

Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos y justicia social

Aportes y recomendaciones de UNESCO

frente a la exclusión educativa

Daniela Eroles *

Resumen

La educación es un bien público y un derecho humano del que nadie puede quedar excluido. El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona.

En el contexto de América Latina –y en Chile también– los sistemas educativos no están pudiendo dar una respuesta adecuada en el nuevo escenario social en el que estamos inmersos. La exclusión educativa –clara expresión de la vulneración del derecho a una educación de calidad para todos– no refiere sólo a los estudiantes que interrumpen su trayectoria educativa, su manifestación más extrema, sino también al acceso y al logro de aprendizajes.

Palabras clave: Educación, calidad, exclusión educativa, políticas educativas.

Quality Education for All: A Matter of Human Rights and Social Justice Contributions and Recommendations from UNESCO towards Educational Exclusion

Abstract

Education is a public asset and a human right, and nobody should be excluded from it. Fully exercising the right of education demands this to be quality education which promotes full development of each person's diverse potentialities.

In the Latin American context and also in Chile, educational systems cannot respond adequately to the new social scenario in which we are immersed. Educational exclusion –clear expression of the violation of people's right to have quality education– does not only affect students who suspend their educational path –its most extreme manifestation– but also their learning access and achievement.

Keywords: Education, quality, educational exclusion, educational policies.

* OREALC/ UNESCO Santiago. Área de Educación Inclusiva e Innovaciones Educativas.

1. El derecho a la educación de calidad a lo largo de la vida

“Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?”

Gabriela Mistral

La educación no sólo posibilita el desarrollo de las personas sino también el de las sociedades, por ello es un bien público y un derecho humano, del que nadie puede quedar excluido. La importancia del derecho a la educación radica en que nos abre las puertas para el goce de otros derechos humanos permitiendo el pleno ejercicio de la ciudadanía. Pero a su vez, el derecho a la educación requiere hacer efectivos otros derechos como el de la salud, la nutrición, o, el derecho de los niños a no trabajar. La indivisibilidad e interdependencia de los derechos exige el desarrollo de políticas intersectoriales y mecanismos de coordinación interinstitucional que permitan el ejercicio integral de todos los derechos humanos. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir el derecho a la educación es el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida. La calidad de la educación es crucial para el logro de los objetivos de educa-

ción para todos, porque influye de forma determinante en los resultados de aprendizaje y en los niveles de asistencia y finalización de estudios, por lo que finalmente la calidad afecta la universalización de la educación. (OREALC/UNESCO, 2007).

2. El proceso de exclusión educativa

En el contexto de América Latina –y en Chile también– los sistemas educativos no están pudiendo dar una respuesta adecuada en el nuevo escenario social en el que estamos inmersos. Justamente esta gran oportunidad y este gran avance de las últimas décadas, que permiten que grupos sociales que por generaciones habían estado excluidos de la educación, accedan, demanda a los sistemas educativos y a las escuelas concretas en particular, sobre cómo se hace educación. La gran pregunta es ¿cómo se construye educación de calidad en un país que tiene una posibilidad de acceso del 100% de sus niños a la educación primaria? Si esa reflexión no se abre, si esas estrategias no se desarrollan, si no construimos esa nueva forma de hacer esta educación de calidad, lo que se genera es entonces el comienzo de los procesos de exclusión.

2.1. El concepto de trayectoria educativa

Para entender el proceso de exclusión –y no solo de la deserción– hay un concepto que desarrolla en profundidad una investigadora

Argentina de la FLACSO de Argentina Flavia Terigi, que es el concepto de trayectoria educativa. 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. (Terigi, citado en Richards, 2008). Sin embargo, a pesar de esta trayectoria deseable que se establece al interior del sistema educativo, pueden ocurrir situaciones diversas. Las situaciones que alteran el curso de esta trayectoria educativa deseable –leías desde el sistema educativo como anomalías– comienzan a generar crecientes y profundos procesos de exclusión.

Como señala Tenti Fanfani (2004), la escuela –que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población– se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada. Aumenta el número de escuelas pobres y débiles –en especial las que albergan al sector de la población socialmente excluida– a las que se les asignan, al menos verbalmente, funciones cada vez más difíciles de llevar a cabo. Esto ha ido acrecentando en las últimas décadas procesos de segregación y discriminación. Los niños, niñas y adolescentes más pobres acceden a la educación, pero en determinadas escuelas, ubicadas en determinados barrios, y adscriben a ella con gran fragilidad con riesgo de desvincularse tempranamente. Comienza entonces un circuito de exclusión que torna incierta la continuidad de su trayectoria educativa.

El año 2009 desde la OREALC/UNESCO Santiago con el apoyo también de la OEI,

realizamos un proceso de investigación en ocho países de la región¹, donde se analizaron experiencias de trabajo con adolescentes desertores escolares. Dentro de ese proceso de investigación también se relevaron historias de vida de adolescentes que habían dejado la escuela básica y ahí pueden encontrar algunos testimonios que empiezan a dar cuenta de esta situación de interrupción de alteración de esta trayectoria educativa que no va teniendo respuesta.

2.2. La exclusión educativa

*"Únanse al baile de los que sobran,
nadie nos va a echar de más.
nadie nos quiso ayudar de verdad"*

Los Prisioneros

La exclusión educativa –clara expresión de la vulneración del derecho a una educación de calidad para todos– no refiere sólo a los estudiantes que interrumpen su trayectoria educativa, su manifestación más extrema, sino también al acceso y al logro de aprendizajes. Ser excluido es ser marginado de los contextos de oportunidad, encontrar cercenadas las posibilidades de elegir y desarrollar las potencialidades, capacidades y habilidades personales. Es ser definido por ausencia y carencia y no en positivo, por lo que el sujeto no es.

a. Exclusión en el acceso: si bien en Chi-

1 Ver Blanco, R; Hirmas, C. y Eroles, D.(2009), ""Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina" . Colección Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago – OEI Disponible en: www.redinnovemos.org

le esto hoy no es un problema comparado a la situación de décadas anteriores y de otros países de la región, aún hay grupos de población (pueblos originarios, población con discapacidad) o niveles educativos (educación en la primera infancia) en los que persisten algunos problemas de acceso o cobertura.

b. Exclusión de los aprendizajes: los grandes avances en cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la atención y educación que se ofrece a los niños de contextos más desfavorecidos. En muchos países los niños terminan su escolaridad sin haber adquirido las competencias básicas y se observan grandes disparidades entre los países desarrollados y en desarrollo. (OREALC/UNESCO, 2007).

El atraso escolar es un fenómeno recurrente en la región. Este se origina en problemas de acceso tardío y se agudiza debido a la repetición. (UNESCO, 2010)

La problemática del atraso escolar es muy relevante dado que se relacionan de modo inverso con los niveles de conclusión de estudios. Cuanto mayor es la discrepancia entre el número de años que se espera que una persona esté matriculada en un nivel dado y el número de grados que se espere apruebe, los niveles de conclusión de estudios son menores. Del mismo modo, cuanto mayor es la capacidad de los sistemas educativos para atrasar o expulsar estudiantes, menores los niveles de conclusión. La repetición, cuyo valor pedagógico es seriamente cuestionado, no sólo es un problema, en tanto representa un doble gasto para el Estado (y las familias) de modo directo, sino que

afecta negativamente las trayectorias educativas reduciendo las probabilidades de culminar los estudios. (Blanco y otros, 2009),

Una explicación probable la gran deserción que se produce en el paso de la enseñanza básica a la media, pero también del fracaso escolar entre primero y segundo medio, que son los niveles más altos de deserción en Chile, es la exclusión de los aprendizajes durante la enseñanza básica. Si se va produciendo una acumulación de aprendizajes no logrados en la trayectoria escolar de ese estudiante se van produciendo sucesivas situaciones de fracaso que pueden desencadenar en la deserción escolar. Esto se agudiza en poblaciones específicas como contextos multiculturales, de poblaciones indígenas y de los estudiantes con discapacidad donde la problemática de la exclusión de los aprendizajes se hace aun más dura. (OREALC/UNESCO Santiago, 2008)

c. Exclusión del espacio escolar: los niños, adolescentes o jóvenes no des-habitan la escuela súbitamente. Es un proceso que se incuba y gana terreno pausadamente, dando señales que permiten percibir el inicio y el desarrollo del proceso. Tal como señala, Cecilia Richards (2006), la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante. De manera progresiva, la persona abandona la escuela, el grupo familiar, el barrio para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en

lo social que la pueden llevar a compromisos diversos con la legislación vigente.

Las biografías escolares de los adolescentes que han abandonado la escuela están marcadas por una historia de fracasos acumulados. El abandono no se produce repentinamente. Existen numerosas señales que van anunciando la partida: un estudiante que ha repetido y tiene más edad que sus compañeros; que no logra los aprendizajes fundamentales como la lectura y escritura durante el primer ciclo básico; que no tiene amigos; que tiene conflictos con los docentes o con sus compañeros; que no asiste regularmente, son algunas de ellas. Una escuela que no es capaz de leer estas señales ni de llevar a cabo acciones que permitan contener, acompañar y generar aprendizajes significativos en quienes se encuentran en situación de mayor desventaja o desigualdad, favorece el abandono. En décadas anteriores cuando uno se encontraba adolescentes en edad escolar que no estaban yendo a la escuela, muchos no habían asistido nunca. En las generaciones actuales, la mayoría ha ido a la escuela y algunos han ido por varios años, por lo que ese proceso de exclusión da cuenta de una escuela que no está dando respuesta a sus estudiantes. (Richards, 2009)

3. Recomendaciones para el diseño de políticas educativas que garanticen la continuidad de la trayectoria educativa²

La finalidad de estas recomendaciones es

² Estas recomendaciones se desarrollan en profundidad en Blanco, R; Hirmas, C. y Eroles, D.(2009), op. cit. Pags. 213-23.

proporcionar orientaciones que aporten a la toma de decisiones de políticas públicas en el ámbito nacional y local. Han surgido del análisis de proyectos desarrollados en distintos países de América Latina, con adolescentes que abandonaron la escuela, pero que nos hablan no solo de qué hacer con quienes ya se fueron de la escuela, sino también nos da muchos elementos para mirar que es lo que podríamos hacer desde la propia escuela y desde las políticas educativas y sociales.

3.1. Avanzar desde políticas educativas sectoriales a políticas intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad

La interrupción de la trayectoria educativa es fruto de un conjunto de factores internos y externos a los sistemas educativos que requiere el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de forma integral. El pleno acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes exige desarrollar políticas de equidad que hagan esto posible. Esta tarea trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa y se instala en el campo de la política social en su conjunto. Al sistema educativo y a las escuelas les corresponde reducir o eliminar las condiciones del sistema escolar que impiden o limitan el ingreso y la permanencia en la escuela y la igualdad de acceso al conocimiento. Pero al mismo tiempo, es preciso desarrollar políticas económicas y sociales de equidad, que aborden las

causas que generan la desigualdad de origen, y estrategias orientadas a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias: trabajo, vivienda, salud, entre otras. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Estas políticas nacionales orientadas a la equidad social deben tener correlato a nivel local. Se requiere por tanto la constitución de **sistemas locales de protección social**³ que permitan articular los recursos disponibles en un territorio a fin de garantizar condiciones adecuadas para el aprendizaje para el conjunto de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Este sistema de protección y promoción de redes territoriales podría incorporar:

► **A las instituciones públicas y privadas del territorio interesadas en que todos permanezcan en la escuela:** centros culturales, bibliotecas, organizaciones no gubernamentales, estudiantes de diversas carreras de educación superior, empresas, fundaciones, entre otras.

► **A las redes de escuelas y programas educativos no convencionales del mismo territorio** a fin de adoptar decisiones conjuntas desde el saber pedagógico que posibiliten la permanencia en la escuela y el aprendizaje y participación de los estudiantes.

► **A las organizaciones locales y comunitarias** para apoyar a quienes, siendo ciudadanos del mismo territorio, están en

riesgo de abandonar la escuela.

► **Agentes comunitarios significativos**, no institucionalizados (vecinos, líderes, voluntarios, entre otros)

Los sistemas territoriales de protección social deberían aportar a los estudiantes: atención de salud; apoyo en el ámbito psicosocial; otros programas sociales (alimentación, transporte, subsidios monetarios); entre otros recursos que permitan a los estudiantes contar con las mejores condiciones para el aprendizaje.

3.2. Promover políticas educativas orientadas a garantizar la permanencia en la escuela y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes

Los testimonios de quienes han abandonado el sistema escolar y las investigaciones disponibles, permiten identificar factores de riesgo de fracaso escolar vinculados al propio quehacer y dinámica de la escuela: aprendizajes no logrados en los primeros años escolares, bajas calificaciones, repetición, dificultades en las relaciones sociales; problemas de convivencia; bajas expectativas de los docentes y de los propios estudiantes que terminan actuando como profecía autocumplida.

