educación no formal que se utilizan en Aulas a su propuesta educativa.

Cuadro 23. Matriz FODA del PAC

	Fortalezas	Debilidades
Análisis Interno	Propuesta educativa se adecua mejor a las necesidades de los jóvenes que son población objetivo.	Resultados a corto plazo Inconmensurabilidad de propuestas educativas
	Oportunidades	Amenazas
Análisis Externo	Estrategia sugerente para el Sistema Educativo tradicional	Delineamiento de dos propuestas pedagógicas paralelas si no se garantiza la equiparación de competencias obtenidas.

Fuente: DINEM, elaboración propia.

7. Capítulo VII. Aulas Comunitarias como una estrategia de Inclusión Educativa en Educación Media. Perspectivas desde la Unidad Coordinadora PAC¹⁸.

El presente capítulo, elaborado por la unidad coordinadora del programa aulas comunitarias, tiene como objetivo comentar el informe de Evaluación elaborado por DINEM/MIDES, y responde a la posibilidad brindada por parte de la División de Evaluación, de elaborar un capítulo final que pueda incorporar la mirada de la Unidad Coordinadora en referencia a los hallazgos y conclusiones que la investigación expone. Esta oferta se funda en la coherencia interna de la metodología aplicada, la cual fue signada siempre por una actitud de consulta y atenta escucha de todo el equipo a cargo de la evaluación con esta Unidad Coordinadora.

Todo proceso de evaluación implica el riesgo de exponerse al juicio de otros para quienes estamos en la gestión cotidiana y llevamos adelante nuestra tarea, lo cual trae aparejado un cierto nivel de tensión. Consideramos pertinente señalar que a pesar de esta tensión, la curiosidad y rigurosidad fueron motor de ambos equipos, culminando en un producto de investigación que valoramos como muy sólido desde el punto de vista metodológico. En cuanto a la interpretación de los resultados, si bien hay grandes convergencias queremos señalar algunos matices que nos parecen pertinentes desde la UCPAC, y sobre todo incluir algunos aportes para seguir pensando el futuro.

Para comentar los insumos que nos brinda la Evaluación de Impacto entendemos fundamental ubicar al Programa en el contexto actual del Sistema de Educación Media uruguayo.

La educación secundaria, desde su creación a finales del siglo XIX, emerge con un claro objetivo propedéutico de preparación de las clases medias/altas para la Universidad y por tanto se basa en un criterio de selectividad. El proceso de desarrollo que atravesó el país a lo largo del siglo XX ha implicado la democratización y el acceso creciente a la Educación Media de nuevos sectores de población. (Cardozo, 2008; IIP-UNESCO, 2011). De este modo se comienza a tensar y resquebrajar el modelo original de carácter selectivo al procesarse un aumento masivo en la matrícula (De Armas y Retamoso, 2010). La legislación uruguaya consagra el derecho a la Educación Media Básica en el Plan 1976 donde establece su obligatoriedad, la cual fue extendida a la Educación Media Superior en la Ley de Educación del año 2008 con una perspectiva que ubica al adolescente como sujeto de derecho.

Por otra parte esta democratización implicó el acceso a la enseñanza media de crecientes contingentes de estudiantes con altos grados de vulnerabilidad social, y esto en un marco de cambios en las culturas juveniles, lo que generó nuevas demandas a un sistema educativo pensado originalmente para otra población estudiantil (ANEP, 2004). En esta coyuntura emerge la tensión entre el modelo institucional heredado y la incorporación de nuevos sujetos escolares, ya que el modelo permite el acceso pero sin garantizar aprendizajes relevantes ni trayectorias educativas exitosas para el total de los estudiantes (Acosta, 2011).

En las últimas décadas del siglo XX, la sociedad uruguaya ha venido tramitando un conjunto de cambios estructurales que han tenido como efecto la fragmentación social,

¹⁸ Integrada por Soc. Prof. Alejandra Scafati, Prof. Mary Larrosa, Prof. Silvia Scarlato, Prof. Inés Pellegrino, Prof. Estela Rubio, Soc. Pablo Marianovich y Psic. Es. Paulo Romero.

concomitante a la segmentación residencial, y una mayor concentración de la pobreza en tramos etarios que comprenden a niños y adolescentes (Katzman y Retamoso, 2007).

Todos estos cambios y situaciones han generado la necesidad de continuar explorando nuevas respuestas de la educación a los desafíos que la sociedad actual impone. Responder a la diversidad de necesidades de los educandos y reducir la exclusión exige concretar cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, desde una visión común y la voluntad de generar un sistema educativo para todos. (UNESCO, 2007)

El Programa Aulas Comunitarias surge en este escenario como una estrategia de inclusión educativa en Educación Media y es parte de un repertorio de propuestas que desde el año 2005 hasta la actualidad buscan dar respuesta a diferentes problemáticas que enfrenta el sistema ANEP.

