

**VI CONGRESO NACIONAL Y IV INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
“LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO”**

30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013

**Área 7. Política educativa**

**Tipo.** Ponencia

**Título del trabajo.** Las políticas educativas y sociales frente al desafío de la escuela secundaria<sup>i</sup> obligatoria

**Autoras y expositoras.** Raimondi, Alicia y Martignoni, Liliana

**Institución a la que pertenece:** Facultad de Ciencias Humanas, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

**Correos electrónicos.** [aliciaraimondi@hotmail.com](mailto:aliciaraimondi@hotmail.com) y [lmar@fch.unicen.edu.ar](mailto:lmar@fch.unicen.edu.ar)

**Palabras claves.** Política educativa – política social- escuela secundaria- obligatoriedad - actores

**Introducción**

Durante los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI América Latina se ha visto atravesada por el incremento de las desigualdades producto de los crudos efectos sociales de la implementación de políticas neoliberales que fueron profundizando – especialmente en los años 90- una tensión entre aquellas *tendencias progresivas* que fueron reconociendo los derechos de la niñez y juventud y ampliando el campo de los saberes vinculados a esta etapa de la vida y, a su vez, un progresivo desmejoramiento de las condiciones sociales que actuaron *regresivamente* para el ejercicio de esos derechos (Carli, 2006). Esta tensión fue atravesando las políticas, las instituciones y los sujetos; profundizando la institucionalización de la pobreza y la exclusión. Pero específicamente confinando a muchos niños y jóvenes pobres como sujetos de necesidad y tutela bajo la

implementación de políticas sociales en tanto estrategias de intervención focalizada para lograr su asistencia.

En este contexto de exclusión se implementa en la Provincia de Buenos Aires el primer tramo de la ampliación de la obligatoriedad escolar bajo la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993. Una política de inclusión que por efectos de la progresiva exclusión social, fue convirtiéndose en un dispositivo al servicio del gobierno de la pobreza<sup>ii</sup>, logrando –a través de diversas estrategias retentivas (Martignoni, 2005)<sup>iii</sup>- la inclusión y mayor permanencia de sectores sociales históricamente excluidos de la escuela media. Aunque instalando y priorizando –bajo el argumento de un estado de necesidad- la asistencia y contención social para estos “nuevos públicos escolares” por sobre los saberes y valores tradicionalmente inscriptos en el mandato social de la escuela. El “estado de excepción” resultante (Agamben, 2004) ha permitido observar cómo nuevos sentidos resquebrajan y desplazan el tradicional patrón de selección “selectivo/expulsivo” de la escuela media hacia un patrón “inclusivo” que -al no haber modificado los formatos institucionales y pedagógicos previos frente al estallido de la heterogeneidad-, incrementa el riesgo de muchos alumnos reingresantes a la escuela de quedar sujetos a una situación de excepción o de suspensión del reconocimiento como sujetos portadores de derechos. Cabría entonces preguntarse, cómo esta línea de política reformista -tensionada entre la necesidad y el derecho- reconfigura los sistemas de regulación y la construcción de las experiencias de los alumnos.

Una respuesta a este último interrogante ha podido observarse en la vinculación que la escuela fue generando con otros actores y organizaciones que también ofrecen a los alumnos – y entornos familiares – variados servicios educativos y sociales, constituyéndose así en una red de actores y organizaciones de la sociedad civil que junto a la escuela han –

