

La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019).

Posiciones de actores políticos y técnicos

The focal-universal relationship in educational inclusion policies developed in Uruguay during progressive governments (2005-2019).
Positions of political and technical actors

Stefanía Conde

Universidad de la República, Uruguay.

E-mail: stefa07_87@hotmail.com

Resumen

El artículo¹ tiene como objetivo analizar la tensión entre focalización y universalización en el contexto de las siguientes políticas de inclusión educativa que se han desarrollado en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019): "Programa Aulas Comunitarias" (PAC), "Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico" (PIU), "Proyecto liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico", "Propuesta 2016" y "Sistema de Protección de Trayectorias Educativas" (SPTE). La perspectiva que se adopta es el Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), y el corpus está constituido por documentos oficiales de política educativa nacional y entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos. El análisis permite evidenciar el carácter híbrido entre lo focal y lo universal en el que se constituyen estas políticas, así como algunos de sus efectos. Finalmente se presentan desafíos en torno a la tensión particular-universal en clave de justicia.

Abstract

The article aims to analyze the tension between targeting and universalization within the context of the following educational inclusion policies developed in Uruguay during the progressive governments (2005-2019): "Programa Aulas Comunitarias" (PAC), "Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico" (PIU), "Proyecto liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico", "Propuesta 2016" and "Sistema de Protección de Trayectorias Educativas" (SPTE). The perspective taken into consideration in this article is the Political Analysis of Discourse (Laclau and Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), and official national education policy documents and interviews with political and technical actors constitute the corpus. Said analysis displays focal and universal's hybrid nature of these aspects of these policies, as well as some of their effects. Finally, challenges related to the particular-universal tension in terms of justice are presented.

Palabras Clave: educación secundaria, políticas de inclusión, focalización, universalización.

Key words: secondary education, inclusion policies, targeting, universalization.

CONDE, S. (2020). "La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, Vol. 1, en./jun. 2021, pp. 147-163. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-293>

RECIBIDO: 22-06-2020 – ACEPTADO: 26-08-2020

Introducción

El propósito del artículo es analizar algunas políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el contexto de la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), que comprende el período 2005-2019². Especialmente, interesa detenerse en la relación focal-universal que asume rasgos diferenciales en cada una de las políticas seleccionadas.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio dialoga con la perspectiva del Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004). En este marco, se hace énfasis en las construcciones discursivas en torno a los significantes de focalización y universalización, así como en la disputa de sentidos en el campo simbólico, en el que se visualizan diferentes posiciones de sujeto³ (Laclau y Mouffe, 1987).

El *corpus* está constituido por documentos oficiales de las políticas seleccionadas así como por entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos de los tres períodos de gobierno del Frente Amplio⁴. Específicamente, se llevaron a cabo 28 entrevistas (14 a actores políticos y 14 a actores técnicos), siguiendo una pauta semiestructurada⁵.

A partir del interjuego entre el referente teórico y el referente empírico se procedió a analizar la configuración de sentidos considerando el carácter relacional y diferencial del discurso, prestando especial atención a los sentidos que se construyen en sistemas discursivos más amplios, “a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (Buenfil, 1991, p.183).

Políticas de inclusión educativa: el caso uruguayo

A modo de contextualización, cabe destacar la peculiar configuración del gobierno de la educación en Uruguay. Frente a la autonomía técnica y administrativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) respecto al poder político en general y al Poder Ejecutivo en particular, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ocupa un lugar relativamente secundario en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas educativas no universitarias (Mancebo, 2018). En el sistema educativo uruguayo, la ANEP constituye un ente autónomo “responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo” (ANEP, s/f)⁶. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano jerárquico del cual dependen los siguientes consejos desconcentrados: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE).

A partir de la asunción en el gobierno de la coalición de centro-izquierda Frente Amplio en el año 2005, se impulsaron un conjunto de políticas de inclusión en diferentes subsistemas y niveles educativos “abocados a enfrentar las preocupantes manifestaciones de exclusión educativa diagnosticadas en el país desde los años ‘90” (Mancebo, 2018, p. 4), que al mismo tiempo se vieron agudizadas por la crisis de 2002 con efectos negativos en el terreno social y educativo.

Del análisis de los proyectos de presupuesto de la ANEP correspondientes a los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, se desprende que los principales problemas y desafíos de la educación media que justifican las políticas de inclusión se construyen a partir de la relación entre resultados educativos y contexto sociocultural o socioeconómico de los sujetos. Al respecto:

mientras casi la totalidad de los adolescentes de 16 años que pertenecen al quintil de hogares de mayores ingresos asiste regularmente a centros de enseñanza, sólo el 60% de los adolescentes de esta edad del quintil inferior está cubierto por el sistema educativo (ANEP, 2005, p. 7) (...) Las tasas de egreso del ciclo básico entre los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son 2,3 veces mayores que las observadas en el quintil de menores ingresos. Para los primeros, la culminación de ese nivel es casi una certeza (94,9%), mientras que los últimos no egresar del ciclo básico es un resultado tan probable o más que finalizarlo (41,4%) (ANEP, 2010, p. 50) (...) Menos de la mitad de los jóvenes pertenecientes al 1er. quintil de ingresos completa la educación media básica (...) En cambio, en el otro extremo de la distribución, es decir, en el quintil de mayores ingresos, el egreso del primer ciclo es prácticamente universal (ANEP, 2015, p. 85).

