



---

**VI CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN**

**Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación.  
Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada.**

**Título:** Estrategias institucionales para el fortalecimiento de las trayectorias educativas. Estudio de casos múltiples en la escuela secundaria latinoamericana.

**Nombre y apellido del autor:** Pablo Daniel García

**Referencia institucional:** Universidad Nacional de Tres de Febrero

**Correo electrónico:** pgarcia@untref.edu.ar

El derecho a la educación resulta hoy una proposición difícil de cuestionar. Desde que la declaración de los Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea de las Naciones Unidas, se replica en una amplia cantidad de normas y leyes en todo el mundo. Se ha instalado como un tema central en la agenda de la mayor parte de los países del mundo y en Latinoamérica en particular, se transforma también en una de las metas por excelencia a lograr en el inicio del tercer milenio. Si bien desde la década de los ochenta, en diversos eventos, los países latinoamericanos formaron parte de acuerdos sobre metas y orientaciones para la acción regional, un punto de inflexión en este recorrido lo marca la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, en Jomtien (Tailandia) en 1990.

La “Conferencia Mundial de Educación para Todos” representó un hito fundamental en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. El consenso en ella alcanzado dio un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo. Se instaló así la necesidad de pensar estrategias para la inclusión de “todos” en el sistema educativo. Diez años después de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” de Jomtien, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas. Reunidos en Santo Domingo, en febrero del 2000, los países renovaron con el “Marco de Acción Regional” sus compromisos de “Educación Para Todos” para los próximos quince años. El Marco de Acción Regional ratificó y dio continuidad a los esfuerzos realizados por

los países en la década transcurrida, para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores.

Ahora bien, aunque el acceso a la educación se expandió a partir de la segunda mitad del siglo XX en nuestro continente, de acuerdo con los indicadores que usualmente se suelen utilizar (es decir, estadísticas sobre ingreso, permanencia y repitencia en el sistema educativo); resulta necesario reconocer que el derecho a la educación es una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo (Sverdlick, 2010). Si consideramos particularmente los datos disponibles para Latinoamérica podemos encontrar algunos rasgos propios de un sistema desigual e injusto. Según Terigi (2007):

- Muchos niños ingresan a la escuela primaria sin haber tenido la oportunidad de educación inicial.
- Se han realizado avances importantes en el acceso de la población infantil a la enseñanza primaria sin embargo no han mejorado de manera equivalente las tasas de graduación de dicho nivel.
- Muchos de los niños que egresan del nivel primario no se incorporan al nivel secundario.
- El nivel secundario ha aumentado su cobertura aunque sigue presentando una serie de fenómenos que hacen que la cantidad de jóvenes que logran culminarlo siga siendo baja.

Específicamente en lo que respecta a la educación secundaria, según un estudio realizado por OREALC/UNESCO (2013), durante la década pasada se expandió levemente en la región y existen indicios que sugieren cierta desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo así como persisten altas tasas de repetición y deserción escolar. Los países de Latinoamérica presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de la escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, otros continúan con una población minoritaria que accede (OREALC/UNESCO, 2013).

Si bien la proporción de adolescentes escolarizados aumentó en prácticamente todos los países considerados, la intensidad de este crecimiento fue variable. Los incrementos más importantes en la tasa de escolarización se registran entre los países que al iniciar la década estaban más rezagados. Sin embargo, en la actualidad, la brecha entre países da cuenta de las desigualdades persistentes al interior de la región.

Según Tedesco (2009), la peculiaridad de la situación educativa de la región radica precisamente en que dio lugar a una expansión cuantitativa de enorme magnitud con una igualmente significativa dosis de ineficacia. La expansión de la cobertura también implicó la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo, que tendió a organizarse en circuitos diferenciados de calidad, asociados fundamentalmente al origen social de los alumnos y al carácter público o privado de los establecimientos, así como a patrones culturales y de localización geográfica. Los alumnos provenientes de los sectores más pobres abandonan prematuramente la escuela, mientras que los sectores medios y altos permanecían en ella hasta los grados más altos. Este fenómeno era particularmente notorio en Bolivia, Paraguay y Perú. Similares resultados se obtuvieron en términos de rendimiento escolar. Los alumnos de sectores sociales bajos eran los que repetían y se atrasaban mucho más en la escuela, razón por la cual el retraso escolar se verificaba fundamentalmente en las escuelas públicas (Tedesco, 2009). Así mismo, las diferencias entre pobres y ricos y entre zonas rurales y urbanas sobrepasan las expectativas más pesimistas. Ya desde los primeros años se revela una incompatibilidad entre la escuela – tal como está organizada- y una gran parte de sus alumnos (de Moura Castro, 1984). Según Tedesco (2009) además existe una profunda segmentación en las escuelas de la región producto de la aplicación de criterios con un elevado grado de regresividad: los sectores sociales más desfavorecidos son los peor atendidos por las políticas educativas.

