

Educación

Educación inclusiva: un desafío para la política pública

*Mirtha Abraham Nazif
Sonia Lavín Herrera*

Resumen

El artículo aborda la problemática que enfrentan centenares de niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal y sus dificultades para la incorporación a la vida escolar. Del mismo modo, da cuenta de las experiencias de reescolarización que han desarrollado algunas instituciones, quienes brindan un espacio educativo para atender las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de esta población, realizar gestiones para que sus alumnos y alumnas rindan exámenes libres y posteriormente puedan reinsertarse en la escuela. El trabajo finaliza con el planteamiento de algunos desafíos, que a juicio de las autoras, ha de asumir la política pública en educación y de esta manera, enfrentar las metas de educación inclusiva, a la que se ha comprometido el Estado Chileno en diversas reuniones internacionales.

Palabras claves: Educación inclusiva - Reescolarización - Reinserción educativa - Vulnerabilidad social y educativa.

Summary

The article tackles the problems that face hundred of children and young that is outside of the formal educative system and its difficulties for the incorporation to the life school. In the same way, it gives account of experience of reeducation that has developed some institutions, which offer an educative space to take care of the cognitive, social and emotional necessities of this population, to make managements so that their students takes free exams and later they can reintegrate into school. This work finalizes with the exposition of some challenge that from authors point of view, has to assume the politics

public in education and this way, to face the goals of educative inclusion, that the States of Chile has promise in different international meetings.

Key words: Educative inclusion - Reeducation - Social and educative vulnerability

Introducción

El Estado de Chile, a lo largo de su historia, y particularmente a partir de la recuperación de la democracia, se ha propuesto como una de sus principales aspiraciones, incorporar al sistema educacional -en sus distintas modalidades- a la totalidad de los niños/as y jóvenes en edad escolar, estatuyendo la educación básica y la educación media como un derecho. En este devenir, los gobiernos democráticos han creado una multiplicidad de proyectos, han desarrollado diversas acciones y han destinado importantes recursos a fin de afrontar el grave problema de la deserción. No obstante, persiste un número significativo de estos niños/as y jóvenes que, fundamentalmente, por sus condiciones de vida no asisten a los centros educativos.

En este marco, el presente artículo busca reflexionar acerca de las tensiones que enfrenta el actual sistema educacional frente a un sector de la población en edad escolar que aspira a encontrar respuestas a sus demandas educativas. En este escrito abordamos centralmente la problemática de niños/as y jóvenes que han desertado de la escuela formal y que se han insertado en proyectos de reescolarización, presentando los principales condiciones bajo las cuales operan. A partir de estos antecedentes, se pretende trazar algunos desafíos que enfrenta el sistema educativo en virtud de alcanzar el anhelo de la educación inclusiva. Dicha reflexión se sustenta en estudios, sistematizaciones y asesorías a los proyectos de reescolarización, que hemos venido realizando desde el año 2004, como Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Desde ese año, hemos tenido la oportunidad de adentrarnos al conocimiento directo de diez experiencias¹⁰⁰ y de establecer contactos con otra cantidad importante de proyectos mediante encuentros y capacitaciones, lo cual ha nutrido el presente artículo. Agradecemos el aporte de las profesionales del Ministerio de Educación que han impulsado este proyecto, la comprometida participación de las docentes facilitadoras, así como los aportes de las/os profesionales integrantes de esas organizaciones que han permitido con sus testimonios y entusiasmo enriquecer esta mirada.

¹⁰⁰ "Propuesta educativa para niños, niñas y adolescentes desescolarizados en situación de vulnerabilidad social". Corporación Programa Caleta Sur; "Casas de estudio para niños y jóvenes desertores en situación de desfase edad/curso". Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto; "Aula abierta". Centro Juvenil El Puerto, Valparaíso; "Escuela abierta" del Programa "Pasos en la Calle". Oficina de Seguridad Ciudadana, Municipalidad de Temuco; "Caminos alternativos de reescolarización para niños, niñas y jóvenes en situación de calle". Fundación Hogar de Cristo, Filial Puerto Montt; "Escuela Libre Matilde Meza". Grupo de Acción Cultural Los Expresos, Comuna de San Joaquín; "Taller Escuela Juvenil de Peñalolén". Corporación Sagrada Familia; Proyecto "Aula Activa" Corporación Chasquí, San Bernardo; Proyecto "Educa-te" Corporación Chile Derecho; "Reencantándonos con el Aprendizaje". Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas-ACHNU.

Los retos para una Educación Inclusiva

El Gobierno de Chile a través de su firma de la Declaración de La Habana (2002) se comprometió a la ejecución del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). De acuerdo a éste:

“Las políticas educativas han de tener como prioridad hacer efectivos, para toda la población, los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas. Ello implica prestar especial atención a las personas excluidas, discriminadas, o en situación de desigualdad educativa y social” (UNESCO, 2002:8).