Considerando la diversidad y complejidad de situaciones asociadas al fracaso escolar que pueden culminar en la interrupción de la trayectoria educativa, es necesario considerar el desarrollo de políticas, al menos

³ Para profundizar en este punto se sugiere consultar: Richards, C y Eroles, D.: "La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar", publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/954/109/lang.sp>

en los siguientes ámbitos:

a. Políticas de acceso a la educación en la primera infancia:

La participación en programas de educación y cuidado de la primera infancia influye positivamente en la reducción de las desigualdades y el rendimiento escolar posterior. Es necesario desarrollar políticas integrales e intersectoriales, con amplia participación social, de atención y educación de la primera infancia destinadas a los menores de 8 años que satisfagan de cuidado, protección, supervivencia, desarrollo y aprendizaje. La atención integral supone suministrar servicios de diferente naturaleza como la estimulación infantil, salud y nutrición, la educación de los padres y cuidadoras, la educación inicial en hogares y centros educativos, y la protección legal en contra del abuso, la explotación y la violencia. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Ampliar la oferta educativa en los primeros años y mejorar su calidad, especialmente de las modalidades dirigidas a los niños que viven en situación de mayor vulnerabilidad social, exige una mayor inversión y una distribución equitativa de los recursos, considerando los diferentes costos que supone ofrecer una educación y atención de calidad según las distintas necesidades de los niños y de los contextos en los que se desarrollan (OREALC/UNESCO Santiago, 2007). Contar con diseños curriculares para esta etapa educativa, una adecuada infraestructura y materiales didácticos son elementos esenciales para mejorar la calidad, pero sin duda el mayor esfuerzo ha de orientarse a fortalecer las capacidades de los educado-

ras y otros profesionales que intervienen en esta etapa educativa y a mejorar sus condiciones de trabajo.

b. Políticas que contribuyan al desarrollo de escuelas inclusivas:

Las escuelas deben constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo tal que todos accedan al conocimiento, y donde no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todos. (Hargreaves, 2008). La atención a la diversidad de los estudiantes obliga a las instituciones a replantear sus lógicas organizacionales y estrategias pedagógicas, y a desarrollar la capacidad de trabajar y aprender colectivamente. Esto implica generar conocimiento a partir de procesos de evaluación, reflexión e investigación de las propias prácticas.

El trabajo colectivo y comprometido de docentes y directivos con los procesos de innovación y cambio educativo, es fundamental para un constante progreso en el desempeño institucional. Ello demanda políticas contractuales que garanticen tiempos y espacios destinados a la reflexión, programación y evaluación de la acción pedagógica.

c. Políticas orientadas al desarrollo de competencias básicas de lectura y escritura en la educación inicial y en el 1° ciclo de educación primaria:

Diversos estudios señalan la relevancia de la adquisición de la lectura y la escritura para la permanencia en la escuela y el logro de aprendizajes. La lectura y la escritura son las "destrezas madre" de las que depen-

de el acceso al conocimiento. En su gran mayoría, las dificultades de aprendizaje se relacionan con la alfabetización inicial y con el manejo autónomo, eficaz y eficiente de la lengua escrita. Los niños/as que ingresan al primer grado en escuelas de sectores de pobreza, se encuentran en su gran mayoría en niveles iniciales, prefonéticos del proceso de alfabetización y asumen como único criterio de lectura el reconocimiento de letras en un texto. (Abraham, 2007; Martínez, 2007; Brito y otros, 2008)

Muchos estudiantes terminan el primer ciclo básico, sin tener las competencias de lectura y escritura, que son fundamentales para poder avanzar en el segundo ciclo básico., lo que explica muchos de los fracasos que se producen entre quinto y octavo y luego en los primeros años de la enseñanza media. En la experiencia de trabajo del Programa "Liceo para Todos", focalizado en los liceos que atienden estudiantes de alta vulnerabilidad educativa y social, desarrollado en los años 2000 a 2006, los estudiantes llegaban a primero medio con desarrollo de competencias en lenguaje y matemáticas de tercero o cuarto básico. Tenían un certificado que decía que habían terminado la enseñanza básica y sin embargo no contaban con las competencias básicas de lectoescritura.

d. Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la identificación y atención oportuna de las dificultades de aprendizaje y de participación de los estudiantes: Otra medida de carácter preventivo es el desarrollo de sistemas de apoyo para la identificación y atención

oportuna de las dificultades de los alumnos. Contar con profesionales que pueden desarrollar estas funciones: equipos interdisciplinarios; psicólogos, docentes de educación especial, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales, entre otros. Un sistema de apoyo efectivo es aquel que combina la existencia de centros de recursos a nivel local con apoyos fijos en escuelas que atienden estudiantes con las mayores necesidades. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Es fundamental que estos sistemas actúen de modo oportuno y eficiente. En muchas ocasiones los equipos interdisciplinarios destinan mucho tiempo a la aplicación de test o pruebas de diagnóstico, que por lo general terminan identificando un problema que ya había sido detectado por los docentes en el aula, dejando escaso tiempo para apoyar a los docentes, estudiantes y familias en la superación de las dificultades de aprendizaje o de participación.