Ahora bien, la investigación que aquí se presenta se organiza a partir de pensar como situación problemática a la exclusión educativa (ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas en segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, aprendizajes poco significativos, repitencias múltiples que llevan al abandono y deserción temprana, entre otros). Específicamente el objeto de investigación ha sido definido como **las estrategias más efectivas para enfrentar la exclusión educativa que se desarrollan en una selección de escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social.**

Hoy las escuelas están tensionadas por la necesidad de avanzar de modo que les permita responder a las demandas y obligaciones que representa el nuevo escenario en que desarrollan sus prácticas y el riesgo de perder en ese proceso su identidad (López, 2008). En las escuelas existen mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos, que pueden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen a las aulas nuevas realidades, permitiendo solo el ingreso de estudiantes acorde al perfil con el que las instituciones están acostumbradas a trabajar. También hay prácticas que postergan el cambio, que esquivan o

niegan los indicios de la nueva realidad en un esfuerzo reticente por aferrarse a una imagen del contexto social, de las familias y de los alumnos frente a la cual supieron sentirse más eficaces. Hay instituciones donde prima una inercia que les imprime un movimiento poco sensible al cambio (López, 2008). Existen instituciones que no problematizan el abandono escolar o lo plantean como un problema propio de los estudiantes (PNUD, 2009). Pero hay otras también que innovan, generan prácticas creativas, diseñan estrategias disruptivas acordes a los nuevos tiempos y buscan nuevas formas de actuar para superar la exclusión. El desafío para esta investigación fue llegar a identificar instituciones con tales prácticas y poder estudiarlas. Por ello, la pregunta principal que orienta a la investigación puede ser definida como **¿Cuáles son las estrategias más eficaces para enfrentar la exclusión educativa que se desarrollan en las escuelas latinoamericanas de nivel medio a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social?**

Antes de presentar el trabajo de campo y sus resultados preliminares, resulta importante hacer algunas precisiones teórico/conceptuales sobre las categorías inclusión / exclusión. La noción de ‘inclusión’ se encuentra casi de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas de la época. Es una categoría que se traslada, se toma y no se discute por su alta carga positiva. Inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras “comodín” que sirven a todo propósito. La carga valorativa a la que se los asocia resulta, de este modo, indiscutida. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo sentido conviene puntualizar cuando, más allá del discurso, se los emplea en el ámbito de la política educativa.

La noción de inclusión educativa además sigue también un proceso de redefiniciones progresivas, con un significado más preciso en un comienzo, pero luego ampliando también su alcance. Es usada primero para hacer referencia a la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento. Desarrolla luego su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, entre otras.

Ahora bien, junto con la divulgación de la noción de inclusión educativa, se produce la difusión de su opuesto: la exclusión educativa. La noción de exclusión educativa toma múltiples y diversos sentidos de acuerdo al lugar o la voz donde se enuncie. Según la

UNESCO (2009), la exclusión en educación no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetencia, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o por circunstancias de vida. La UNESCO ensancha la mirada sobre la exclusión en relación con la propuesta de otros organismos internacionales dado que afirma que la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son discriminados o segregados por su etnia, género, su procedencia social, sus características personales o situaciones de vida. Se excluye también a quienes se destina una educación de baja calidad y no logran acceder al saber necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida, lo cual limita seriamente su inclusión en la sociedad. Así aparecen nuevos sentidos para la exclusión educativa. En el documento elaborado por la UNESCO (2009), el foco deja de estar puesto en las dificultades que presenta un estudiante y pasa a considerarse como problema a las propias instituciones educativas. Por ello, afirma que la escuela inclusiva es lo contrario de la escuela “expulsora” que va dejando en el camino a todos aquellos que no entran en un molde preestablecido. Muchos estudiantes abandonan la escuela, no tanto por problemas económicos o circunstancias de vida difícil, sino por una oferta educativa que no es pertinente a sus necesidades ni expectativas, lo cual conduce a una falta de sentido y de pertenencia que culmina con el abandono. Las escuelas tienen un “ideal de alumno” para el cual cuentan con saberes y recursos para educarle. Cuando a las aulas llegan alumnos muy diferentes del alumno ideal esperado los maestros no saben qué hacer con ellos, cómo tratarlos y no pueden establecer la relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2008). Lo interesante en esta forma de pensar la cuestión de la inclusión y exclusión es que el foco del cambio y la transformación está puesto en la institución educativa, en la escuela.