Asimismo, el PRELAC, concebido como un marco orientador para la acción, define focos estratégicos o áreas prioritarias para la intervención y el cambio. Uno de estos focos se refiere al requerimiento de que los países gestionen y flexibilicen los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida. Al respecto, se argumenta que:

“Hacer efectivo el derecho de todos a la educación y ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida exige transformar profundamente la organización y normativa de los actuales sistemas educativos, que se caracterizan por su estructura rígida y por ofrecer opciones y propuestas homogéneas para necesidades educativas heterogéneas. Es urgente imaginar diferentes opciones, itinerarios y modalidades educativas, equivalentes en calidad, que den respuesta a la diversidad de necesidades de la población y de los contextos donde se desarrollan y aprenden. La diversificación de la oferta educativa ha de acompañarse de mecanismos y estrategias dirigidas a fortalecer la demanda por una educación de calidad de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad” (UNESCO, 2002:20 y 21).

Estas declaraciones formulan un mandato a los gobiernos de la región para que diseñen políticas educativas y desarrollen mecanismos que favorezcan la educación de todos/as las personas, promuevan la igualdad de oportunidades y de calidad, y se eliminen los obstáculos para el logro de la participación y el aprendizaje. Asimismo, expresan un cuestionamiento al carácter homogéneo de los sistemas educativos y la dificultad que presentan para adaptarse a las necesidades actuales, instándolos, en este sentido, a reconocer la diversidad de personas y contextos y a construir trayectorias y modalidades educativas diferentes para aquellas personas que han sido excluidas del sistema formal.

El problema

Pese a todas las acciones desplegadas en los últimos años por las políticas educativas en América Latina, pareciera que aún subsiste al interior de nuestras sociedades una concepción educativa no inclusiva, que niega la diversidad e intenta que los seres humanos diferentes —trátese de niñas/os y jóvenes socialmente vulnerables, discapacitados, o pertenecientes a minorías étnicas, entre

otros— se inserten en el mundo escolar, subsumiendo las normas y parámetros establecidos por un sistema educativo que tiende a la homogeneización.

Desde una concepción diferente, diversas instituciones gubernamentales y grupos de la sociedad civil formulan llamados para el reconocimiento de una educación inclusiva, en que la escuela intencione una acogida a todos los niños/as independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales.

En este sentido, como lo plantea Rosa Blanco en el prólogo del documento de UNESCO y CSIE:

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación” (Booth y otros, 2000).

Estas declaraciones expresan la problemática que nos motiva a escribir este artículo y que particularmente abordaremos considerando —como se mencionaba anteriormente— los estudios, intervenciones pedagógicas y asesorías que hemos realizado para el Ministerio de Educación en torno a diversos proyectos de reescolarización que actualmente se desarrollan en el país.

Magnitud y heterogeneidad de la demanda

De acuerdo a datos aportados por el MINEDUC (2006), en Chile existen actualmente alrededor de 195.000 niños que no asisten a la escuela formal. A su vez, son más de sesenta las instituciones que los atienden en procesos de reescolarización de distinta índole, dependiendo de su estatus institucional y de las características propias de la población a la cual atienden. Rasgo común a todos estos procesos son las condiciones de gran precariedad e inestabilidad en la cual operan.

A diferencia de la escuela tradicional, que trabaja con una demanda abierta y explícita, en este caso existe lo que podríamos llamar una *demanda sumergida*. Así la posible demanda de reescolarización debe ser rastreada y promovida a través de la inserción de los propios miembros de los equipos en los sectores y poblaciones donde los chicos viven o en los lugares que frecuentan, a fin de ganar la confianza de las familias y de los propios jóvenes, y convencerlos sobre la importancia de que reasuman y terminen sus estudios básicos y/o de educación media.

Otra situación que dificulta la reinserción de estos jóvenes es la volatilidad de su demanda por educación. En todas las experiencias, unas en mayor, otras en menor medida, la demanda está sujeta a la voluntad a menudo voluble de los jóvenes que manifiestan interés en inscribirse. Si bien la mayoría de los niños,

niñas y jóvenes entrevistados no asistían a la escuela, ya fuera que hubieran sido expulsados por problemas de conducta o de ausentismo reiterado, o que la habían abandonado voluntariamente, su disposición a insertarse en forma regular en una alternativa educativa distinta resulta incierta. Sólo pasada una primera etapa de inclusión, en la cual la modalidad de atención se legitima frente a sus expectativas, se asegura en mayor medida un compromiso con una fecha de término: la rendición de exámenes libres. Por lo anterior, dos de las exigencias básicas requeridas a la institución que los acoge es el acompañamiento y monitoreo cercano de los niños/as y jóvenes en sus lugares de vida, y el compromiso institucional de realizar los trámites pertinentes a fin de que efectivamente puedan rendir exámenes en el transcurso del año lectivo.

Complejiza todo intento de atención a ellos la heterogeneidad de edades, que principalmente fluctúa entre los nueve y los dieciocho años, y su escolaridad previa que fluctúa entre el segundo grado de educación básica hasta primer año de educación media. Sin embargo, el certificado de estudios previos rara vez refleja su verdadero nivel de aprendizaje, por cuanto el periodo de desescolarización puede ir desde uno hasta seis años o más. Ello dificulta aún más su atención pedagógica y, en todos los casos, requiere de un periodo de nivelación de estudios.

