



El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica.

The challenge of educating in contexts of inequality. A journey through the roads of educational inclusion in Latin America.

GARCIA, Pablo¹

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados preliminares de una investigación en desarrollo basada de un estudio cualitativo sobre las estrategias de inclusión educativa que desarrollan las escuelas de nivel medio de Latinoamérica. La situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación es 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). A partir de considerar los retos pendientes en relación a la concreción plena del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes latinoamericanos, la investigación se propone analizar las estrategias desarrolladas en escuelas secundarias de la región que trabajan en contextos de vulnerabilidad para lograr no solamente que los jóvenes accedan a la educación secundaria sino también para que no deserten, aprendan y concluyan el ciclo. Se exponen los avances de un trabajo de investigación que implicó un viaje de 150 días por 34 escuelas secundarias sudamericanas de Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay y Ecuador.

Palabras clave: Escuela secundaria / Políticas educativas / gestión escolar / Latinoamérica / derecho a la educación

Abstract

This article reports the preliminary results of research developing a qualitative study based on educational inclusion strategies that develop middle schools in Latin America. The problematic situation from which this research is organized is the educational exclusion (either in its traditional form, manifested in the inability of certain social groups to access to the education system or in new forms of exclusion linked to segmentation system circuits of different quality, low meaningful learning, multiple repetition leading to abandonment and early dropouts, among others). From considering the remaining challenges in relation to the full realization of the right to education for youth and adolescents in Latin American, this research try to analyze the strategies developed in secondary schools in the region working in contexts of vulnerability to achieve not only that youth access to secondary education but also to not drop out, learn and complete the level. This article addresses the progress of a research project involving a 150 days trip visiting 34 secondary schools in Argentina, Chile, Peru, Bolivia, Paraguay and Ecuador.

Keywords: Secondary / Educational policies/ school management / Latin America / right to education

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero/ pgarcia@untref.edu.ar

Introducción

El derecho a la educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones que decenas de ministros y presidentes se han comprometido a hacer cumplir. También ha sido recomendado por un sinnúmero de especialistas en política educativa en cuanto congreso o reunión académica se ha desarrollado en las últimas décadas en la región. Sin embargo, su universalización aún no se concretó y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media o secundaria. A pesar de los enormes avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión. No todos los jóvenes pueden acceder a la escuela, menos aún son los que logran los aprendizajes indispensables para una plena inserción en la vida social y todavía menos aún son los que logran concluir la educación media.

Este artículo pone su foco de análisis en las estrategias de inclusión que desarrollan las escuelas de nivel medio de los países de la región que se ubican en contextos de alta vulnerabilidad social. La puesta en marcha de esta investigación supuso un largo viaje, recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica, para llegar a las escuelas que día a día, rodeadas de múltiples pobreza, imaginan y crean un mundo más justo, donde el derecho a la educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad.

Latinoamérica y la Educación para todos

Hoy en día, el derecho a la educación es 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. Así, el derecho a la educación se instala como tema 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. Los participantes de la Conferencia acordaron que cada persona -niño, joven o adulto- debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). 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).

Según los datos recolectados por la Base de datos del SITEAL², en América del Sur la proporción de niños escolarizados de entre 12 y 14 años pasó del 91,84% en 2000 al 95,99% en 2013. Sin embargo, si analizamos la situación particular de cada país vemos que en 2013 en realidad oscila actualmente entre el 93,4% y el 99% según el país. Se observa un aumento de la escolarización para este grupo de edad durante la década en todos los países (siendo el país más rezagado Colombia, con una escolarización del 93,4% de los niños entre 12 y 14 años y Chile el que logra resultados más óptimos con el 99%). La situación es menos alentadora al mirar los datos estadísticos correspondientes a los adolescentes entre 15 y 17 años. Si bien se observa que durante la década del 2000 la tasa de escolarización aumentó considerablemente, la cobertura es menor que en la franja etaria anterior. Este punto resulta interesante de analizar en términos de deserción educativa / expulsión del sistema. Según los datos del 2013, la tasa de escolarización entre los adolescentes de entre 15 y 17 años ronda el 82,3 %. Esto implica un incremento del 8,4 % respecto al año 2000 pero es un 13,69 % menor con respecto a los niños de 11 a 14 años en el mismo período (SITEAL)

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.