Siguiendo a Mancebo y Goyeneche (2010), la inclusión educativa -como resignificación del concepto de equidad- indica esfuerzos de establecer un nuevo paradigma donde se reconocen los siguientes aspectos: lucha contra la desigualdad, desnaturalización del fracaso escolar, defensa de la diversidad de trayectorias educativas, cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta escolar y la apuesta por la personalización del proceso educativo, y resignificación de la figura docente.

No obstante, si bien el escenario en el que emergen los gobiernos progresistas “se caracteriza por una búsqueda de alternativas que apuntan a superar las marcas producidas por las políticas neoliberales de la década de los 90” (Bordoli, 2012, p. 10), ciertas construcciones de sentido sobre la “inclusión educativa” encuentran continuidad con respecto a aquellas producidas durante el proceso de reforma educativa en torno al significativo “equidad” (Martinis, 2016). Siguiendo al autor, son recurrentes en ambos planteos las definiciones de los bajos resultados educativos de sectores populares en términos de “inequidades” a la vez que se presentan referencias al papel de la educación en términos de “equidad”.

Estos aspectos ubican a las políticas de inclusión en una trama discursiva que expresa tensiones y construcciones de sentido diversas: algunas que guardan continuidad con las producidas en la reforma de 1990, y otras que procuran trascender esta discursividad pedagógica haciendo énfasis en el derecho a la educación de los sujetos en el marco del mandato de universalización.

Una de las tensiones que atraviesa esta trama discursiva se vincula con la relación entre el carácter universal de la política y el enfoque de focalización, que expresa continuidades y rupturas respecto de las propuestas compensatorias generadas a partir

de los '90 (Finnegan y Serulnikov, 2014). A diferencia de las políticas de inclusión educativa, las políticas focalizadas que proliferaron durante los años '90 tuvieron la "intención de mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales" (Arroyo y Nobile, 2015, p. 73).

En el contexto de las medidas desarrolladas por el primer gobierno del Frente Amplio, se destaca "la implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismo-focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales" (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 12; Bentancur, 2011, p. 10).

En este sentido, como característica distintiva, en el contexto del primer período de gobierno del Frente Amplio se hace referencia en documentos de política educativa nacional a la focalización inscripta en una pretensión de universalidad, configurándose de este modo una construcción híbrida⁷ (Bordoli, 2016).

Distintos estudios (Fernández, 2010a; Fernández, 2010b; Fernández y Alonso, 2011; Fernández y Mancebo, 2015) analizan propuestas de inclusión educativa en educación media, distinguiendo dos grupos: aquellas que apuntan a la integración escolar, y aquellas que se dirigen a revincular a quienes la han abandonado. Fernández (2010a) agrega a esta finalidad de las políticas de inclusión, otros tres elementos: focalización (en estas políticas operan criterios de selección de la población destinataria), incentivos (que combina transferencias monetarias y en especie, junto con incentivos intrínsecos vinculados al modelo pedagógico implementado), y modelo pedagógico organizacional (que se propone como alternativo a los centros tradicionales). Desde este lugar, uno de los desafíos de estas políticas es "aceptar la diversidad de propuestas, superando la histórica identificación uruguaya de la homogeneidad curricular con la democratización educativa" (Filardo y Mancebo, 2013, p. 153).

En este marco, se considera que las propuestas de inclusión, que se caracterizan por su carácter focalizado a sectores en condiciones de vulnerabilidad, "interpelan algunos de los rasgos básicos del formato escolar" (ANEP, 2011, p. 2) que con su pretensión de homogeneidad ha procesado niveles de desigualdad. Las mismas surgen con la apuesta de "repensar el formato escolar fundante" (ANEP, 2011, p. 3) y en este sentido se presentan con el desafío de articular la respuesta a la diversidad con el reconocimiento de la universalización de la educación, aspecto que interesa problematizar a partir de las entrevistas realizadas.

En el contexto del debate universalismo-focalización, algunas problemáticas de los programas focalizados son: articulación de estas propuestas con el formato escolar tradicional, dificultades de acreditación y/o valoración social de las mismas, reproducción de fragmentación (Filardo y Mancebo, 2013, p. 160). Al respecto, una de las tensiones que se presenta es la vinculada a "la calidad educativa en contextos de expansión de la matrícula con diversificación de la oferta" (Filardo y Mancebo, 2013, p. 161). Por su parte,

Baraibar (2003) plantea como una paradoja de la focalización que la condicionalidad del beneficio (bajo rendimiento escolar, ausentismo, etc.) “condena” al beneficiario a permanecer en la misma situación. Los programas sociales focalizados pueden terminar estimulando la propia situación de vulnerabilidad social, de modo que no se transforman en el dispositivo que pretenden ser para la superación de la pobreza (Baraibar, 2003). Si bien estas políticas “vienen a compensar la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación” (Baraibar, 2003, p. 13), consolidan procesos de segmentación al fijar fronteras de separación que conservan agrupaciones homogéneas. De este modo, “la delimitación de poblaciones homogéneas entre sí y diversas al resto, más que promover espacios para la diversidad, parece consolidar procesos de desigualdad” (Baraibar, 2003, p. 19).