A su vez, es muy importante que el trabajo de atención se haga en conjunto o en conversación con los docentes de la escuela para involucrarlos en la toma de decisiones sobre las acciones a desarrollar y crear un clima de confianza que permita un trabajo conjunto en las aulas. Cuando los equipos interdisciplinarios trabajan el margen de los docentes en atenciones individuales generalmente se perpetúan situaciones de exclusión, ya que ese estudiante al regresar a la sala de clase retornará a la dinámica anterior y corre el riesgo de fracasar nuevamente. El docente es quien está en contacto permanente con los alumnos y

quien puede dar cuenta de los progresos, retrocesos o alteraciones de su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar y sostener al docente considerando que será él o ella quien lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente. (Duk, 2007)

Hay muchas dificultades que se podrían resolver si se detectaran tempranamente: Por ejemplo, el programa "Habilidades para la Vida" que desarrolla la JUNAEB, trabaja con niños de kínder y de primero básico. Esto da la posibilidad de atenderlos oportunamente, lo que va a permitir un mejor desempeño escolar de esos niños. Y eso proceso va unido a habilidades de desarrollo personal y para la convivencia social.

e. Programas que favorezcan el desarrollo de habilidades para el desarrollo personal y la convivencia social: El fracaso no se asocia solo a los contenidos de aprendizaje sino también a las relaciones sociales y al desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes: baja tolerancia a la frustración, relaciones violentas en algunos casos, timidez en otros, dificultades de autorregulación, bajas expectativas personales y del entorno. La detección y atención oportuna y temprana de situaciones de este tipo tiene un impacto positivo en la continuidad de la trayectoria educativa.

Como señala Milicic (2001), las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas. La potenciación de ambientes familiares y escolares para el conocimiento, aceptación y valora-

ción de uno mismo, el manejo de los sentimientos, el desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva, la reflexividad sobre las propias acciones y sus consecuencias, la resolución de conflictos, la colaboración y trabajo en equipo, son entre otros aprendizajes, fundamentales para el éxito académico y el mundo productivo y para la participación en la sociedad. La presencia de un entorno potenciador y nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial cobra mayor relevancia en la educación de la primera infancia, ya que en esta etapa se consolidan habilidades, destrezas y conocimientos esenciales para el desarrollo posterior.

f. Sistemas de alerta para la detección y abordaje oportuno del abandono escolar inicial: La deserción más dura y más difícil de abordar es la de aquellos que ya llevan dos o más años fuera de la escuela. Pero ¿qué paso en ese primer periodo?, ¿Qué pasa cuando un estudiante lleva seis meses sin ir a la escuela? ¿Qué pasa cuando lleva un año sin ir a la escuela? ¿Cómo se activan en la escuela y más allá de la escuela, a nivel territorial, sistemas de alerta que permitan revertir esa situación? Es necesario avanzar hacia sistemas territoriales de alerta temprana que activen la red de apoyo cuando se detectan situaciones de abandono reciente.

Un aspecto central para la implementación de este sistema es contar con mecanismos adecuados de registro y monitoreo de la asistencia escolar a nivel de cada escuela y de los organismos responsables del sistema educativo a nivel local; y con equipos pro-

fesionales territoriales que desplieguen las acciones necesarias para revertir el abandono. El registro debiera permitir detectar el aumento de insistencias durante el año escolar y a su vez, el abandono en el paso de un año a otro, a comienzo de un nuevo año escolar. Una vez identificada la situación de abandono, deberán activarse los sistemas de apoyo: visitas a la familia, identificación de la o las situaciones que ocasionaron el abandono, vinculación con la red de protección territorial para su atención, desarrollo de estrategias para el regreso a la misma escuela o a otra si corresponde, entre otros.

La detección de situaciones de abandono escolar puede producirse también, a través de organizaciones sociales, miembros de la comunidad, otros organismos públicos (centros de salud, centros de desarrollo social, entre otros). Es importante por tanto, sensibilizar a todos los actores sociales para que se preocupen y responsabilicen por la continuidad educativa de niños y jóvenes, y difundir cuáles son los procedimientos para que se activen los sistemas de alerta y atención.

Un estudiante que se desvinculó recientemente de la escuela puede, con los apoyos educativos y sociales necesarios, recuperar ese vínculo; por el contrario quien vive este proceso en soledad sin señales de preocupación por parte de los adultos que lo rodean comienza a alejarse de la escuela y paulatinamente de todos los espacios de inclusión social.

g. Programas de monitoreo y apoyo en la transición entre niveles educativos: La transición de la educación prima-

ria o básica a la enseñanza media reporta los indicadores más altos de abandono escolar, por esto se requieren acciones de monitoreo y apoyo directo a los estudiantes para la continuidad de su trayectoria educativa en la enseñanza secundaria. Esto implica el desarrollo de acciones de intermediación entre los sistemas educativos formales de primaria y secundaria, que fortalezca el proceso de toma de decisión para la continuidad educativa de alumnos que egresan del sistema primario y, a su vez, la gestión de sistemas de monitoreo y apoyo a los estudiantes que inician el ciclo de educación secundaria para garantizar su permanencia.

En los últimos años de la enseñanza primaria deben generarse estrategias de apoyo para la continuidad educativa a nivel de la política educativa local y de cada escuela que incluyan análisis de la oferta de enseñanza secundaria, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes; establecimiento de vínculos entre escuelas primarias y secundarias; información y sensibilización a las familias de los estudiantes y a la comunidad en general acerca de la importancia de completar la educación secundaria; espacios de encuentro y capacitación conjunta entre docentes de escuelas primarias y secundarias a fin de compartir inquietudes, demandas mutuas y de generar estrategias que favorezcan la continuidad educativa.

En el primer año de la educación secundaria es fundamental considerar un período de acogida de los nuevos estudiantes y de inducción a la educación secundaria, que permita, por un lado, que los directivos y

docentes que los reciben conozcan sus intereses, sus historias y culturas de origen, sus experiencias escolares previas; y , por otro, que los estudiantes conozcan su nueva escuela, a sus docentes y compañeros, los nuevos desafíos a los que se enfrentan; la organización de los tiempos y asignaturas; las normas y sistemas de evaluación, entre otros; de modo de generar un clima propicio para el proceso de aprendizaje que comienza.

Especial atención amerita la situación de los estudiantes de comunidades rurales que deben alejarse de sus localidades para poder proseguir estudios. Esto requiere asegurar la existencia de residencias estudiantiles y/o sistemas de familias de acogida, que garanticen no sólo un lugar de residencia sino también –y especialmente– espacios de acogida, contención y acompañamiento que favorezcan la integración de los estudiantes en su nuevo entorno y el éxito de su proceso educativo.

3.3. Avanzar hacia sistemas educativos flexibles que favorezcan la educación a lo largo de la vida y la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas

Las nuevas conceptualizaciones de educación permanente, que reconocen la educación como un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida, supone una política educativa de Estado con una doble finalidad: la educación de las

nuevas generaciones y el enriquecimiento del nivel educativo de las generaciones de jóvenes y adultos que no han completado sus escolaridad.

“El aprendizaje a lo largo de la vida va más allá de la recuperación o la nivelación de estudio. Significa ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso, facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculados al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos a lo largo de la vida y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional” (PRELAC, 2002)

Esto exige la creación de sistemas educativos flexibles dónde quienes han interrumpido su trayectoria educativa puedan retomarla en cualquier momento de la vida y desde modalidades diversas: presenciales, semipresenciales, a distancia, vinculadas al mundo del trabajo, entre otras.

Las instituciones que ofrecen una segunda oportunidad a los jóvenes que abandonaron el sistema formal ofrecen propuestas flexibles, acogedoras, y respetuosas de las situaciones e historias de vida de los estudiantes. Se trata de modelos educativos

pensados para jóvenes y adultos que no pueden acceder al sistema educativo formal; modelos flexibles que se adaptan a las condiciones de los estudiantes en cuanto a sus tiempos, lugares de residencia, necesidades de formación orientada al trabajo, situación económica, entre otras. Estas instituciones tienen el desafío de atraerlos, retenerlos y conseguir que culminen sus estudios, para ello el acompañamiento, el apoyo y la pertinencia y relevancia de los aprendizajes son aspectos fundamentales.

Chile cuenta con una amplia y rica experiencia desarrollada por muchos años por instituciones de la sociedad. Algunas corresponden a experiencias que se remontan a proyectos educativos comunitarios desarrollados en los años '80. Otras han ido surgiendo en los últimos años. En el período 2005-2009 el Ministerio de Educación otorgó financiamiento y asesoría técnica –a través del Fondo del Proyecto de Reinserción Educativa–, a un conjunto de organizaciones de la sociedad civil para el desarrollo de proyectos educativos con adolescentes que se encontraban fuera de la escuelas. Muchas de estas organizaciones se encuentran hoy congregadas en la Red de experiencias de Reinserción Educativa.

3.4 Políticas de formación docente para la atención de la diversidad

Los efectos generados por los procesos de fragmentación y de masificación de la escuela, así como la heterogeneidad de los

sujetos que se encuentran hoy en las aulas, implica múltiples estrategias para sostener el vínculo de autoridad pedagógica. El docente debe ser mediador del diálogo entre culturas y generaciones, en una relación asimétrica de protección y guía. Su tarea central es preparar a las nuevas generaciones para la tarea de transformar el mundo (Zelmanovich, 2008).

En consecuencia, las instituciones de formación inicial docente deben preparar a profesores para atender la diversidad y para trabajar en contextos de alta vulnerabilidad. Se requiere, por tanto, *"apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social. (...) Es necesario afrontar el déficit existente tanto en la formación de alfabetizadores como en otros agentes educativos encargados de la educación no formal para las personas que deseen completar sus estudios de educación básica y media."* (PRELAC, 2002). Esto implica el desarrollo de programas de formación inicial y en servicio centrados en la calidad del vínculo pedagógico, el uso didáctico de los saberes previos de los estudiantes, el reestablecimiento de las confianzas básicas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para el trabajo con las familias y la comunidad, que, en conjunto, permitan la generación de experiencias educativas inclusivas y sustentables.

Identificar a un buen profesor o maestro es apelar a una imagen en la que convergen saber y puesta a disposición del saber. Los alumnos esperan que quienes les enseñan dominen un saber y, además, busquen la forma de transmitirlo adecuadamente

(Brito y otros, 2008).

La formación centrada en la escuela permite dinamizar un proceso permanente de desarrollo y consolidación de las innovaciones que se introducen, la revisión autocrítica de las propias prácticas y la articulación de los profesores en torno a un proyecto compartido. Las políticas de formación de los docentes y directivos debieran darse en cooperación con universidades y centros académicos, desarrollando formas de apoyo y seguimiento de los procesos de transformación de las prácticas y la cultura de los centros educativos.

3.5 Avanzar desde el sistema escolar a la sociedad educadora, en la que existen múltiples actores, instancias y espacios para el desarrollo y aprendizaje de las personas

Es necesario que la política pública genere condiciones concretas que promuevan y faciliten el trabajo conjunto de diferentes instancias y actores en el ámbito local, promoviendo mesas de discusión para debatir y definir acciones orientadas a la protección de los derechos de todas las personas, especialmente de los grupos minoritarios o con menos poder dentro de la sociedad.

Para las organizaciones de la sociedad civil, este tipo de acciones implica desarrollar una estrategia socioeducativa a mayor escala. Para las instituciones del sistema educativo formal implica un acercamiento al saber y

la experiencia acumulada de las organizaciones de la sociedad civil (trabajo en red, metodologías más flexibles, mayor poder de adaptación a los perfiles de la población, proximidad con la familia y la comunidad). Se requiere entonces, generar mayores instancias de intercambio entre escuelas y organizaciones sociales relacionadas con la formación de docentes y agentes comunitarios o el desarrollo de proyectos o experiencias educativas concretas.

Este trabajo articulado supone una mayor apertura y flexibilidad de parte de todos los actores, situando el foco tanto en los intereses y necesidades de los sujetos como de la comunidad de la que son parte, y no sólo en los objetivos institucionales. Las redes de colaboración entre escuelas y organizaciones sociales deben generar relaciones horizontales basadas en el diálogo activo y en la construcción de sentidos comunes de acción, que permitan establecer alianzas a favor de la permanencia escolar y el logro de aprendizajes de calidad para todos.

Reflexiones finales:

Una escuela justa para todos los ciudadanos

“Es preciso considerar la escuela como la casa de todos”

Gabriela Mistral

Los sistemas educativos en América Latina se han constituido sobre la base de proceso

de profunda fragmentación, en la que cada individuo debe dar su propia batalla por acceder al currículo prescrito, y donde en consecuencia unos pocos alcanzan logros de aprendizaje a costa de la exclusión de muchos (Tiramonti, 2004).

En este escenario, el mandato social de completar la educación obligatoria se desdibuja, ¿es posible alcanzar esta meta para todos? Algunos sostienen que no es posible, que se requieren políticas compensatorias o escolaridades alternativas que atiendan a quienes escapan de la norma. Otros postulan que es preciso generar mecanismos de apoyo para que los jóvenes excluidos tengan múltiples oportunidades para tener éxito en su aprendizaje. Nuestra apuesta está en el desafío de devolverle a la escuela el estatus de espacio público que todos los ciudadanos puedan habitar. Parafraseado a Tedesco, construir una escuela justa para todos los ciudadanos.