Ahora bien, del mismo modo que el panorama regional es heterogéneo, al interior de cada país encontramos tendencias desiguales. Un análisis desgranado de los datos considerando el nivel socioeconómico de las familias, la ubicación rural o urbana o el género de los estudiantes nos permiten encontrar algunas de brechas de desigualdad educativa que resultan significativas para pensar la realidad de la región. Al considerar el nivel socioeconómico vemos una importante brecha que se da en la escolarización de adolescentes entre 15 y 17 años. El porcentaje total de escolarización de adolescentes del nivel socioeconómico alto llega al 91.8 % pero el mismo porcentaje para los adolescentes de sectores pobres desciende al 68,3%. En el caso argentino por ejemplo, la brecha entre los sectores ricos y altos es del 31,6% mientras que en Uruguay llega al 41,6% (SITEAL).

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.

Sobre la investigación en desarrollo

La situación problemática a partir de la cual se organiza la propuesta de esta investigación es 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.**

² La base de datos del SITEAL da cuenta de los datos del año 2013 como última fuente.

Al momento de analizar las estrategias para enfrentar la exclusión, es fundamental considerar particularmente aquellas que sean innovadoras, creativas, creadoras de nuevos formatos escolares, desarrolladas por los diferentes agentes que actúan en el marco de las instituciones educativas. No es una tarea sencilla la tarea de innovar en el sistema educativo. 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 es 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?** De esta pregunta, se derivan otras: ¿Qué tipo de intervención suponen estas estrategias en las trayectorias educativas de los estudiantes? ¿Cómo se desarrollan? ¿Cómo integran la dimensión pedagógica en su accionar? ¿Qué factores pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de estrategias efectivas de inclusión educativa para los jóvenes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social? ¿Quiénes son los actores protagónicos para el desarrollo de las estrategias de inclusión educativa más efectiva en contextos de alta vulnerabilidad social? ¿Tienen algún tipo de intervención las familias? ¿Y las instituciones de la comunidad civil?

Algunas precisiones teórico-conceptuales

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 repitencia, 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 “leídas 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).

Sobre el trabajo de campo realizado

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.

En cada uno de estas instituciones, los sujetos con los trabajé fueron principalmente los directivos y docentes a cargo de acciones vinculadas a la inclusión educativa a través de entrevistas semiestructuradas. Dado que el foco del trabajo de investigación está puesto en las estrategias desarrolladas para el logro de la inclusión educativa, específicamente en cada experiencia se analizan 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 dimen-

sión pedagógica de la intervención (si la tuviere) y finalmente cuáles son los factores que hacen posible el éxito de las estrategias analizadas. No se trata un estudio en profundidad de cada una de las instituciones en sus múltiples dimensiones sino que el foco de indagación está 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.

Todas las escuelas visitadas comparten el hecho de atender a población urbana que vive en contextos de alta vulnerabilidad social. Por lo general se trata de escuelas ubicadas en los márgenes de grandes ciudades, en barriadas o asentamientos informales que han crecido en las últimas décadas y/o en algún caso puntual, se trata de escuelas céntricas a las que asisten jóvenes y adolescentes “que no son del barrio”, es decir que tanto sus padres viajan como ellos cada día desde barrios periféricos de la ciudad hacia el centro, para trabajar y estudiar respectivamente. En términos generales, a excepción de las escuelas visitadas en Chile y algunas de Ecuador, las condiciones edilicias de las escuelas de los barrios marginales acompañan el deterioro de la infraestructura de las barriadas que las albergan: escuelas “venidas abajo”, con puertas que se atan con alambres, vidrios rotos, pintura descascarada y mampostería en deterioro. Su contexto en muchos casos incluye calles de tierra, falta de alumbrado público, basura acumulada en las esquinas y constantes advertencias de tener cuidado al momento de informar a alguien que me dirigía a esa zona. En este sentido, un aporte importante para pensar la exclusión educativa podemos encontrarlo a partir de algunas de las ideas desarrolladas por Moreno Yus (2001) a partir del desarrollo teórico de Loic Wacquant (2001, 2007) con el concepto de “escuela gueto” o “guetización escolar”. Moreno Yus (2011) considera que la “guetización” se da a partir de condiciones socioeconómicas adversas en el entorno escolar y por el abandono que sufren las instituciones públicas de estos espacios en particular, así como por las dificultades con las que se topan estas instituciones para garantizar el derecho a la educación de los menores. La “guetización escolar” puede pensarse como nueva forma de exclusión, que no sólo afectan a los estudiantes, sino también a las instituciones y los docentes que se desempeñan en ellas. Desde esta perspectiva debería ser el contexto social y la propia institución educativa, y no sólo la población escolar, los que tendrían que ser contemplados como entidades vulnerables.

Mi visita a las escuelas implicó particularmente tener entrevistas con sus directores (o rectores, según el país) o sus vices (vice-directores o vicerrectores), es decir, con las figuras a cargo de la gestión escolar. 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 tantas 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.