vienen- intentado incrementar los niveles de inclusión social y educativa frente a una pobreza más compleja y diversificada. Estos actores/instituciones -dependientes del ámbito nacional, provincial y/o municipal del estado- pueden ser de carácter transitorio o de alternancia, de residencia permanente o de alejamiento del grupo familiar: organizaciones no gubernamentales, comedores educativos y programas especiales de la iglesia católica y de otros credos, hogares de encierro y de puertas abiertas. Una red de interrelaciones que se reestructura y reconstituye en el tiempo y el espacio, en tanto sus participantes han surgido bajo ciertas circunstancias. Sus propósitos fundacionales difieren y por ende, también sus culturas políticas y políticas de intervención; configurando una compleja trama o sistema de poder que permitiría a una proporción significativa de la población amortiguar la desafiliación provocada por la exclusión. Un red multiregulatoria que –pese el giro discursivo observado a partir del año 2002 en esta provincia y la posterior sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006- no desaparecerá, sino que se formalizará en un llamado al trabajo articulado de políticas provenientes de diferentes sectores y niveles del estado bajo el objetivo –entre otros- de dar cumplimiento a una obligatoriedad que –ahora- se extiende a la totalidad de la escuela secundaria. En esta reconfiguración de la relación educación, estado y sociedad civil, la primera de ellas comenzará a ser considerada como un derecho personal y social garantizado por el estado, a través de políticas públicas destinadas a los sectores más desfavorecidos. Pareciera establecerse una nueva asociación entre educación y pobreza, priorizando la inclusión no ya desde la contención social de las políticas reformistas de la década de los años ´90, sino más bien apelando a una educación de calidad para todos; un hecho que plantea importantes desafíos a las políticas y la investigación educativa.

En este contexto, la ponencia que se presenta busca dar continuidad a los primeros avances del proyecto de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual se propone reconstruir las experiencias de los alumnos de un distrito bonaerense destinatario del denominado Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envi3n”. Un programa socio-educativo que permite observar c3mo el estado viene formalizando la articulaci3n entre pol3ticas educativas y sociales donde estas 3ltimas asumir3n contornos pedag3gicos para incrementar las condiciones de educabilidad y educaci3n de los j3venes en situaci3n de vulnerabilidad social (Giovine, 2012). De ah3 que este trabajo se ha estructurado en dos apartados. El primer apartado presenta la g3nesis y caracter3sticas del programa en tanto pol3tica socio-educativa que desde el a3o 2005 se propone trabajar la inclusi3n en la provincia de Buenos Aires. El segundo apartado presenta algunos resultados de la visi3n que poseen los coordinadores responsables de su implementaci3n en un distrito de aquella jurisdicci3n en cuanto a su consideraci3n acerca del programa, as3 como a las articulaciones que el mismo mantiene con la escuela secundaria para poder garantizar la inclusi3n y obligatoriedad de la misma.

### **G3nesis y caracter3sticas del Programa Envi3n: el caso de un distrito de la provincia de Buenos Aires**

El *Programa de Responsabilidad Social Compartida Envi3n* constituye una iniciativa que –desde el a3o 2005- viene llevando adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires a trav3s de los gobiernos municipales desde la definici3n de cuatro ejes complementarios de intervenci3n: educaci3n, salud, trabajo y deporte. Esta destinado a adolescentes y j3venes de 12 a 21 a3os en situaci3n de vulnerabilidad social<sup>iv</sup>. La denominaci3n “de responsabilidad social compartida” est3 dado porque en 3l participan y son responsables del mismo los diferentes niveles del estado, las

organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que los jóvenes encuentren un lugar “donde sentirse contenidos (...) y consigan reconocer, construir y gestionar sus propios proyectos de vida” (MDS, 2010).

En lo que respecta a la intervención educativa posee dos modalidades. Por un lado, el *envión convencional* destinado a los desertores del sistema educativo a quienes se busca reintegrar a la escuela a través de diferentes estrategias –especialmente llevadas a cabo en el contraturno escolar- proporcionando apoyo escolar, alfabetización y talleres como cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería. Los jóvenes destinatarios reciben una beca de 350 pesos mensuales siempre y cuando su responsable familiar o tutor no posea asignación universal por hijo o salario familiar; en ese caso el monto sería de 200 pesos. Por otro lado, *el envión educativo* que tiene como objetivo acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos que enfrentan dificultades socioeducativas y que están en riesgo de abandonar la escuela. Este envión –a diferencia del convencional- puede extender la cobertura a los jóvenes entre 18 y 25 años que realizan estudios superiores, debiendo desarrollar tareas educativas destinadas a los participantes del programa, es decir, desempeñarían un doble rol; como becarios destinatarios y, a su vez, prestando servicio al programa como talleristas por un monto que asciende a 1000 pesos mensuales. Talleres de apoyo escolar, diseño de tarjetas, guitarra, maquillaje y depilación, horticultura, convivencia y electrónica. La modalidad de pago de los beneficiarios consiste –al igual que para el caso del envión convencional- en una beca de 300 pesos mensuales, reduciéndose a 150 pesos en caso de percibir AUH.