Por esta necesidad, a la que debe su origen, Aulas Comunitarias incursiona en innovación pedagógica y en una gestión institucional diferente. Su propuesta pone en el centro la revinculación del joven con el aprendizaje desde la pedagogía de la presencia y la centralidad de un vínculo positivo entre la comunidad adulta del Aula y los estudiantes que concurren a ella. Asimismo asume una arquitectura organizacional compleja basada en el encuentro de lógicas profesionales diferentes y complementarias.

Los adolescentes que se acercan a la propuesta de Aulas Comunitarias han vivido reiteradas experiencias de fracaso escolar, lo que ha tenido como consecuencia que ellos y sus familias no prioricen el proyecto educativo como parte de su horizonte vital. Sin embargo, su decisión de participar en el Aula puede ser para muchos de estas y estos jóvenes una última frontera donde se juegue el rumbo de su vida. El desafío del Programa es promover en ellos el autodescubrimiento de sus potencialidades y capacidades, educarlos en el más profundo sentido de la palabra “educere”, “sacar fuera”; acompañarles desde una perspectiva de superación basada en el ejercicio de derechos y deberes, en un marco de mutuo respeto y construcción comunitaria.

Particularmente Aulas Comunitarias apuesta a retomar itinerarios truncos, en estudiantes que aún no han encontrado interés y utilidad en lo que se les enseña. Como señala Dubet (2011), permanecer en el liceo se vive como evidente cuando existe continuidad entre la cultura familiar y la cultura escolar; cuando esta proximidad no está dada esta distancia tiene efectos en los estudiantes que tienden a sentirse extraños a esta última.

En el Aula Comunitaria los adolescentes que han decidido volver a estudiar, se vinculan desde sus propias vivencias y expectativas con sus pares y docentes para reinsertarse en el sistema educativo. El PAC está basado en la complementación entre las formas de vinculación y enfoques pedagógicos de los educadores del área no formal y los del área formal. De este modo se convierte en un espacio no convencional que apuesta a la innovación educativa habilitando procesos de enseñanza y aprendizaje que integren los saberes tanto de estudiantes, como de docentes y equipos socioeducativos de las OSCs.

El resultado de este acuerdo interinstitucional ha sido la creación de una organización educativa con características propias, donde se genera y gestiona conocimiento basado en el “saber hacer” tácito de quienes participan. Los intercambios periódicos entre los actores del Programa permiten llegar a acuerdos de trabajo, que se transforman en un “saber hacer concreto y compartido” que se expresa en la práctica cotidiana. Por ello podría

caracterizarse a las Aulas Comunitarias y al PAC en su conjunto como “organizaciones que aprenden desatando procesos colectivos” (CINTERFOR/OIT, 2006).

7.1. Comentarios al Informe Final de Evaluación (IFE)

El IFE concluye que el PAC cumple adecuadamente con su objetivo fundacional. El Programa se creó con la finalidad de volver a atraer a los estudiantes desvinculados de los espacios educativos, lograr que los mismos promuevan primer año y asegurar su inscripción y permanencia en segundo año, aspectos que la Evaluación constata que se logran en gran medida.

De dicha Evaluación se desprende que este éxito del Programa se debe a su énfasis en el área social y comportamental, (escala reducida que conlleva atención más personalizada, semestralidad lo que implica menos materias, acompañamiento/trabajo con emergentes, apoyo del equipo socioeducativo, vínculo con las familias) aspectos que son mencionados como diferenciales del PAC en las entrevistas realizadas. En lenguaje de los estudiantes la conjunción de estos elementos se formula como: “el PAC es más fácil” y aparece representada en la imagen 1 de la Investigación que reproducimos a continuación.



Fuente: DINEM, elaboración propia

Complementando esta visión, creemos pertinente agregar desde la UCPAC que tan importante como lo antes señalado es el aspecto de innovación pedagógico-didáctica que lleva adelante el Programa. Estas innovaciones fueron desarrolladas en el marco de la Mesa de Coordinación de Programas Educativos Especiales de CES que viene trabajando desde 2007 con el acompañamiento de lo que fuera la Inspección de P. E. E. Las mismas incluyen: fomentar aprendizajes significativos buscando conectar los contenidos de las asignaturas con la vida cotidiana de los estudiantes a través de Proyectos Interdisciplinarios; trabajo en duplas pedagógicas; planificación en base a macro habilidades transversales; evaluación en proceso; atención a la diversidad de perfiles de aprendizaje con apoyo de la psicopedagogía; introducción de la dimensión lúdica en las estrategias de enseñanza. Todo lo cual implica una esmerada oferta de formación en servicio para los docentes del Programa con el apoyo de expertos de las distintas áreas.