Trayectorias educativas intermitentes

El concepto de trayectoria educativa 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 cuestión del abandono escolar aparece como una problemática en estas escuelas. En un liceo en la Araucanía chilena, un director narra que

“los alumnos se matriculan con nosotros y antes de mitad de año se empiezan a retirar se van a otros colegios o empiezan a trabajar y dejan el estudio. Algunos lo hacen por razones económicas y hay un grupo importante que son padres de familia. En muchos casos hay alumnos que se meten en la droga y en la mala junta y esto hace que el cabro deje de estudiar” (Director/Chile).

Los testimonios coinciden en que muchas veces son los problemas familiares los que llevan a la deserción escolar. Una directora en Bolivia comentaba que

“a pesar de las políticas sociales del gobierno, hay (deserción) porque el problema no es solo económico, el problema es familiar, social va más allá de la escuela, es la familia, hay divorcios, los padres se van de un lugar a otro, los chicos quedan solos, tienen que trabajar” (Directora/Bolivia)

Otra cuestión que afecta la trayectoria educativa de los estudiantes es el ingreso tardío. En Cochabamba, Bolivia, la directora de la escuela que visité me contaba que

“a mitad de año se reciben bastantes (alumnos). Es básicamente por temas de conducta porque muchas veces por mala conducta en una escuela los papás los retiran y los traen a una escuela nueva. Al igual que el caso de un alumno que está

mal con sus calificaciones, el papá se lo lleva. Ya sea que le dice vos tenés que venir a trabajar conmigo o le busca otra escuela. Entonces así vienen a mitad de año". (Directora/Bolivia)

También la cuestión de la repitencia afecta el curso de la trayectoria educativa de los estudiantes. Particularmente la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria aparece como un momento sensible en este sentido. En Puno, Perú, uno de los vicerrectores que entrevisté comentaba:

"Repiten alumnos, aquí además hay alumnos que son repitentes. En otros colegios, la realidad es que en los colegios de alta demanda los colegios desvinculan al alumno que repite aunque la legislación eso no lo permite". (Vicerrector/Perú)

En Guayaquil, Ecuador, la rectora de una unidad educativa afirmaba durante la entrevista:

"cuando llegué aquí yo veía que de un curso de 28, 10 repetían es alto que de 28 repitan 10, y yo les he hecho entonces a los maestros qué han hecho en todo el año hay responsabilidad de del profesor y ellos empiezan a decir que son así o así". (Rectora/Ecuador)

Las intervenciones: algunas categorías para pensar las estrategias de inclusión

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.

Como parte del análisis que actualmente estoy realizando de las más de 60 entrevistas realizadas en el marco del trabajo de campo, uno de los focos de reflexión son las estrategias de inclusión identificadas. 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 la forma de intervención que suponen, otro podría ser el momento de la trayectoria educativa donde se busca tener un impacto y finalmente otro podría ser el origen de la creación de la estrategia.

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.

Un segundo criterio posible para clasificar las estrategias identificadas en el trabajo de campo está vinculado con el momento de la trayectoria educativa donde pretenden intervenir. En las escuelas visitadas, escasas intervenciones tenían que ver con el tránsito de primaria a secundaria, a sabiendas de lo sensible de este momento escolar. La mayor parte de las estrategias buscaba evitar la repitencia (por ejemplo, todas aquellas intervenciones vinculadas al llamado reforzamiento o apoyo escolar). También un grupo grande de intervenciones busca asegurar la continuidad de los estudios en el nivel superior. No se han registrado intervenciones que estén asociadas a acompañar el ingreso tardío y contadas excepciones dan cuenta del intento de recuperar a quienes han abandonado la escuela.

Otro aspecto que resulta de importancia considerar al clasificar las estrategias de inclusión educativa está vinculado a su origen. Existen estrategias que han sido diseñadas en su totalidad por los altos niveles ministeriales y aterrizan en las escuelas para su mera ejecución, sin darle lugar a ningún tipo de intervención de carácter local mientras que otras estrategias surgen como resultado de la problematización de la realidad que realizan los equipos de conducción de las instituciones y/o sus propios docentes y se plasman en propuestas de acción en el nivel micro, en el ámbito de la propia institución o incluso en un grado o año en particular. Resulta fundamental en este sentido resaltar la relación compleja que existe entre las políticas educativas y la gestión de las instituciones educativas. En muchas oportunidades, las políticas habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten su consolidación mientras que en otros pueden traer obstáculos. Del mismo modo, las instituciones pueden hacerse eco o no de las iniciativas que se promulgan desde las altas esferas ministeriales e incluso pueden obstaculizarlas o potenciarlas.

A modo de conclusión

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.

López, N. (2008). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Moreno Yus (2011). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361.

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

UNESCO (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Fecha de recepción: 04/10/2016

Fecha de aprobación: 20/03/2017