El distrito de la Provincia de Buenos Aires seleccionado para analizar la implementación del programa forma parte de la región XXI y esta compuesto por tres localidades de la zona centro de la provincia. El mismo cuenta con 2034 jóvenes entre 10 y

19 años y con 7 instituciones escolares estatales y 2 privadas. Comienza a implementarse a partir del 2010 en su modalidad convencional y a partir del 2011 en su modalidad educativa. Teniendo en cuenta la distribución de la matrícula de las escuelas secundarias destinatarias del programa, los datos relevados muestran que la modalidad convencional concentra mayor cantidad de destinatarios en el nivel que la modalidad educativa; y si se tiene en cuenta la distribución de la matrícula según el tipo de gestión (estatal o privada) se observa la misma tendencia. De dicha caracterización, surge el interrogante general por las potencialidades que posee esta política como estrategia de inclusión en cuanto al fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes para integrarse a los procesos escolares. Aunque, y en el caso del trabajo que se presenta, por las características asumidas por la implementación del programa en este distrito y la visión que sus responsables sostienen en relación a los vínculos que se vienen estableciendo con la escuela secundaria y los jóvenes para garantizar su inclusión y obligatoriedad escolar.

### **La fuerza inclusiva del Envión desde la visión de los actores responsables**

Los actores entrevistados coinciden en señalar como característica del Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión el hecho de constituir un programa de carácter socioeducativo al conformar una red de integración de la cual intervienen diferentes instituciones –gubernamentales y no gubernamentales- para garantizar la inclusión social, educativa, y al sistema productivo desde cuatro ejes de intervención complementarios: educación, trabajo, salud, cultura y deporte. Cada uno de los municipios adapta el programa –proveniente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires- a su distrito según las características del tejido societal, así como a las necesidades de sus jóvenes. Para la implementación el distrito trabaja con el Servicio Local y el Centro de

Prevención de Adicciones (CPA) para la selección de los destinatarios del programa, pensando en adolescentes y jóvenes que no están incluidos en la escuela o son desertores de la misma. De ahí que el objetivo fue el de trabajar con ellos la reinserción desde la recuperación de la “motivación” para su participación en diversos talleres específicos desde los ejes mencionados en articulación con diversas organizaciones sociales. Los destinatarios reciben una beca que no sólo los ayude a estar incluidos en la escuela, sino que también ellos vean el programa como una salida laboral. Se trataría de sentirse incluidos socialmente a partir de la participación e identificación con un lugar que los haga “ser parte de algo” y poder construir así su proyecto de vida.

“Acá el objetivo era incluir, más allá de cuestionarse si se le paga o no se le paga, más allá de la beca. El programa tiene un objetivo diferente, no es la remuneración, es la participación y promoción en las diferentes escuelas, que esté incluido en los talleres, incluirlos dentro de la sociedad. No todos podían sostener la escuela pero si podían estar en los talleres, aportar en cultura, educación, valores que es lo social y obviamente prepararlo para la vida.” (Ex coordinadora del Programa Envión).

“Yo no pretendo que sea un programa marketinero, yo pretendo que los chicos estén incluidos, que estén adentro del programa, que estén contenidos, que tengan un lugar para ellos cuando lo necesiten, un espacio para construir su proyecto de vida, que tengan un lugar donde estén acompañados por gente que les brinda un cuidado y los guía” (Coordinadora actual del Programa Envión).