Otro aspecto que queremos enfatizar es la apuesta que hace el PAC a la formación de una comunidad educativa en cada Aula Comunitaria, integrada por los docentes y los integrantes de los equipos socioeducativos, lo que redundará en un intercambio de saberes y prácticas entre la educación formal y no formal que da por resultado que los docentes se sientan más apoyados y acompañados, y que puedan integrar nuevas estrategias a sus modos de enseñanza (Informe Final de Evaluación, pg. 26).

- El Informe Final de Evaluación afirma que ciertos aspectos de innovación que permiten a los estudiantes sostenerse en Aulas Comunitarias se transforman en obstáculos a la hora de

éstos integrarse a los Liceos y Escuelas Técnicas, ya que dichas innovaciones no se encuentran presentes en el sistema tradicional. Cabe preguntarse si esta afirmación, así formulada, no tendería a justificar el *statu quo* de un sistema regular que no logra ofrecer propuestas acordes a las características y necesidades de estos estudiantes. Consideramos que el camino a recorrer implica precisamente profundizar en el intercambio y construcción de nuevos formatos escolares que permitan la integración y efectivización de una educación para todos.

- Otra de las conclusiones centrales expuestas en el Informe, es la que interpreta la existencia de dos modelos educativos paralelos que los hace en definitiva no comparables entre sí: en uno de ellos se incluye a Aulas Comunitarias, y en el otro a Liceos y UTUs. Se señala la existencia de una tensión entre ambos modelos, lo que redundaría en dificultades en la inserción de los estudiantes egresados PAC a las propuestas de continuidad educativa. Desde la Unidad Coordinadora PAC se entiende que dicha tensión es inherente al origen mismo del Programa que buscaba precisamente generar una alternativa para revincular a estudiantes que no habían encontrado una propuesta adecuada a sus necesidades en el sistema regular, tensión que podría considerarse inherente al binomio exclusión/inclusión educativa en general como el mismo IFE termina señalando “ya que todo dispositivo de inclusión termina colidiendo en mayor o menor medida con la lógica de funcionamiento de la Educación Media.”(IFE, Pg.63).

Sin embargo, tampoco pasa desapercibido para los evaluadores que esta lógica de la EMB en el momento actual está experimentando ciertas transformaciones como la coexistencia de nuevos planes y propuestas pedagógicas tales como Plan 2013 semestralizado, Plan 2012 modular, Plan Marta Avenburg semestralizado, orientación desde la Inspección General en 2014 a la enseñanza por macrohabilidades y al trabajo interdisciplinar entre las asignaturas. A su vez también UTU presenta alternativas: FPB, Centros Educativos Comunitarios, Plan Rumbos, etc. (IFE, pg. 63).

Es interesante observar la convergencia entre algunos aspectos de estas nuevas propuestas con lineamientos que fueron parte del Programa desde sus inicios (semestralización, trabajo interdisciplinario, énfasis en desarrollo de macrohabilidades, etc.). En este mismo sentido cabe destacar por ejemplo que Aulas Comunitarias contó con un área psicopedagógica para orientación y acompañamiento de sus docentes desde su segundo año de funcionamiento, área que hoy se integra a la propuesta central de toda Secundaria a través de la reformulación del Departamento Integral del Alumno que integra a la psicopedagoga como figura clave.

Asimismo los evaluadores afirman que el modelo PAC tiene coherencia interna y que efectivamente produce aprendizajes (actitudinales, curriculares, culturales en sentido amplio) a partir de una propuesta adecuada y “logra muy buen nivel de cumplimiento de su objetivo de re vinculación y aprobación de 1er año, y posterior matriculación en Liceo/UTU.

Sin embargo, continúan, “a medida que comienza a reducir progresivamente su intensidad”, en el mediano plazo, “no se puede afirmar la existencia de efectos diferenciales del PAC en la continuidad educativa una vez finalizada la intervención del Programa”. Señalan que esto no sería una falla del Programa en sí puesto que éste cumple con la finalidad para la que fue creado. Entonces ¿dónde radicaría el problema de la continuidad educativa de estos jóvenes?

El IFE señala tres claves interpretativas, o tres formulaciones de una misma realidad:

-existe “una dificultad importante de la población atendida por el Programa de incorporarse a la modalidad “clásica” de los centros educativos de enseñanza media en términos de estructura organizativa, propuesta pedagógica, débil acompañamiento personalizado, etc.”

-para el perfil de población con la que trabaja el PAC el sistema no tiene capacidad de retención suficiente”; “el sistema educativo tal como está concebido no se adecua a este perfil de población”

-la intervención del PAC no es suficiente para que adolescentes con tales características logren el objetivo de culminación del ciclo básico.

Según se adopte un punto de vista u otro el problema estaría: en la población juvenil que no se adecua a la propuesta clásica de EMB; o en que ésta a pesar de las transformaciones que está intentando incorporar no logra retenerlos; o en que la labor realizada por el PAC no les asegura la continuidad más allá del ámbito concreto de acción del Programa que es la reinserción en los centros educativos.