Duschatzky y Redondo (2000) advierten acerca de dos problemas de la focalización: individualización de la pobreza, y reducción de sus problemas a meras cuestiones de orden distribucionista. El primero se produce “cuando en vez de intervenir sobre las condiciones de producción de la misma se mantiene a los sujetos en una posición subordinada en la que se limitan a recibir las prebendas de los programas sociales” (p. 5). La segunda tiene lugar cuando se identifican los problemas de la pobreza solamente en clave de distribución de recursos. No obstante, en referencia a los sentidos de la focalización, las autoras subrayan:

Las políticas de focalización no pueden ser rechazadas de plano, pero es necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad. No toda focalización se construye sobre políticas de reconocimiento de la diferencia. No todas las políticas de focalización se inscriben en la tensión entre la desigualdad social y la diferencia cultural. No toda focalización se piensa desde la transitoriedad. No todas las políticas de focalización impactan en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado. La focalización también puede convalidar la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y sobre todo puede cristalizar un imaginario social polarizado (p. 3).

Siguiendo a Arroyo y Nobile (2015), las políticas de inclusión implican propuestas diferenciales que tienen en cuenta las características que produjeron la exclusión de determinados sectores sociales, y en este sentido se proponen alcanzar un objetivo universal como lo es el cumplimiento del derecho a la educación. Ello “implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación” (Arroyo y Nobile, 2015, p. 74).

Como concepto no exento de complejidad respecto a las tensiones que este implica, diversos autores (Dussel, 2004; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010 y Redondo, 2013) cuestionan la noción de inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante, renunciando a la idea de un lugar común. Sin embargo, en el contexto de un significante con construcciones de sentido diversas, Terigi (2014) aporta una concepción de inclusión

educativa próxima a la justicia basada en los siguientes rasgos: a) que todos asistan a la escuela en la que ciertas calidades básicas estén aseguradas; b) que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada uno; c) que dicha formación compartida no arrase con las singularidades; d) que no produzcan condicionamientos para la continuidad educativa; y e) que cada vez que surge una barrera para el acceso a la escuela o el aprendizaje, el Estado asuma medidas que remuevan esas situaciones con el fin de garantizar el derecho a la educación.

Políticas de inclusión educativa en Uruguay: configuración diferencial de la tensión focal-universal

Programa Aulas Comunitarias (PAC) y Propuesta 2016

El PAC fue diseñado en 2006 por el CES-ANEP y el Programa de Infancia, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social (Infamilia-MIDES)⁸, y se comenzó a implementar en 2007. Creado en el marco del Plan de Equidad⁹, el PAC constituye una política socioeducativa orientada a estudiantes de entre 13 y 17 años de edad con el fin de que puedan retomar o iniciar sus estudios en un liceo o escuela técnica. La propuesta convoca al sujeto de la educación desde un lugar de posibilidad bajo la consigna “Vos podés volver”¹⁰.

El programa se caracteriza por tener un modelo de cogestión entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil (OSC). Las OSC aportan el espacio físico denominado aula comunitaria, y cada una de ellas cuenta con un equipo socioeducativo.

El PAC se desarrolla en diferentes modalidades de trabajo. En una de ellas (Modalidad A), los jóvenes cursan el primer año de Ciclo Básico en forma semestral pudiendo aprobar cada asignatura mediante evaluación de proceso. Al culminarlo pueden cursar segundo año en otras instituciones educativas del sistema, manteniendo el apoyo desde el PAC.

La propuesta surge como “puente” hacia el liceo o escuela técnica, por lo que tiene carácter focal con aspiración universal. La dificultad que supone la transición de los estudiantes del PAC al formato escolar tradicional constituye una de las principales tensiones: “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” (MIDES-DINEM, 2014, p. 41).

Si bien algunas aulas comunitarias siguen funcionando en la actualidad¹¹, en 2015 como parte del proceso de incorporación a los liceos de la población atendida por el PAC, comienza a gestarse en el CES la Propuesta 2016 en 8 liceos del país.

Con respecto al diseño curricular, la propuesta contempla asignaturas de cursado anual y semestral. En este marco curricular se promueve el trabajo en duplas docentes alternando con la docencia individual. La Propuesta 2016 incluye horas de tutoría, talleres, y la presencia de un equipo socioeducativo. Un aspecto novedoso vinculado al currículum es la evaluación. Al finalizar el año, los docentes pueden optar por el fallo “en proceso”, lo

que descarta la posibilidad de repetición del estudiante, prevista en el sistema educativo durante el tránsito por el ciclo básico.