Como sostiene Giovine (2012) “se van formalizando vinculaciones entre las políticas sociales y educativas, las cuales se expresan discursivamente en que las primeras también se hagan cargo de cuestiones socioeducativas (p.193); emergiendo estrategias gubernamentales que desbordan los límites de la escuela los que se irán formalizando en los llamados *programas transversales* que –como el Programa Envión- “envuelve a las escuelas y las compete a múltiples requerimientos por parte de organizaciones diferentes” (p. 171)

El programa en su funcionamiento, específicamente en el eje educativo, cuenta con dos modalidades: una modalidad convencional y una educativa. La diferencia entre ambos es que mientras la primera tiene como finalidad reingresar a los jóvenes al sistema educativo, la segunda intenta sostenerlos dentro de dicho sistema.

“La idea es que todos estén en el educativo, estén dentro de la escuela a pesar de que haya dos programas, estaría bueno que todos estuvieran en la escuela.”  
(Coordinadora Actual del Programa)

Las entrevistadas coinciden en señalar que pese a los éxitos y fracasos del programa en una realidad compleja, estarían dadas las condiciones para que funcione y pueda llevarse adelante el objetivo; no sólo para los destinatarios del programa sino para todos los adolescentes del distrito. Ello permitiría pensar en un cierto cuestionamiento al carácter focalizado de esta política proponiendo una perspectiva más universal de la misma.

“Mi meta es que el programa pueda funcionar como una casa del adolescente, donde se desarrollen diferentes actividades para todos los chicos del distrito y no sólo para un grupo selecto. Es un programa para todos los chicos, esa es mi idea” (Coordinadora del programa)

De acuerdo a los aspectos prescriptos, los destinatarios del programa son aquellos adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, aunque luego se extendió a 25 años para quienes tuvieran interés en continuar estudios superiores; ofreciéndoles una beca a cambio de prestar un servicio al programa. El “riesgo” se constituyó en el criterio de selección que utilizan –como se expresó anteriormente- el CPA y el Servicio Local para determinar a los beneficiarios/destinatarios de la beca.

“Son chicos en riesgos, chicos que no van a la escuela, que tienen problemas familiares, que tienen problema de consumo de sustancias, chicos que se han ido de la casa, chicos que se han independizado, chicos que tienen problema con la ley y la justicia, chicos que están en la pobreza o lindan con el borde de la pobreza” (Coordinadora actual del Programa)



Resabios de una política focalizada convertida en una herramienta de exclusión que -como señalan Duschatzky y Redondo (2000)-, alimentada desde la retórica de la discriminación positiva, se sostiene del principio según el cual “dando más a los que menos tienen se los acerca a un status común”, cuando en realidad se los acerca a la “peligrosidad de instituir estigmas de categorización que terminan convalidando niveles desiguales de ciudadanía (p. 138-139).

En relación con la modalidad educativa, se trabaja en conjunto con las escuelas y los EOE de las mismas, teniendo en cuenta los datos arrojados por una ficha de inscripción<sup>v</sup> y los informes del seguimiento que realiza del alumno cada institución educativa, teniendo en cuenta quiénes son los chicos que están en situación de escolaridad con ausentismo, con deserción y desgranamiento. Como sostiene Gluz (2006) “la selección de beneficiario y su conversión en becario se constituye en un rito de la institución al transmutar el continuum de la desigualdad social en una oposición, en una diferencia que discontinúa a los alumnos becarios de los no becarios, entre quienes son declarados oficialmente necesitados y quienes no. Para los primeros el Estado se convierte en benefactor y tutor de sus estudios” (p.23). Las entrevistadas señalan que los destinatarios por recibir la beca debían cumplir con ciertas obligaciones y con un acuerdo de compromiso con los coordinadores del programa, es decir, entre el menor destinatario del programa y el adulto responsable para poder ir generando un sentido de responsabilidad y autonomía en su proyecto de vida. Coinciden en señalar que el joven/adolescentes debe cumplir con la asistencia a la escuela y al taller; en el caso de no asistir a la escuela debía asistir a una actividad extraescolar, a un espacio del programa dado que el objetivo es que él se sienta incluido en “un lugar” independientemente del beneficio de la beca. En palabras de la coordinadora del programa: “yo siempre digo que atrás de un derecho hay una obligación y una responsabilidad”. Sin