Habitualmente, la justicia escolar está asociada a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, tal como plantea Dubet, (2005) en sistemas sociales y educativos fragmentados, la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad considerando los diversos puntos de partida. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los que tienen más mérito; debe también preocuparse de la suerte de quienes fracasan. Esto requiere una distribución más equitativa de la oferta escolar, dando más a los menos favorecidos, incrementando la información sobre la oferta pedagógica y flexibilizando la circulación dentro del sistema educativo. En la educación obligatoria no

puede haber ganadores o perdedores sino un piso común de aprendizajes que todos tienen la garantía de obtener.

Tal como lo expresa Núñez (2003), se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo. Podríamos pensar, por ejemplo, en cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad, y acceder a lo social en sentido amplio y plural; otorgarles estatuto de sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas.

Si bien esta es la tarea central de la escuela esto no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino articulada con otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, de salud, que pueden abordar las nuevas demandas emergentes. No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores suplementarias en la lucha por una real igualdad de oportunidades que garantice que todos los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. (Núñez, 2003).

En síntesis, recuperar la escuela como espacio público, habitable para todos los ciudadanos, para que sea plenamente la "casa de todos".

Bibliografía

- **Abraham, M. y Lavin, S.**, (2007) *Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, Diciembre, 2007.
- **Blanco, R.** (2008) Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre, Ginebra, Suiza.
- **Blanco, R.; Hirmas, C. y Eroles, D.** (2009), *“Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina”*, Colección Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago – OEI
- **Brito, A., y otros** (2008) *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela, Clase 11: Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13*, FLACSO, Argentina.
- **Connel, R.** (1997), *Escuelas y Justicia Social* Madrid: Morata, citado en **Cesca, P. y Denkber, A.** (2008) *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- **Dubet, F.** (2005), *La escuela de las oportunidades*, Barcelona: Gedisa. citado en **Cesca, P. y Denkber, A.** (2008) *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- **Duk, C.** editora (2003) *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*, Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, UNESCO-OREALC y OEA;
- **García Huidobro, J.E.** (2000) *La deserción y el fracaso escolar*. En UNICEF (Ed.), *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago, Chile: UNICEF.
- **Heargraves, A.** (2007). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Revista Propuesta Educativa (27), 63-69. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO, Buenos Aires, agosto 2006.
- **Hèbrard, J.** (2006) *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Flacso, Buenos Aires, agosto 2006.
- **LLECE/UNESCO** (2008) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los alumnos en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

- **López, N. y Tedesco, J.C.** (2002); *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina
- **Martínez, M.** (2007); *Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción*, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Punta Arenas, Chile.
- **Milicic, Neva** (2001), *Creo en ti: La Construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar*. Santiago, Chile: LOM
- **Núñez, V.** (2003) *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir*, Revista Iberoamericana de Educación N° 33.
- **OREALC/UNESCO** Santiago (2002), *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba.
- **OREALC/UNESCO** Santiago (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, Santiago, Chile.
- **OREALC/UNESCO** Santiago (2008), *Situación educativa en América Latina y El Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional re revisión y evaluación del progreso de América Latina y El Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC), Santiago, Chile
- **Reguillo Cruz, R.** (2007) “*Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica*”. En Revista Propuesta Educativa (28), FLACSO, Buenos Aires.
- **Richards, C.** (2006), “*Historia desertores: las vidas detrás de las cifras*”, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano “Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa”, Noviembre 2006, MINEDUC-UNIFE, Santiago, Chile. Publicada en: <http://www.redinnovemos.org/content/view/713/107/lang,sp>
- **Richards, C. y Eroles, D.** (2008), *La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar*, publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/954/109/lang,sp>
- **Richards, C.** (2009), *¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa*. En: **Blanco, R. ; Hirmas, C. y Eroles, D.** (2009), “*Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*”, Colección Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago – OEI
- **Sarlo, B.** (1994), *Escenas de la vida posmoderna; Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires: Ariel, citado por **Gamarnik, C.** (2008) “La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual”, Clase 7, Diploma Superior en

Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

– **Tiramonti, C.** (2004), *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino*, FLACSO, Argentina.

– **Tedesco, J.C.**, (2008), *Educación y Sociedad Justa*, Conferencia dictada durante el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, el día 11 de Noviembre de 2008, Santiago, Chile.

– **Tenti Fanfani, E.** (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista Todavía Nº 7, Buenos Aires, Argentina.

– **Zelmanovich, P.**, (2008) Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos, Clase 19: Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.