La Propuesta 2016 surge con la intención de “universalizar” la educación, aspecto que se aprecia en varios sentidos: a) en el planteo que se realiza sobre la necesidad de cambiar la concepción fundacional de la educación secundaria como institución que “fue pensada para pocos” (CES, 2015), con el objetivo de garantizar a todos los sujetos el derecho a la educación; b) en la intención de que la población hasta ese momento atendida por el PAC se integre al formato liceal; c) en la aspiración de que todos los estudiantes alcancen los mismos logros educativos al egresar del ciclo básico.

No obstante, se desarrolla una doble focalización. El carácter focalizado a la interna de las instituciones seleccionadas en función del “contexto”, se produce al establecerse recorridos diversos para aquellos que se encuentran en situación de pobreza. De este modo coexisten dos propuestas curriculares para los estudiantes de primer año de ciclo básico: por un lado, la Reformulación 2006 -plan hegemónico del CES-, y por otro lado, la Propuesta 2016, que recupera algunos elementos del PAC, “destinada a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa” (CES, 2015, p. 1). En este sentido, no se promueve un cambio para todos sino solo para algunos (con excepción de los espacios de taller dirigidos al conjunto de los estudiantes).

Programa de impulso a la universalización del ciclo básico (PIU) y Proyecto Liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico

El PIU surge en el año 2008 en la órbita del CES con el fin de “otorgar apoyos diferenciales a los liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de mejora en los aprendizajes” (ANEP-CES, 2008, p. 7).

En cuanto a los componentes del PIU, se considera central el apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar, a partir de la convergencia de recursos técnicos, docentes y financieros destinados a impactar en los principales inhibidores del éxito escolar preexistentes. En el marco de esta propuesta, se asignan horas docentes extracurriculares para la atención de estudiantes con dificultades de carácter educativo y se definen nuevos perfiles de educadores.

A partir del año 2013 el PIU pasa a denominarse “Liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico”. En el marco de los cambios que ello implica, se posiciona a la tutoría como elemento central de la propuesta, y como aspecto novedoso surge la figura de Profesor Coordinador Pedagógico que tiene como función actuar como articulador entre los actores dentro y fuera del centro educativo.

En cuanto a la relación focal-universal en esta propuesta, el PIU se presenta como “programa diferencial desarrollado en el marco de políticas universales” (ANEP-CES, 2008, p. 7). Entre ellas se menciona la Reformulación 2006, las horas de coordinación docente,

así como la incorporación del Espacio Pedagógico Inclusor¹² en algunas asignaturas de Ciclo Básico.

En el marco del análisis de documentos oficiales (ANEP-CES, 2008), y teniendo en cuenta su intervención focal a ciertas poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas y vulnerables al fracaso escolar, el PIU procura generar algunas condiciones específicas para estos sujetos, especialmente a través del trabajo en tutorías.

Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE)

El SPTPE surge en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) del CODICEN, que fue creada en el año 2015. Siguiendo a Mancebo (2018) en esta segunda generación de políticas se mantuvo la intersectorialidad característica de las políticas de primera generación y se trató de instaurar una lógica de integración y territorialización.

Según se establece en la Resolución que crea el SPTPE (Nº 80, Acta Nº 95 de fecha 2/12/15), los lineamientos para el diseño e implementación del Sistema son los siguientes: la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles; y la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión, permanencia y completitud de sus trayectorias.

En cuanto a la DSIE, su propósito fundamental es profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación tanto intra como interinstitucional, con el fin de asegurar “la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas” (ANEP-CODICEN, s/fa).

En este marco, las diferentes líneas de actuación son: protección de trayectorias educativas, inclusión educativa, ampliación del tiempo escolar, articulación territorial, y gestión de información territorial.

Si bien el SPTPE se presenta como una política de integración educativa que intenta dar respuesta a la fragmentación de propuestas de inclusión educativa, no abandona el carácter focal. Entre los indicadores para la selección de territorios socioeducativos se toma en cuenta el porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y los 17 años, así como la proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socioeconómica. Estos indicadores combinan prioridades educativas y sociales, a partir de los cuales se identifican los territorios con mayor criticidad (ANEP-CODICEN, s/fb).

Disputa de sentidos en torno a la relación focal-universal

En las entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos se identifican diferentes construcciones de sentido en torno a la focalización y su relación con el carácter universal de las políticas, que expresan diferentes posiciones.

El carácter transitorio de la focalización: intervenir “mientras tanto”

Esta posición es consistente con las visiones construidas desde la política educativa, fundamentalmente en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio, en el marco del cual la focalización era reconocida como parte de un movimiento que debía desplazarse hacia lo universal. Como expresa uno de los actores:

creo que estos proyectos tienen su razón de ser (...) en el mientras tanto, o sea, si uno desde el año 2006 estuviera cruzado de brazos esperando que cambiara toda la estructura del sistema educativo, todas esas generaciones no hubieran recibido ninguna apoyatura (...) ¿Si deben seguir?, a ver, mientras no se cambie el sistema, pero debería estar el cambio del sistema y cómo estas cosas que dieron resultado en estos proyectos puedan llevarse al aula de Ciclo Básico (EAT Nº 5¹³).