embargo no cumplir con las responsabilidades del joven, no es motivo para impedir que continúe recibiendo el beneficio de la beca. Aquí lo que se pone en cuestión es la guía, el acompañamiento y sostén del adulto responsables que interviene tanto en el programa como en la escuela y la familia para que el joven pueda ir internalizando aquel sentido de responsabilidad y autonomía en su proyecto de vida.

“Si el chico no asiste a la escuela o a los talleres, lo primero que se replantea no es quitarle la beca, sino pensar en qué fallaste como equipo que habiendo tantas estrategias para llegar a la persona no se logra llegar. Entonces el primer replanteo de evaluación no es para el chico, es para el equipo. Cómo lo hacen ahora no lo se, pero la función no es quitarle la beca, la evaluación es para el adulto” (Ex coordinadora del programa).

“Yo no le voy a sacar la beca porque no va a la escuela. Al contrario si no va a la escuela ¿dónde esta ese chico? está en el programa, bueno incluyámoslo en algún lado, pertenecer a algún lugar, esto es fundamental para el adolescente, (...) porque muchas veces la escuela lo que critica es que van a los talleres pero no van a la escuela, bueno entonces plantéate vos por qué no van a la escuela no me vengas a reclamar a mi por qué van a los talleres. También hay una familia atrás.” (Coordinadora del programa).

Con respecto a la articulación que el programa mantiene con la escuela, las entrevistadas concuerdan en que la estrategia para lograr la reinclusión y el acompañamiento al joven/ adolescente en su escolaridad es el de brindar un espacio donde él se sienta cómodo, escuchado y donde se dé el dialogo con el adulto, donde se pueda construir un vinculo entre ellos, como así también el trabajo en conjunto con las escuelas y sus actores; poniendo en marcha diferentes estrategias como los talleres, las visitas domiciliarias, el dialogo constante. Si bien se tiene en cuenta que la escuela es un lugar ideal para que el joven /adolescente pueda construir su proyecto de vida, la cuestionan en su capacidad de establecer redes con otras escuelas para replantearse estrategias.

“A veces cuesta mucho entrar a un sistema educativo que es cerrado, cuesta mucho que la escuela participe y se brinde a trabajar con el otro. Yo te digo uno puede hacer lo posible para que el chico asista a la escuela, ahora si la escuela no es receptiva no va, el chico participa cuando tiene buena recepción sino la tiene

no va. Nosotros no tenemos la varita mágica para que vuelva a la escuela, **la escuela es la que perdió al chico, es la escuela es la que debería ir a buscarlo en este sentido** (el resaltado es propio). Aquí es una responsabilidad compartida, el éxito de que el chico vaya a la escuela no es nuestros. A mi me parece que la escuela perdió ese alumno, hubo algo en la escuela que no capturo el interés del chico” (Coordinadora del programa).

Ambas coordinadoras coinciden en la frustración y lo agobiante que es el trabajo de incluir y re incluir a los jóvenes en el sistema educativo, señalando haber tenido muchos logros en este sentido.

“Ahí esta el éxito y el fracaso, porque en el envión educativo ya están en la escuela entonces lo que se hace es sostener y apoyar al sistema educativo y a los chicos, en el envión común los chicos están afuera cómo haces cuando son instituciones cerradas, la escuela es cerrada” (Coordinadora del Programa).

Estas expresiones, como tantas otras reflejadas en el trabajo, no sólo interpelan a la escuela en su formato tradicional moderno para lograr incluir a sectores populares tradicionalmente excluidos de la misma, sino especialmente a un programa socio-educativo como éste que si bien postula “vocación igualitaria y universal” pareciera implementarse de modo focalizado (Bordoli, dando permanencia a las visiones clasificatorias y al sentido contenedor de las instituciones escolares para sectores atravesados por la pobreza.