El sentido que desde la UNESCO (2009) se construye para la noción de exclusión educativa está ligado con la idea de “trayectoria educativa” que se desarrolla en la publicación citada. La trayectoria educativa es el camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Es una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual (UNESCO, 2009). Existen varios componentes para la trayectoria educativa: en principio se define por el tiempo de ingreso (puede ser que un niño ingrese a tiempo, ingrese tarde o no ingrese) al sistema educativo, luego puede permanecer o no en él y en el caso de permanecer puede avanzar un grado por año, puede repetir o abandonar temporalmente. Ahora bien, además de estas variables (ingreso, permanencia y egreso) hay otra variable fundamental: aprender o no aprender. Así, las situaciones que alteran el curso de esta trayectoria educativa deseable –leías desde el sistema educativo como

anomalías— afirma la UNESCO que comienzan a generar crecientes y profundos procesos de exclusión.

Un trabajo de investigación realizado por Flavia Terigi (2009), analizando los sistemas educativos de la región, da cuenta de la manifestación de cinco formas de exclusión educativa. La primera forma hace referencia a “no estar en la escuela”, la manifestación clásica de la exclusión, es decir, quienes aún no son incluidos en la escolarización. La segunda forma de exclusión está vinculada al “abandono”, y da cuenta de las dificultades para lograr una permanencia de todos en el sistema educativo que incluya el avance en la escolaridad (evitando el rezago y la repitencia). Una tercera forma de exclusión implica una “escolaridad de baja intensidad”, es más sutil e implica una experiencia escolar de mala calidad, signada por las dificultades y la falta de involucramiento de la en las actividades de aprendizaje, no siempre atribuible a los estudiantes sino que involucra una propuesta pobre desde la institución educativa. Una cuarta forma de exclusión se trata de los “aprendizajes elitistas o sectarios” y supone una situación sobre la que Connell (1997) llama la atención por tratarse de propuestas curriculares que autorizan visiones de la realidad propia de sectores específicos de la sociedad, desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos y en definitiva, divulgan posicionamientos elitistas sobre los temas sociales. Finalmente, una quinta forma de exclusión, también sutil, se trata de “aprendizajes de baja relevancia” e implica que los alumnos y alumnas de sectores más pobres logren aprender los contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en su escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos escolares.

Para pensar la escuela como una posibilidad hacia la inclusión educativa y por lo tanto, hacia la democratización resulta necesario partir de la convicción teórica de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en nuestras sociedades y en nuestras escuelas (Kaplan, 2008). Pero junto con esta premisa resulta fundamental sostener la idea que, incluso en escenarios de exclusión, selectividad, violencia y discriminación, la escuela mantiene su valor primordial. En ella se reafirma la promesa de inclusión: la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios que tiene fuerza para devolver la voz a los oprimidos. La escuela puede ser un espacio de integración social y de filiación que permita a quienes transitan por ella, desafiar a destinos que se muestren como inevitables (Kaplan, 2008).

### **Marco metodológico**

Esta investigación busca realizar un análisis crítico del modo de intervención de las escuelas de nivel medio que atienden a sectores de alta vulnerabilidad social sobre la problemática de la inclusión /exclusión educativa. Pretende describir y analizar cuáles son las estrategias que se están utilizando para lograr la plena inclusión de la totalidad de los niños y jóvenes en el sistema educativo. La propuesta de trabajo que se presenta se enmarca dentro de los estudios cualitativos, específicamente, estudios de casos comparados. Todas las instituciones que forman parte de la muestra no probabilística de esta investigación comparten ciertas características: son instituciones públicas de nivel medio o secundario, trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social y desarrollan estrategias activas de inclusión educativa.