El carácter transitorio de la focalización se ve reflejado en el PAC, al ser concebido como “puente” hacia lo universal. La intervención en el “mientras tanto” era visualizada como necesaria en ese momento y estaba acompañada por la expectativa de que el formato escolar tradicional iba a cambiar, y en este sentido el estudiante que había transitado por el PAC iba a poder inscribirse en este nuevo formato de carácter universal.

Políticas que deben ser focales

En las entrevistas realizadas emerge la idea de que algunas políticas deben ser focales. En este sentido, uno de los actores expresa: “no políticas como Aulas, que eso no hay que universalizarlo, esa es una política claramente para seguir siendo focalizada, pero supónete las tutorías o el profesor cargo” (EAP Nº 7). Como construcciones discursivas no exentas de tensiones, este mismo actor expresa en otro pasaje que a las políticas focalizadas:

hay que seguir teniéndolas con miras a no tenerlas más, porque en realidad, si uno tuviera toda una política integral, yo esto lo hablaba siempre, Aulas debería desaparecer, porque algún día nosotros tenemos que aspirar a no tener más esas situaciones de estudiantes, de adolescentes en estado de tanta privación y de tanta vulnerabilidad que no puedan hacer el tránsito educativo común (EAP Nº 7).

Por un lado, se reconoce la necesidad de mantener esta propuesta de inclusión mientras siga habiendo adolescentes en situación de vulnerabilidad; por otro lado, se concibe el PAC como una propuesta que, a diferencia de otras, no debe ser universal sino exclusiva para estos estudiantes que por su condición de vulnerabilidad no pueden hacer el “tránsito educativo común” (EAP Nº 7).

Necesidad de combinar lo focal y lo universal

En este caso no se concibe lo focal y universal como parte de dos momentos diferenciales, sino que se considera que pueden convivir en el marco de una misma política. Como plantea uno de los entrevistados:

Me parece que hay que tener políticas focalizadas en el marco de las políticas universales, que no es lo mismo que tener una política universal por un lado y una política focal por el otro, una para unos y otra para otros; en el marco de una política general, tener algunas políticas focalizadas es necesario (EAP Nº 12).

En esta trama discursiva se puede ubicar el PIU, que en términos de uno de los actores políticos constituye “un proyecto que es anexo a un Plan que es Reformulación, y que tenía por objeto ayudar a los centros educativos de mayores dificultades” (EAP Nº 6).

Relaciones con la focalización en la reforma educativa de los '90

Algunos actores entrevistados plantean la necesidad de tomar distancia con respecto a la focalización en los '90. En este sentido se señala: a diferencia de los años '90 “no queremos generar una estructura paralela para pobres” (EAT Nº 10).

Siguiendo la misma línea, otro de los actores expresa que la política de los años '90 “fue una política de ensayar políticas de foco” (EAP Nº 13), mientras que otro de los actores realiza críticas a esta política señalando que la “definición de la educación como política social desvirtuó bastante su naturaleza” (EAP Nº 1). En este caso se producen cuestionamientos a la función asistencialista de la Escuela en detrimento de su función principal vinculada a la transmisión del patrimonio cultural.

Frente a esta posición, uno de los actores entrevistados expresa: “cuando se hablaba en los '90 de políticas de equidad, había un trasfondo de universalismo y no de focalización” (EAT Nº 13). Sostiene que a diferencia de las políticas de los años '90, las políticas de inclusión educativa “tienen carácter bien focalizado” (EAT Nº 13).

Críticas a la focalización

Algunos actores cuestionan la focalización haciendo alusión a la necesidad de consolidar cambios más generales, aunque los mismos queden expresados en frases ambiguas: “cambios estructurales”, “políticas de impacto”, “de choque”, “política integral”, necesidad de “respuestas globales”. En este marco, se plantea: “yo creo que tenemos que ir a una inclusión definitiva de aquellos que nunca debieron irse del liceo, si seguimos generando cuestiones paralelas al liceo la cosa nunca se va a transformar” (EAP Nº 10). Las críticas en estos casos se fundamentan en la necesidad de no generar circuitos diferenciales para ciertos sujetos, así como en el desafío que supone transformar el liceo a los efectos de que no se continúe excluyendo.

Otros actores cuestionan la lógica de focalización, pero reconocen la necesidad de contar con propuestas diversas que den respuesta a diferentes sujetos. Se destaca en este sentido el proceso vinculado al Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)¹⁴ en el contexto del tercer gobierno del Frente Amplio, que establece los perfiles de egreso y los perfiles de tramo necesarios para que más allá de la diversidad de propuestas educativas, se logren aprendizajes comunes. Recuperando sus palabras: “vos tenés que tener distintas políticas (...) la flexibilidad de las propuestas es fundamental, porque los sujetos son

diferentes” (EAP Nº 5); “no creo que haya una sola forma de dar respuesta, yo creo que hay muchos trayectos posibles para llegar al mismo fin. Yo no creo que todas las subjetividades puedan pasar por el mismo surco” (EAP Nº 11).

El desafío en este sentido es “que la flexibilización no ofrezca propuestas de distinta calidad que reproduzcan un modelo en que hay ofertas de primera y ofertas de segunda” (Filardo y Mancebo, 2013, p. 160).

La necesidad de pensar desde otras lógicas

Algunos de los actores políticos entrevistados cuestionan la relación focal-universal, refiriéndose a la necesidad de pensar desde otras lógicas. En este sentido, se plantea:

el problema de lo focalizado y universal para nosotros está dado en que todo instrumento tiene que generarse con la capacidad de ser escalable, no entramos en la discusión, esto es para una población; ¿esto es lo mejor para esta población?, bienvenido. Ahora, si esto es lo mejor, tiene que ser una estructura que sea escalable a todas las poblaciones de orden similar, si no, termina siendo focalizado, no por la propuesta sino por el acote a quién va dirigido (EAP Nº 4).

Como ejemplo de esta lógica de “escalabilidad” se recupera la Propuesta 2016 en detrimento del PAC. Como plantea este actor: “pensemos que Aulas Comunitarias son algunas Aulas Comunitarias, y población de estas características seguramente se tenga que multiplicar por cinco, que no están en ningún Aula, y que hay que atenderlas, porque si es universal, es universal” (EAP Nº 4). Como contrapartida, con respecto a Propuesta 2016 se señala que asigna los recursos “en un alcance mayor al que se encontraba en las aulas” (EAP Nº 4).

Otro de los entrevistados señala:

la política no es universal y focalizada, esa es una lógica, es si es incluyente o no es incluyente, esa es la lógica que vale. Yo puedo ser universal y no incluyente, por ejemplo, yo puedo decir todos pueden ir a la Universidad, cuando sé que irá el 2% del quintil más bajo, entonces, ¿yo estoy siendo incluyente?, no, estoy siendo universalista, todos pueden ingresar, en realidad, no pueden todos (EAP Nº 6).

Esta segunda posición cuestiona la relación focal-universal, poniendo el acento en que tanto una como otra puede tener efectos excluyentes.

Construcciones de sentido en torno a lo universal

Un conjunto de actores técnicos cuestiona ciertos significados en torno a lo universal, señalando que no debe asociarse a un único formato, sino que debe ser concebido como igualdad en lo que respecta al derecho a la educación. En este sentido:

a veces lo de universal se confunde el dispositivo con el derecho, lo que es universal no es el dispositivo, es el derecho a la educación (...) ese derecho se puede ejercer de múltiples formas (...) el espacio educativo formal puede tener cien versiones diferentes (EAT Nº 9).

Del conjunto de entrevistas realizadas, algunos aspectos que determinados actores entienden que pueden llegar a ser universales son la tutoría, las figuras de acompañamiento a la trayectoria educativa, el trabajo en duplas docentes, o bien la modalidad de evaluación de proceso que promueve la Propuesta 2016.

Desde la perspectiva de algunos actores técnicos entrevistados, la emergencia de políticas de “segunda generación” (Mancebo, 2018) a partir de 2016, entre ellas el SPTE, ha promovido una lógica más integral y universal. Al respecto, uno de los actores señala:

lo que sí hemos avanzado, me parece importante, es que ya no hablamos de programas, sino que tomamos los dispositivos de un conjunto de programas que eran muy importantes y tratamos de universalizarlos o ponerlos a disposición de alcance universal (EAP Nº 4).

No obstante, como se ha planteado, esta política no escapa a la tensión focal-universal en tanto se identifican, seleccionan los territorios socioeducativos con mayor criticidad a partir de indicadores que contemplan variables de vulnerabilidad educativa y socio-económica.

A modo de cierre y apertura: por una pedagogía de la justicia

Una de las tensiones que atraviesa la relación de las políticas de inclusión educativa con el formato escolar tradicional está vinculada, durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, con el carácter focal y universal. La referencia a la focalización con pretensión universal e igualitaria expresa el carácter híbrido (Bordoli, 2016) y diferencial en el marco del cual surgen y se desarrollan las políticas de inclusión educativa en disputa con los sentidos generados en la reforma educativa de los '90. Cada una de las propuestas de inclusión referenciadas expresa la relación focal-universal de una manera particular, dando cuenta de diversas “marcas de identidad” (Duschatzky y Redondo, 2000, p. 3). No obstante, el análisis realizado evidencia la persistencia de una tensión no resuelta en términos de política educativa.

El desafío vinculado a la democratización en el acceso a la educación secundaria de sectores antes excluidos tensiona con las condiciones asociadas al formato escolar para recibir a estos sujetos. Más allá de las múltiples respuestas que se han venido generando desde las políticas de inclusión, las mismas dan cuenta de que no se interviene sobre el formato escolar tradicional sino sobre los sujetos “excluidos”.