Por lo anteriormente mencionado, los niños, niñas y jóvenes atendidos por las diversas experiencias estudiadas conforman una población altamente heterogénea, que no puede ser caracterizada en su totalidad mediante la enumeración de unos pocos rasgos que la tipifiquen. El elemento común a todos ellos, es que, estando en edad escolar, no asisten a un establecimiento educacional formal. Es necesario señalar, por lo tanto, que cualquier intento por simplificar la comprensión de las experiencias de vida, los rasgos de personalidad o las necesidades educativas de la población que no asiste a la escuela regular, encierra riesgos estigmatizadores y potencialmente discriminatorios. No obstante, para fines de sistematización se señalan en este artículo algunas tendencias que caracterizan a buena parte de la población atendida por las iniciativas de reescolarización, sin que ninguno de los rasgos relevados pueda ser atribuido a la totalidad de los estudiantes que asisten a ellas.

La heterogeneidad de las experiencias analizadas, si bien difícilmente pueden conducir a conclusiones que sean aplicables a las complejas y diversas circunstancias de los niños/as y jóvenes que no asisten a la escuela, poseen la riqueza de desplegar un espectro de realidades que alumbran situaciones de vida necesarias de considerar en el momento de delinear una política de atención adecuada a la población en estudio. Destacamos su existencia para llamar la atención sobre la diversidad interna del grupo humano que se ha constituido como el destinatario de estas experiencias de reescolarización y con el fin de relevar los desafíos pedagógicos y psicosociales que la convergencia de estos jóvenes en un mismo programa educacional plantea.

La realidad tras las cifras

A través de los diagnósticos socioeconómicos y psicosociales realizados por las instituciones que atienden a estos jóvenes, se aprecia las difíciles condiciones en que se desenvuelve su vida cotidiana. Entre estas, cabe destacar las precarias condiciones de vida marcadas por el hacinamiento, ingresos familiares inestables y/o cesantía que afecta al o la jefe de hogar por largos periodos de tiempo, lo cual implica a menudo que los niños/as y jóvenes se vean obligados a trabajar, o que tengan que asumir responsabilidades hogareñas de cuidado de sus hermanos menores u otras que van en desmedro de actividades de aprendizaje escolar.

Por otra parte, el consumo de drogas resulta una práctica extendida, entre las que se encuentran el alcohol, la marihuana, la pasta base y otros estupefacientes, con el impacto en su salud física o mental. La prevalencia del consumo se encuentra asociada al medio en que viven, donde es habitual que existan redes de microtráfico en el cual están involucrados ya sea sus familiares o vecinos.

En algunos casos, los niños/as y jóvenes son protagonistas de actividades de carácter ilícito, las cuales son mencionadas como características de un entorno familiar que dificulta su incorporación y permanencia en la escuela. Sin embargo, estas no se encuentran necesariamente asociadas a la inducción paterna o materna, sino que aparecen más bien como un ejercicio autónomo o influenciado por el grupo de pares, siendo las más comunes el hurto, el robo y la participación en riñas callejeras, aunque también se incluyen la agresión y el tráfico de drogas. Varios de los estudiantes han sido retenidos por la policía y/o remitidos a Centros de Orientación de Menores o bien a Centros de Tránsito. Estas situaciones forman parte integral de las vidas de estos chicos, sin que interrumpen, más que puntualmente, su asistencia a las clases en estos centros alternativos, situaciones que habitualmente son conocidas por sus educadores.

A menudo el entorno familiar no reúne las condiciones que permitirían una adecuada inserción escolar de los jóvenes, expresada en falta de afecto, abandono o situaciones de maltrato e incluso de abuso sexual. Todo ello redundaría en una baja autoestima que tiene consecuencias en su desempeño escolar. Si bien se considera fundamental construir vínculos con la familia, la tarea no es fácil para los grupos que trabajan con esta población. La actitud prevaleciente entre los padres es de desinterés e incluso cierta resistencia a participar en las actividades de reescolarización que emprenden sus hijos e hijas.

En este contexto existen, sin embargo, ciertas distinciones que obedecen, aparentemente, al grado de adscripción familiar de los niños. En aquellos casos en que, pese a las condiciones de pobreza, habitan en un hogar donde la madre o algún adulto significativo, en cierto grado se preocupa o intenta que el chico asista a la escuela, resulta ser un grupo más rescatable a través de una educación motivadora y adecuada a sus características y necesidades.

Se distingue, sin embargo, otro núcleo duro de población juvenil, constituido por los niños, niñas y jóvenes, que han abandonado el espacio familiar y que literalmente viven en la calle o vagan y pernoctan en las calles, plazas o edificaciones abandonadas de la ciudad, desvinculados normalmente de sus

familias y que establecen una relación de profunda desconfianza con el mundo adulto. Son jóvenes que habitualmente consumen drogas, y caen en conductas delictivas en forma reiterada. Sin embargo, a través de las entrevistas efectuadas a los propios chicos y chicas, se pudo comprobar que ellos sí son permeables a la influencia de los adultos que se les aproximan en forma reiterada en sus propios espacios, los escuchan, y les ofrecen un espacio que les acoge y les abre posibilidades de reinserción social¹⁰¹.