Desde la UCPAC nos parece que la solución estaría en la conjunción de los tres elementos. Desde el punto de vista de los estudiantes, más allá de dificultades concretas que puedan tener en el aspecto académico, el tema central sería el del sentido y relevancia del estudio en sus vidas. En este sentido Tiramonti (2011) señala el problema del desbalance entre culturas juveniles y culturas institucionales, lo que obliga a repensar la escena escolar.

Desde el punto de vista de las propuestas de los centros educativos se ve la necesidad de que éstos profundicen en los cambios que desde Secundaria se vienen proponiendo para ofrecer a estos jóvenes una enseñanza adecuada a sus características y necesidades.

En cuanto al PAC su camino sería continuar profundizando su propuesta a los efectos de cualificar lo más posible la preparación que brinda a sus estudiantes, y reforzar los dispositivos para continuar apuntalando la reinserción de sus egresados en los Liceos y Escuelas Técnicas.

El desafío compartido refiere a la búsqueda por encontrar caminos dentro de la estructura más tradicional o la generación de nuevas ofertas para retenerlos una vez que se vuelven a inscribir. Igualmente ya hemos aludido a que en EMB se vienen gestando cambios de los cuales la existencia de diversos planes de estudio y las Aulas mismas son expresiones vivas.

7.2.Pensando en el futuro...

El IFE pone en cuestión la presencia de más de un modelo para llevar adelante la misión de la Educación Media. La interrogante refiere a si el sistema educativo apostará por un sólo modelo homogéneo o si el sistema apostará a sostener diversos modelos organizacionales para impartir educación media.

En una EMB que en este momento está promoviendo cambios en el sistema general, incorporando elementos que se han venido implementando en varios programas alternativos que el mismo sistema ha ido creando, nos parece importante una doble dinámica: por un lado mantener los espacios alternativos donde estos cambios se generan y se ponen en práctica, y por otro continuar con la incorporación progresiva de éstos al sistema mayoritario.

En una perspectiva futura Aulas Comunitarias puede mantener las diversas propuestas vigentes en el Programa con un modelo organizacional y pedagógico flexible que trabaje tanto con los estudiantes y docentes dentro de las Aulas como en los centros Liceales o de UTU con la consigna de la experimentación pedagógica y la integración social.

En este sentido se podría pensar en ampliar los objetivos del Programa enfatizando más el acompañamiento a la reinserción, para lo cual se podría extender un año más el acompañamiento a los egresados haciendo que llegue hasta que estén cursando 3er año. También se podría pensar en extender el alcance de los dos tipos de experiencias piloto que tiene el Programa: Aulas Comunitarias en Liceos, y Aulas Comunitarias con 2º año. El mismo IFE deja planteada la pregunta por la posibilidad de Aulas Comunitarias que lleguen a tener 3er año completando todo el CB con la propuesta PAC. También podría profundizar la propuesta de “Introducción a la vida liceal” especializándose en un trabajo de preparación y nivelación para que los estudiantes se inserten luego en un primer año de EMB.

Considerando que universalizar es garantizar los mismos aprendizajes para todos los estudiantes, en una meta común de nueve años de estudio efectivamente transitados por los adolescentes en su tiempo vital y de desarrollo social, y asumiendo tránsitos diversos para su logro, el PAC asume del desafío de construirse en varios formatos desde la convicción de que es necesario, y posible, generar puentes para la inclusión.

Bibliografía consultada.

- Acosta, F. (2011). “Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria”, IIPE UNESCO Buenos Aires. Mimeo Digital
- ANEP (2004). “Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay”, Cuaderno de trabajo N° 26, Montevideo.
- Cardozo, S. (2008). “Políticas de Educación”, Cuadernos de la ENIA, Infamilia, Montevideo.
- CES-MIDES (2013). “Cuadernos de trabajo N° 2. Programa Aulas Comunitarias”, Montevideo, MIDES.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). “La Universalización de la Educación Media en Uruguay”, UNICEF, Montevideo.
- Dubet, F (2011). “La experiencia sociológica”. Gedisa. Buenos Aires.
- Duschatzky, S y Corea, C (2002). “Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”. PAIDOS Buenos Aires..
- IIPE-UNESCO (2011). “Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria”, en mimeo.
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). “Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo”, en Revista de la CEPAL, N° 91. Descargado de www.cepal.org
- Tiramonti. G. – Montes N., Comps.(2011). “La escuela media en debate”, Manantial. Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación 18.437 de 2008, República Oriental del Uruguay.
- UNESCO-BIE (2007). “Issues and challenges on inclusive education from an interregional perspective”. Ginebra: mimeo, UNESCO-BIE.