Si bien estas políticas parten del reconocimiento de los efectos de exclusión del formato escolar tradicional (Arroyo y Nobile, 2015), no han escapado a la lógica focalizada inscripta en la igualdad de oportunidades que lo que produce son circuitos diferenciales para un conjunto de sujetos marcados por su condición sociocultural y/o socioeconómica.

Como hemos analizado especialmente en el caso del PAC, ello produce en ocasiones efectos negativos en la continuidad educativa (Terigi, 2014). Al respecto, si bien se convoca al sujeto desde un lugar de posibilidad, y en este sentido se logran resultados positivos en el aula comunitaria que se presenta como “otra forma de hacer educación secundaria”, en el pasaje hacia el formato escolar tradicional se continúan procesando mecanismos de exclusión.

El análisis realizado, a partir de la perspectiva del APD, permite ubicar a la focalización y a la universalización en diferentes tramas discursivas, en un campo de disputa. Un conjunto de actores cuestiona el carácter focalizado de las actuales políticas de inclusión educativa haciendo referencia a la necesidad de consolidar cambios de orden estructural del sistema educativo.

En el contexto del avance hacia una segunda generación de políticas (Mancebo, 2018) que actualmente convive con propuestas de primera generación, encontramos en el SPTe algunos rasgos que intentan trascender la fragmentación del sistema educativo, articulando la oferta educativa en diálogo con los actores del territorio. No obstante, como hemos analizado, esta política no abandona el carácter focalizado tendiente a identificar poblaciones en situación de riesgo.

En este contexto, emerge el desafío de una pedagogía de la justicia, capaz de articular la igualdad entendida como el acceso al patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, con la diferencia constitutiva de cada sujeto. Si bien la tensión entre lo particular y lo universal es indecible, el desafío está en que el carácter universal no se traduzca en homogeneidad, en una respuesta única y uniforme; y al mismo tiempo en que lo particular no se constituya en desigualdad. En términos de Terigi (2014), persiste el desafío de asegurar una formación compartida independientemente del origen de cada uno que no arrase con las singularidades. Entendemos que las políticas de inclusión educativa que producen alteraciones al formato escolar tradicional tienen aportes que hacer en este sentido.

Notas

¹ El mismo recupera algunos planteos y hallazgos de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UdelaR), y avanza en otros aspectos no considerados hasta el momento en función del propósito de este trabajo, especialmente en lo que refiere a las políticas de inclusión educativa de “segunda generación” (Mancebo, 2018). Dicha tesis se denomina “(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia”.

² El período comprende las dos administraciones de Tabaré Vázquez, y la administración de José Mujica.

³ Se adopta esta categoría como forma de reconocer que toda posición de sujeto, por ser una posición discursiva, participa del carácter abierto y por lo tanto nunca logra fijarse plenamente.

⁴ Ver Anexo.

⁵ El trabajo de campo se realizó entre los meses de julio y diciembre del año 2017.

⁶ Ampliar en: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

⁷ Nos referimos a las siguientes expresiones: focalización con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010, p. 18) y “movimiento focal universal” (MIDES, 2007, p. 36).

⁸ El MIDES fue creado por ley en el año 2005, en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio presidido por Tabaré Vázquez. Ese año, “el Programa INFAMILIA pasó a ejecutarse políticamente en la órbita del MIDES, con el objetivo de propender a la coordinación de las políticas sociales en el país” (MIDES, 2005, p. 8). Ampliar en: <http://www.infamilia.gub.uy/>

⁹ El Plan de Equidad, aprobado en 2007, constituye una orientación política en el contexto del gobierno del Frente Amplio que apunta a reconfigurar el sistema de protección social. Dicho plan sustituye el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social (PANES), implementado en una primera etapa por el MIDES, que se focalizó hacia los hogares más pobres desarrollando un sistema de transferencias condicionadas.

¹⁰ https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaaa_dic/pac.pdf

¹¹ En 2020 funcionan cinco aulas comunitarias.

¹² Este espacio compensatorio es incorporado en la Reformulación 2006, “asignando una hora semanal adicional a Matemática e Idioma Español por cada grupo de Ciclo Básico, dedicada a profundizar los aspectos conceptuales y procedimentales desarrollados durante la semana de clases en estas asignaturas, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes” (ANEP, 2008, p. 187).

¹³ Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado), AT/AP (según se trate de un actor técnico o político), seguido de un número correlativo.

¹⁴ Se puede consultar el documento en: <https://mñecrn.anep.edu.uy/node/23>

Fuentes documentales

ANEP (s/f). Acerca de la ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep> (20 de setiembre de 2019).

ANEP (2005). Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).

ANEP (2008). Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2007. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1> (20 de setiembre de 2019).

ANEP (2010). Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).

ANEP (2011). Sobre inclusión educativa y políticas. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusio_n_educativa_politicas%20anep2011.pdf (20 de setiembre de 2019).

ANEP (2015). Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).

ANEP-CODICEN (s/fa). Dirección Sectorial de Integración Educativa. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie> (20 de setiembre de 2019).