En lo que se refiere a sus capacidades intelectuales, y no obstante las difíciles situaciones de vida que enfrentan, en general, son niños/as y jóvenes con capacidades cognitivas normales, similares a los que asisten a las escuelas del mismo sector pero que presentan, sin embargo, limitaciones culturales propias del ambiente en que se desenvuelven en su vida cotidiana. Sus problemas se asocian a la ausencia de normas y hábitos lo que les dificulta enfrentar situaciones sistemáticas de aprendizaje. Entre los rasgos predominantes, se observa que presentan una memoria de corto plazo, escasa capacidad de concentración, graves dificultades para la comprensión lectora y la abstracción matemática, lo cual limita su aprendizaje de otras materias. Su horizonte cultural a menudo no traspasa el ámbito poblacional y comunal, y, en ocasiones, su mirada no logra trascender el círculo de pobreza, violencia y ausencia de oportunidades en el cual sobreviven.

En torno a su visión de la escuela, se observan conductas y planteamientos contradictorios en los/as jóvenes. Muchos han vivido una trayectoria escolar irregular, a menudo traumática, ya que han estado sujetos a situaciones de violencia física o psicológica, fracaso escolar reiterado, o han sido objetos de burla por su edad o rasgos físicos. Sin embargo, a la vez que rechazan la escuela manifiestan su necesidad de sentirse parte de ella, por lo que demandan al centro que los acoge aspectos formales, tales como uniforme, clases expositivas, pasar 'materia', uso del pizarrón, cuadernos, etc. Estas demandas hacen que, a menudo, reciban inicialmente, con escepticismo y desconfianza, aquellas actividades pedagógicas lúdicas y/o innovadoras con las que los educadores pretenden interesarlos. Frente a ello, los educadores/as se encuentran en la disyuntiva que implica, por un lado, la necesaria cercanía, afecto, diálogo y acogida hacia ellos, y, por otra, el requerimiento de poner límites y normas que permitan un trabajo pedagógico prolífico.

De esta manera, podemos afirmar que la población atendida por las distintas iniciativas de reescolarización, posee una compleja diversidad interna, que a su vez constituye un abanico de desafíos y oportunidades para llevar adelante procesos exitosos de reinserción educativa.

¹⁰¹ Notable es el caso de Puerto Montt, donde la totalidad de un grupo de aproximadamente 40 niñas, niños y jóvenes que prácticamente vivían en la calle, actualmente se reúnen diariamente en la sede del Centro Comunitario del Hogar de Cristo, y un grupo de ellos está inscrito en el Proyecto de Reescolarización.

Limitaciones de las Políticas Educativas

El Estado chileno ha reconocido la problemática de la deserción diseñando un conjunto de acciones de apoyo a esta población. En particular, las acciones de apoyo a las instituciones que atienden a niños/as y jóvenes de alta vulnerabilidad social han sido desarrolladas en el marco del Plan Intersectorial de Reescolarización. Esta alternativa ha comprometido los esfuerzos y gestión institucional del Ministerio de Educación, el Servicio Nacional de Menores, el Consejo Nacional de Control de Estupefacientes, la División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior, el Ministerio de Planificación a través de FOSIS, y UNICEF.

Es así como, a partir del año 2004, se han implementado apoyos económicos y pedagógicos a diversas instituciones, tanto públicas como privadas que tienen entre sus fines atender a dicha población. Sin embargo, dichos apoyos no han sido suficientes para incorporar la visión de la educación inclusiva al conjunto de la sociedad—léase sociedad civil, órganos municipales, regionales, provinciales, escuelas, profesoras/es, entre otras—. Una manifestación de ello, es que los proyectos de reescolarización aún no forman parte de las políticas educativas, por tanto, existe desconocimiento acerca de estas experiencias, en un número importante de direcciones provinciales, departamentos y corporaciones municipales de educación y organizaciones comunales, lo que redundará en el escaso apoyo con que se cuenta para llevar a cabo una educación de calidad, referida a los requerimientos de capacitación de las/os educadoras/es, dotación de materiales didácticos y libros de textos, así como convenios que regulen los procesos de acreditación de los aprendizajes de los niños/as y jóvenes; y una infraestructura adecuada, entre otras necesidades.

Otra expresión de la escasa percepción que se tiene sobre la magnitud del problema está vinculada al, a menudo, desconocimiento o falta de monitoreo de la variedad de motivos que redundan en lo que se denomina deserción escolar. Algunas de las razones planteadas por las/as educadoras/es de las experiencias contactadas se pueden agrupar en dos grandes grupos (Lavín, Abraham y Varas, 2004).