## **Bibliografía**

AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

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 Bordoli, Giovine, Corti, Garcia y Romano (2012) *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

CARLI, S (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S. Y REDONDO, P. (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2012) “La tensión libertad y seguridad en las políticas y prácticas escolares para el gobierno de la pobreza”. *En Anales VII Encuentro de Investigadores de la Red Educación, Política y Cultura en América Latina*, NEES/FCH/UNCPBA, Tandil.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones*. Editorial UNQ. Bernal
- GLUZ, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires
- MARTIGNONI, L. (2005) "Estrategias de inclusión en la educación pública argentina". En Corbalán, A. (Coord.) *En-redados por la educación, la cultura y la política*. Biblos, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2011) “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales”. En Ubal, Varón y Martinis (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Psicolibros, Montevideo.

### **Legislación**

- Ley Federal de Educación N° 24195/93
- Ley de Educación Provincial N° 11612/94
- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Ley Provincial de Educación 13.688/07

- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061/05.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Responsabilidad Social Compartida Envi6n.

## Notas

<sup>i</sup> Esta ponencia constituye un avance del proyecto de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación cuyo estado de avance se encuentra en una etapa exploratoria centrada en la recolección de datos provenientes tanto de fuentes primarias -entrevista a informantes claves- como de fuentes secundarias -legislación básica y derivada- vinculados al Programa de Responsabilidad Social Compartida “Enviación”. A su vez integra el Proyecto “Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza” correspondiente al Programa “Historia, Política y Educación”. (SECAT 03/D250). Ambos dirigidos por la Dra. Renata Giovine.

<sup>ii</sup> Martinis (2011), recuperando los aportes de Castel (2004) y Wacquant (2000 y 2001) se refiere al gobierno de la pobreza haciendo alusión a “la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situaciones de pobreza. Las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos” (p. 19).

<sup>iii</sup> Podrían citarse a modo de ejemplo, el “ilimitado” sistema de evaluación compensatorio de los aprendizajes no alcanzados e inasistencias reiteradas para garantizar la permanencia; el sistema disciplinario orientado a evitar la expulsión. La creación de nuevos roles del personal a cargo -coordinadores y preceptores de ciclo- para la articulación pedagógica, aunque en la práctica desempeñaron funciones de contención social. Por último, las acciones de asistencia social focalizada para incrementar la retención y que otorgaron mayor visibilidad a los denominados «sujetos de la necesidad» o «sujetos de la asistencia». Estrategias muchas de las cuales atravesaron el terreno de la «negociación» poniendo en evidencia la tensión entre el pretendido propósito de alcanzar la calidad educativa y la histórica fuerza instituyente de la escuela contenida en la norma (tanto pedagógica como disciplinaria) y su tradicional fuente portadora: la figura de la autoridad adulta.

<sup>iv</sup> Son considerados como vulnerables aquellos niños, adolescentes y/o jóvenes que pertenecen a hogares pobres con inserción laboral precaria; no estudian, ni trabajan; viven situaciones familiares de violencia y/o abandono; residen en viviendas precarias; viven en barrios con infraestructura y equipamiento inadecuado. (MDS, 2010).

<sup>v</sup> La ficha de inscripción como criterios para la selección del destinatario tiene en cuenta variables tales como la identidad del joven/adolescente; la escolaridad alcanzada (si es que asiste a la escuela), el año que cursa, el nombre del establecimiento, si percibe beca o AUH. En el caso de que no estudie, se indaga acerca de los motivos por los cuales abandonó. Asimismo las dificultades escolares como la repitencia, labores, cuidado de familiares, situaciones personales. También se explora acerca de su situación laboral; su salud; datos acerca de la vivienda; de los integrantes del hogar; datos del tutor o responsable del menor.