ANEP-CODICEN (s/fb). Todos por la Educación. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion> (20 de setiembre de 2019).

ANEP-CES (2008). Elementos para análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/elementos_analisis_piu_aulas_liceales.pdf (20 de setiembre de 2019)

CES (2014). Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=9522:instructivo

- para-el-funcionamiento-de-liceos-con-horas-de-tutorias-y-pcp&catid=2:uncategorised&Itemid=101 (Consultado el 20 de setiembre de 2019).
- CES (2015). Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano-2016&Itemid=60 (20 de setiembre de 2019).
- MIDES (2005). Programa Infamilia. Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo. Ministerio de Desarrollo Social. Informe de Ejecución Año 2005. Recuperado de: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2019-06/infamilia_2005%5B1%5D.pdf (20 de setiembre de 2019).
- MIDES (2007). Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf (17 de setiembre de 2019).
- MIDES-DINEM (2014). Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Recuperado de: <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf> (17 de setiembre de 2019).

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la 'forma escolar' a partir de los aportes de la investigación" en Pinkasz, D. (Comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, pp. 68-82. Argentina: FLACSO.
- Baraibar, X. (2003). "Las paradojas de la focalización". *Revista Ser Social Nº 12*. Brasilia, Universidad de Brasilia.
- Bentancur, N. y Mancebo, Ma. E. (2010). "El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda" en Narbondo, P. y Mancebo, M. E. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- Bentancur, N. (2011). "¿La política importa? Innovaciones y continuidades en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda en Uruguay (2005-2010)" en *III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: SAECE.
- Bordoli, E. (2012). "Las políticas de inclusión educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales" en Montiel, M. C. y Oliva, D. (Comp.). *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, pp. 7-26. Argentina: Ediciones LAE.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Argentina: FLACSO.
- Buenfil, R. N. (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIECINVESTAV IPN.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky S. (Comp.). *Tutelados y asistidos, Programas sociales, y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Recuperado de: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3RvZGFWSUFMThFRHVzc2VsX0xhX2VzY3VlbGEucGRm&cidReset=true&cidReq=REDINE> (27 de setiembre de 2019).

- Fernández, T. (2010a). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. (2010b). *Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009)*. Recuperado de: http://cienciassociales.edu.uy/wpcontent/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_FERNANDEZ.pdf (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. y Alonso, C. (2011). *Dos modelos de inclusión educativa: Programa Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica (2007- 2011)*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a08.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. y Mancebo, M. (2015). *Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?* Recuperado de: http://aucip.org.uy/docs/v_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT2_1-PoliticasyPublicas/Fernandez-Mancebo_Laspoliticasydeinclusion.pdf (27 de setiembre de 2019).
- Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: FCS-CSIC.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). “Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales” en *Serie la educación en Debate*, N° 15, DiNeCe, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Uruguay: Fin de siglo.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: F.C.S.
- Mancebo, M. E. (2018). “El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay” en Fernández, T. (Coord). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: UdelAR Zenit Artes Gráficas.
- Martinis, P. (2016). “Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)” en Martignoni, L. y Zelaya, M. (Comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*, pp. 245-261. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, N° 1507, abril de 2009, pp. 44-49. Recuperado de: <http://www.bcr.com.ar/Secretara%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas” en Marchesi, Á.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. Madrid, OEI.
- Yarzabal, L. (2010). “Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio” en ANEP-CODICEN (2010). *Una transformación en marcha*, pp. 17-36. Maldonado: ANEP-UTU.

Anexo**Actores entrevistados**

A continuación, se presenta una tabla con el detalle de actores políticos y técnicos que fueron entrevistados en el marco de la investigación.

<i>Institución</i>	<i>Cargo</i>
Actores Políticos	
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Presidente</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Presidente</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Consejero</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Consejero</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora de Planeamiento y Evaluación Educativa</i>
<i>MEC</i>	<i>Director de Educación</i>
<i>MEC</i>	<i>Directora de Educación</i>
Actores Técnicos	
<i>ANEP-CES</i>	<i>Coordinadora del PAC</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Profesora. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Inspectora. Coordinadora del PIU</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Inspectora. Co-coordinadora del PIU</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Inspectora. Coordinadora del Proyecto Tutorías</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Inspector de Programas Educativos Especiales</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Profesora. Integrante del equipo de Educación en Contextos de Encierro</i>
<i>MIDES</i>	<i>Director de Infamilia del MIDES</i>
<i>MIDES</i>	<i>Jefa de Seguimiento y Evaluación de Infamilia</i>
<i>MIDES</i>	<i>Jefa del Departamento de Programas de Inclusión Educativa</i>
<i>MIDES</i>	<i>Jefe de Programa de la Dirección Infamilia del MIDES</i>
<i>MIDES</i>	<i>Sociólogo. Área de Seguimiento y Evaluación del MIDES</i>
<i>MIDES</i>	<i>Sociólogo. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC</i>
<i>MIDES</i>	<i>Psicólogo. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC</i>