En un primer orden de razonamiento, aparece la expulsión o negación de matrícula que las escuelas practican con vista a mantener cierto control disciplinario de los grupos curso, amenazado por las conductas disruptivas que estos jóvenes presentarían. Asimismo, prima en la decisión el desprestigio que estas actitudes implican para la escuela, frente a la comunidad, las que se pueden ver reflejadas en la pérdida de competitividad por matrícula, así como las consecuencias de los bajos rendimientos por ellos alcanzados, lo cual haría bajar los resultados del Simce. Lamentablemente, no se encuentra ausente el ejercicio de la violencia física y psicológica por parte de uno o más docentes de los establecimientos educacionales a los que asistían. Por otra parte, la experiencia del fracaso en la aprobación de los requisitos de promoción a los cursos superiores, genera sentimientos de frustración y merma de la autoestima en los estudiantes. Ello se suma a la diferencia de edad que iría generando tensiones en relación con sus compañeros/as de curso, todo lo cual empujaría a los/as estudiantes a tomar la decisión de no asistir más al colegio.

Si bien, ocasionalmente, estos motivos de no inserción son atribuidos por las autoridades educativas a ciertas *disfunciones* relativas a la personalidad, o bien, a discapacidades cognitivas de los/as alumnos/as, la mayoría de las veces son explicadas por la dificultad de la institución escolar para dar respuesta a las necesidades educativas particulares de estos/as estudiantes.

En un segundo orden de razonamiento, cabe destacar la decisión tomada voluntariamente por la familia o el propio estudiante de no asistir más a la escuela. Frecuentemente, esta actitud de la familia se asocia a la ausencia de expectativas concretas de trabajo remunerado a corto plazo que implique un mejoramiento de sus ingresos. En este sentido, la escuela no resulta significativa para aquellos grupos que buscan un sustento económico inmediato y que requieren ingresar al mundo del trabajo. Esta decisión, está también vinculada a la ausencia o baja escolaridad de los padres de los alumnos, lo cual, a su vez, implicaría un desconocimiento de la contribución que ésta acarrearía al desarrollo de las personas, y una falta de valoración de la misma como mecanismo de movilidad social.

Una situación preocupante es la que se refiere a algunas escuelas particulares subvencionadas, donde –en opinión de diversos entrevistados– es frecuente que mantengan en sus listas de asistencia a niños, niñas o jóvenes que están durante meses ausentes, con el fin de no disminuir el monto de su subvención. Asimismo, se han detectado casos de alumnos que, de acuerdo a certificados emitidos por la propia escuela, han llegado hasta 6° grado y que no saben leer ni escribir, lo cual puede ser resultante de mantener a alumnos *fantasma* a lo largo de toda una cohorte.

Las experiencias de Reescolarización en Calidad de Proyecto

La modalidad de atención de este grupo de población, por la gran complejidad social y pedagógica que ella representa, comprende una variada gama de normas y acciones que, en el caso de la escuela tradicional, están instituidas y resueltas. En otras palabras, en el sistema educativo formal, existen condiciones dadas por el sistema en su conjunto: una demanda manifiesta, subvenciones acordadas por Decreto Ley, planes y programas de estudio determinados por la L.OCE, textos escolares gratuitos, normas de acreditación y certificación definidas, profesores/as mayoritariamente titulados, programas de perfeccionamiento docente, infraestructura escolar adecuada, programas asistenciales de salud y educación, entre muchos otros elementos totalmente previstos e instituidos por el sistema educativo nacional.

En cambio, la atención a esta población debe partir literalmente desde cero. Es así como las instituciones que deciden desarrollar un proyecto de reescolarización deben realizar al menos las siguientes acciones: un proceso inicial de captación de la demanda en los territorios; localización de uno o varios lugares para impartir clases –que por su cercanía a los domicilios haga viable la asistencia de los alumnos–, la selección de educadores/as adecuados

para atender a esta población; la selección de instrumentos para realizar un diagnóstico cognitivo y psicosocial de los/as alumnos/as; decisiones sobre el programa de estudios más adecuado para la heterogeneidad de edades y niveles de avance de los mismos; y, finalmente, la búsqueda de los contactos que hacen posible la acreditación y certificación de estudios. Todos estos procesos se encuentran presentes en la sistematización de los testimonios de cada una de las experiencias estudiadas.

Dadas las limitaciones de la política educativa en relación al fenómeno de la deserción, las experiencias que se desarrollan tienen un funcionamiento vía *proyecto*, con todas las dificultades que ello conlleva. Entre los obstáculos para su desarrollo, cabe mencionar como principal, la inestabilidad e irregularidad en su funcionamiento. Los proyectos se licitan y adjudican entre abril y mayo, pero el inicio de las actividades escolares varía dependiendo de las posibilidades que tengan las instituciones de contar transitoriamente con recursos propios.

Debido a las dificultades que implica el financiamiento intersectorial, los aportes tardan en ser asignados, lo que afecta a las instituciones que atienden estos proyectos, a las/os educadoras/es, quienes no pueden percibir un sueldo regular mensual, y a los niños/as a quienes no se puede convocar a inicios del año escolar regular. Lo anterior, imposibilita estabilizar y afianzar equipos profesionales que tengan la oportunidad de sistematizar y consolidar su experiencia. Asimismo, se dificulta la realización de un efectivo trabajo pedagógico en los tiempos que dura el proyecto (en la práctica no logran superar seis o siete meses de atención de los/as alumnos/as), considerando la complejidad que implica trabajar con niños/as y jóvenes con diferentes niveles de escolaridad previa y distintos grados de maduración. Por último, se generan falsas expectativas en los niños/as y jóvenes que, al no contar con los tiempos suficientes y los medios educativos para estudiar, muchas veces reprueban los exámenes libres, reproduciendo su historia de fracaso anterior.