Esto supuso diferentes momentos para la selección de las instituciones que se incluyeron. Un primer momento del trabajo fue identificar los focos de pobreza en cada uno de los países de Latinoamérica, las zonas con mayores índices de exclusión social. Para ello se utilizó estadísticas elaboradas por los propios países o por organismos internacionales que dan cuenta de las zonas de necesidades básicas insatisfechas. Un segundo momento en la selección de casos será, una vez identificada la zona, tener un acercamiento a información sobre la realidad educativa del lugar y la existencia de instituciones educativas. Para esto, fue utilizada bibliografía académica, resultados de investigaciones previas y notas periodísticas que daban cuenta de los resultados y problemáticas educativas de las diferentes localidades visitadas. Un tercer momento de selección estuvo asociado a la posibilidad de acceso al campo. Es decir, por la posibilidad de visitar las escuelas y la disponibilidad de los diferentes actores educativos de recibirme. Como resultado de este proceso, finalmente, quedaron seleccionadas dentro del estudio 39 unidades educativas de 7 países de la región (6 instituciones de Chile, 5 de Bolivia, 5 de Perú, 6 de Ecuador, 5 de Paraguay, 6 de Argentina y 4 de Uruguay). En el apartado referido al trabajo de campo -Diario de viaje- se explicitan los motivos por los cuales cada una de estas instituciones educativas fue elegida.

Dado que el foco del trabajo de esta investigación estuvo puesto en las estrategias desarrolladas para el logro de la inclusión educativa, específicamente en cada experiencia consideraré las acciones desarrolladas para la inclusión, los dispositivos institucionales que supone su realización, el rol que desempeñan los docentes y directivos en su desarrollo, el modo en que las acciones intervienen en la trayectoria educativa de los alumnos, la dimensión pedagógica de dichas intervenciones y finalmente cuáles son los factores que hacen posible el éxito de las estrategias analizadas. No se trató de un estudio en profundidad de cada una de las instituciones en sus múltiples dimensiones sino que el foco de indagación estuvo puesto en estos aspectos mencionados.

La puesta en marcha de esta propuesta supuso un largo viaje, recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica, para llegar a las escuelas que día a día, en contextos de alta vulnerabilidad social, imaginan y buscan crear un mundo más justo, donde el derecho a la educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad. El viaje tuvo dos momentos: el primero fue desde octubre de 2015 a febrero de 2016 y alcanzó cuatro países (Chile, Bolivia, Perú y Ecuador), durante casi cuatro meses, para visitar unas 25 instituciones educativas ubicadas en 22 ciudades diferentes. La segunda etapa del viaje fue fragmentada, dado que realicé pequeños viajes cortos desde Buenos Aires a diferentes puntos de Argentina y luego por Paraguay. En esta segunda etapa se sumaron al trabajo de campo 12 escuelas más. En total fueron más de 150 días recorriendo escuelas secundarias en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú.

### **Algunos resultados preliminares**

Mi visita a las escuelas implicó particularmente tener entrevistas con sus directores (o rectores, según el país) o sus vices (vicedirectores o vicerrectores) y profesores vinculados a acciones o proyectos que tienen algún tipo de impacto en las trayectorias escolares. En estas entrevistas algunos de los primeros temas para abordar fueron las características de los estudiantes que asisten a la escuela y la de sus familias y el valor que tiene para ellos la educación. Conversando con el director de una escuela ubicada en el barrio “La Chacarita”, uno de los asentamientos informales en el bañado de Asunción me contaba lo importante que es la escuela para esos chicos: *“La posibilidad de ser alguien mínimamente está aquí”*. La escuela para muchos de esos chicos supone una frontera entre lograr una inserción plena en la vida social o tener una vida plagada de privaciones.