En referencia al currículum y al proyecto pedagógico

En los centros utilizan, en algunos casos, el currículum de la escuela básica regular; en otros, el currículum de la educación de adultos o también, una combinación de ambos. Los sectores de aprendizaje generalmente abordados son: lenguaje y comunicación, matemáticas y comprensión del medio social y natural. En las/os educadoras/es existe conciencia de la necesidad de complementar el currículum de las asignaturas básicas con actividades y talleres de teatro, literatura, actividades deportivas, entre otros, sin embargo, aún constituye un propósito a lograr por cuanto es necesario cubrir previamente ciertos requisitos mínimos, referidos básicamente a hábitos tales como asistencia, puntualidad, aprender a escuchar, no agredirse mutuamente y mantener su atención durante el tiempo dedicado al trabajo escolar.

Si bien los centros cuentan con un proyecto educativo que plantea propósitos claros en cuanto a su acción con los niños/as desertores y la comunidad

y una visión acerca de la importancia de su trabajo como un medio para reinserterlos a la escuela o a la vida social, difícilmente logran articular un proyecto pedagógico que se sostenga en planteamientos teóricos críticos, acordes a la realidad social, cultural y educativa de la población atendida y se exprese en acciones pedagógicas sostenidas.

El trabajo en aula

En referencia al trabajo pedagógico en el aula, se observa que las/os educadoras/es muestran gran creatividad para incorporar una diversidad de estrategias didácticas que permitan motivar y lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Es así como se potencian habilidades musicales, teatrales, literarias y manuales; se realizan actividades recreativas, se ejercita el dibujo y la pintura, se desarrollan las capacidades mentales como la memoria, el juego de palabras y las operaciones matemáticas, se da espacio a la expresión oral y escrita, mediante la lectura silenciosa y grupal, y se intenta establecer debates sobre temas de interés y la escritura de textos. También, en algunos centros se ponen en práctica diversas dinámicas de aula, como juegos de roles, juegos de cartas, dominó, juegos de ingenio, entre otros.

La dinámica del aula se caracteriza en general por las indicaciones que dan los/as educadores/as al inicio de la sesión y por la resolución de guías por parte de los alumnos/as. Sin embargo, los distintos ritmos requeridos por los/as estudiantes para resolverlas y los atrasos reiterados, entre otros aspectos, dan a la clase una dinámica caracterizada por el trabajo individual, donde la tarea es resuelta con el apoyo de uno u otro de los adultos presentes, y sólo ocasionalmente con la colaboración de un par.

Algunas de las dificultades de aprendizaje que presentan los/as niños/as y jóvenes de los centros –como se señalaba anteriormente– se refieren a la comprensión lectora, lo que incide en su capacidad para comprender textos y resolver problemas matemáticos. En este sentido, se observa que una parte importante de los niños y niñas demuestra rapidez en la realización de cálculos matemáticos, pero tienen dificultades para comprender el procedimiento de las operaciones, salvo que se grafique en forma concreta. Se les dificulta imaginar y crear situaciones y personajes, así como, en determinados casos, dibujar.

La problemática descrita constituye un factor de grave riesgo para la permanencia de las acciones de reescolarización, no sólo por las razones antes mencionadas, sino porque los proyectos no cuentan con una garantía de continuidad que permita una acción educativa viable, en especial para atender la complejidad de la población a la cual está destinada. Si bien los equipos profesionales han manifestado la voluntad de sostener las acciones educativas aun en estas circunstancias, no es realista sustentar una política de atención a esta población sobre una estructura administrativa y financiera precaria.

En relación a las/os educadoras/es

El perfil de las/os profesionales que trabajan en los centros es de carácter heterogéneo, a ellos se integran psicopedagogos/as, educadoras/es diferenciales, estudiantes y egresados/as de pedagogía en educación básica y/o media, sociólogos/as, asistentes sociales, educadores/as de calle y, a menudo, jóvenes que se han involucrado previamente en trabajo de comunidad. En pocos casos se encuentran profesoras/es de educación básica o media titulados y con experiencia, lo que conlleva dificultades relacionadas con el adecuado diseño de estrategias didácticas apropiadas para la población que se atiende.

Un aspecto destacable es el grado de compromiso de las y los profesionales que trabajan con los niños/as y jóvenes que asisten a los diversos centros estudiados. Un gran desafío representa lograr integrar la atención psicosocial con la pedagógica. En efecto, dicho trabajo les requiere contar con una gran sensibilidad ante las condiciones de pobreza y marginalidad en que se encuentra la población desertora atendiendo a sus necesidades, a la vez que requieren apropiarse de las herramientas pedagógicas necesarias para que los alumnos/as logren los aprendizajes que se les exige en los distintos ámbitos que les demanda su inserción social.