Es de destacar que en relación a los estudiantes, las descripciones elaboradas por los directores por lo general comenzaban vinculadas a sus carencias (lo que les falta, lo que no tienen, lo que no pueden hacer, etc.) pero luego con el transcurso de la conversación iban apareciendo aspectos positivos (su responsabilidad, su respeto por los maestros, su alegría al momento de realizar actividades que les interesan, su compromiso cuando se involucran en proyectos, entre tantos otras). También la cuestión de la participación de los jóvenes y adolescentes en el mundo laboral está constantemente presente en los testimonios de los directores. Al visitar un colegio ubicado en la ladera del Cerro Rico en la ciudad de Potosí, en Bolivia, su director me contaba que la mayor parte de los padres trabajan en las minas y muchos chicos también. Otros trabajan en ferias informales ayudando en los negocios familiares, y en el caso de las mujeres, muchas deben cumplir funciones de cuidado de sus hermanos menores, aunque esto muchas veces no es considerado en los propios relatos como



“trabajo”. La cuestión del trabajo juvenil – adolescente no siempre es vista de manera negativa. Si bien en varios testimonios los directores mencionan que el trabajar quita tiempo al estudio y horas de sueño al descanso que los estudiantes necesitan, otros directores creen que el desempeñar algún trabajo aporta a los estudiantes una mayor responsabilidad en la realización de sus tareas. Tal es el caso, por ejemplo, del director de una escuela secundaria de la ciudad de Puno, en el sur de Perú, que mencionó durante la entrevista que algunos de los alumnos de su colegio por las tardes se dedican a cobrar boletos en el transporte público o son vendedores ambulantes en el centro de la ciudad y él percibe que esto les genera a muchos una mayor responsabilidad en sus deberes escolares y les permite lograr una mejor organización de su tiempo para cumplir con todas sus obligaciones.

En relación las familias de los estudiantes, una característica que apareció en muchas de las entrevistas tiene que ver con la disgregación. En sus testimonios los directores hablan de familias monoparentales, con una alta presencia de jefatura de hogar femenina, en algunos casos, apoyada por abuelos maternos y con escaso vínculo entre los jóvenes y sus padres por muy diversos motivos. Quizá el testimonio más extremo en este aspecto fue el del Director de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Uyuni, en el altiplano boliviano. El director, describiendo la realidad del estudiantado de su escuela afirmó que muchos de sus alumnos viven solos. Esto se debe a que hay muchos papás de la zona que dejan a sus hijos en la ciudad, les alquilan una habitación en una pensión y viajan a otras provincias del país en busca de trabajo (sobre todo en cosechas o en minería) o incluso al exterior del país, volviendo muy esporádicamente, a veces solo para llevarse a sus hijos a su nuevo lugar de residencia.

También en relación a las familias de los estudiantes, en términos generales en gran parte de las entrevistas aparece una situación paradójica. Por un lado se reconoce que los padres de los alumnos trabajan muchas horas y en trabajos informales que no les permiten ausentarse pero a la vez se les reclama por su ausencia cuando la escuela convoca. La queja con respecto al involucramiento de los padres con respecto a los problemas de la escuela es generalizada. En la mayor parte de las entrevistas aparece como una debilidad o problema la falta de participación de las familias. El director de una escuela secundaria que visité en las afueras de la ciudad de Rosario, en Argentina, me contaba que la mayor dificultad para convocar a reuniones de padres (o de madres, porque en su mayoría asisten las madres) es que, dado el alto índice de vandalismo y robo en la zona, las familias no pueden dejar las casas solas. Por otra parte, de todas las experiencias visitadas, solo en un liceo de Chile, en la ciudad de Puente Alto, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica pasar del estado de la queja a la acción y

cambió su horario laboral para, un día a la semana, permanecer en la institución hasta la noche para poder recibir a los padres cuando salen de cumplir sus obligaciones laborales.

Los párrafos precedentes buscan describir, en términos generales pero reconociéndola complejidad de cada situación, el contexto en el que las escuelas ubicadas en espacios de alta vulnerabilidad social deben desarrollar su tarea y en el cual se desarrollan las trayectorias educativas de los estudiantes.

El concepto de trayectoria escolar da cuenta del camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Existe una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual (UNESCO, 2009). Varios componentes dan forma a la trayectoria educativa: en principio se define por el tiempo de ingreso (en el caso de la educación secundaria, puede ser que un joven ingrese a tiempo, ingrese tarde o no ingrese), luego puede permanecer o no y en el caso de permanecer puede avanzar un grado por año, puede repetir o abandonar temporalmente. Ahora bien, además de estas variables (ingreso, permanencia y egreso) hay otra variable fundamental: aprender o no aprender. Así, las situaciones que alteran el curso de esta trayectoria educativa deseable generan crecientes y profundos procesos de exclusión.

En los testimonios de los directores entrevistados aparecen de manera constante menciones a las alteraciones que se producen en las trayectorias de los estudiantes que concurren a las instituciones que pude visitar en el marco del desarrollo de campo.

La primera situación identificada está asociada a la transición entre niveles y que en relación a la escolaridad secundaria puede identificarse como **ingreso tardío**. El ingreso tardío es la manifestación de la desigualdad de partida desde la cual muchos jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad arrancan su tránsito por el nivel secundario. Los testimonios de los directores y docentes entrevistados suelen asociar al ingreso tardío a problemas de conducta y migraciones familiares que alteran el tiempo de inicio de la escolarización media.

Una segunda situación que encarna una alteración en la trayectoria escolar teórica es **la repitencia**. Si bien persisten casos de alto porcentaje de repitencia en la región, en los testimonios de los directores entrevistados aparece una notable tendencia a la baja. Por lo general, la repitencia aparece asociada a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, entre otras). A la vez, existe una coincidencia en los testimonios en que la repitencia de concentra sobre todo en el primer año del nivel secundario como resultado de una

formación insuficiente en el nivel anterior. Finalmente vale la pena destacar que la baja de los índices de repitencia en varios países está asociada a la implementación de un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes que tiene una mirada orientada a lo procesual por encima de lo sumativo. Como resultado de acumulación de repitencias (ya sea en el nivel o en niveles escolares anteriores) aparece otra situación que da cuenta de una alteración en la trayectoria escolar que es el denominado **rezago escolar**, que alude a los estudiantes que han quedado desfasados en edad (y aprendizajes) en relación a su grupo de referencia.

Una cuarta situación vinculada a las trayectorias escolares reales es el **ausentismo**. A partir de la influencia de factores extraescolares (lejanía con respecto a la escuela, cuidado de hermanos menores, inserción en tareas laborales de la familia, solo por mencionar algunas) muchos estudiantes comienzan a ausentarse de la escuela. El ausentismo de algún modo podría pensarse como el punto de inicio de la desligadura entre estudiante y sistema educativo. Este vínculo que comienza a cortarse es un claro ejemplo de cómo la exclusión educativa debe pensarse como un proceso. Un alumno no deja de asistir (en la mayor parte de los casos) definitivamente a la escuela de un día para otro. Se da un proceso de faltas constantes, llamados, profesores y otros profesionales que lo van a buscar, hasta que el estudiante finalmente, no vuelve. Ahí aparece una quinta forma de manifestación de alteraciones en la trayectoria escolar que es **la deserción**. En la mayor parte de las instituciones visitadas, los entrevistados coinciden en la presencia de casos de deserción aunque esta no sería una problemática generalizada sino de casos puntuales y específicos. Es posible identificar un abanico de razones que llevaron a los jóvenes a dejar la escuela, las cuales en muchas ocasiones se dan conjuntamente. Resulta interesante destacar que en los testimonios recolectados estas razones parece que tienen poco que ver con la escuela sino que están asociadas, sobre todo, a la historia personal y social de los desertores (la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, el desmembramiento familiar, el embarazo adolescente, entre otros) haciendo apenas alguna mención a lo escolar entre las causas.

Una situación que a veces se confunde con deserción es la denominada “**movilidad escolar**” Aparece como un fenómeno muy presente en muchas de las instituciones y en general se atribuye a la mudanza de familias en búsqueda de mejores situaciones laborales (a veces supone traslado a otras regiones del mismo país, otra referencia incluso a traslados entre países de la región).

Finalmente, una situación que vinculada con el tránsito por el nivel secundario es la **continuidad de estudios post-secundaria**. En términos generales hay un porcentaje medio que ingresa a estudios superiores y se dividen entre estudios terciarios técnicos y las carreras

universitarias tradicionales. En muchos casos, el amplio inicio del nivel superior culmina con deserciones tempranas por múltiples motivos. “Muchos quieren, pero pocos pueden” –me contaba un director en una entrevista. La necesidad de una inserción rápida en el mercado laboral, la falta de recursos para sostener la carrera y la lejanía con respecto a las instituciones del nivel superior, son algunos de los factores que aparecen mencionados en las entrevistas como limitantes para el ingreso al nivel superior de los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad en la región.

Considerando las problemáticas esbozadas de manera preliminar en los párrafos anteriores, los diferentes estados latinoamericanos han desarrollado una amplia diversidad de políticas buscando tener un impacto positivo en las trayectorias educativas de los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Estas estrategias muchas veces suponen generar nuevas oportunidades para los estudiantes con mayor riesgo educativo y se plasman en las intervenciones más diversas. Las instituciones educativas, por su parte, no solo se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas sino que a la vez generan sus propias acciones. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la cuestión del acceso, la retención y la finalización del ciclo de enseñanza media es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar. El amplio abanico de estrategias puesto en marcha para lograr la inclusión educativa plena de los jóvenes y adolescentes podría clasificarse con múltiples criterios. Una clasificación posible de estrategias podría realizarse a partir de considerar el tipo de intervención que suponen.

En relación al tipo de intervención que suponen las estrategias de inclusión relevadas, podría arriesgarse una clasificación que distinga varias áreas de trabajo. Por un lado, existen las que podríamos denominar de **“estrategias de gestión institucional”**, incluyendo en esta categoría todas las intervenciones en pos de la inclusión que surgen a partir de proyectos de planificación institucional. Podrían incluirse en este grupo, solo por mencionar algunos ejemplo, la elaboración de Proyecto Institucional que arman los liceos chilenos que son parte de la denominada LEY SEP (Ley de Subvención escolar preferencial) dado que reciben financiamiento extra de parte del Estado Nacional por atender a población clasificada como vulnerable. Con este financiamiento, los liceos pueden fortalecer sus procesos de gestión institucional en múltiples áreas (liderazgo, comunicación, pedagógica, recursos, etc). También

podría incluirse dentro de este tipo de estrategias la propuesta de Perú de Escuelas de Tiempo Completo que supone una reorganización completa de la escuela secundaria, entre otras experiencias.

Muchas de las estrategias desarrolladas para la inclusión de los sectores vulnerables en el sistema educativo se incluyen dentro del grupo de las que podrían denominarse **“estrategias de provisión de recursos”**. Aquí se agrupan las estrategias basadas en la provisión de recursos económicos (por ejemplo, el Bono Juancito Pinto de Bolivia que supone la entrega de 200 bolivianos anuales a todos los estudiantes), el complejo entramado de becas del sistema chileno (que incluye la Beca presidente de la República, las becas de Retención, las Becas Indígenas, entre otras) pero también los casos de ayuda económica excepcional (que dan cuenta de experiencias en donde la comunidad educativa se organiza para ayudar a alguna familia con una necesidad extrema de recursos). También se incluyen aquí experiencias como los comedores escolares o la provisión de útiles escolares y uniformes.

Otro tipo de intervenciones podríamos clasificarlos como **“estrategias pedagógicas”** que hacen referencia a todas aquellas acciones vinculadas al seguimiento pedagógico de los alumnos, su evaluación, las instancias de recuperación (o de refuerzo) y las adecuaciones curriculares, entre otras. Aquí, por ejemplo, vale destacar la experiencia de la educación media boliviana que –con sus adherentes y detractores- ha instalado un sistema de evaluación para los alumnos en su nuevo modelo de escuela secundaria, la Educación Sociocomunitaria Productiva. Este nuevo modelo de evaluación incluye a la autoevaluación de los propios estudiantes, que en el marco de su proceso formativo deben valorarse a sí mismos, asumiendo la responsabilidad de otorgarse una calificación respecto de su desarrollo en diferentes dimensiones (el saber, el ser, el hacer y decidir). También dentro de este grupo de estrategias pedagógicas puede incluirse la labor de los profesores tutores en la escuela secundaria argentina o bien las instancias de refuerzo (recuperación) que prevé el funcionamiento de la escuela secundaria en Ecuador, entre tantas otras experiencias.

Otro grupo de estrategias de intervención en pos de la inclusión educativa podemos ubicarlo en la categoría **“estrategias psicosociales y de convivencia”**, en el cual pueden incluirse las experiencias de los proyectos de trabajo con autoestima o de teatro en la escuela como parte de la Escuela Comunitaria Socioproductiva en Bolivia y los proyectos de interculturalidad de las escuelas de Chile a las que asiste población de pueblos originarios, entre muchos otros. También vale destacar dentro de este grupo de estrategias el trabajo que se realiza desde los equipos psicosociales que trabajan en los liceos chilenos.

Otro tipo de intervenciones son las que se basan en “**estrategias interinstitucionales**”, principalmente en este sentido podemos encontrar dos tipos de acciones: aquellas que buscan generar acciones conjuntas entre las escuelas y las universidades y por otro aquellas que buscan vincular a las escuelas con el mundo laboral. También podemos incluir dentro de este grupo a las acciones que se desarrollan en el marco de programas específicos que generan convenios con instituciones de la sociedad civil o con otras instituciones públicas para complementar el trabajo escolar. Ejemplos de estas intervenciones podrían ser los convenios que se realizan entre los liceos chilenos o los colegios peruanos y las universidades para implementar instancias propedéuticas para el ingreso a la educación superior y el acompañamiento y tutoría de los alumnos de la institución durante su paso por la universidad. También forman parte de estas intervenciones los convenios que firman las Escuelas Sociocomunitarias de Bolivia para la realización de los proyectos socioproductivos con empresas de su zona de influencia.

### **Conclusiones preliminares**

Si bien los estados de Latinoamérica han hecho grandes esfuerzos a través de las políticas públicas para reducir la pobreza, los esfuerzos todavía no alcanzan. Latinoamérica sigue siendo una región fragmentada entre quienes viven con enormes privilegios y quienes padecen numerosas exclusiones. Millones de niños y jóvenes viven en situación de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas y con un incierto que amenaza su desarrollo y pone en riesgo su trayectoria escolar si el sistema educativo no le da un espacio acorde, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela. Esta investigación –aun en curso- busca hacer dar respuestas esta problemática.

La plena inclusión educativa es una responsabilidad indelegable del Estado. Y no se resuelve simplemente con una ampliación de la red escolar. La expansión es simplemente una de las formas de luchar contra la exclusión educativa. Pero no es la única ni es suficiente. Es necesario avanzar en el estudio de las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible, a los jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad escolar, no solamente ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena. Esta tesis busca sumar conocimiento a esta causa.

Hay una realidad ineludible: la desigualdad social y educativa no tiene que ver, solamente, con los sujetos de la pobreza. Para pensar la desigualdad debemos también pensar en los procesos de exclusión y sus cómplices. Y en este punto, el sistema educativo no resulta ajeno. Este proyecto de investigación busca aportar una mirada no ingenua, crítica, atenta

sobre las acciones que realizan las escuelas en pos de la inclusión educativa. Luego de años de reformas educativas a lo largo de toda la región, las políticas de inclusión no logran alcanzar la proclamada “educación para todos”. Aquí se abren algunos interrogantes sobre los que avanzará la presente investigación ¿Cuáles son las estrategias que se están utilizando para lograr el cumplimiento pleno del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes de Latinoamérica? ¿Qué supuestos fundamentan estas intervenciones? ¿Qué éxitos y fracasos pueden evaluarse en las múltiples formas de intervención ensayadas? En definitiva, las estrategias que desarrollan las escuelas de Latinoamérica que dicen trabajar por la inclusión educativa ¿Incluyen o reproducen lógicas excluyentes?

### Referencias bibliográficas

- Connel, R.W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata.
- De Moura Castro, C. (1984). Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad. Río de Janeiro: ECIEL.
- Kaplan, C. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Documento elaborado para el Proyecto Hemisférico Por la Inclusión. Recuperado de: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la\\_experiencia\\_escolar.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf).
- López, N. (2008). Educación y desigualdad social. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- OREALC/ UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos. 2015. Santiago de Chile: UNESCO.
- Sverdlick, I. (2010). El derecho a la educación en la agenda pública. Revista Voces en el fénix, 3.
- Tedesco, J.C. (2009). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: UNESCO IPE
- Terigi, F. (2007). El reto de la inclusión escolar. Colección Educar en Ciudades. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. De problema individual al desafío de las políticas educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentina/ Organización de Estados Americanos.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien.
- UNESCO (2000). Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Santo Domingo. Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/marco\\_accion\\_americas.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf)
- UNESCO (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.