La aspiración de los profesionales radica en lograr entregar a los estudiantes una educación integral que promueva tanto el desarrollo personal, como el conocimiento de temáticas escolares, pero en el transcurso de la experiencia, un sentido de realidad los ha llevado a atender primeramente algunas necesidades esenciales, como el desarrollo de hábitos y requerimientos básicos de socialización, para ir incorporando paulatinamente las asignaturas de estudio. Asimismo, se advierte el esfuerzo por conocer más profundamente la realidad de los niños, acercarse a sus familias, motivarlos para que continúen sus estudios, elevar su autoestima, invitarlos a participar de las actividades del centro, prepararlos para rendir exámenes libres y experimentar formas de trabajo pedagógico que consiga resultados efectivos. Los/as educadores comprenden que los procesos pedagógicos van de la mano del apoyo de las familias, por lo que intentan establecer con ellas vínculos de confianza y apoyo mutuo.

Desafíos para la política pública

El apoyo del Estado constituye un soporte fundamental para la población vulnerable y especialmente para aquellos niños/as y jóvenes que han salido del sistema educativo formal o que están en peligro permanente de desertar. Por lo anterior, resulta urgente generar una política pública que considere la existencia de la deserción en su debida dimensión. En esta línea, cabe señalar la ingente necesidad, no sólo de redimensionar la magnitud de la deserción, sino de abrir el espectro a otros grupos importantes de población en edad escolar que, aun estando inscritos en los centros escolares, constituyen –por factores de extraedad, por repitencia reiterada, o por condiciones de vida– pre-desertores o desertores potenciales. Conjuntamente con ello, es preciso diseñar trayectorias y modalidades diversas de ofertas educativas formales y no formales, que den

cabida a todos los niños/as, jóvenes y grupos sociales que requieren acceder a mayores niveles de escolaridad.

En este sentido, adscribimos a la propuesta de PREALC, la cual sustenta que “partiendo de la premisa que el Estado es el responsable primario de la educación, las políticas públicas han de orientarse a que tanto el sistema educativo como la comunidad se responsabilicen por la educación nacional. Para ello, las políticas educativas deben integrar las diversas miradas de la ciudadanía sobre la realidad nacional, lo cual no se puede lograr si la comunidad no tiene canales a través de los cuales pueda expresar su opinión acerca del sentido y de los contenidos en que la población debe ser educada. Esto implica tener por parte de los gobiernos, una firme voluntad política para generar las condiciones y los mecanismos de participación de la población en todos los niveles del sistema, desde el nacional hasta el centro educativo, a modo de asegurar una efectiva y amplia participación en los procesos educativos, desde su concepción y diseño, hasta su desarrollo y evaluación. En este esfuerzo es fundamental que las familias y la sociedad en general tengan acceso a la información necesaria que les permita opinar y tomar decisiones sobre la educación de sus hijos, y ejercer sus derechos y responsabilidades” (UNESCO, 2002:23).

Teniendo en consideración la magnitud y la diversidad social y cultural de la población que hoy en día no se integra o abandona la escuela formal, consideramos que acoger este mandato implica –en el marco de una política de reconocimiento de la diversidad– desarrollar una serie de acciones, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Sensibilizar a las escuelas y a los docentes en el trabajo con la diversidad, a fin de que reconozcan la interculturalidad de la población chilena que se manifiesta en los distintos contextos sociales, culturales y económicos de las personas y sus requerimientos específicos de educación. Ello también supone, por parte de las escuelas, exigir mejores condiciones laborales y académicas, en aspectos tales como, contar con una menor cantidad de alumnos/as por aula, perfeccionamiento y actualización permanente de los docentes para abordar la problemática de la diversidad, dotación de material educativo adecuado en calidad y cantidad a las exigencias de la diversidad de la población, mayores tiempos y espacios para el trabajo reflexivo, y el impulso al diseño de innovaciones que permitan la adecuación del currículo a las necesidades de la población infantil y juvenil, conjuntamente con el requerimiento de propuestas de retención de sus propios alumnos/as.
- Simultáneamente, apoyar tanto a organizaciones no gubernamentales, como a organismos municipales que atienden a la población que actualmente no asiste a la escuela formal, a fin de cumplir con los propósitos de la educación inclusiva, otorgando condiciones para una educación de calidad y con exigencias de logro de aprendizajes requeridos para el conjunto de la población que busca oportunidades para acceder a los beneficios sociales y culturales.
- Abrir un abanico de oportunidades de educación en diferentes modalidades y niveles que permita responder a las necesidades y expectativas

de la población que, por condiciones de vida y de trayectorias adversas, deserta de los establecimientos educacionales formales.

- Elaborar propuestas curriculares interdisciplinarias y cuyos contenidos se desarrollen en función de ejes-problemas, de manera que la población atendida logre aprendizajes de las competencias básicas, tomando como punto de partida su vida cotidiana, sus saberes, contextos, ritmos de aprendizaje, trayectorias individuales y colectivas, capacidades y dificultades cognitivas, potencialidades y carencias sociales y emocionales. Esto implica considerar la diversidad social, cultural e individual como un eje fundamental en el diseño y desarrollo curricular para lograr la equidad en la calidad de los aprendizajes. Asimismo, supone concebir el currículum no sólo en su dimensión racional, sino que se amplíe esta visión a sus otras dimensiones como la emocional, corporal, relacional y ética.
- Diseñar una propuesta pedagógica que otorgue sentido al quehacer educativo, favoreciendo la articulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y las de carácter psicosocial, a fin de no disociar ambas acciones, sino que trabajar conjuntamente en pos de objetivos comunes que favorezcan la reinserción escolar y social de los niños/as y jóvenes.
- Legitimar las instituciones que desarrollan programas de reinserción educativa frente a las autoridades regionales, provinciales, municipales y locales, con el fin de que ello les permita acceder a las posibilidades de que los alumnos y alumnas puedan validar, acreditar sus conocimientos y certificar los niveles correspondientes.
- Flexibilizar los instrumentos jurídicos que norman la validación de estudios, y el proceso de acreditación y certificación de estudios.
- Establecer los nexos de coordinación necesarios entre las distintas instancias interministeriales a nivel nacional, regional, provincial y local, que facilite la transferencia de recursos destinados a financiar los programas de reinserción educativa.
- Apoyar a los centros que desarrollan experiencias de reescolarización en la construcción de un proyecto educativo, sustentado en planteamientos que apunten a la reflexión, criticidad, flexibilidad, desarrollo del pensamiento y la creatividad, que respondan a la diversidad socio cultural, a las condiciones de pobreza y marginalidad de los niños/as, así como a las dificultades psicopedagógicas.
- Definir el perfil y promover la formación del educador/a requerido en estos centros, caracterizado por la comprensión de la realidad compleja que viven los niños/as y jóvenes, la aceptación de la diversidad, el dominio de conocimientos disciplinarios y de saberes pedagógicos y didácticos, el manejo del trabajo individual y grupal, la mediación de conflictos, el apoyo afectivo y psico-social, el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás.

- Atender a la demanda permanente de los/as educadores/as que atienden a esta población, en términos de apoyarlos y ofrecerles mayor capacitación y perfeccionamiento en estrategias pedagógicas, manejo de herramientas didácticas adecuadas para desarrollar su proyecto educativo e intercambiar visiones acerca de la diversidad socio-económica, cultural, psicológica, la comprensión de los fenómenos educativos y pedagógicos desde una óptica crítica, contextualizada y con mirada ética, lo cual puede favorecer la producción de materiales y el diseño de experiencias innovadoras que favorezcan el trabajo con los niños/as y jóvenes (Abraham y Lavín, 2005 y 2006).

Solicitar la colaboración de instituciones formadoras de profesores/as con el objeto de que se incorporen a esta tarea, mediante las siguientes acciones:

- Apoyo al trabajo con docentes y alumnos/as al interior de los establecimientos educacionales, previendo situaciones de deserción y colaborando en la construcción de programas de retención.
- Aporte de conocimientos a escuelas no formales o centros que acogen a niños/as y jóvenes que, por distintas situaciones, no pueden mantenerse en el sistema regular.
- Establecimiento de convenios, a fin de que las instituciones de educación superior abran líneas de prácticas para el trabajo con los centros que apoyan programas de reinserción y ofrezcan planes de formación continua para los/as educadores/as.
- Desarrollo de estudios conjuntos donde converjan conocimientos y prácticas que permitan sistematizar las experiencias, revisar y mejorar permanentemente las políticas aplicadas, los proyectos educativos, los currículos y las metodologías de trabajo.
- Construcción conjunta de propuestas de carácter pedagógico y psicosocial que favorezca el apoyo a la población atendida.

Finalmente, retomando la declaración de La Habana (2002) en términos de hacer efectivo el derecho de todos/as a la educación, hacemos un llamado a reconocer la existencia de estos niños/as y jóvenes, escuchar sus voces y abrir un abanico de oportunidades educativas flexibles, equitativas y de calidad que amplíen sus horizontes de vida y permitan su reinserción en la sociedad.

Referencias

Abraham, M. y Lavín, S. (coordinadoras). Lazo, A. y Höllander, M. (docentes facilitadoras) (2005). *Proyecto de Reescolarización. Informe de Intervención Pedagógica*. MINEDUC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano, diciembre.

Abraham, M. y Lavín, S. (coordinadoras). Concejeros, I., Lara, G., Ramírez, J., Tapia, C. (profesoras que acompañaron y asesoraron a los proyectos) (2006). Proyecto de

Reescolarización. Informe de Asesoría Pedagógica. MINEDUC-Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Diciembre.

Booth, T. y otros (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Prólogo de Rosa Blanco.

Lavín, S., Abraham, M. y Varas R. (2004). *Informe Final de Sistematización de Experiencias de Reescolarización*. MINEDUC. Diciembre.

MINEDUC (2006). *Documento de Trabajo preparado por la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa*.

UNESCO (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana.